



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 092

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA (LEIP)

LÍNEA DE FORMACIÓN: ALFABETIZACIÓN Y PLURILINGÜISMO

APRENDIZAJE DEL INGLÉS LENGUA EXTRANJERA CON SENTIDO Y  
SIGNIFICADO PARA LA COMUNICACIÓN

PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

PRESENTA:

IVONNE VÁZQUEZ LÓPEZ

ASESORA: DRA. MARÍA SOLEDAD PÉREZ LÓPEZ

CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE 2025



Ciudad de México, a 22 de octubre de 2025

## DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional de la pasante **VAZQUEZ LOPEZ IVONNE** con matrícula **200924333**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO** bajo el título: **"APRENDIZAJE DEL INGLÉS LENGUA EXTRANJERA CON SENTIDO Y SIGNIFICADO PARA LA COMUNICACIÓN"**. Para obtener el Título de la **LICENCIATURA EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA**

Jurado	Nombre
Presidente	<b>DRA. MARIA DEL ROCIO VARGAS ORTEGA</b>
Secretario	<b>DRA. SHELICK ERIKA GARCIA GALVAN</b>
Vocal	<b>DRA. MARIA SOLEDAD PEREZ LOPEZ</b>
Suplente 1	<b>MTRA. MARIA GUADALUPE GONZALEZ TREJO</b>
Suplente 2	-----

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

**el lunes 03 de noviembre de 2025 a las 10:00 am**  
**EXAMEN EN LÍNEA**

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

**GABRIELA MARGARITA SORIA LOPEZ**

RESPONSABLE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Cadena Original:

||1715|2025-10-22 16:56:43|092|200924333|VAZQUEZ LOPEZ IVONNE|N|LICENCIATURA EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA|1|F|2|5|APRENDIZAJE DEL INGLÉS LENGUA EXTRANJERA CON SENTIDO Y SIGNIFICADO PARA LA COMUNICACIÓN|DRA.|MARIA DEL ROCIO VARGAS ORTEGA|DRA.|SHELICK ERIKA GARCIA GALVAN|DRA.|MARIA SOLEDAD PEREZ LOPEZ|MTRA.|MARIA GUADALUPE GONZALEZ TREJO||2025-11-03|10:00|1292|0|Zsc6PQsDvJ||

Firma Electrónica:

IMTwVuu+aQVvOBemvtpsjSIxy6+AAAKrDhwT5YiRGG8gl1T6FRSjBtYge6/ZKYAZ0kdhWom4a/AjNit23hAZ73YuRFIuqvDVq628dXbfgdviGDGo9piYgy5KiLR5SX5M/8uvelNWVeVA5WF84bhPQey20nwt/asrMVvoYgYlrQf+re2SFofaaXbuHbE8Z5MvhcZZv0EjVnZr52kWfeAbmB0aKb62ihrHasrvmxmBynknAhU+//dinfERT0/0FQIzXEgepjvvhkDZ3JNd1V5IUp1oPmb8IVqRAG1+GQWztjNwvm3wond/iRTRdWU1wkI8SRFM3W41+Zj+OKYRFnzDFDQ1t73awdG4IV0miDYARurkujWS4oOEP1/Wt1OPe/WwPd0tmaOCfxWbdAWyXOfuQGXMMjR3I81XnkAy2DSuSFMuG4f5Zjwc9Pf+B0YlBnLio+JAhZCFqBOxoE5RhoAwrdFpZe/UawrNjtS3hUM0UvPN0m13QVxYqwSHUcYGoszL7eZ89xxC3Lc7tB5RH7uuYaAxp8KtmuwRKDpAyAuKbBZkCbMGpauSFwZ8EOGo5dOvyUokr1AbqnKobtGBSnhqY9GxemwCPXDA3abHrjUpYjN+Qmajh+nqBfSNNI8jQjKlB5fgUn70TzLgmNaQt2xnOXFfKKYI5ihP55Ra3A=

Fecha Sello:

2025-10-22 16:56:43



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17 I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."

Carretera al Ajusco, No. 24 Col. Heroes de Padilla, Alcaldía Iztapalapa C.P. 14200, Ciudad de México.  
Tel: (55) 56 30 97 00 www.upn.mx



Las problemáticas sobre el aprendizaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera son diversas a nivel medio superior cómo las metodologías mal implementadas, la falta de profesorado, el desinterés y aburrimiento del alumnado, por lo que es importante lograr el desarrollo de las habilidades comunicativas a través del aprendizaje significativo. El objetivo es elaborar una propuesta para mejorar la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera con alumnado de un bachillerato tecnológico en la alcaldía de Iztapalapa con el fin de que esta adquiera sentido y significado a través del desarrollo de actividades comunicativas y sea capaz de comunicarse en la lengua inglesa, en el nivel requerido.

Para poder identificar las acciones necesarias para el aprendizaje significativo de la lengua extranjera (inglés) en alumnado de educación media superior, se realizó una investigación sobre los antecedentes sobre el sentido y significado de inglés, adquisición de la primera lengua, adquisición de la segunda lengua, bilingüismo, plurilingüismo, variación lingüística, actitudes lingüísticas y enfoques y métodos de enseñanza de idiomas. Por otro lado, para poder identificar las competencias del inglés que posee el alumnado, el interés, motivación y acciones para el aprendizaje de la lengua, se implementó la metodología investigación- acción (IA) para poder recabar datos de diferentes perspectivas y lograr un mejor contraste de ideas.

Como resultado de la investigación, se identificó al alumnado con un nivel deficiente y la sobre-evaluación de las habilidades comunicativas en inglés a excepción de la expresión oral, así como un uso limitado del idioma fuera y dentro del salón de clases que impiden generar el aprendizaje significativo para la comunicación.

Entre las acciones que se llevan a cabo para el uso de la lengua se identificó que solo se utiliza cuando se realizan actividades que son de su agrado como; escuchar música, utilizar aplicaciones o plataforma y una minoría en realizar actividades diarias, sin embargo, el estudiantado tiene una postura positiva hacia el inglés y se considera esencial para la vida profesional y explorar partes del mundo.

Se concluye que la mayoría del estudiantado aún no alcanza los niveles mínimos requeridos que solicita el programa de estudios de la SEP (2023) para el segundo semestre en media superior pero reconoce que es interesante e importante para la vida profesional y lograr metas que se tiene en la vida personal, se tiene intención

de interactuar con compañeros de salón o bien personas externas a la escuela, no obstante ante la falta de espacios seguros y confiables, el estudiantado afirma que le da pena participar demostrando su inseguridad al utilizar la lengua, por lo que se propone desarrollar un proyecto que logra que el estudiantado desarrolle sus habilidades comunicativas del inglés dentro y fuera del aula mediante el aprendizaje significativo haciendo uso de la plataforma *Genially* para garantizarlo.

**Firma**

Ivonne Vázquez López

**Palabras clave**

Aprendizaje significativo, adquisición, habilidades comunicativas, lengua extranjera, enseñanza-aprendizaje, alumnado.

**Como referenciar este documento**

Vázquez López, Ivonne (2025). Aprendizaje del inglés lengua extranjera con sentido y significado para la comunicación [Proyecto de Innovación Educativa] Universidad Pedagógica Nacional.

## Índice de contenidos

Introducción General .....	7
Capítulo I. Antecedentes .....	9
Introducción .....	9
I.1 El marco normativo .....	9
I.2 Problemática .....	14
I.3 Antecedentes de investigación .....	17
Conclusión .....	21
Capítulo II. Fundamentación teórica.....	23
Introducción .....	23
2.1 Teorías de adquisición/ aprendizaje de lenguas.....	24
2.1.1 Teorías de adquisición de L1 .....	24
2.1.2. Teorías de adquisición aprendizaje de L2 (ASL).....	26
2.2. El bilingüismo y plurilingüismo (factores sociales). .....	29
2.2.1 El bilingüismo.....	29
2.2.2. El plurilingüismo.....	30
2.2.3. La variación lingüística.....	31
2.2.4. Las actitudes.....	33
2.3. Enfoques y Métodos de la enseñanza de idiomas. ....	36
2.3.1. Método Gramática- Traducción.....	36
2.3.2. Método directo .....	37
2.3.3. Método Audiolingüístico .....	37
2.3.4. La enseñanza comunicativa .....	38
2.3.5. Enfoque comunicativo accional .....	39
2.3.6. Practicas sociales de lenguaje.....	42

Conclusión .....	43
Capítulo III. Metodología .....	46
Introducción .....	46
3.1. La investigación acción .....	46
3.2. Los momentos del proyecto .....	49
Conclusión.....	54
Capítulo IV. Diagnóstico .....	56
Introducción .....	56
4.1. El contexto y los sujetos.....	56
4.1.1 Descripción del contexto externo .....	57
4.1.2. Descripción del contexto en las que se desarrolla la intervención .....	59
4.1.3. Características de los sujetos .....	59
4.2. Identificación del problema .....	63
4.2.1. Diagnóstico de dominio de la lengua .....	63
4.2.2. El significado del inglés.....	68
4.2.3. La enseñanza del inglés .....	71
4.3 Delimitación y planteamiento del problema.....	77
Conclusión.....	81
Capitulo V. Propuesta de intervención.....	83
Introducción .....	83
5.1 Enfoque de la propuesta didáctica .....	83
5.1.1 Enfoque de enseñanza comunicativo accional .....	83
5.1.2 Enfoque por proyectos.....	84
5.2. Propósitos .....	86
5.3. Público al que va dirigido .....	87

5.4. Diseño didáctico.....	88
5.4.1 Objetivos.....	88
5.4.2 Cronograma.....	89
5.4.3. Diagrama de proyecto y planeación.....	90
5.4.4 Desarrollo de las sesiones.....	115
5.4.5 Evaluación de los aprendizajes.....	115
5.5 Evaluación de la intervención.....	118
Conclusiones.....	120
Referencias.....	123
Anexos.....	131

## **Introducción General**

En este trabajo se presenta un proyecto que tuvo por objetivo elaborar una propuesta para mejorar la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera con alumnado de un bachillerato tecnológico en la alcaldía de Iztapalapa con el fin de que esta adquiriera sentido y significado.

El trabajo está organizado por cinco capítulos. El primero presenta los antecedentes en los cuales se contempla la normatividad educativa de la asignatura inglés, algunas cifras que plantean la dimensión del problema y un análisis de diversas investigaciones que presentan las dificultades y problemáticas que tiene la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, así como el lugar de las metodologías que se han implementado en la situación problemática de la enseñanza de esta lengua. Ello, con la finalidad de proporcionar un marco contextual al objeto de esta propuesta.

El segundo capítulo presenta diferentes teorías, enfoques y métodos de la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, con la finalidad de reflexionar sobre los procesos internos del alumnado para la apropiación de la lengua extranjera, así como sobre algunos factores contextuales que inciden en este proceso, pero sobre todo ahondamos en el lugar que tiene el significado y el sentido como requisito para esta apropiación.

El tercer capítulo se destina al marco metodológico con el que se trabajó el presente proyecto, este aborda: la modalidad de investigación y los momentos del proyecto; las técnicas y los instrumentos utilizados en el diagnóstico para obtener los datos y la estrategia para analizarlos.

El cuarto capítulo presenta los resultados del diagnóstico, contiene tanto los resultados de las pruebas realizadas para conocer el dominio que tiene el alumnado de la lengua inglesa, como los resultados de la encuesta aplicada para conocer la percepción y el sentido que el alumnado le da al aprendizaje del inglés, además de la construcción del problema que emerge de la situación investigada y que nos ayudó a crear un diseño didáctico. En las conclusiones planteamos las limitaciones que presentaron los instrumentos y su aplicación.

El quinto capítulo presenta la propuesta de diseño didáctico que está integrada por los propósitos, el público al que está dirigida, el objetivo general y los específicos de la propuesta, los tiempos, los diagramas de proyecto, el desarrollo de sesiones y la propuesta de evaluación del proyecto.

# Capítulo I. Antecedentes

## Introducción

La finalidad de este capítulo es la de presentar los antecedentes del proyecto. Para esto se abordan de manera organizada y sintética diversas investigaciones sobre el aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera, conocer las diferentes problemáticas que existen, así como la forma en que repercuten en el alumnado a lo largo de su formación académica. Además, se revisan los cambios que ha hecho la Secretaría de Educación Pública (2023) con respecto a la enseñanza del inglés en la reforma de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) para cubrir las necesidades comunicativas y sociales. Por último, conocer el impacto del uso de la lengua extranjera dentro y fuera del aula, así como la experiencia que se ha generado con relación al aprendizaje y enseñanza de la lengua extranjera.

### ***1.1 El marco normativo***

La enseñanza del inglés se introdujo como materia obligatoria del currículum en secundaria desde el 2006. La Secretaría de Educación Pública (SEP) en ese año reconoció la necesidad de incorporar la asignatura y realizar los ajustes necesarios al plan y programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria, de manera que fue la primera vez que se agregó un espacio curricular en la educación básica (SEP, 2011), antes de esto se llevaba buscando consolidar la renovación curricular para mejorar el aprendizaje y conocimientos básicos del alumnado.

La reforma de educación primaria entró en vigor en el ciclo escolar 2009-2010 con el denominado *Programa Nacional de Inglés para Educación Básica* (PNIEB), lo que representó un avance en la enseñanza de este idioma, aunque el documento precisaba que una de las limitaciones para implementar el plan era la escasez de docentes (SEP, 2011).

Los programas de estudio de inglés seguían un esquema diferente a las demás asignaturas ya que estaban organizados por 4 ciclos y no por grados escolares. Dichos ciclos abarcaban desde preescolar hasta secundaria y permitían ofrecer suficiente tiempo de exposición al inglés para alcanzar los niveles de dominio y

competencia establecidos y con equivalentes internacionales. Al término de los ciclos 1 y 2 (que abarcan preescolar, 1° y 2° de primaria) se esperaba que los alumnos alcanzaran el nivel A1, en el ciclo 3 el nivel A2 y en el ciclo 4 (1°, 2° y 3° de secundaria) el nivel B1.

Los contenidos se definieron a partir de las necesidades del progreso de las y los alumnos en su aprendizaje y se pretendía desarrollar las competencias comunicativas con las prácticas sociales y culturales de lenguaje para formar individuos autónomos, conscientes de la importancia de la lengua y la necesidad de comunicarse.

Por otro lado, la enseñanza del inglés en secundaria se impartía en el ciclo 4. Estaba integrada por tres sesiones a la semana de 40 a 45 minutos que, junto con las horas de los ciclos 1, 2 y 3, sumaban un total de 1,060 horas de exposición a la lengua por lo que se esperaba que, al término de la secundaria, los alumnos alcanzaran el nivel B1 del PNIEB y el nivel 8 de la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI). Los niveles del PNIEB tiene equivalencias con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Sin embargo, este programa reconocía que el logro de los niveles de dominio y competencia no solo dependía del alumnado, sino también de otras condiciones como el nivel de dominio de la lengua de las y los profesores, los materiales didácticos, etc (SEP, 2011).

En 2017, surge el proyecto Programa Nacional de Inglés (PRONI), un programa creado en el 2016 y dirigido a nivel federal por la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Las autoridades educativas estatales se encargaban de seleccionar a las escuelas públicas a nivel preescolar, primaria y secundaria para brindarles apoyo técnico y pedagógico y así fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. Dentro de las escuelas seleccionadas quedaron 34, 916 en 2017 en 32 entidades federativas, con la inversión suficiente para contratar docentes externos, difundir material educativo y certificar a docentes y alumnado (SEP, 2017).

Dentro del marco normativo de *La Estrategia Nacional de Inglés*, en 2017, se presentó el (PRONI) para la educación obligatoria (básica y media superior) y para la educación superior. Esto con la finalidad de participar e interactuar en prácticas

sociales a través del desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias de aprendizaje y así alcanzar los niveles requeridos del inglés de manera gradual, pero esta vez a lo largo de cinco ciclos.

El primer ciclo abarcaba 3° grado de preescolar y 1° y 2° de primaria; el segundo ciclo 3° y 4° grado de primaria; el tercer ciclo 5° y 6° de primaria; el cuarto ciclo los tres grados de secundaria y el quinto ciclo los cuatro semestres de bachillerato general y los cinco de bachillerato tecnológico. Con ello se garantizaba la exposición al inglés de 1,360 hora en total. Como vemos un aumento de 300 horas en relación a las propuestas del PNIEB. Con esto se buscaba:

Que, en 20 años, la totalidad de los estudiantes mexicanos egresen de la educación obligatoria con un nivel de dominio y competencia del inglés equivalente al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER). (SEP, 2017, p 26).

Otra meta que tenía el programa era reforzar la formación del profesorado en servicio y los de nuevo ingreso por medio de la certificación por lo que se buscó la acreditación en nivel C1 para profesores de educación básica y en nivel C2 para educación media superior. La certificación de nivel de dominio y competencia en inglés era tanto para el alumnado como para el profesorado. Esta nueva propuesta curricular entró en vigor en el ciclo escolar 2018-2019 (SEP, 2017).

En 2022, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) presenta el rediseño y modificaciones al programa de inglés denominando a esta asignatura como Recursos Sociocognitivos de Lengua y Comunicación, Lengua Extranjera (inglés) del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) que propone:

El MCCEMS plantea introducir en la escuela una visión más amplia y equilibrada de la lengua y comunicación, que abarca, por un lado, el concebir a la lengua como un instrumento esencial del pensamiento y un conocimiento que nos permite representar, explorar e intercambiar ideas y significados con precisión, eficiencia y eficacia, sin duda, pero también, que la lengua es un rasgo definitorio de la cultura, una marca inconfundible de la identidad personal y una práctica social y cultural clave para la construcción del diálogo,

la negociación y la colaboración del estudiantado en su comunidad. (SEP, 2023d, p.4).

De acuerdo con las *Progresiones de aprendizaje* (SEP, 2023), documento que nos habla de las metas específicas de los conocimientos y habilidades que se pretenden alcanzar en cada semestre, los contenidos de aprendizaje son derivados del bajo rendimiento obtenido debido a la aplicación de metodologías ineficientes que impiden la creación del propio significado ya que no se vinculan los contenidos y actividades con la realidad y la lengua no se usa más que para aprobar la materia. Además, en cuanto a la Educación Media Superior (EMS), expone las áreas de mejora:

La EMS permite ver la falta de un diagnóstico departamental del nivel de inglés del estudiantado al ingreso y al egreso de la EMS, falta de un marco referencial común para la definición de los niveles y las competencias lingüísticas, las clases se imparten a un estudiantado con diferentes niveles de inglés, así como la falta de un programa extensivo de capacitación, actualización y certificación que garantice el nivel adecuado de desempeño por parte del profesorado. (SEP, 2023e, p. 6).

Ante esta situación, la NEM busca la transformación en la enseñanza del inglés y propone generar espacios para desarrollar las habilidades de la lengua y la comunicación y así desprender el conocimiento nuevo por medio de la colaboración, intercambio y negociación para la resolución de problemas y al mismo tiempo ofrecer las herramientas necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida así como, integrar las progresiones del aprendizaje lingüístico, sociolingüístico y pragmático del inglés por medio de la práctica continua y el progreso de las habilidades de forma transversal (SEP, 2023e).

Para los diferentes subsistemas que integran la Educación Media Superior y que imparten al menos 2 años inglés como lengua extranjera, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) se toma como base referencial para el aprendizaje y desarrollo de habilidades comunicativas de la lengua inglesa (SEP, 2023e).

Según el MCER para los niveles A1 y A2 se requieren alrededor de 100 horas de exposición a la lengua, por lo que, considerando que en la EMS se imparten 48 horas por semestre, al finalizar cuarto semestre de bachillerato tecnológico el alumnado está en posibilidad de alcanzar el nivel A2+ como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. Progresiones de Lengua Extranjera (inglés).

Semestre	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Materia	Inglés I	Inglés II	Inglés III	Inglés IV	Inglés V	Inglés VI
Nivel acorde al MCRL	A1	A2	A2+	A2+	B1	B1

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2023e).

Como vemos en la tabla 1 las *Progresiones de aprendizaje* no toma en cuenta los niveles de secundaria e inicia en el nivel A1. Ahora bien, la SEP propone que para lograr el aprendizaje de la lengua es a través de la práctica social y el intercambio de información, sumando a este proceso la inclusión y la identidad plurilingüística y pluricultural.

El diseño del *Recurso Sociocognitivo de Lengua y Comunicación* propone un aprendizaje gradual en cada semestre de la media superior, de manera que se dividen en 4 categorías con sus subcategorías. Las categorías están formadas por las habilidades comunicativas (*Listening, Speaking, Reading, y Writing*) y las subcategorías corresponden a los conocimientos, habilidades y prácticas de cada una de las habilidades comunicativas.

Este diseño es transversal con otras áreas de conocimiento con el fin de contar con más recursos y poner en práctica los conocimientos, experiencia y habilidades comunicativas en situaciones de práctica de la vida cotidiana. Además, es flexible, lo que permite que se adapte a las situaciones y a las necesidades formativas del alumnado (SEP, 2023e).

Después de revisar los diferentes programas de inglés que se han ido sucediendo, podemos dar cuenta de algunas similitudes y diferencias existentes entre ellos en cuanto a los niveles a alcanzar, la formación docente y enfoque.

El Programa Nacional de Inglés del 2011, trabajó con educación básica dividida en 4 ciclos con el propósito de lograr un nivel B1 al término de la educación secundaria para lograr la certificación del CENNI y demostrar el dominio del idioma. Sin embargo, la enseñanza se vio limitada por la poca matrícula de docentes especializados en el área, y planteaba que los contenidos se adecuaran a las necesidades y el progreso que tuviera el alumnado.

Por otro lado, la Estrategia Nacional de Inglés del 2017 integró la educación media superior con el nivel de dominio y competencia B2. De esta manera, el PRONI contemplaba que el alumnado alcanzara niveles de dominio y competencias nacionales e internacionales de forma gradual. Además, se integró el apoyo de capacitación docente para preparar a los docentes de educación básica.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), por su parte, reubica los niveles de dominio y competencia de inglés en la educación media superior teniendo como alcance ideal un A2+ para bachillerato tecnológico y B1 para bachillerato general. A su vez, otorga libertad a las y los docentes para realizar adecuaciones, diseñar, además de crear estrategias didácticas indispensables para cubrir las necesidades del alumnado para que estén en posibilidad de conocer, practicar, utilizar la lengua extranjera y ampliar la visión que se tiene del mundo.

Todas estas modificaciones se han originado ya que la enseñanza del inglés ha sido un problema recurrente a nivel nacional, como lo veremos en el siguiente apartado.

## ***1.2 Problemática***

Aunque no existen cifras oficiales sobre los aprendizajes alcanzados en inglés en educación básica, ya que la SEP no contemplaba esta materia en las evaluaciones nacionales, diversas instituciones, tanto públicas como privadas, se han interesado en medir el conocimiento del inglés en México. Presentamos algunos datos concernientes al nivel del que ha hecho prueba el país y sobre la problemática docente publicados en diversos medios.

En relación al nivel alcanzado en las diferentes evaluaciones en 2015, se publicó la evaluación *Sorry. El aprendizaje del inglés en México* que realizó la organización Mexicanos Primero con jóvenes egresados de nivel secundaria para conocer el nivel de dominio y competencia de la lengua inglesa de docentes y alumnado. Se realizaron 4,721 pruebas estándares de inglés donde participaron 11 ciudades entre las cuales se encontraba la Ciudad de México, Mérida, Guadalajara y Puebla por mencionar algunas. Los resultados de las pruebas fueron alarmantes, debido a que, de acuerdo a los estándares de PRONI y la escala CENNI, se obtuvieron resultados reprobatorios, dentro de las 11 ciudades evaluadas, el 79% obtuvo A0, el 13% A1, el 5% A2 y 3% B1, añadiendo que del 100% de alumnado solo el 53% aprobó la materia de inglés con 9. La Ciudad de México y Puebla tuvieron los resultados más bajos con un 95% en A0, los mejores resultados que lograron un nivel B1, fueron Culiacán con un 8% y Monterrey con 10%, posiblemente por su cercanía con los Estados Unidos (Meneses, 2023).

En 2018, la Universidad de Cambridge hizo una evaluación llamada *Benchmarking* para el Gobierno de México, con el objetivo de medir el nivel de inglés en diferentes escuelas urbanas de nivel básico de la República Mexicana. En esta prueba participaron diferentes entidades federativas como Baja California, Estado de México, Ciudad de México y Aguascalientes. Los resultados obtenidos muestran que el 70% del alumnado de 6° de primaria alcanzó el nivel A1, mientras que el 60% del alumnado de 3° de secundaria lograron el nivel A2. Como puede observarse los resultados fueron nuevamente bajos, según el plan anterior a la NEM, ya que al término de primaria el alumnado debía alcanzar el nivel A2 y al término de secundaria el nivel B1 (Meneses, 2023).

Por otra parte, de enero a diciembre del 2021 se publicaron resultados internacionales por parte de *Educational Testing Service* (ETS) de dos exámenes TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) y EF (*English First*) que tienen como objetivo conocer el nivel de inglés en estudiantes. Los sujetos que participaron en dichos exámenes, tenían un nivel educativo de bachillerato y de licenciatura, que buscaban comprobar su nivel de inglés con el fin de aplicar para un empleo o migrar a otros países, entre otros. Dentro de los países que participaron estuvieron Austria,

Malta, Congo y México por mencionar algunos. De manera que México obtuvo un nivel B2 y el lugar 122 de 282 países, en América Latina (Meneses, 2023).

Más recientemente, en 2024, el estudio llamado *Opinión Box* realizado por Pearson, se aplicó a 7 mil personas de entre 18 y 49 años de diferentes nacionalidades, como Brasil, Argentina, México, Colombia y Chile. Participaron 1,500 mexicanos, 51% hombres y 49% mujeres. Los resultados mostraron que los mexicanos tienen mejor fluidez en el dominio del inglés con un 48% entre intermedios (34%) y avanzados (14%), siendo este casi la mitad de las personas encuestadas, seguido de Colombia con 36% y Chile con un 35%, lo que nos convierte en hablantes con un nivel intermedio y avanzado según esta prueba (Pearson, 2024).

En el mismo año, 2024, *Education First* (EF) publicó una de las más grandes encuestas internacionales de habilidades en inglés llamada *Índice de Dominio del Inglés*, participaron personas mayores de 18 años. México obtuvo el lugar 87 de 116 países posicionándose entre Haití y Ecuador. Esto indica que el país ha seguido bajando ya que, en 2019, México había alcanzado el lugar 67 que en sí mismo presentaba un declive (EP. English Live, 2019). Los resultados también reflejaron que en 14 estados tienen un nivel muy bajo, por ejemplo; Baja California, Tlaxcala, Estado de México, por mencionar algunas, por otra parte, los estados como Hermosillo, Chihuahua, Morelia y Cuernavaca obtuvieron mejores resultados.

Como nos dejan ver estas pruebas, mientras que *Opinión Box* (Pearson, 2024) nos habla de una mejoría en los resultados, *Education First* (2024) nos habla de un descenso continuo en los niveles alcanzados. Aunque son difíciles de comparar ya que los sujetos y los fines son diversos, nos permite dibujar tendencias en las problemáticas.

Los mismos trabajos citados, plantean una serie de factores que impiden el aprendizaje del inglés en México. Según O'donogue (2015) el diseño curricular deficiente, recursos tecnológicos limitados en las instituciones, preparación y escasas de docentes, así como la ineficiencia de los métodos de enseñanza e, incluso el nivel de inglés del profesorado de esta materia.

La misma prueba aplicada en 2015 por *Sorry. El aprendizaje del inglés en México* a público diverso, se realizó a 504 docentes con resultados igualmente reprobatorios.

De acuerdo con la escala CENNI, el 15% obtuvo A0, 24% A1, 13% A2, 48% B1. Cabe destacar que ningún profesor obtuvo el B2, a pesar de que en aquel año era el nivel mínimo requerido (Meneses, 2023).

Por otra parte, Toche (2024) menciona que un lugar importante lo tiene la funcionalidad de la lengua extranjera en la vida diaria. En la encuesta del 2024, al menos el 59% de los mexicanos encuestados, no habían considerado la importancia y la necesidad del aprendizaje de la lengua inglesa hasta que llegaron al área laboral (Pearson, 2024).

Y en la encuesta de *Education First* (EF), del mismo año, se identificó que las personas mayores de 25 años buscan mejorar su nivel de inglés a comparación de los jóvenes, pues los adultos buscan obtener mejores oportunidades laborales, siendo la mayor motivación para el aprendizaje de la lengua inglesa. Lo que expone que la búsqueda del desarrollo de las competencias lingüísticas en esta lengua se da más en el área laboral que en el área escolar (Toche, 2024). Es decir, cuando los sujetos le encuentran un sentido.

Pero también nos preguntamos que dice la investigación educativa sobre esta problemática, pregunta que abordamos el siguiente apartado.

### ***1.3 Antecedentes de investigación***

Si bien la investigación sobre la enseñanza del inglés es abundante, para este apartado se hizo una búsqueda de trabajos de investigación que hablan sobre el sentido y significado de inglés.

Al respecto se localizaron cuatro investigaciones que nos hablan sobre la experiencia que el alumnado ha generado a lo largo de su trayectoria escolar con respecto al aprendizaje y la enseñanza del inglés, las repercusiones que se han generado por el uso de la lengua fuera y dentro del salón de clases. Además de las actitudes, intereses e ideas que se han formado, es decir, el significado que le han dado. Después de ser analizadas, dichas investigaciones se presentan de manera cronológica.

La investigación de Ricoy y Álvarez (2016) desarrollada en Educación de Personas Adultas (EPA), en la que se realizaron entrevistas y observaciones a un grupo de

formación elemental (nivel I y II), tuvo como objetivo recopilar información sobre actividades, recursos, contenidos y estrategias didácticas utilizadas en el aula.

Los autores reportan que las actividades estuvieron centradas en la gramática y el vocabulario, sin embargo, se trabajó de forma regular en el desarrollo de comprensión oral, a la cual se le dedicó el mayor tiempo con la ayuda del libro de ejercicios y la práctica de repetición de conversaciones ahí contenidas. La comprensión lectora y la expresión oral fueron actividades improvisadas que solo se hicieron para cubrir el tiempo restante de la clase y se realizaron con menos frecuencia. La docente consideraba que el alumnado no estaba lo suficientemente preparado para entablar un diálogo y durante el desarrollo de la clase, se colocó como protagonista. Se utilizaron pocos recursos didácticos y tecnológicos, dándole mayor peso al libro. La docente considera que formular preguntas abiertas, así como la tecnología, distrae al alumnado. El espacio reducido tampoco se prestaba para participar colaborativamente y se anuló el trabajo en equipos lo que impidió totalmente la participación e intercambio del alumnado. Esta, investigación nos muestra que existen diferentes limitaciones que impiden el uso de la lengua para comunicar, por lo que no genera un aprendizaje significativo (Ricoy y Álvarez, 2016).

La misma problemática puede observarse en el trabajo de Ortiz (2018) quien realizó una investigación cualitativa en el centro de idiomas de la UAM Iztapalapa con el objetivo de conocer la experiencia positiva y negativa en el aprendizaje del inglés de estudiantes de nuevo ingreso de diferentes carreras a lo largo de su formación en la secundaria y preparatoria. El trabajo se desarrolló con 3 grupos de nivel básico de inglés y se formularon las siguientes interrogantes: ¿has estudiado inglés?, ¿te gusta?, ¿por qué te gusta/no te gusta? En los resultados se encontró que el aprendizaje de las y los estudiantes fue pausado por la falta tanto de compromiso por parte de los estudiantes, como de docentes en las instituciones para impartir la materia. Algunos estudiantes declararon que no les gusta y no les interesa el inglés, ya que han estudiado por varios años sin tener un avance positivo y que en su escolaridad no ha tenido tanta importancia como las demás materias. Aunque estos datos muestran una actitud negativa por parte de los estudiantes son conscientes

de que es útil. Respecto a la enseñanza, el estudiantado declara que no hubo un espacio donde se generara la confianza para poder expresarse o practicar la pronunciación y externar dudas. Las y los estudiantes aseguraron que el método gramática traducción no sirve, ya que se puede traducir todo desde una página de Internet con un mínimo esfuerzo. También afirman que la constante repetición de las reglas gramaticales es aburrida y no tiene una vinculación con la vida real, lo que conlleva a que la mayoría exprese su disgusto y desinterés por el inglés. Las y los estudiantes están conscientes de que, a pesar de los años que han estado practicando el idioma, no se han obtenido avances, pues se les dificulta la pronunciación además de sentir vergüenza debido a que es una práctica poco usada en las aulas. Las estructuras se olvidan a pesar de su constante repetición, la forma de enseñar los verbos hace difícil escribirlos, ya que se encuentran limitados en gramática y vocabulario. Las y los alumnos concluyeron que su aprendizaje del inglés fue un fracaso (Ortiz, 2018).

Desde otra perspectiva, Jerez Rodríguez y Navas Ríos (2019) abordaron las prácticas letradas de estudiantes de la licenciatura de idiomas extranjeros en Colombia. Parten del concepto de literacidad entendida como la capacidad de leer, escribir y hablar para relacionarse e interactuar dentro de contextos sociales, históricos e institucionales, así como actividades diarias, tomando en cuenta que dichas prácticas están actualmente vinculadas con la tecnología que resulta un cambio o innovación a nuevas formas de leer y escribir. La información se recolectó a través de una entrevista sobre la participación, interacción, opiniones, percepciones y experiencias que existe con el uso de la lengua extranjera fuera del aula. Los hallazgos muestran un grupo de alumnos que desarrolla diferentes experiencias de literacidad en inglés fuera del aula a través de las redes sociales para comunicarse, pensar y aprender de manera natural y espontánea en otro idioma, no necesariamente con hablantes nativos del inglés, sino también con otras personas que estaban practicando el idioma. Las y los alumnos también participan en grupos dentro de redes sociales lo que les permiten ofrecer, recibir opiniones y

apoyo, intercambiar información y compartir elementos culturales con sus nuevas amistades. Para lo cual el autor señala que:

Los resultados expuestos dan cuenta de las experiencias personales que mantienen los participantes con la lectura y escritura fuera del aula, señalándose que el uso que hacen de la lengua escrita en inglés tiene una orientación sociocultural, ya que leer y escribir también hace parte de su vida personal fuera del aula. ... Los resultados expuestos demuestran que los participantes comprenden el significado de literacidad como práctica social, y esto justifica la necesidad de capitalizar las oportunidades académicas y sociales que estos contextos tienen por ofrecerles, ya que si los jóvenes las usan fuera del aula seguramente las pueden acoger dentro de ella. (Jerez Rodríguez y Navas Ríos, 2019, p.319-320).

Como podemos ver en esta investigación, el significado de la lengua surge a través de la interacción con otros y otras. La adquisición de una nueva lengua repercute en la creación de una nueva identidad a través de las experiencias.

La última investigación revisada es la de Castillo, et al. (2023) que aborda la experiencia que ha vivido el estudiantado de la Universidad Tecnológica de Matamoros al aprender el idioma inglés. La información fue recolectada a través de entrevistas las cuales giraron alrededor de la primera experiencia con la lengua extranjera. De manera que se le solicitó al estudiantado que narrara su experiencia lo más concretamente posible, tal y como fue vivida, se tomaron en cuenta las opiniones, percepciones, perspectivas y el pensamiento del alumnado. Las respuestas fueron organizadas por tres temas; “oscuridad lingüística”, “lenguamundo” y “claro lingüístico” que corresponden a diferentes momentos de la apropiación. El estudiantado compartió que en su primera etapa de aprendizaje tuvo mucha inseguridad e incomodidad por cometer errores, sin embargo, ante el desconocimiento del idioma buscó la manera de responder y decidió acudir a su primera lengua que le da la seguridad para intentar dar una respuesta en inglés (traducción). En un segundo momento, el estudiantado mostró ante el aprendizaje una actitud de apertura, aceptación y superación, ya que compartió que cuando se aprende un idioma es muy común cometer errores, pero que hubo a su alrededor

quienes les apoyaron para la corrección, sin burlas o rechazos y que esto fue clave para obtener seguridad al usar la lengua y avanzar en el proceso de aprendizaje. Igualmente, el estudiantado compartió que los temas que se vinculaban con la vida diaria tenían más impacto, ya que partían de sus intereses y se comprendían mejor, aunque no se tenía el dominio de la lengua. En el tercer nivel, identificado en estudiantes de semestres avanzados que ya habían superado las experiencias vividas al inicio de su aprendizaje, estos declaraban que es necesario separar la primera lengua de la segunda lengua y aprender por sentido común o sin darse cuenta, es decir, una actividad de reflexión en donde fluye el lenguaje naturalmente. Para estos investigadores, la experiencia del aprendizaje del inglés parte de la triangulación, de uno mismo, lo que se vive y los participantes que se encuentran alrededor, de manera que cada uno contribuye al dominio de la lengua (Castillo, et al., 2023).

Como vemos en estas investigaciones, el estudiantado que aprecia la materia y que logra mejores resultados es aquel que le encuentra al idioma un significado dado por su uso en la comunicación y la interacción con otros y otras sobre temas que corresponden sus intereses.

## **Conclusión**

La revisión de las problemáticas que emergen en el aprendizaje del inglés y de las varias reformas propuestas por la SEP con el fin de mejorar su enseñanza en los niveles educativos básicos y media superior aunque han ido logrando una leve mejora en el nivel de dominio, como lo vimos con las últimas pruebas y encuestas llevadas a cabo por algunas instancias privadas, no han logrado una mejora sustancial y generalizadas, como lo muestran los diferentes hallazgos de las investigaciones revisadas, esto no es un solo problema que se da en México sino que se da de manera internacional.

Ortiz (2018), deja ver cómo las y los alumnos manifiestan su inconformidad por el aprendizaje pausado y la falta de espacios que les permitan intercambiar y desarrollar sus habilidades comunicativas de manera que ha impedido que se genere un aprendizaje significativo. Por su parte, Ricoy y Álvarez (2016) afirman

que la metodología utilizada es de baja calidad y no ayuda al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que muchas veces la o el docente continúa usando métodos antiguos y poco funcionales generando bajo rendimiento, desinterés y aburrimiento en el estudiantado.

Por lo tanto, si en el desarrollo de las clases no se está obteniendo un aprendizaje significativo ¿cómo repercuten las formas de enseñanza del inglés dentro del salón de clases en el significado y el desarrollo de competencias comunicativas?

Algunas respuestas a estas preguntas podemos encontrarlas en el trabajo de Jerez Rodríguez y Navas Ríos, (2019) en el que reporta que las y los participantes nos muestran el valor de la lectura y escritura, a través de actividades significativas que permiten involucrarse en la vida real y desarrollarse mediante la participación en contextos múltiples y el uso de redes sociales.

Asimismo, Castillo, et al. (2023), comparte que el aprendizaje de la lengua se produce por medio de la relación que se tenga con lo que nos rodea, es decir, la vinculación con lo que se vive y con quienes se vive generando así una experiencia que ayuda a la apropiación de la lengua.

A partir de estas últimas investigaciones es que en este trabajo se ha abordado la pregunta ¿cómo provocar un aprendizaje del inglés que tenga sentido y significado? Y que desarrollamos en el siguiente capítulo con la revisión de las teorías que se han abordado la temática de la adquisición- aprendizaje de una lengua adicional.

## Capítulo II. Fundamentación teórica

### Introducción

El objetivo de este capítulo es presentar los fundamentos teóricos y conceptuales del proyecto de investigación-intervención. Se exponen las teorías que permiten explicar cómo se da el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera, por lengua extranjera nos referimos a una lengua hablada mayoritariamente fuera de las fronteras nacionales, aunque también nos podemos referir a la enseñanza del inglés como lengua meta o lengua adicional (Giancarlo, 2012).

El capítulo cuenta con tres apartados. El primero presenta la revisión de diferentes teorías que explican cómo se lleva a cabo el proceso de adquisición-aprendizaje de una primera y una segunda lengua y tiene como finalidad analizar los procesos internos y los elementos que permiten la apropiación de ambas lenguas de manera significativa con el propósito de entender más adelante la forma en que diferentes concepciones permean las metodologías de enseñanza.

El segundo apartado expone las características de lo que es el bilingüismo y el plurilingüismo y cómo se manifiestan socialmente. Tiene como fin, reflexionar sobre cómo se reconoce un individuo que domina dos lenguas o más y por qué es importante tomar en cuenta la diversidad lingüística. En este sentido, se analiza la variedad lingüística presente en el aprendizaje y la enseñanza, así como las actitudes que se adoptan al aprender una nueva lengua y sus variedades. El propósito es analizar el impacto que tiene la variedad lingüística y las actitudes cuando el individuo se enfrenta a esta y cómo influye en el aprendizaje.

Finalmente, revisamos los enfoques y los métodos de la enseñanza de idiomas con el objetivo de identificar cómo en ellos siempre hay concepciones o teorías que están detrás de los procedimientos que adoptamos, pero sobre todo de revisar aquellos que promueven un aprendizaje significativo de una lengua adicional.

## **2.1 Teorías de adquisición/ aprendizaje de lenguas**

### **2.1.1 Teorías de adquisición de L1**

La forma en que los seres humanos se apropian de la primera lengua ha sido abordada por diversos autores, cuyas teorías explican cómo se da este proceso.

Una de las primeras teorías fue el conductismo que, de acuerdo con Jiménez (2010), “Para el enfoque conductista el lenguaje es una conducta más, que se rige por los mismos parámetros e idénticos principios que cualquier otro comportamiento humano”. (Jiménez, 2010, p.104). Esto significa que, al igual que en la conducta no verbal, para los autores de esta teoría, la lengua se aprende a través de estímulos, respuestas y reforzadores que dirigen la conducta del sujeto hacia el modelo proporcionado. La limitación de esta teoría es “tratar al lenguaje como una conducta observable y medible únicamente con referentes externos y en base a parámetros del contexto ambiental inmediato del sujeto...sin tomar en cuenta aspectos internos, cognitivos o sociales” (Jiménez, 2010, p.104).

Otra teoría es el innatismo o generativismo, de Chomsky, quien propone el concepto de competencia lingüística como el conocimiento que cada uno de los sujetos adquiere de manera inconsciente. Para este teórico, la lengua no se enseña, ni se imita, sino que se llevan a cabo gracias al análisis por parte de los sujetos de lo que denomina *input* comprensible (lo que se escucha y tiene significado), a través de una actividad neuronal como producto de la evolución. El sujeto nace con un dispositivo biológico que hace que todo hablante comprenda, forme y produzca frases gramaticalmente correctas (competencia lingüística) (Jiménez, 2010). Según esta posición, la lengua y la gramática no se enseñan, se adquieren en el proceso de comunicación (Colotto,1995). Jiménez (2010) plantea que uno de los límites del innatismo es que no puede explicar cómo se adquieren los significados.

La teoría sociocultural es la que explicará la adquisición del significado haciendo énfasis en el papel de la participación social en las actividades de la comunidad cultural en la que se desarrollan los sujetos. Para Kalman (2003) el significado se adquiere a medida que se participa socialmente, es así como se genera conocimiento y saber colectivo, lo que provoca un análisis individual y que permite intervenir dentro del contexto social. Los significados se construyen en las

actividades colaborativas a través de la interacción para, posteriormente internalizarlos de forma individual. El lenguaje se constituye como una pieza clave para negociar significados y para desarrollar destrezas comunicativas.

Igualmente, Vergara (2015) menciona que el significado surge durante la participación con la sociedad pues se realiza un proceso de reflexión sobre las experiencias que se han tenido y de ahí nace el significado. Según este autor “La tensión entre el pensamiento y la vivencia es la que provoca el significado” (Vergara, 2015, p. 16)

Para Jiménez (2010), el interaccionismo de Bruner y la teoría sociocultural explican por qué la interacción social es primordial para adquirir significados y desarrollar el lenguaje. En este sentido, Mota Cabrera (2007) afirma que el niño o la niña adquiere la capacidad de expresarse mediante la acción que es la que provoca su aprendizaje. De acuerdo con Bruner, “El menor es activo cuando aprende el lenguaje, pero también es adaptativo” (p. 109). Además, considera que el lenguaje es una construcción que debe entenderse en el contexto cultural. Para la teoría sociocultural, “El habla va acompañada de las acciones ... tiene una función planificadora del pensamiento” (Jiménez, 2010, p. 111). Por ello, afirma que el desarrollo cognitivo surge de la interacción con las personas que nos rodean, en consecuencia, es el entorno el que ofrece las herramientas culturales que permiten aprender el lenguaje.

Según Mota de Cabrera y Villalobos (2007), la teoría sociocultural a diferencia de la teoría conductista, considera que el desarrollo mental interno (apropiación) del individuo se debe a la influencia social y de las actividades significativas que se realizan en un contexto social. Según Cabrera y Villalobos (2007) “la participación activa tanto del adulto como del niño resulta en una “reunión de mentes” lo cual es central en el proceso de internalización.” (p. 414), dentro de este proceso también se regulariza la conducta.

El conocimiento es una producción de la sociedad y la experiencia repercute en nuestra manera de pensar y de interpretar al mundo. El lenguaje es el puente entre el pensamiento y la comunicación con los demás. Tras el uso continuo de la lengua,

el individuo se acerca más a la apropiación. Para Vygotsky, “la participación en actividades sociales media el desarrollo del conocimiento” (Kalman, 2003, p.44). Como vimos, las teorías revisadas nos hablan acerca de la forma en que se adquiere la primera lengua, pero ¿cómo se adquiere una lengua adicional? Esta ¿se adquiere o se aprende? El siguiente apartado tiene como fin responder esta pregunta.

### **2.1.2. Teorías de adquisición aprendizaje de L2 (ASL)**

González y Asensio (1996) explican cómo Krashen explica la adquisición de una segunda lengua (ASL) o lengua adicional mediante su teoría del aprendizaje natural, la más popular e importante en enseñanza de las lenguas y se basa en cinco hipótesis: adquisición- aprendizaje, hipótesis del monitor, hipótesis del orden natural, hipótesis del *input* y finalmente hipótesis del filtro afectivo. En esta teoría, la adquisición y el aprendizaje son procesos diferentes. En el caso de la L1 (primera lengua), la adquisición es un proceso inconsciente que, según Krashen:

Es el resultado de la interacción significativa en un ambiente de comunicación natural, donde los hablantes no se centran en la forma, sino en el significado, y no tiene una preocupación explícita por la detección de errores ni por la corrección. (González y Asensio (1996, p. 170).

Por lo tanto, la adquisición se puede construir por medio de la cercanía con los hablantes o aprendices que usan la lengua, en contexto de comunicación.

Por otro lado, el aprendizaje de la L2 (LS) es un proceso consciente cuyo objetivo es saber acerca del lenguaje y en el que, los errores y la corrección son evidentes. Por lo tanto, el aprendizaje de la L2 es el resultado de un estudio formal en el que se monitorea la producción generada por el conocimiento aprendido y en el que “el uso consciente de las estrategias de aprendizaje contribuiría poco al desarrollo de la competencia lingüística”. (González y Asensio, 1996, p.170). La Hipótesis del monitor, se basa en el uso de lo aprendido para actuar o para corregir la actuación de manera limitada. Se basa en la corrección de errores y se centra en la enseñanza gramatical del lenguaje. La hipótesis del *Input* plantea que “Los humanos adquirimos

el lenguaje de una única manera: comprendiendo mensajes, o recibiendo un input comprensible” (González y Asensio, 1996, p.171). En consecuencia, si el *input* se comprende éste se reflejará en el habla siendo el resultado la adquisición. En síntesis, para la teoría del aprendizaje natural de Krashen, la adquisición se relaciona con la actitud y el aprendizaje con la aptitud y el conocimiento aprendido no puede transformarse en conocimiento adquirido. Finalmente, la hipótesis del filtro afectivo, nos dice que el *input comprensible* no puede ser utilizado si se presenta un sentimiento o pensamiento negativo (fracaso, desmotivación, falta de confianza, preocupación, etc.), porque al presentarse forma una barrera en el aprendizaje, lo cual alarga el periodo de desarrollo (González y Asensio, 1996), como lo vimos en las investigaciones analizadas en los antecedentes, cuando el estudiantado dice no querer expresarse en la lengua porque le da pena.

Como vimos, Krashen dividió el proceso de aprendizaje de una lengua en dos sistemas (inconsciente y consciente) independientes que son la adquisición y el aprendizaje. Según este autor, la adquisición se da de manera inconsciente en un ambiente de comunicación natural e interacción significativa, mientras que el aprendizaje se da de manera consciente por medio del estudio formal de las reglas gramaticales. Sin embargo, esto no quiere decir que el ambiente formal no propicie la adquisición de la lengua extranjera ya que pueden ofrecerse las herramientas necesarias para facilitar y desarrollar ambos procesos.

Entre la adquisición y el aprendizaje hay interrelación que deriva la interiorización, es decir, la capacidad de comunicarse consiste en la relación entre el saber y el uso de la lengua en todo proceso de adquisición- aprendizaje. Las competencias comunicativas se derivan de la lengua y se van construyendo cuando nos comunicamos con los demás y realizamos cambios en el conocimiento previo que tenemos adquirido con el fin de dar pauta al nuevo conocimiento y así sucesivamente hasta consolidar la adquisición de la nueva lengua. Ahora bien, la interiorización de la gramática de una lengua se construye gradualmente al recibir el *input* comprensivo (Colotto, 1995).

Para cerrar este apartado podemos observar las similitudes y diferencias entre la adquisición de la primera y el aprendizaje de una lengua adicional.

Según las últimas teorías revisadas sobre la adquisición de la L1, podemos decir que cuando la o el niño ingresa a la escuela, habla y conoce la gramática de su primera lengua que utiliza de manera inconsciente, pero en la escuela es donde la estudiará formalmente y es cuando será consciente de la gramática y, además aprenderá a escribir. En cambio, el aprendizaje o la adquisición de una L2 (ASL) es diferente por las circunstancias que se presentan como “la edad, la motivación, el lugar, el tiempo donde se lleva a cabo el aprendizaje, la situación de enseñanza, etc” (Colotto, 1995, p. 344). El adulto ya tiene conocimiento lingüístico previo de su propia lengua (L1), sin embargo, de acuerdo con Colotto (1995) “no hay que pensar que los procesos sean diferentes. Los procesos para volver a aprender algo no son necesariamente diferentes del proceso original de aprendizaje” (Colotto, 1995, p.345).

Krashen, como lo explican González y Asensio (1996), considera que hay rasgos similares y a la vez diferentes entre la adquisición de la L1 y la L2. Una primera similitud es que coloca al contexto como la mayor fuente de conocimiento para la adquisición. Otra semejanza son los errores, pues para la adquisición de la L1 se comenten errores por la falta de conocimiento del nuevo sistema y en la L2 porque el aprendiz busca en su L1 una regla ya conocida para aplicarla en el segundo sistema. Sin embargo, Colotto, (1995) precisa que según Corder los errores que se comenten al aprender una L2 son de desarrollo, no son errores por la interferencia de la L1.

Otra semejanza es el periodo de silencio como le llama Krashen, que consiste en que los aprendices escuchan y almacenan información de la lengua (L1 y L2) para construir un sistema que les permita ser capaces de comunicarse.

En conclusión, el aprendizaje de la L2 se ve influenciado por la L1 que parte del conocimiento lingüístico previo, pero el proceso en ambos casos sostiene semejanzas ya que, como lo sostiene la teoría sociocultural revisada anteriormente, el uso de la lengua, L1 o L2, en el contexto de comunicación, promueve la construcción de la lengua (Colotto,1995). No obstante, estas diferencias contextuales, las situaciones sociales, dan lugar a la formación de diferentes tipos de bilingüismo o plurilingüismo, como lo revisamos en el siguiente apartado.

## **2.2. El bilingüismo y plurilingüismo (factores sociales).**

### **2.2.1 *El bilingüismo***

Alarcón (1998) hace una serie de revisiones sobre el concepto de bilingüismo y precisa que según Titone el bilingüe es quien tiene la capacidad de expresarse en dos lenguas, sin importar la ocasión que lo solicite. Y enfatiza en el hecho de que el individuo desarrolla distintos sistemas lingüísticos dependiendo del contacto y cercanía que tenga con ellos en su contexto social, de manera que psicológicamente desarrolla competencias lingüísticas de cada lengua de forma natural.

Según Alarcón (1998) la edad y el contexto en el que el individuo adquirió las lenguas es importante para el desarrollo del bilingüismo, de ahí la diferencia entre bilingüe compuesto y bilingüe coordinado. El bilingüe compuesto aprende ambas lenguas desde pequeño y las desarrolla en el mismo contexto, mientras que el bilingüe coordinado aprende la L2 en un contexto diferente de su L1, de manera que desarrolla el segundo sistema de forma separada. Pero también, el bilingüismo compuesto puede representar las primeras etapas de adquisición de la ASL. La autora también precisa que se distinguen la adquisición simultánea o natural y la adquisición consecutiva. La primera surge desde la niñez, cuando se desarrollan dos lenguas en el núcleo familiar. Ya sea que en el hogar se hablen distintas lenguas y cada uno se comunica con la o el menor en su propia lengua, o que haya dos lenguas usadas de manera equilibrada en el contexto. Puede usarlas de forma informal y no intencional. A diferencia de la adquisición simultánea, la adquisición consecutiva es derivada del estudio de un programa educativo bilingüe en donde suele adquirirse la L2 en un ambiente formal, sin embargo, también puede adquirirse en un ambiente informal a través de la convivencia con nativos que dominan la L2, como es el caso de la migración tardía, cuando el sujeto llega a un nuevo contexto ya dominando su L1.

Veiz (2014) menciona que el bilingüismo educativo que proponen los sistemas educativos para el manejo y uso de dos o tres lenguas en los contenidos curriculares es polémico debido a que existen pocas investigaciones con respecto a la diversidad

lingüística y contextos educativos. Por lo cual afirma con respecto a los contenidos curriculares:

Como sabemos, van más allá del interés acerca de la habilidad de alguien (o de toda una comunidad) por interactuar comunicativamente en dos o tres lenguas y centran su atención en las capacidades de alguien (o de toda una comunidad) por ser plenamente consciente de los contextos socioculturales, políticos e ideológicos en los que dos o más de dos lenguas (y sus usuarios) toman posiciones y ejercen sus roles, así como de los diversos significados que se derivan de sus respectivos posicionamientos y roles (Vez, 2014, p.7).

Alarcón (1998) menciona que tampoco se debe tratar como bilingüe a cualquier estudiante que ha tomado algunas clases o curso de lengua extranjera, debido a que hablar de sujetos bilingües es muy complejo, tanto que es necesario tener en cuenta aspectos como el manejo de implicaciones psicológicas y contextuales, sin embargo, es importante mencionar que el manejar dos lenguas y usarlas en contextos sociales y académicos representa una acción compleja y favorable.

### ***2.2.2. El plurilingüismo.***

De acuerdo con el Marco Común Europeo (2002) el plurilingüismo es la ampliación de la experiencia lingüística de un individuo, mientras crece y se desenvuelve en diferentes contextos (familiares, sociales y educativos) en los que se enfrenta a la expansión cultural lingüística que existe en ellos.

El enfoque plurilingüe hace un hincapié en el aprendizaje de las lenguas debido a la importancia de generar experiencia lingüística, pues a través de las lenguas se genera una interacción que da pauta a una competencia comunicativa. A través del plurilingüismo se busca incrementar el repertorio lingüístico de una, dos o más lenguas para ser intermediario ante una situación en donde un individuo se ve limitado a la hora de comunicarse.

Así mismo, plurilingüismo busca ayudar al desarrollo de la motivación, destrezas y confianza cuando un individuo realiza alguna representación comunicativa fuera del centro escolar. El Marco Común Europeo (2002) expone que las instituciones

educativas tienen que brindar al alumnado la posibilidad de desarrollar alguna competencia plurilingüe.

Por otro lado, Nussbaum (2013) afirma que el plurilingüismo es el uso híbrido (combinación) de alguna de las lenguas debido a que nos encontramos con la existencia de nuevos enfoques que promueven el intercambio de lenguaje en los centros educativos donde se usa la tecnología como recursos didácticos. Los y las adolescentes, con su cercanía a la tecnología, construyen y crean nuevas variedades lingüísticas, de tal forma que genera una nueva variedad de las demás ya existentes. Dentro del aula podemos enfrentar un ambiente plurilingüe en donde las lenguas se usan para hacer diferentes cosas, por ejemplo, actividades, tareas e interacciones.

En resumen, la perspectiva plurilingüe cambió el concepto de bilingüismo ya que esta contempla cualquier habilidad o conocimiento de otra lengua y ve, en el uso simultáneo de las diferentes habilidades para diversas tareas, una forma de apropiarse de las lenguas, combatiendo la idea de hacer clases que no permitan ese uso (Nussbaum, 2013). Dentro de estas perspectivas plurilingües también se contemplan las variaciones del lenguaje que abordamos en el siguiente apartado.

### ***2.2.3. La variación lingüística.***

Una lengua evoluciona con los cambios históricos, generacionales o sociales, los “eventos hacen que la lengua evolucione y adopte sonidos diferentes, significados variados y estructuras gramaticales que pueden alterar la estructura de la lengua estándar” (Pizarro, 2015, p.361). A su vez, los fenómenos de variación dialectal y variación lingüística resultan indispensables para conocer la diversidad lingüística a la que estamos expuestos dentro de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. En lo que sigue explicaremos, qué es la variación lingüística y reflexionaremos qué variación dialectal enseñamos.

De acuerdo con Pizarro (2015) la variación dialectal corresponde a las derivaciones de los préstamos, combinaciones y mezclas de las palabras que se caracterizan y se distinguen del resto de los demás dialectos que los hacen diferentes dentro del mundo lingüístico. El acercamiento con otro grupo de personas contribuye a las

distintas mezclas de dialectos de manera que una lengua no puede permanecer estática y sus hablantes deben adaptarse a esa variabilidad. Es decir que, la variedad lingüística se refiere a la variación de dialectos que presenta una lengua, la cual se puede distinguir por el estilo (informal o formal), sonido o estructuras que utiliza. Está determinada por la zona geográfica en donde se desarrolla, de manera que entre los miembros que pertenecen a cierta comunidad es la lengua la que les permita la comunicación. Según Caicedo (citado en Pizarro, 2015):

Lo que hace que las variedades mantengan diferencias entre sí es el hecho de que cada una posee un conjunto de elementos lingüísticos (formas gramaticales, pronunciación, vocabulario) muy especiales que son significativos para los individuos del grupo social que se identifica con cada variedad (p.363).

Las variedades lingüísticas presentan tres aspectos relevantes. En primer lugar, la relación del hablante con su entorno y la forma en como éste influye en su proceso de aprendizaje desde la niñez. Desde la infancia el hablante se enfrenta a las diversas variedades que el entorno le ofrece y que influyen significativamente en el aprendizaje. El hablante aprende a distinguir los diferentes dialectos del suyo, comienza a utilizar un sonido específico con el que se identifica y lo adopta por medio de su grupo social, cultural y familiar de manera que lo utiliza en cualquier parte y en cualquier situación (formal e informal) (Pizarro, 2015).

En segundo lugar, el hablante se desarrolla con su familia y su entorno, pero para continuar desarrollando su aprendizaje se enfrenta a la instrucción de un tutor o maestro quien le enseña el lenguaje estándar. Cabe aclarar que el lenguaje estándar es aquel que se usa como modelo académico y oficial, el cual es empleado por instituciones públicas, centros de estudio y en situaciones comunicativas formales. (Spinelli, 2006).

Por otro lado, entre los factores externos que influyen en la variación léxica, sintáctica y semántica que un dialecto sufre están: la migración en la que los hablantes de otros dialectos o lenguas integran sonidos, palabras o formas léxicas; la exposición constante con los medios de comunicación (radio, televisión, internet)

inciden en el hablante quien desarrollará variaciones lingüísticas para formar parte de un grupo y para su propia identificación (Pizarro, 2015).

Todos estos factores influyen en la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera. Para la enseñanza el Estado selecciona una variedad estandarizada para establecerse como norma en el proceso de enseñanza que se maneja en los libros de texto. Al interactuar con un hablante nativo de la lengua inglesa los aprendices del inglés como lengua extranjera se enfrentan a las variaciones dialectales, se les dificulta comprender el mensaje de una persona hablante nativo del inglés, debido a que no corresponde al inglés estándar (Pizarro, 2015).

En el proceso de aprendizaje- enseñanza de la lengua tanto la forma estándar como la no estándar tienen su lugar, de manera que:

La exposición a un entorno informal que permita el uso y desarrollo de la lengua en una forma más amplia y natural es imprescindible cuando se está adquiriendo una lengua. De esta forma, el hablante comprenderá que su dialecto manifiesta dos estilos diferentes que deben ser comprendidos y utilizados de acuerdo con el contexto, receptor y entorno. Este uso tanto formal como informal de la lengua es uno de los factores que distinguen a un dialecto inglés de otro. Además, este es uno de los factores más complejos y difíciles que los aprendientes de una segunda lengua enfrentan cuando utilizan o escuchan la lengua inglesa (Pizarro (2015, p. 364).

El aprendiz de la lengua extranjera se enfrenta a la variedad lingüística del inglés y al hacer frente a esta situación necesita comprenderla, de manera que genera una actitud.

#### **2.2.4. Las actitudes.**

Como hemos visto hasta ahora, el filtro afectivo, incide en el aprendizaje de una lengua, entre otros motivos, porque en éste se adoptan actitudes hacia determinada lengua o variedad. A continuación, analizamos, qué es una actitud lingüística, cuáles son las actitudes de aceptación o rechazo y qué relación tiene con el sentido y significado.

Muñoz (2019) explica la actitud como un comportamiento dado por una situación o una persona para la cual se deriva una creencia. Las creencias mantienen un comportamiento frente a la realidad, a una situación o a un grupo social, por lo tanto, las actitudes construyen la identidad social y de nosotros mismos.

Este autor afirma que la actitud no solo es el comportamiento ante una situación o personas, sino también un valor y representación social. Por lo tanto, cuando se juzga a los actos lingüísticos es probable que ese valor sea hacia el hablante, pero no a la lengua. En particular, Sima y Perales (2015) definen la actitud lingüística como:

Una respuesta basada en un estímulo de un grupo de población hacia una lengua y sus hablantes, que está dada en cierta temporalidad... las actitudes lingüísticas contienen diversas orientaciones de análisis como el uso, los valores, el contexto, el idioma y los hablantes, las relaciones entre una lengua y otra, además de situaciones complejas entre las que circulan la identidad social, cultural, étnica, entre otros aspectos que condicionan que las actitudes cambien conforme a diversos eventos (p. 124).

Asimismo, Baker explica que la actitud lingüística está integrada por tres elementos:

El componente cognitivo, el afectivo y el conductual. El primero se refiere al conocimiento de los hablantes sobre la lengua; el segundo, a las cuestiones afectivas o emotivas sobre el idioma, y el último, a la forma en que se conducen los hablantes en lo que se refiere a la lengua, lo que hacen y deciden a este respecto (Baker, 1992, citado en Sima y Perales, 2015, p.125).

Por otro lado, la preferencia del aprendizaje del idioma inglés en jóvenes según Sima y Perales (2015) es:

Probablemente debido a las oportunidades laborales y económicas y al prestigio social que conlleva, si bien estos señalamientos no son novedosos, pues es sabido que el inglés no solo es obligatorio en contextos educativos, sino también en el ámbito profesional. (Sima y Perales, 2015, p.123).

Asimismo, el estudio de Boluda (2004) afirma que en la etapa de la niñez no se tiene inseguridad lingüística debido a que se piensa que nadie habla mejor, por lo contrario, los individuos que oscilan entre los 11 y 12 años consideran que es mejor usar el lenguaje estándar por el deseo de ser parte de la comunidad y tener las mismas condiciones sociales. Por lo contrario, usar una variante genera inseguridad, por no coincidir con lo que es considerado correcto y usarlo de manera espontánea.

Cuando el estudiante decide aprender inglés o cualquier lengua distinta a la L1 proyecta sus ideales lingüísticos, aunque su resistencia o aceptación a aprenderla se debe a las actitudes que adopta y a sus creencias hacia la lengua que elija aprender (Muñoz, 2019). El proceso de aprendizaje, como lo vimos en los antecedentes de investigación o en las hipótesis de Krashen sobre el filtro afectivo, puede generar inseguridad lingüística y rechazo. Cuando el individuo es consciente de su actitud y de sus creencias lingüísticas puede optimizar el dominio de las competencias comunicativas y así sentirse capaz y seguro. Esto es lo que vimos que sucede en el aula de clases cuando el estudiantado presenta inseguridad hacia la expresión en la lengua adicional.

Por otro lado, es necesario tener cuidado con la negación de la primera lengua ante la insistencia del dominio de una lengua extranjera, ya que darles prioridad a las lenguas extranjeras puede tener como consecuencias problemas de identidad y fracasos académicos en el sistema educativo. La creencia de que es mejor aprender una lengua extranjera está ampliamente difundida y es reforzada por las políticas lingüísticas, educativas y de producción académica, sin embargo, cualquier lengua es esencial para el conocimiento y ninguna es perfecta para expresar lo que se necesita (Muñoz, 2019).

Así, por un lado, vemos que la motivación y la actitud es importante, pero que está se encuentra influenciada por las concepciones que se tengan de las lenguas y sus variedades. Por otro lado, también es importante plantearse la variedad o variedades a enseñanza y a aprender según los ámbitos de uso de las lenguas. Pizarro (2015) da cuenta de que interactuar en ámbitos fuera de la escuela hace necesario también abordar las variedades de esa lengua en su enseñanza. Esto es

importante sobre todo en la actualidad en la que las redes sociales permiten el contacto con hablantes de las lenguas y estos no forzosamente hablan una lengua estándar.

### **2.3. Enfoques y Métodos de la enseñanza de idiomas.**

Para Richards y Rodgers (1986) todo método tiene detrás un enfoque, es decir, una teoría sobre qué es la lengua y cómo se adquiere o aprende. A continuación, se exponen los siguientes métodos en la enseñanza de idiomas y sus enfoques.

#### ***2.3.1. Método Gramática- Traducción***

Según Richards y Rodgers (1986) el método gramática- traducción fue el primero en plantearse para la enseñanza de una lengua adicional y no cuenta con una teoría su “objetivo en el estudio de las lenguas extranjeras es aprender una lengua con el fin de leer su literatura o con el fin de beneficiarse de la disciplina mental y del desarrollo intelectual que resultan de su estudio” (Rodgers y Richards, 1986, p. 11). Dicho método consiste en aprender directamente de la L1, es decir, realizar comparaciones entre la L1 y la L2. La enseñanza emerge de la memorización de reglas gramaticales, se realiza un análisis exhaustivo de las mismas y se comparten listas de vocabulario con la traducción para memorizar y realizar ejercicios de traducción. Después se comparten oraciones para traducirlas a la L2 y se hacen traducciones de textos, porque se considera que al realizar las se aprender con facilidad un idioma, se agiliza la práctica lingüística y se desarrolla la corrección automática. Según los autores este método es el menos eficaz para el aprendizaje de una lengua y es de lo más tediosos y frustrantes para el alumnado, sin embargo, sigue siendo un método utilizado para la comprensión de textos literarios. Igualmente, como lo vimos en los antecedentes, sigue siendo utilizado por muchos profesores de inglés.

### **2.3.2. Método directo**

Método naturalista o conocido como Método directo, tiene un enfoque basado en la teoría del Monitor de Krashen que revisamos más arriba. Richards y Rodgers (1986) lo plantean de la siguiente forma:

El monitor es el almacén el conocimiento gramatical consciente de una lengua que se aprende a través del sistema adquirido. La teoría de Krashen también trata las condiciones necesarias para que se produzca el proceso de adquisición. Krashen describe estas condiciones a partir de la información que recibe el alumno (Richards y Rodgers, 1986, p.25).

La enseñanza de la lengua en este método consiste en aprender lo más parecido a la primera lengua lo más natural posible. La enseñanza de la lengua “podría enseñarse sin traducir o usar la lengua materna del alumno si se transmitía el significado directamente a través de la demostración y la acción” (Richards y Rodgers, 1986, p. 17). Su principio es el de usar activamente la lengua meta en todo momento y desarrollar la destreza de comunicación oral por medio de intercambios entre compañeros de clase y profesor, al enseñar nuevos temas y vocabulario a través de la oralidad o la demostración. Se necesitan realizar grandes esfuerzos por parte del profesorado para que el alumnado comprenda, también se utiliza la lectura como forma de enseñanza para la comprensión de textos cortos. La enseñanza por medio de la habilidad conversacional fue poco efectiva pues dejaba de lado las demás habilidades y faltaban graduación del *input*. Además, este método no cuenta con una base teórica estricta en lingüística, pero fue, de alguna manera el antecesor del enfoque comunicativo (Richards y Rodgers, 1986).

### **2.3.3. Método Audiolingüístico**

Este método surge del cambio e interés por la enseñanza de lenguas extranjeras, tiene un enfoque conductista guiado por Skinner (citado en Richards y Rodgers, 1986) quien afirma que:

Las conductas que aparecen dependerán de los tres elementos cruciales del aprendizaje: un estímulo, que sirve para iniciar la conducta; una respuesta determinada por el estímulo y en un refuerzo, que sirve para señalar si la respuesta fue adecuada (o inadecuada) y anima a la repetición (o supresión) de la respuesta en el futuro. (Skinner, 1957, citado en Richards y Rodgers, 1986, p.55).

El dominio de la lengua se desenvuelve por progresión de secuencias lingüísticas dadas por estímulos (conducta verbal) y respuestas (reacción del alumno por el estímulo). Para la enseñanza del idioma era importante primero el habla, debido que consideraba que las destrezas lingüísticas se desarrollarían de manera más eficaz por medio de la oralidad. Primero la comprensión oral, luego la expresión oral, después la comprensión escrita y por último la expresión escrita. Por esta razón, se buscaba desarrollar el dominio de la lengua por medio de estructuras fonológicas y gramaticales con ayuda de vocabulario y posteriormente centrarse en la escritura. Por otro lado, con este método el alumnado tiene poca participación debido a que no se toman en cuenta sus necesidades, ritmo, ni estilo de su aprendizaje, por lo que se considera que se forman alumnos pasivos (Richards y Rodgers 1986). Como lo vimos en los antecedentes con el estudiantado que presenta limitaciones con el uso y el significado de la lengua debido a la repetición de diálogos memorizados.

#### **2.3.4. La enseñanza comunicativa**

La enseñanza comunicativa de la lengua o enfoque comunicativo como también se le conoce, “pretende hacer de la competencia comunicativa la meta final de la enseñanza de lenguas y desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas, a partir de la interdependencia de la lengua y la comunicación” (Richards y Rodgers, 1986, p.69).

Para este enfoque es fundamental promover actividades de comunicación real, al igual que realizar tareas significativas a través del uso significativo de la lengua. Por ello, es necesario comprender el aprendizaje significativo. Según Moreira (2003) es:

Cuando nuevos conocimientos (conceptos, ideas, proposiciones, modelos, fórmulas) pasan a significar algo para el aprendiz, cuando él o ella es capaz de explicar situaciones con sus propias palabras, cuando es capaz de resolver problemas nuevos, en fin, cuando comprende (Moreira, 2003, p. 1).

De esta manera, el individuo vincula el lenguaje con el contexto y las palabras adquieren sentido a través de la comunicación que tiene como intención, expresar ideas, y esta intención es significativa.

El significado se puede adquirir en la interacción con otros por medio de relaciones sociales, en otras palabras, podemos decir que el aprendizaje significativo es la integración de pensamientos, sentimientos y acciones que conlleva interacción entre conocimientos previos y nuevos conocimientos que implican el pensamiento por medio del lenguaje (Moreira, 2003).

Una teoría compatible para el proceso de aprendizaje de la lengua con el enfoque comunicativo es la de Krashen y de acuerdo con Richards y Rodgers, (1986):

El sistema aprendido sólo puede servir como una guía de la producción del sistema adquirido. Krashen y otros teóricos de la adquisición de segundas lenguas generalmente señalan que el aprendizaje de la lengua se produce mediante el uso comunicativo de la lengua, más que practicando las destrezas lingüísticas (Richards y Rodgers, 1986, p. 75).

La enseñanza de la lengua en este enfoque toma como prioridad las necesidades, las experiencias y las destrezas tanto orales y escritas para el desarrollo de competencias comunicativas del alumnado. Además, contempla temas transcendentales para usar la lengua extranjera y todas las funciones lingüísticas que se necesiten (Richards y Rodgers, 1986).

### **2.3.5. Enfoque comunicativo accional**

Este enfoque es una reorganización de la primera versión del enfoque comunicativo, pero se centra en las acciones evolutivas del aprendizaje del lenguaje, al igual que en las acciones que se realizan dentro de un contexto (Consejo de Europa, 2002).

El enfoque comunicativo accional está basado en la teoría sociocultural de Vygotsky para quien el individuo aprende la lengua y desarrolla sus competencias comunicativas a través de la interacción con su contexto cultural, el habla va acompañado de acciones. (Jiménez Rodríguez, 2010).

Como se había mencionado anteriormente, el aprendizaje de la lengua conlleva acciones evolutivas en un proceso que se desarrolla de las competencias generales a las competencias comunicativas lingüísticas, y se caracteriza por tomar en cuenta el contexto, las actividades de la lengua, los ámbitos específicos, las estrategias y las tareas o acciones a realizar. Todo ello está relacionado directamente con el uso y el aprendizaje de la lengua, sin embargo, el “que todo está relacionado, no significa que los objetivos no puedan diferenciarse” (Consejo de Europa, 2002, p.10). El Marco común (Consejo de Europa, 2002, p.) distingue las siguientes:

- Las competencias generales están integradas por conocimientos, destrezas, competencia existencial y capacidad de aprender. Los conocimientos con la experiencia son generados por el uso de la lengua, al igual que las vivencias que se tiene en la vida diaria en la sociedad. El conocimiento nuevo mejora al conocimiento lingüístico y a los demás conocimientos.
- Las destrezas o habilidades son conocimientos interiorizados que están enlazados con una actitud que se desarrolla cuando se realiza una acción de forma consciente, y la destreza o habilidad mejoran, de manera que se va perfeccionando y genera confianza en uno mismo a la hora de realizarlo.
- La competencia existencial está conformada por las características, rasgos y actitudes personales que crean pensamientos sobre sí mismo, los demás y el mundo en general que están involucrados en la interacción social, son de gran importancia a la hora de aprender y enseñar una lengua.
- La capacidad de aprender, está entrelazada con las demás competencias generales, ya que se va modificando gradualmente, y con base en las variaciones que tenga cada uno. El individuo elige

cómo realiza una tarea que será determinada por su capacidad para aprender dada por su experiencia. Las competencias comunicativas están compuestas por la lingüística, la sociolingüística y la pragmática.

- Las competencias lingüísticas están compuestas por conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, su accesibilidad varía dependiendo del individuo y del contexto en el que se encuentre desarrollando su aprendizaje.
- La competencia sociolingüística, se refiere a las condiciones y formas en que se usa el lenguaje, por ejemplo, para mostrar cortesía y respeto a diferentes generaciones, clases, género y grupos sociales.
- La competencia pragmática es el uso de la lengua, involucra el discurso, la cohesión y la coherencia en la interacción comunicativa. Las actividades de la lengua se refieren a la competencia comunicativa que tiene el individuo con relación a la lengua y que desencadena la comprensión, expresión, interacción y mediación.
- La comprensión y la expresión pueden ser oral y escrita, y está vinculada con la lectura en silencio y la atención que se le da a los medios de comunicación que nos rodea. La interacción, es un intercambio oral o escrito donde se expone el uso de la lengua y su aprendizaje. La mediación, oral o escrita ayuda a que las personas se comuniquen cuando no lo pueden hacer directamente y se proporciona por medio de una traducción o interpretación.

Finalmente, los ámbitos se generan en relación al contexto en el que se practica la lengua meta y se relaciona el aprendizaje y con su uso que puede ser público, personal y profesional. El uso público está en relación con la interacción con empresas, servicios públicos, actividades culturales o público en general. El uso personal está en relación con lo familiar, es decir, la interacción con personas cercanas a lo personal. El educativo, tiene que ver con un contexto de aprendizaje, adquisición de conocimientos o desarrollo de destrezas específicas (Consejo de Europa, 2002).

### **2.3.6. Prácticas sociales de lenguaje**

Las prácticas sociales del lenguaje son el enfoque adoptado para la enseñanza de lenguas, propuesto en 2012 con la RIEB y que sigue siendo el enfoque de la NEM. En este se caracteriza las practica sociales como las actividades diarias que se realizan en la sociedad y en el aula, lo que ayuda a preparar al alumnado para la vida real (Lepe, E. junio 19,2010).

Este enfoque también está basado en la teoría sociocultural y considera que el individuo se adapta al contexto al que está expuesto por medio de la interacción, el desarrollo de sus competencias se va controlando en función al uso de la lengua para resolver problemas (Jiménez Rodríguez, 2010).

El lenguaje se utiliza para promover tanto competencias como pensamientos, discurso, análisis y resolución de problemas de la vida cotidiana, se busca conocer la lengua, de tal forma que se tenga dominio de ella y genere competencias comunicativas mediante la motivación y actividades diarias.

Este enfoque trabaja con la metodología de proyectos, la cual “es fundamental para la innovación de la práctica educativa, ayuda a que la metodología fomente un cambio para la mejora Educativa” (Flores, et al., 2018, p.6). Permite la interacción, y la planificación y tiene la finalidad resolver problemas, que coloca al alumnado como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, busca el desarrollo de su autonomía y la solución de problemas a través del uso de la lengua en un contexto real.

Después de esta exposición de las principales metodologías de enseñanza de lenguas adicionales, resumimos algunas de las diferencias entre ellas:

- El enfoque comunicativo, comunicativo accional y las practicas sociales se relacionan.
- El método gramática traducción es el único que no tiene una teoría detrás, centra el aprendizaje directo de la L1 mediante la memorización.

- El método directo consiste en el aprendizaje de la L2 de manera natural por lo que no está permitido el uso de la L1 en ningún momento.
- El método audiolingüístico plantea el aprendizaje progresivo de la segunda lengua, se enseña primero la comprensión oral seguida de la expresión oral. Todo ello con sujetos que compartan el mismo contexto cultural y lingüístico.
- Para el enfoque de la enseñanza comunicativa el aprendizaje de la L2 es esencial la comunicación por medio del lenguaje en actividades significativas, vinculadas a situaciones reales.
- El enfoque accional trabaja el aprendizaje de la L2 mediante el desarrollo de competencias generales y comunicativas en la realización de acciones, es decir, el habla está acompañada de acciones realizadas en tareas.
- En el enfoque centrado en las prácticas sociales del lenguaje se utiliza la L2 para promover la participación del alumnado en interacciones sociales dirigidas a aprender, a través del lenguaje, pautas culturales que les permite desenvolverse y participar en ellas.

Como vemos, y como lo exponen Richards y Rodgers (1986), la creación de metodologías de enseñanza de lenguas adicionales ha ido evolucionando con el tiempo hacia el objetivo de lograr una apropiación de las lenguas que permita a los sujetos comunicarse fluidamente en ellas en diferentes contextos, no solo escolares, sino de la vida fuera de la escuela.

## **Conclusión**

A lo largo de este capítulo hemos revisado diferentes teorías que explican la forma en que nos apropiamos de las lenguas, sea esta la L1 o la L2. De estas podemos decir que, las más recientes son aquellas que proponen que las competencias lingüísticas son adquiridas a través de la constante participación dentro de la sociedad, que genera un saber y un conocimiento colectivo.

Pues de acuerdo a la teoría sociocultural la acción dentro de la sociedad provoca un aprendizaje constructivo de la lengua y le da significado. Sin embargo, también se reconoce que en las lenguas adicionales esta apropiación puede tener una parte de aprendizaje consciente como producto del estudio formal.

No obstante, eso no quiere decir que esta contribución sustituya a la adquisición pues, solo cuando se llega a la etapa de adquisición es posible la comunicación fluida. El uso diario de la lengua contribuirá, entonces a reforzar el aprendizaje ya generado.

Con respecto a los métodos de enseñanza, cada uno está respaldado por las diferentes teorías expuestas y que explican cómo se adquiere o aprenden las lenguas y, aunque la mayoría de estos tiene el mismo objetivo como es dominar y desarrollar las habilidades comunicativas de la lengua, existen métodos de enseñanza que se basan en memorizar largas listas de palabras, reglas gramaticales, traducir directamente de la L1 o incentivar al participante a convertirse en un ser pasivo que espera recibir la lengua. Estos métodos han sido poco eficaces y solo han generado frustración. Ahora bien, contamos con el enfoque comunicativo accional, que, al igual que las prácticas sociales del lenguaje, busca utilizar la lengua para expresar ideas, sentimientos y realizar acciones dentro del contexto para tener como resultado el desarrollo de las competencias comunicativas de forma gradual y un aprendizaje significativo ya que el individuo, mientras usa la lengua y participa genera experiencia así como, crea confianza en sí mismo para continuar siendo un sujeto activo en su contexto cultural. El enfoque comunicativo se ha visto enriquecido con la perspectiva del plurilingüismo que da apertura para reconocer la amplia gama de experiencias que podemos obtener al enfrentarnos con la diversidad lingüística, que busca desarrollar la motivación, la destreza y la confianza para lograr obtener intercambios de lenguaje y realizar diferentes actividades con la lengua, más allá de las tradicionales definiciones de un sujeto bilingüe como si fuera dos monolingües. Es decir, que permite que el alumnado que aprende una lengua pueda utilizar los recursos que tiene para apropiarse de una lengua meta, sin prohibir el uso de estos recursos, pero cuidando el avance en la lengua que se está aprendiendo.

Ahora bien, si estamos de acuerdo con que el aprendizaje de la lengua debe llevar a que los sujetos puedan usarla en cualquier contexto en el que sea requerido, es necesario reconocer que el uso de estas no solo se da en su forma estándar. Por lo que podemos decir que las variaciones dialectales o variaciones lingüísticas son importantes debido a la influencia y al impacto que generan dentro del aprendizaje de las lenguas por sus combinaciones o mezclas y el significado particular que los hace distintivos de los demás dialectos, grupos sociales y familiares. De manera que es reto para el estudiantado poder enfrentar esas variaciones estandarizadas que se enseñan por normatividad. Por otra parte, al interactuar con hablantes nativos u otros aprendices de la lengua inglesa, están expuestos a la dificultad de comprender el mensaje transmitido o bien asimilarlo con una creencia sobre quién habla bien o no, de manera que el manejo de la lengua deriva hacia una actitud que puede muchas veces generar incomunicación.

Así, esta revisión nos ha llevado a plantearnos una serie de preguntas sobre ¿cómo llevar a cabo una enseñanza del inglés significativa para el alumnado? Y ¿cómo manejar las actitudes hacia la variación lingüística? Las cuales contestaremos a lo largo de esta investigación.

## **Capítulo III. Metodología**

### **Introducción**

El objetivo de este capítulo es presentar el marco metodológico bajo el cual se elaboró el presente proyecto que propone mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés del alumnado de educación media superior.

El marco metodológico tiene la finalidad de validar un proyecto de investigación-intervención y contiene los instrumentos con los que se recopiló la información, así como la forma en que se procesa y sistematizan los datos.

El capítulo está compuesto por dos apartados. El primero presenta en qué consiste la metodología investigación acción con la finalidad de dar a conocer las razones por lo cual este método es pertinente para la investigación. El segundo apartado, nos muestra los momentos del proyecto, es decir, los pasos que se realizan para la investigación con la finalidad de mostrar las técnicas y los instrumentos utilizados en el diagnóstico para obtención de datos.

### **3.1. La investigación acción**

Para este proyecto se eligió la metodología de la investigación- acción (IA) debido a que se busca una mejora en la enseñanza-aprendizaje del inglés y se coloca al alumnado como mediador social que, mediante el uso de la lengua inglesa, desarrolle las habilidades visuales, orales, auditivas y letradas de forma interactiva para lograr un aprendizaje significativo. Según Suárez (2002):

La i-a es una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada. Para adentrarnos en esta modalidad propongo que lo hagamos desde estas cuatro preguntas claves: qué se investiga, quién, cómo y para qué (Suárez, 2002, p.42).

En la investigación acción pueden participar “personas implicadas directamente en la realidad objeto de estudio...los expertos (teóricos, investigadores, profesores de Universidad) como asesores o colaboradores, pero no son imprescindibles; sí lo

son, en cambio, los implicados” (Suárez, 2002, p.42). Los participantes pueden formar un grupo y realizar búsquedas de manera colectiva o bien trabajar de forma individual y realizar procesos de autorreflexión.

La IA tiene un enfoque cualitativo y tiene como fin de mejorar acciones, ideas y contextos, emplea “técnicas de recogida de información variadas, procedentes también de fuentes y perspectivas diversas. Todo aquello que nos ayude a conocer mejor una situación nos es de utilidad” (Suárez, 2002, p.42). Además, cuenta con una estructura de investigación en ciclos, es decir que cada paso está organizado empezando por establecer objetivos sencillos y conforme transcurre la investigación, aumenta la complejidad de los mismos.

Una vez que está conformado el grupo de trabajo se organizan los pasos a seguir para los ciclos de investigación:

- Fase de la determinación, se trata por un lado identificar problemáticas que influyen en las actividades que se vive diariamente que generan inquietudes, por otro lado, buscar una solución a través de la acción.
- Fase de reflexión inicial, es un momento en donde se analiza y cuestiona la situación actual de los participantes con respecto a sus conocimientos, experiencias, actitudes e intereses, así como los valores educativos que serán el soporte para prevenir inconvenientes a lo largo de la investigación.
- Fase de planificación, es un plan general flexible ante cualquier cambio que tiene como objetivo la mejora educativa. El plan investigación- acción requiere, como afirma Suárez (2002):

Describir la preocupación temática, 2) presentar la estructura y las normas de funcionamiento del grupo de investigación, 3) delimitar los objetivos, atendiendo a los cambios que se pretenden conseguir en las ideas, las acciones y las relaciones sociales, 4) presentar, lo más desarrollado posible, un plan de acción, 5) describir cómo se va a relacionar el grupo de investigación con otras personas implicadas o interesadas en los cambios esperados, 6) describir cómo se van a controlar las mejoras generadas por la investigación (p.45).

- Fase de acción-observación, se registran datos de los procesos de las acciones que se realizaron para posteriormente ser analizados considerando lo que se planificó y los imprevistos que pudieron surgir durante la investigación. Si es necesario se solicita ayuda para la recolección de información, así como, para la selección de instrumentos.
- Fase de reflexión, en ésta se analiza, auto reflexiona, interpreta y llega a conclusiones a través de las preguntas generadas en el desarrollo de la investigación, con la finalidad de ir concretando los resultados y los procesos que han funcionado, así como descubrir nuevas problemáticas. Los resultados deben presentarse en forma de hipótesis de nuevas acciones futuras (Suárez, 2002).

La elaboración de informes es parte esencial en la investigación y estos se deben elaborar de manera descriptiva y entendible para que cualquier persona los comprendan. Sin embargo, eso no significa que se tenga que disminuir la calidad del análisis, lo más recomendable es narrar todo tal y como ocurrió agregando sentimientos, actitudes, complicaciones o inconvenientes al momento de recopilar la información; describir cómo fue el proceso de recolección, análisis de los datos y colocar los criterios que se han tomado en cuenta para lograr el objetivo de la investigación, así mismo, tomar en cuenta a la población que les pueda interesar y ayudar la investigación (Suárez, 2002).

La autenticidad de la investigación- acción es la indagación de datos para la investigación, la triangulación de perspectivas, así como el contraste de ideas que tiene cada uno de los implicados en la investigación. Este contraste permite que todos los colaboradores puedan hacer aportaciones para mejorar la situación. Finalmente, en los informes se puede ver el cambio en la situación problemática, el resultado de las acciones que se implementaron (Suárez, 2002).

El objetivo de proyecto fue analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en un grupo de estudiantes del CETIS 57 de la especialidad de química de

segundo semestre del turno vespertino y elaborar una propuesta en la que la comunicación en esta lengua adquiriera sentido y significado.

Se buscó trabajar con la metodología de investigación- acción ya que esta considera la triangulación que permite tomar en cuenta las diferentes perspectivas que tiene cada uno de los participantes en la investigación para mejorar las situaciones problemáticas y analizar los antecedentes, el proceso y datos posteriores para poder tener resultados con base en las acciones realizadas (Suárez, 2002).

La I-A se prestó para que, por medio de la aplicación de instrumentos, el alumnado compartiera su motivación, interacción, experiencia, conocimientos nuevos y competencias lingüísticas que se constituyeron en datos importantes en el desarrollo de una propuesta para el mejoramiento de la práctica educativa.

### **3.2. Los momentos del proyecto**

Ahora bien, los momentos que constituyen una metodología de investigación-intervención en el campo de la didáctica son cuatro: 1) el diagnóstico y definición de la situación problemática, 2) el diseño didáctico en relación a la problemática detectada, 3) la aplicación de las secuencias y 4) evaluación. Sin embargo, tal y como lo permite el reglamento de titulación de la LEIP, en este proyecto solo se contemplaron los dos primeros momentos.

#### **Momento 1: El diagnóstico y la identificación del problema**

El diagnóstico se refiere, según Aguilar y Ander (1999), a una parte fundamental para el manejo de: a) conocimiento real y concreto de una situación donde se realiza una intervención, b) las diferentes perspectivas que se pueden aclarar para resolver un problema. El autor lo define como:

Uno de los elementos clave de toda práctica social, en la medida en que procura un conocimiento real y concreto de una situación sobre la que se va a realizar una intervención social y de los diferentes aspectos que es necesario tener en cuenta para resolver la situación-problema diagnosticada (Aguilar y Ander, 1999, p. 19).

Lo que quisimos identificar con este diagnóstico fueron, por un lado, las competencias de inglés que posee el estudiantado y, por otro lado, sus ideas, intereses, motivaciones y acciones para el aprendizaje de esta lengua, es decir, el significado que tiene para ellos y ellas. De esta forma, para esto utilizamos dos técnicas, la evaluación diagnóstica de habilidades en la lengua y el cuestionario para identificar los aspectos sociolingüísticos y que exponemos a continuación.

### 1.- Evaluación diagnóstica

Para Novelo et al. (2010), la evaluación diagnóstica es un conjunto de procedimientos que se realizan antes y durante el proceso de enseñanza, y que nos permite analizar y distinguir las capacidades, saberes y conocimientos que tienen o no las y los alumnos. Ello con la finalidad de hacer una planificación para cubrir las necesidades del aprendizaje del alumnado con sus respectivas adecuaciones.

Lo que se pretendió diagnosticar fueron las competencias comunicativas en la lengua inglesa de las y los alumnos. Esto en acuerdo con la SEP (2023) para la cual:

Se sugiere comenzar con una evaluación diagnóstica que permita a las y los estudiantes conocer los niveles de inglés presentes en el grupo. Y de forma consiguiente realizar pruebas diagnósticas para determinar los avances. Se propone la elaboración de instrumentos de evaluación diversos con criterios aplicables al contexto de cada grupo que permitan evaluar aspectos socioemocionales como valores y actitudes, los cuales pueden ser aplicados de forma individual o colectiva. (SEP, 2023d, p. 18)

Para la elaboración del examen diagnóstico se tomó en cuenta el Programa de Estudios del *Recurso Sociocognitivo de Lengua y Comunicación Inglés II (2023)* para el bachillerato tecnológico el cual se propone alcanzar un nivel de dominio y competencias del inglés A2+. Aunque el programa no define las competencias comunicativas a desarrollar en este nivel, en la tabla del Anexo 1 se presentan las propuestas por el MCER (citado en SEP, 2023) y de las cuales se eligieron algunas para elaboración del examen y la rúbrica de evaluación.

El programa de estudios de la SEP (2023) para el segundo semestre en media superior aborda 15 progresiones de aprendizaje que tienen cuatro metas (habilidades) con categorías y subcategorías. El o la docente selecciona aquellas que sean adecuadas a las necesidades del alumnado y a los medios y recursos con lo que cuenta para desarrollarlas en el aula.

De acuerdo con el programa *Progresiones de Lengua Extranjera Inglés* (2023), las cuatro habilidades que se busca trabajar a nivel media superior se pueden observar en el (Anexo 2). Con base en la información anterior se elaboró la tabla que representa la medición del dominio de las habilidades comunicativas (Anexo 3). Por otro lado, se buscó el instrumento adecuado para el diagnóstico de competencias (Anexo 4) de nuestro proyecto.

El examen diagnóstico se desarrolló el día jueves 13 de junio del 2024 en el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicio (CETIS) ya mencionado.

El cuestionario se aplicó en *Google Drive* debido a la facilidad y accesibilidad que tiene esta aplicación para ser contestada. Por parte de la institución se les recomendó a las y los alumnos que abrieran sus cuentas institucionales para acceder al formulario con agilidad.

Por otra parte, la institución sólo nos otorgó una hora para aplicar los instrumentos debido a los horarios de clases tan saturados que se tenían. Primero se aplicó el cuestionario a 30 alumnos, pero después ya pasados de 20 minutos de haber iniciado la aplicación de los instrumentos, ingresaron otros 3 del mismo grupo. Por lo tanto, para realizar el examen diagnóstico se tenía un total de 33 alumnos.

Cuando las y los alumnos finalizaban el cuestionario, iniciaban el examen diagnóstico el cual tuvo una duración de entre 30 y 40 minutos y al terminar pasaban conmigo para aplicar el examen de interacción oral. Cabe aclarar que debido a la demora en la resolución del instrumento y al tiempo estipulado por la institución, solo se aplicó la prueba de interacción oral a 10 estudiantes de los 33.

La disposición por parte de la institución y de las y los alumnos en toda la aplicación de los instrumentos, siempre fue cordial, respetuosa, atenta y entusiasta, gracias a esto no se tuvo ningún inconveniente.

## 2- Cuestionario

Según Álvarez (2003), el cuestionario es un grupo de preguntas previamente diseñadas. Es el instrumento más utilizado en investigación cuantitativa para la recolección de datos y requiere una cuidada, clara y rigurosa planeación de las preguntas con respecto al tema que se abordara a través de ellas.

El objetivo de nuestro cuestionario fue recabar información sobre el significado que tiene para el alumnado la enseñanza el inglés. Para elaborarlo, se llevó a cabo una operación de variables, procedimiento que ayuda a construir de forma lógica, a partir de la teoría, los instrumentos de forma concreta. La operación de variables está compuesta por las palabras clave (variables) de la investigación, es decir, las necesidades que se identifican en el planteamiento del problema y que se precisan en el marco teórico, las cuales desprenden variables más concretas y observables para obtener una dimensión más real y específica de lo que se investiga. Las dimensiones son conceptos simples derivadas de la descomposición de las palabras clave y de éstas surgen los indicadores que sirven para la recolección. Todo esto se debe tener coherencia con el objetivo de la investigación (Bauce y Córdova, 2018).

En la tabla 4 podemos observar la operacionalización realizada:

Tabla 4. Operación Variable.

Variables	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Preguntas cuestionario
Aprendizaje significativo del inglés	El significado se puede adquirir en la interacción con otros por medio de relaciones sociales. El aprendizaje significativo es la integración de pensamientos, sentimientos y acciones que conlleva interacción entre	Componente afectivo	Motivación	¿Qué lenguas te gustaría aprender?
				¿Qué piensas del inglés?
				¿Crees que es necesario aprender inglés?
				¿Te gusta la asignatura de inglés?
			Conducta	¿Para qué quisieras aprender?
				¿Dónde crees que podrías usarlo?, ¿Para hacer qué?
				¿Ves programas (películas, series) en inglés?
Actitud	¿Qué tan participativo o participativa eres en clase de inglés?			

	conocimientos previos y nuevos conocimientos que implican el pensamiento por medio del lenguaje. (Moreira, 2003).	Componente conductual	Interacción social	¿Qué haces cuando tienes dudas o no comprendes algo en inglés? Si no participas en inglés ¿Por qué es?
				¿Qué piensas de las personas que hablan inglés?
				¿Conoces a personas que hablan inglés?
			Acciones	¿Con que frecuencia practicas el idioma con otras personas?
				¿Qué recursos digitales utilizas para desarrollar tus habilidades en el idioma?
				¿Qué ideas propones para que las clases tengan una interacción más real?
		Componente cognitivo	Conocimientos previos	¿Has escuchado del inglés?
				¿Cuánto tiempo llevas estudiando inglés?
				¿Alguna vez has recurrido al idioma inglés para solucionar o resolver alguna tarea de la vida cotidiana? Dame un ejemplo:
			Conocimientos nuevos	¿Qué actividades consideras que realmente te ayudan a reforzar tu aprendizaje del idioma?
				¿Cómo refuerzas lo aprendido en clase?
Aprendizaje del lenguaje para la comunicación.	La comunicación de forma natural y espontánea surge en entornos de la vida diaria, promueven el uso del lenguaje e interacción de manera significativa, incluso para una nueva lengua. (Colotto Novarece, 1995).	Competencias lingüísticas	Escucha	¿Qué tanto entiendes lo que oyes en inglés?
				¿Cómo desarrollas tu habilidad auditiva?
			Lectura	¿Qué tanto entiendes lo que lees en inglés?
				¿Cómo desarrollas tu habilidad lectora?
		Escritura	¿Cómo consideras tu escritura en inglés?	
			¿Cómo desarrollas tu habilidad en la escritura?	
		Oralidad	¿Consideras que tienes la capacidad para mantener una conversación en inglés?	
			¿Cómo desarrollas tu habilidad oral?	

Fuente: Elaboración propia.

Fue así que se elaboró, el cuestionario que se presenta en el Anexo 5.

Como ya se dijo, el cuestionario se aplicó el mismo día que el examen diagnóstico, pero únicamente se aplicó a 30 estudiantes, tuvo una duración de 8 a 10 minutos, las y los alumnos no tuvieron ningún inconveniente con acceder al cuestionario y lo

contestaron con una actitud entusiasta y sin inconvenientes. Gracias al cuestionario pudimos identificar la edad y el sexo de nuestra población que estaban terminando el segundo semestre del primer año.

Tabla 5. Edad y sexo

Edad				
15	16	17	18	19
36%	46%	9%	3%	6%
Sexo				
Femenino	Masculino	Prefiere no decirlo		
30%	67%	3%		

Fuente: Elaboración propia con base en los datos recabados con el cuestionario

Como podemos ver las edades de nuestra población oscilan entre los 15 años y los 19 años, la mayoría del estudiantado tiene 16 años y la minoría tiene 18 años. Así mismo, la mayoría son del sexo masculino.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante la triangulación. La triangulación es el análisis de la información obtenida de nuestros instrumentos aplicados, las teorías y nuestros antecedentes, realizando un cruce de información que nos permite obtener un panorama más amplio de la situación que se está investigando, así como obtener las respuestas a las preguntas que surgen durante el desarrollo de la investigación (Cisterna, 2005).

## Conclusión

A lo largo del este capítulo nos damos cuenta de la forma en que la metodología de investigación nos orienta para organizar un plan adecuado a nuestras necesidades con la finalidad de realizar una investigación- intervención. Además, los antecedentes de investigación, los aportes de las investigaciones y las teorías revisadas, son fundamentales a la hora de diseñar los instrumentos de la investigación.

En cuanto a la aplicación, esta se desarrolló en el salón de computación con un horario asignado y con un grupo de alumnos ya establecido. Sin embargo, es necesario puntualizar algunos problemas en la aplicación.

Por un lado, la aplicación de la prueba tuvo limitantes, una de estas, ajena a nosotros, como fue la imposibilidad de evaluar a todo el alumnado en la habilidad de expresión oral, sin embargo, esto se compenso con la comparación del resto de las habilidades. Por otro lado, al analizar nos dimos cuenta de que la sistematización de datos se dificulto debido a que algunas preguntas se repitieron y las escalas colocadas no fueron las mismas en las opciones dentro del cuestionario lo que limitó la triangulación de estas. No obstante, se obtuvieron resultados que pudieron dar cuenta de las preguntas que queríamos abordar, estos se presentan en el siguiente capítulo.

## **Capítulo IV. Diagnóstico**

### **Introducción**

El objetivo de este capítulo es dar a conocer los resultados que se obtuvieron de las pruebas aplicadas al alumnado. Además, se presentan los hallazgos del cuestionario para indagar el interés y motivación para el aprendizaje de esta lengua que nos permite explicar qué tan significativa es la lengua para nuestro alumnado y con este insumo analizar los resultados de la prueba diagnóstica.

El presente capítulo tiene tres apartados. El primero está conformado por la descripción del contexto y de los sujetos de la investigación y tiene como fin contextualizar la situación y explicar algunos fenómenos que se producen en la situación didáctica.

En el segundo apartado se describe el problema de la investigación con base en los hallazgos que arrojó el diagnóstico sobre el dominio de la lengua y la aplicación del cuestionario sobre el significado y la enseñanza del inglés. La descripción tiene la finalidad de identificar el conocimiento real y concreto que tiene nuestros sujetos, así como las diferentes percepciones.

Finalmente, en el tercer apartado se analiza e interpretan los datos que se obtuvieron para determinar cuál es la situación y, a partir de esto, determinar también los objetivos del diseño didáctico.

#### **4.1. El contexto y los sujetos.**

El contexto es fundamental en una investigación, porque de ahí emerge la situación o situaciones de interacción y corresponde a aquello que permite comprender, aclarar y analizar los eventos, situaciones y escenarios donde se generan distintos fenómenos (Rispaill y Blanchet, 2013). El contexto dentro de la interpretación de los datos es esencial debido a la amplitud de información que nos puede proporcionar, la cual nos ayuda a comprender las competencias lingüísticas de las que se parte.

### **4.1.1 Descripción del contexto externo**

El Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicio (CETIS) No. 57 *Ignacio Allende* se ubica en la colonia Unidad Habitacional Ejército Constitucionalista, en la Alcaldía Iztapalapa. Dicha Alcaldía es la más grande de la Ciudad de México, en tanto que ocupa el primer lugar en extensión territorial en comparaciones con las otras 16 Alcaldías. Por lo tanto, tiene una mayor población que se caracteriza por su ambiente físico y social (CIJ, 2018).

De acuerdo con el *Censo de Población y Vivienda 2020 Cuestionario Básico* (citado por Gobierno de México, 2023), la Alcaldía Iztapalapa tiene una población total de 1,835,486 habitantes, siendo 51.6% mujeres y 48.4% hombres. Los rangos de edad que concentran mayor población son entre 25 a 29 años (151,590 habitantes), 20 a 24 años (150,740 habitantes) y 30 a 34 años (144,870 habitantes).

Conforme al *Estudio Básico de Comunidad Objetivo*, (CIJ, 2018), la población joven de 10 a 24 años representa 24.85% y está compuesta por 12.54% hombres y 12.31% mujeres. Como muestran estos datos, la población femenina a partir de los 25 años se incrementa, mientras que la población masculina disminuye. Dicha disminución, según el mismo documento, se debe a su estilo de vida, los varones suelen involucrarse en grupos criminales y disturbios sociales o bien caen en adicciones.

De acuerdo con el INEGI (citado en CIJ, 2018), las y los jóvenes menores de 19 años tienen una alta participación en la economía informal y las actividades delictivas de manera que afectan también a la economía. Según el Centro de Integración Juvenil (2018):

La Alcaldía Iztapalapa concentra el mayor número de habitantes de la Ciudad de México, se conforma en más de la mitad por jóvenes y adultos entre 14 años y 40 años, en edad de trabajar y ser productivos, jóvenes que demandan oportunidades de empleo, educación, salud, alternativas culturales y deportivas, así como vivienda etc., alternativas y oportunidades que resultan imposibles de satisfacer debido al crecimiento poblacional, a la mala distribución de la riqueza y falta de políticas públicas encaminadas al verdadero desarrollo social (CIJ, 2018, p.3).

De acuerdo con el Censo Población y Vivienda (citado en Gobierno de México, 2023), dentro de la Alcaldía existe un alto número de hablantes de lenguas distintas al español debido en gran parte a la migración; las lenguas indígenas más habladas son náhuatl (7,197 habitantes), mixteco (6,213 habitantes) y mazateco (4,186 habitantes).

Por otra parte, en Iztapalapa también se cuenta con la presencia de inmigrantes extranjeros, la cantidad que ingresó en los últimos 5 años provino de Estados Unidos (1,850 mil personas), Ecuador (158 personas) y Corea del Sur (89 personas) y las principales causas de migración en los últimos años fueron familiares (807 personas), vivienda (401 personas) y legales (400 personas) (Gobierno de México, 2023).

Con relación al nivel educativo, la población de 3 a 14 años es quien tienen más asistencia escolar (89.28%), conforme los niveles avanzan la población educativa disminuye en un 28.99%, a partir de los 18 años. Pues existe una disminución de nivel básico a media superior con un 46.92%, mientras que en media superior suma un 28.67% de asistencia. Cabe destacar que los y las jóvenes a partir de 15 años abandonan la escuela o presentan un alto fracaso escolar (CIJ, 2018).

Según el CIJ (2018), una de las problemáticas de los y las jóvenes de Iztapalapa es la falta de oferta en las instituciones educativas públicas de nivel media superior. Por ello, las y los jóvenes se ven obligados a continuar con sus estudios en escuelas privadas. Sin embargo, en muchos casos carecen de los recursos económicos para pagar una escuela privada, por lo que deciden buscar un empleo informal, recurrir a la delincuencia, migrar a Estados Unidos, según el mismo documento, se le atribuye la responsabilidad al sector educativo.

La Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) (citado en Gobierno de México, 2023), refiere que sólo 54.93% de la población cuenta con un trabajo formal, del cual el 70.58% son hombres y el 40.95% son mujeres, por lo que la ocupación laboral es de un 33.46% mayor en hombres que en mujeres. En cuanto al nivel de ingresos, la población de Iztapalapa concentra niveles bajos y mayor pobreza, en promedio, no recibe un poco más de dos salarios mínimos.

La desocupación suma un total de 4.76%, del cual 5.12% son hombres y 4.21% mujeres. A su vez la Alcaldía tiene el primer lugar en la emigración internacional (Gobierno de México, 2022). Además, la Alcaldía Iztapalapa ocupa el 4to lugar a nivel estatal en falta de servicios, no cuentan con drenaje ni agua entubada, lo que afecta la calidad de vida de la población.

En resumen, la Alcaldía Iztapalapa está caracterizada por su extensión territorial y la gran cantidad de población que habita ahí, sin embargo, las pocas oportunidades de desarrollo y las restricciones que entorpecen el logro de la preparación profesional de las y los jóvenes en la educación media superior ha ocasionado que la población juvenil busque otras alternativas que no les proporciona condiciones de vida dignas.

#### ***4.1.2. Descripción del contexto en las que se desarrolla la intervención***

El contexto en el que se intervendrá, como ya se había dicho, se encuentra en la Alcaldía Iztapalapa por lo que recibe estudiantes de Santa Cruz Meyehualco, Santa Martha Acatitla, San Andrés Tetepilco o bien de otras alcaldías como Tláhuac e Iztacalco.

El CETIS No. 57 atiende actualmente a 1,153 estudiantes, 404 hombres y 749 mujeres en el turno vespertino. Los grupos que componen el plantel son 54 divididos en diferentes especialidades como laboratorio clínico, laboratorista químico, prótesis y asistente dental que se imparten desde segundo, cuarto y sexto semestre. El cuerpo docente está constituido por 46 docentes, 24 mujeres y 22 hombres. Se realizan talleres deportivos como basquetbol, futbol, atletismo y voleibol, talleres culturales como teatro, música y actividades recreativas, por ejemplo, concursos, torneos, festivales. Todo ello con el objetivo de que el alumnado se motive y desarrolle sus habilidades y conocimientos.

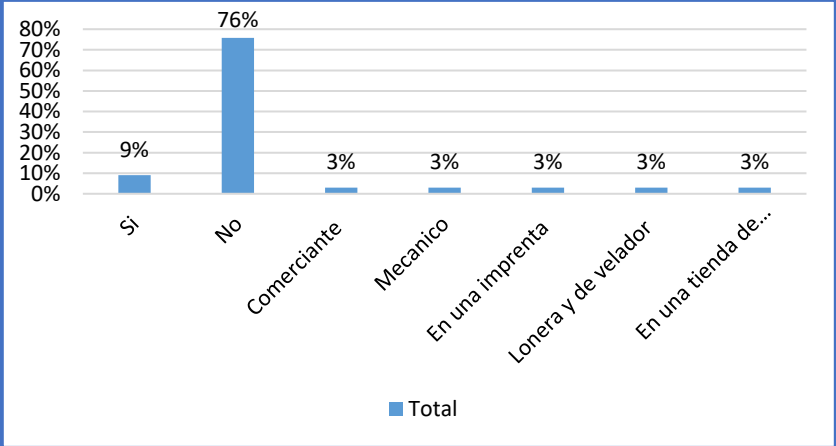
#### ***4.1.3. Características de los sujetos***

El grupo seleccionado está compuesto por 46 estudiantes de los cuales 30 respondieron el cuestionario. De estos el 67% son hombres, 30% son mujeres y el

3% no respondió. Las edades oscilan entre 15 y 19 años. Aunque la mayoría son solteros, algunos de ellos son casados.

Sobre la pregunta referente a la actividad laboral el 9% contestó que sí trabaja, y de las actividades que declaran, el 3% es comerciante, 3% trabaja en una lonera o es velador, 3% mecánico, 3% labora en una tienda de ropa para bebé, 3% en una imprenta y 76% respondió que no trabaja. Si cruzamos esta información con la del estado civil podemos ver que el alumnado casado (a) es el que se encuentra trabajando de manera informal.

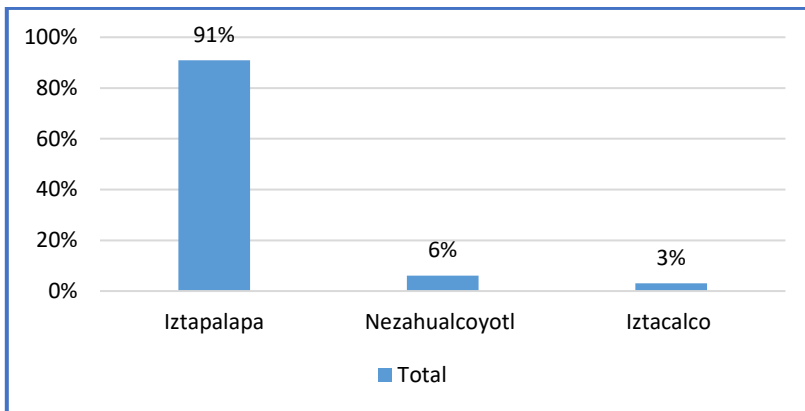
Gráfica 1. Actividad laboral.



Fuente: Elaboración propia con base en los datos recabados con el cuestionario

La mayoría, 91%, declara venir de colonias distintas, pero todas pertenecientes a la Alcaldía de Iztapalapa, el 6% de Nezahualcóyotl que pertenece al Estado de México y el 3% viene de Iztacalco.

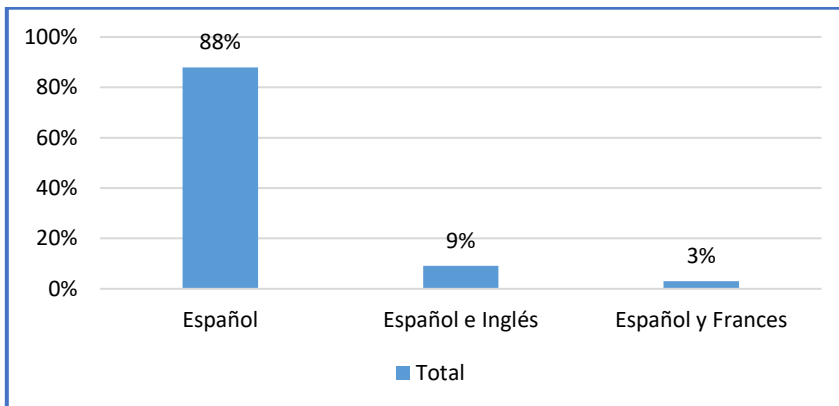
Grafica 2. Colonia



Fuente: Elaboración propia con base en los datos recabados con el cuestionario

En cuanto al perfil lingüístico podemos observar en la gráfica 3 que el 88% declara solo hablar español, 9% dice hablar español e inglés y el 3% español y francés, nadie declaró hablar una lengua indígena.

Gráfica 3. Lenguas habladas.



Fuente: Elaboración propia con base en los datos recabados con el cuestionario

Los datos anteriores muestran que la mayoría de estudiantes habla solo español. Pero para sondear sobre las oportunidades que el contexto les proporciona para interactuar con el idioma, se hicieron dos preguntas, una sobre si conocen a alguien que hable inglés y otra sobre si lo han escuchado y en dónde. Las respuestas a estas preguntas, las cruzamos y obtuvimos los resultados que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 6. Interacción con el idioma.

	Sí	No	No con- te- stó	Tot al	Amig os	Red es	Fami lia	Escu ela	Otr os	No con- te- stó	Tot al
Conoc es a alguien	78 %	22 %		100 %	33%	15%	21%		9%	22%	100 %
Has escuch ado inglés	58 %	12 %	30%	100 %	3%		6%	6%	15 %	70%	100 %

Fuente: Elaboración propia con base en los datos recabados con el cuestionario

Como podemos ver los estudiantes declaran conocer a más personas que hablan el idioma, pero lo escuchan menos. El 21% declara tener familiares que hablan inglés, pero estos datos sugieren que no tienen contacto con ellos, ya que cuando se pregunta si han escuchado el inglés, solo 6% afirma que de un familiar. Lo mismo sucede para los amigos ya que 33% declara tener algunos que hablan inglés, pero cuando se pregunta si han escuchado esta lengua, solo el 3% dice que de amigos. La mayoría de los que dicen haber escuchado el inglés, el 15% lo ha hecho en lugares turísticos, solo uno afirma que escucha inglés en todos lados, pero no dicen dónde.

De estas respuestas podemos concluir que, según sus declaraciones, en el contexto donde se desarrollan nuestros encuestados hay oportunidades para tener contacto con el idioma en otros lugares fuera de la escuela. Por lo que surge la pregunta: ¿cómo repercuten estas oportunidades en el significado que le dan al idioma y en las competencias que desarrollan? Pregunta que ha guiado este diagnóstico y que abordamos en los siguientes subapartados.

## 4.2. Identificación del problema

En este apartado se presentan los datos sobre conocimientos, experiencias, actitudes, intereses de los alumnos que se obtuvieron del cuestionario. Además, se comparten los resultados del examen diagnóstico que nos permite saber en qué nivel de dominio de inglés se encuentran los sujetos.

### 4.2.1. Diagnóstico de dominio de la lengua

En la tabla 7 se presentan los datos recogidos del Examen Diagnóstico de Nivel A2 básico (EDN) nivel que, según lo programado por la SEP el documento Progresiones de aprendizaje (2023), deberían alcanzar al final del segundo semestre a partir de la aplicación de la prueba diseñada (Anexo 4). Los resultados del EDN contemplan el nivel Deficiente cuando no responden correctamente a ninguna pregunta; Regular cuando respondieron correctamente a una minoría de las preguntas; Buena cuando respondieron la mayor parte de las preguntas correctamente; y Excelente cuando respondieron todas las preguntas correctamente.

En las dos primeras columnas se presentan las habilidades de recepción que, según Alonso Avila y Alonso Avila (2018) son las primeras que se adquieren. En las dos siguientes se ubican las habilidades productivas por grado de dificultad:

Tabla 7. Resultados prueba de competencias

	Comprensión oral	Comprensión lectora	Expresión oral*	Expresión escrita
Excelente	0	0	10%	0
Bueno	20%	20%	20%	17%
Regular	17%	33%	40%	10%
Deficiente	63%	47%	30%	73%

Fuente: Elaboración propia con base en el examen diagnóstico de Nivel A-2 básico y cuestionario (anexos 1 y 2) \*Aplicado solo a 10 alumnos y alumnas de 33

La prueba de comprensión oral se realizó con un audio sobre la vida de Jane Goodall quien es una científica y amante de los animales. Debían reproducir el audio máximo 2 veces y escribir la palabra que hacía falta. Los resultados muestran lo

siguiente: 63% deficiente, 17% regular, 20% buena y ningún excelente. Lo que se observó fue que tuvieron dificultades para comprender las palabras que se iban reproduciendo en el audio y confusión en la manera de escribir las palabras que se iban escuchando. Por ejemplo, los números 18 y 80, las palabras *crazy* y *experience* fueron escritas como *crizy*, *cat*, *experiencing* y *exprice*.

Para la evaluación de la comprensión lectora se dio a leer al alumnado un texto que hablaba de la configuración de privacidad que tiene Facebook para los usuarios menores de edad. Este texto se recuperó del sitio Euskadi (2014) para el nivel evaluado.

Los alumnos tenían que responder 5 preguntas (ver anexo 4) de opción múltiple. Se obtuvieron los siguientes resultados con la ayuda de la Rúbrica de Evaluación de Inglés II: 47% deficiente, 33% regular, 20% buena y 0% excelente. Para tener excelente tenían que haber respondido todas las preguntas, como podemos ver, nadie lo logró.

Lo que pudimos observar es que no hay suficiente comprensión lectora, lo que causó que seleccionaran respuestas incorrectas, por ejemplo “la aplicación es internacional” cuando la realidad era “la aplicación es para estudiantes”. Otro ejemplo es que varios seleccionaron, “aplicación para usuarios de 19 años” cuando la opción correcta era “el personaje principal del texto ha creado algunas aplicaciones desde que tenía 13 años”. Es decir que solo identificaban la palabra “edad”

También pudimos observar que relacionaron la lectura con su experiencia o saberes de manera que esto les ayudó a seleccionar algunas de las respuestas, por ejemplo, que es una aplicación de celular para el público en general, en donde se pueden compartir videos y que no existe una limitación para controlar quién puede ver esos videos. Estos ejemplos nos hablan de que efectivamente el significado proviene de lo que conocen y lo que interesa.

La expresión escrita resultó ser la habilidad más compleja para los estudiantes como lo muestran los resultados. Para esta prueba se proporcionó un texto corto sobre pertenecer a una banda de rock con 60 a 65 palabras y se tenía que escribir un mensaje en forma de respuesta corta con 60 a 80 palabras como máximo.

Los resultados muestran que el 73% se colocó en deficiente, el 10% en regular, el 17% en bueno y nadie en excelente. Lo que se pudo observar en el mensaje escrito por los estudiantes fue que gran parte del alumnado no entendió el texto lo que le impidió escribir.

Por otra parte, una minoría intentó responder el mensaje, pero se observó que el alumnado tuvo serios problemas con el vocabulario y con los tiempos verbales, además de presentar problemas de coherencia en tanto que sus oraciones no tenían sentido.

Por ejemplo, escribieron I don't not like rock, en lugar de I don't like rock o No, I am not interested in an instrument and not touch nothing en lugar de I am not interested in any instrument and I don't play any instrument, hi my favorite rock band is kiss is more interesaning, en lugar de Hi, I'm interested in Kiss band because is my favorite band. Cabe destacar que algunos simplemente respondieron "no sé" o "no entendí". Por último, la prueba de expresión oral se realizó únicamente a 10 estudiantes, ya que se nos otorgó un tiempo límite para todas las pruebas y sólo estos fueron a los que se alcanzó a entrevistar. Conforme iban finalizando el examen se les preguntó si aceptaban ser partícipes en una prueba de conversación en inglés y aceptaron. Esto pudo influir en los resultados, ya que teóricamente aquellos que terminaban antes las pruebas eran los que tenían más conocimientos.

El examen consistió en una entrevista en la que se realizaron primero preguntas de contacto y después las preguntas de diversos temas como deportes, comida, familia y amigos, su día y redes sociales. Se obtuvieron los siguientes resultados: el 30% (3) deficiente, el 40% (4) regular, el 20% (2) buena y finalmente el 10% (1) excelente. Durante la entrevista pudimos observar que el alumnado participante conocía e identificaba las preguntas de contacto. A cada uno se les formularon 2 preguntas que corresponden a un nivel A1 básico: qué edad tienes y cómo te encuentras. Algunos contestaban enseguida, otros titubeaban debido a que comprendían la pregunta, pero no sabían cómo responder. Sin embargo, el 70% contestaron las preguntas.

En cuanto al EDN correspondiente a un nivel A2 básico se les realizó una pregunta por 4 temas diferentes (deportes, comida, familia y amigos). Los resultados

obtenidos fueron los siguientes: 3 alumnos contestaron a la brevedad; 4 solicitaron ver las preguntas para leerlas y saber qué es lo que se les estaba preguntando; y 3 no fueron capaces de responderlas. En general, las respuestas fueron muy cortas, no intentaron continuar con la conversación, ni intentaron ofrecer más información. Resalta el hecho de que estos 10 alumnos y alumnas tuvieron el resto de las competencias comunicativas diferentes resultados, aunque los sujetos 8, 9 y 10 presentaron resultados algo homogéneos a excepción de la expresión escrita.

Tabla 8. Comparativo de habilidades

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CO	0	0	10%	0	0	50%	70%	10%	70%	70%
CE	0	0	10%	10%	70%	50%	10%	70%	70%	70%
EO	0	0	0	50%	50%	50%	50%	70%	70%	100%
EE	0	0	10%	10%	0	10%	10%	0	0	50%

Fuente: Elaboración propia con base en el examen diagnóstico de Nivel A-2 básico (anexo 1)

Como se observa en la tabla 8, en comprensión oral (CO) los sujetos 1 y 2 no lograron ningún resultado, el sujeto 3 fue bajo en todas y 0 en expresión oral. En expresión escrita (EE), la mitad de nuestro estudiantado obtuvo 0, 4 deficiente y 10 regular. En resumen, estos resultados muestran que solo un estudiante se colocó en excelente en expresión oral.

A pesar de lo anterior, las respuestas de autoevaluación del cuestionario, muestran que el estudiantado no tiene mucha conciencia de cuál es su situación en cuanto al dominio del inglés. Esto puede verse en la tabla 9 en la que se comparan las respuestas a las preguntas de autoevaluación (AutoEv) que registran la percepción de dominio de la lengua inglesa, con los resultados del examen diagnóstico (EDC). Cabe destacar que, aunque hubo un problema en el diseño de la categoría de opciones en el cuestionario, porque no se presentaron las mismas escalas, si es

posible observar las diferencias entre la percepción de la lengua inglesa y el desempeño en el examen:

Tabla 9. Resultados prueba de competencia

	Comprensión oral		Comprensión lectora		Expresión oral*		Expresión lectora	
	EDC	AutoEv	EDC	AutoEv	EDC	AutoEv	EDC	AutoEv
Excelente (Mucho)	0	3%	0	0	10%	0	0	0
Bueno	20%		20%		20%	6.1%	17%	15.2%
Regular	17%	66.7%	33%	60.6%	40%	39.9%	10%	63.6%
Poco		24.2%		27.2%				
Deficiente (Nada)	63%	6.1%	47%	12.1%	30%	54.5% (mala)	73%	21.2%? (mala)

Fuente: Elaboración propia con base en el examen diagnóstico de Nivel A2-básico y el cuestionario (anexos 1 y 2) \* Aplicado solo a 10 alumnos y alumnas de 33.

Como podemos ver, las diferencias entre la autoevaluación y la evaluación nos indica que los alumnos se sobre-evaluaron en comprensión oral, comprensión lectora y expresión escrita; mientras que la expresión oral no es comparable ya que no se evaluó el total de la muestra.

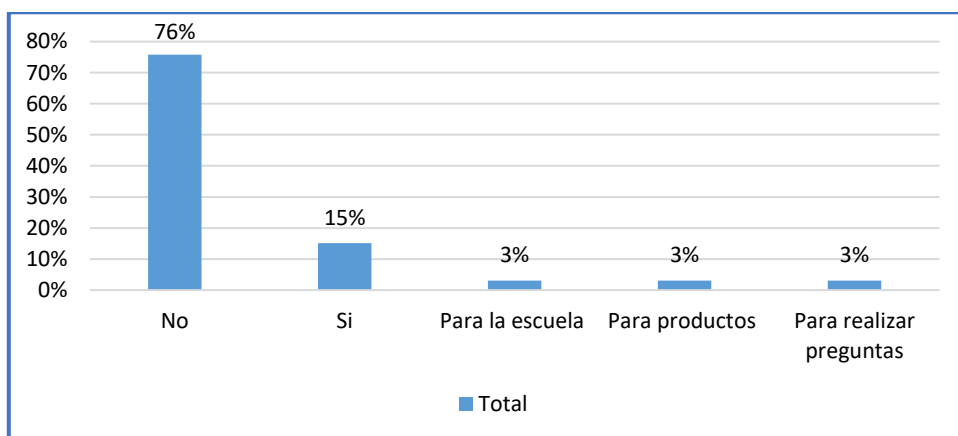
En síntesis, el examen diagnóstico muestra un grupo en el que aproximadamente el 60% presenta un nivel A1 y solo el 40% alcanza el A2 básico al término del semestre. Esto es un problema ya que según lo especificado por las *Progresiones de Aprendizaje del Recurso Sociocognitivo Lengua Extranjera (Inglés)*, (2023), el estudiantado debe alcanzar un nivel A2 básico al término del segundo semestre e iniciar con el nivel A2+ al inicio el tercer semestre de la educación media superior.

#### 4.2.2. El significado del inglés

Como vimos en la fundamentación conceptual el significado se refiere a las ideas, intereses, actitud, acciones, conocimiento previo y nuevo conocimiento que se tiene, en este caso, de la lengua inglesa. En segundo lugar, revisamos las respuestas dadas sobre los usos de la lengua y en las actitudes hacia ésta.

Como se puede observar en la gráfica 4, la mayoría de los estudiantes 76% afirma no usar la lengua en su vida cotidiana, mientras que solo el 15% dice sí. De estos un 3% declara usarla para la escuela, otro 3% para entender cómo usar algún producto y el 3% restante para formular preguntas.

Gráfica 4. Uso del idioma.



Fuente: Elaboración propia con base en los datos recabados con el cuestionario

Por otro lado, con relación a las actividades y recursos que les gustaría utilizar para usar la lengua, se formularon preguntas que permitieran comparar entre lo que los alumnos aseguran realizar y lo que consideran que les podría ayudar para el desarrollo de la lengua.

Tabla 10. Recursos y actividades para el uso de la lengua.

	Recursos digitales a utilizar	Recursos o actividades que se consideran ayudan
Escuchar música, audios y canciones.	27.3	27.3

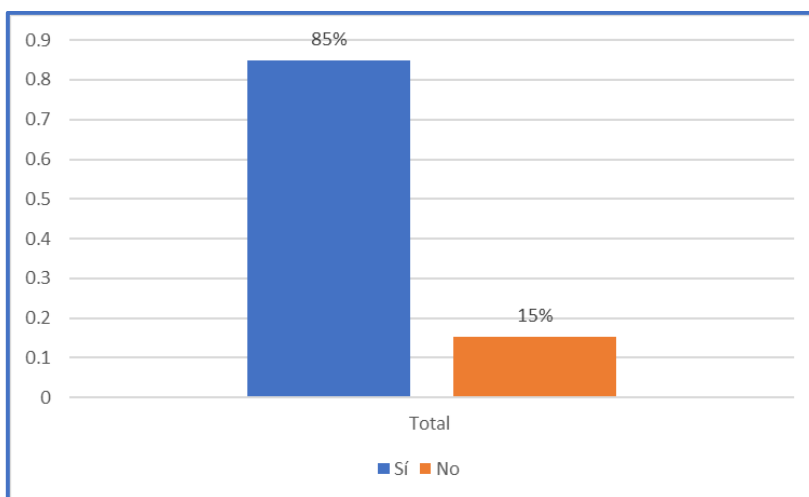
Leer		24.2
Hablar con personas		18.2
Jugar video juegos		12.1
Utilizar aplicaciones o plataformas	33.3	15.2
Ver películas y videos	12.1	3
Redes sociales	15.2	
Ninguna	9.3	
Otras	3	

Fuente: Elaboración propia con base en los datos recabados con el cuestionario

Como podemos ver, en primer lugar, coinciden al escoger escuchar música, audios y canciones como actividades que utilizan y que consideran de ayuda. En segundo lugar, destaca utilizar aplicaciones y plataformas como actividad que utilizan, pero un poco menos de la mitad considera que ayuda y la lectura destaca como actividad que ayuda, sin embargo, no la utilizan.

Con respecto a las actitudes, los resultados (gráfica 5) muestran que 85% del estudiantado declaró que las actitudes son importantes, mientras que el 15% consideró que no lo es.

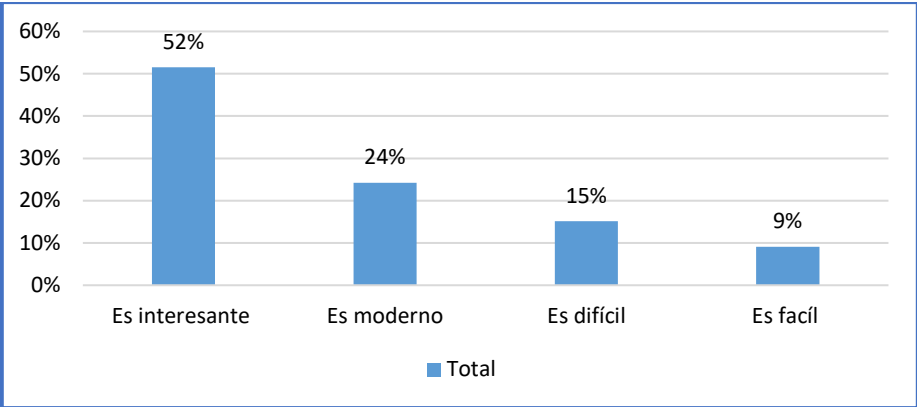
Gráfica 5. Crees que es necesario aprender inglés.



Fuente: Elaboración propia con base en los datos recabados con el cuestionario

La grafica 6 muestra la percepción positiva del inglés que tiene el estudiantado. Como se puede observar, el 52% considera que el inglés es interesante, 24% que es moderno, 15% que es difícil y el 9% lo considera fácil. Lo que muestra que, en general, la percepción del idioma es positiva y en su mayoría lo considera interesante y moderno.

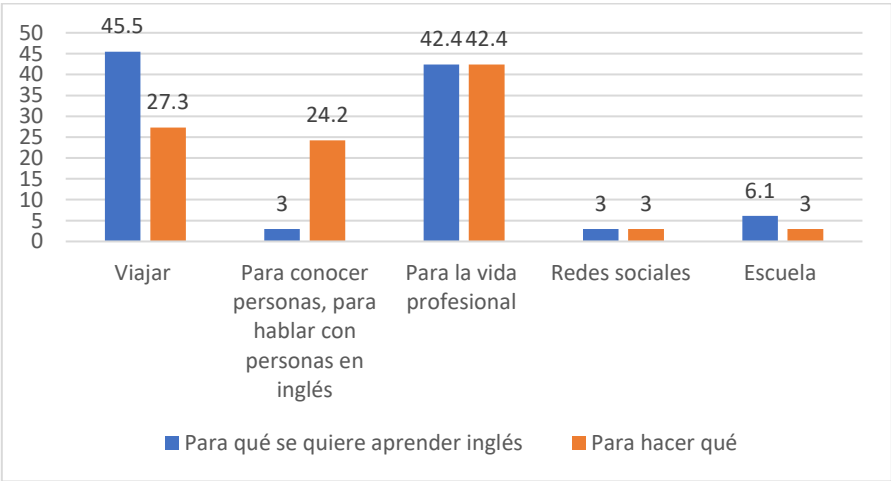
Gráfica 6. Qué se piensa del inglés.



Fuente: Elaboración propia con base en los datos recabados con el cuestionario

La siguiente gráfica (7), presentan los resultados sobre, para qué se quiere aprender inglés y para hacer qué.

Gráfica 7. Aprender inglés.



Fuente: Elaboración propia con base en los datos recabados con el cuestionario

Los datos muestran que la vida profesional tiene la misma importancia en ambos casos, al igual que las redes sociales. El 45.5% usaría el inglés para viajar, 6.1% para la escuela y 3% para conocer personas. Sin embargo, en el para hacer qué, 27.3% para viajar, 24.2% para conocer personas y el 3% para la escuela.

Llama la atención que “redes sociales” y “escuela”, tienen porcentajes muy bajos, lo que indica que el alumnado está más interesado en utilizar el idioma inglés fuera de la escuela, sobre todo para viajar, aunque también se considera importante para la vida profesional.

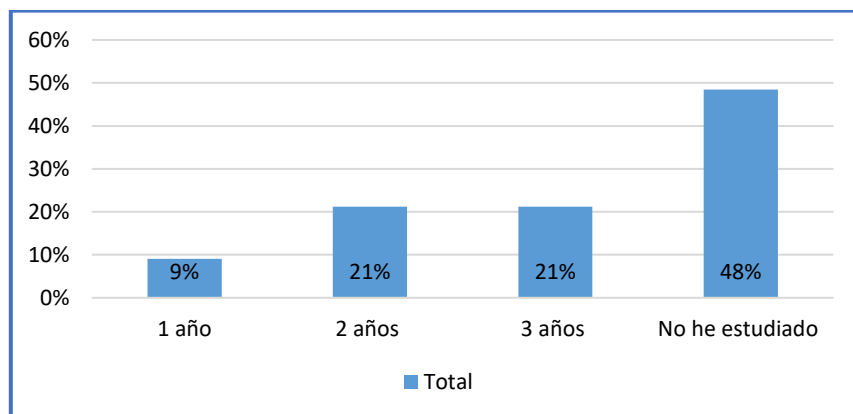
Como vemos, las actitudes de la mayoría del estudiantado hacia el inglés son positivas, e incluso tienen expectativas favorables hacia lo que harían con la lengua, pero ¿qué sucede en la escuela? En el siguiente apartado abordamos esta pregunta.

### 4.2.3. La enseñanza del inglés

En este subapartado revisamos lo concerniente a la enseñanza del inglés, cómo la perciben las y los estudiantes y qué nos dice de las metodologías utilizadas al igual que de la forma en que se sienten en clases.

El primer dato importante en esta evaluación es que la mayoría dice no haber estudiado inglés, o haberlo hecho muy poco tiempo, como podemos ver en las respuestas concentradas en la gráfica 8.

Gráfica 8. Tiempo estudiando inglés

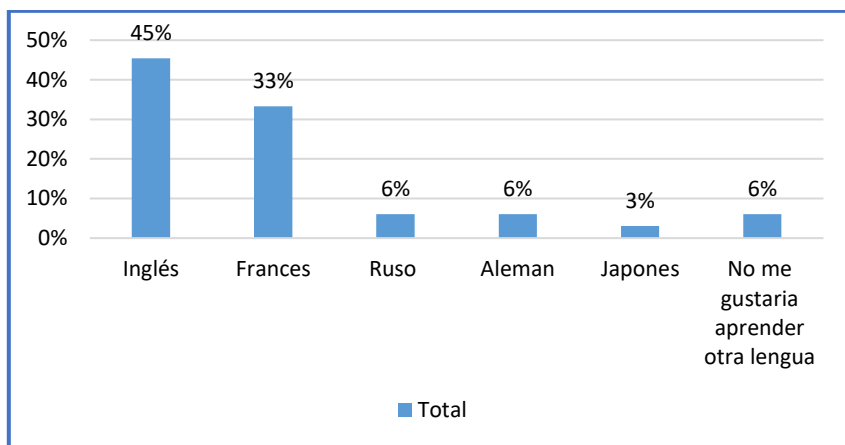


Fuente: Elaboración propia con base en los datos recabados con el cuestionario

Los datos de la gráfica anterior muestran que 9% de los alumnos estudio el inglés un año, 21% dos años, 21% tres años y 48% dice no haber estudiado nunca inglés. Estos datos nos llevan a formular las siguientes interrogantes: ¿por qué no han tomado en cuenta los años de inglés que estudiaron en secundaria?, ¿habrán pensado que la pregunta se refería a los años estudiado fuera de la escuela, por ejemplo, en cursos privados? O bien ¿habrán asistido a escuelas en las que no había docente de inglés? Según O'Donoghue (2015) la matrícula de profesores especializados en la materia de inglés es escasa.

Otro dato interesante es que, mientras la educación nacional solo ha incorporado como obligatorio al inglés, el estudiantado tiene expectativas hacia otras lenguas. La grafica 9 nos muestra las lenguas que le gustaría aprender al alumnado.

Gráfica 9. ¿Qué lenguas te gustaría aprender?



Fuente: Elaboración propia con base en los datos recabados con el cuestionario

Como se observa en la gráfica 9, al 45% le gustaría aprender inglés, al 33% francés, al 6% ruso o con el mismo porcentaje, alemán, al 3% japones, mientras que 6% declaró que no le gustaría aprender otra lengua.

Otro dato interesante es la correlación entre el gusto por el inglés y su repercusión en la participación en clase (tabla 11). Esta correlación se observa entre la actitud y la participación, ya que “mucho” y “regular” tiene mismo porcentaje.

Tabla 11. Gusto por el inglés.

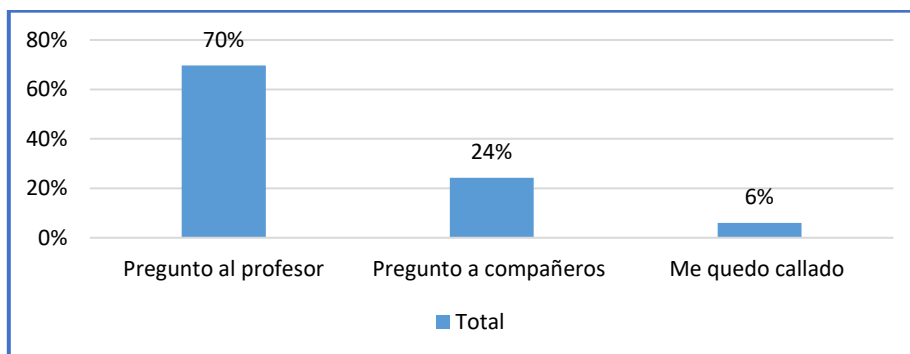
	Te gusta el inglés	Eres participativo
Mucho	21.2	21.2
Regular	54.5	51.5
Poco	18.2	12.1
Nada	6.1	15.2

Fuente: Elaboración propia con base en los datos recabados con el cuestionario

Si sumamos el porcentaje de quienes dicen que les gusta poco el inglés y los que dicen que no les gusta nada, obtenemos un 24.3%, pero también vemos que, aunque no les guste, dicen participar. Al respecto, Ortiz (2018) encontró que al estudiantado no le gusta el inglés porque no se ha logrado tener un avance significativo.

Con relación a la pregunta ¿qué haces cuando tienes dudas? La grafica 10 muestra que la gran mayoría (70%) le pregunta al profesor, el 24% pregunta a sus compañeros y compañeras y sólo el 6% se queda callado.

Gráfica 10. Qué haces cuando tienes dudas.



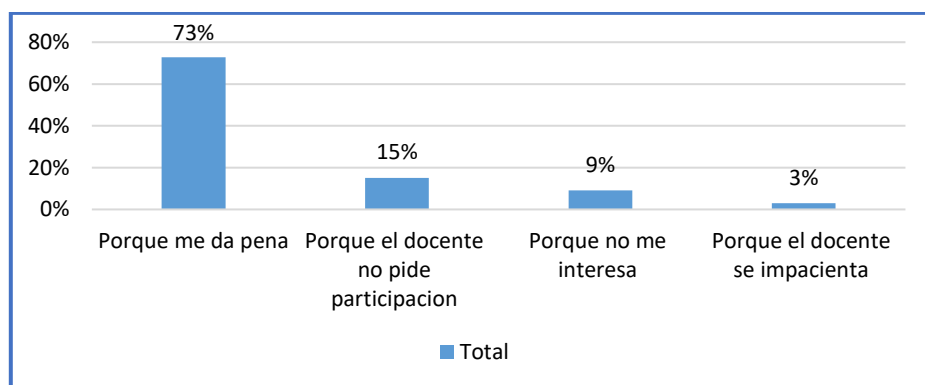
Fuente: Elaboración propia con base en los datos recabados con el cuestionario

Estos resultados indican que el alumnado tiene confianza con él o la docente para expresar libremente sus dudas, sin embargo, conviene recordar que en un ambiente de enseñanza comunicativa este tiene el papel de orientar y propiciar la

comunicación utilizando la lengua para comunicarse, pero los datos de la gráfica anterior muestran que él o la docente centraliza la comunicación en lugar de fomentar la participación y uso de la lengua con todos los participantes.

Como se observa en la gráfica 11, cuando se les pregunta a los alumnos las razones por las que no participan en la clase, la mayoría responde “porque le da pena”, 15% “porque el docente no pide la participación”, 9% “porque no me interesa” y un 3% “porque el docente se impacienta”.

Gráfica 11. Porque no participas.

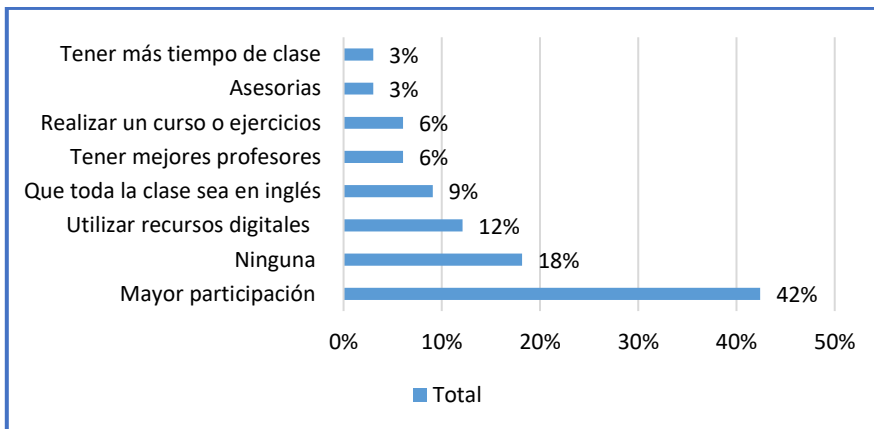


Fuente: Elaboración propia con base en los datos recabados con el cuestionario

Frente a estos datos podemos recuperar los hallazgos de Ortiz (2018) quien afirma que el estudiantado siente vergüenza al usar el idioma debido a que es poco utilizada dentro del salón de clases.

A pesar de lo anterior, la gráfica 12 muestra que al 42% de los estudiantes les gustaría tener mayor participación dentro de las clases de inglés, el 18% ninguna, el 12% utilizar recursos digitales, el 9% que toda la clase sea en inglés, el 6% realizar un curso o ejercicios, el 6% tener mejores profesores, el 3% tener más tiempo de clase y el 3% asesorías.

Gráfica 12. Ideas propuestas para las clases de inglés.



Fuente: Elaboración propia con base en los datos recabados con el cuestionario

Con estos resultados podemos preguntarnos ¿por qué no se realizan actividades para desarrollar la competencia comunicativa dentro del salón de clases?

Según Richards y Rogers (1986) para el aprendizaje de la lengua desde una perspectiva comunicativa se requiere utilizar la con el objetivo de interactuar en el aula, ya que esto genera una experiencia y se crea un aprendizaje significativo.

Por lo tanto, para realizar actividades dirigidas al desarrollo de la competencia comunicativa es necesario tomar en cuenta las ideas y las necesidades del alumnado, usar constantemente la lengua para comunicarse y buscar la participación, intercambio de información y llegar a acuerdos por medio de la interacción.

Por último, sondeamos los hábitos de estudio con respecto a la lengua con la pregunta qué hacen para practicar el inglés. Como se puede observar en la gráfica 13, una cantidad considerable dice que “no hace nada”.

Gráfica 13. Hábitos de estudio.



Fuente: Elaboración propia con base en los datos recabados con el cuestionario

Como también se observa en la gráfica anterior, en la expresión oral 24.2% dice “no hace nada”, en la expresión escrita 60% declara escribir y practicar por su cuenta; en la comprensión lectora 51.5% lee textos de su interés, práctica por su cuenta y lee en voz alta; y en la comprensión oral 60% escucha música o podcast y conversa con personas por video llamadas. Sin embargo, nadie habla de practicar el inglés en el aula o de llevar a cabo proyectos en los que tiene que interactuar con otros fuera del aula.

En síntesis, tanto los niveles de competencia en inglés de las y los alumnos, como los significados que le dan al aprendizaje de la lengua, nos permiten conocer lo que han o no aprendido e identificar los problemas que presentan.

Encontramos que la mayoría de los estudiantes tiene un nivel deficiente en sus habilidades comunicativas en inglés y a pesar de ello, sobre- evaluaron todas las habilidades comunicativas a excepción de la expresión oral en tanto que tienen un limitado uso del idioma fuera y dentro de salón de clases, por lo que podemos decir que, no se generan significados.

Los significados, como vimos en Vergara (2015), son elementos conscientes e inconscientes que se generan a través de la participación en el contexto social por

medio de actividades colaborativas que van construyendo el significado y nos ayudan a desarrollar las destrezas comunicativas.

Al respecto podemos decir que la mayoría de estudiantes no utiliza la lengua extranjera ni fuera, ni dentro del aula y solo una minoría la utiliza con fines educativos o para realizar alguna tarea de la vida diaria. Además, cuando llegan a utilizarla es para realizar alguna actividad que les gusta como: escuchar música, utilizar aplicaciones o plataformas.

A su vez, el estudiantado tiene una postura positiva hacia el inglés ya que piensa que es interesante y lo consideran esencial para la vida profesional o para explorar otras partes del mundo. Como afirman Richards y Rodgers (1986) en la enseñanza de la lengua, la comunicación y la promoción de actividades de comunicación real. No obstante, nuestros resultados muestran que casi la mitad del alumnado declaró no haber estudiado inglés, esto quizás se deba a la falta de profesorado especializados en el área.

Por lo anterior, cabe preguntarse ¿por qué no se realizan las adecuaciones necesarias a la metodología para activar e incentivar el uso de la lengua, generar un aprendizaje significativo y desarrollar las competencias comunicativas?

Después de trabajar con los datos de la percepción del alumnado y su relación con los resultados obtenidos en las evaluaciones y en la prueba podemos construir el problema de nuestra investigación el cual se aborda en el siguiente apartado.

### **4.3 Delimitación y planteamiento del problema**

Según Buenfil (2012), un problema se construye en términos de tres referentes la teoría, el referente empírico y las preguntas del investigador. La teoría como herramienta para comprender e interpretar el problema, el referente empírico corresponde a los datos recogidos a través de instrumentos y, por último, las preguntas del investigador que surgen después de analizar la situación problemática y la información que se ha tenido con relación al mismo. En pocas palabras estos referentes integran la información que se necesita para definir estrategias que ayudan al análisis del problema.

Las preguntas que nos hicimos para este proyecto son: ¿cómo repercuten las oportunidades en el significado que le dan al idioma y en las competencias que desarrollan?, ¿cómo repercuten las formas de enseñanza del inglés dentro del salón de clases en el significado y el desarrollo de competencias comunicativas? y, por último, ¿cómo llevar a cabo una enseñanza de inglés con significado para el alumnado?

Con respecto a la primera pregunta, pudimos ver a través de los datos recopilados, que la lengua que predomina en el contexto lingüístico del alumnado es el español, sin embargo, dentro de este contexto una parte del estudiantado tiene la oportunidad de escuchar a personas que hablan inglés, pero no tienen intercambio. Por lo tanto, no existe una interacción directa con la lengua inglesa y, en consecuencia, ésta no colabora a su desarrollo.

Lo que nos llevó a la segunda pregunta ¿cómo repercuten las formas de enseñanza del inglés dentro del salón de clases en el significado y el desarrollo de competencias comunicativas? en cuyas respuestas identificamos que los alumnos, por un lado, no sienten haber estudiado el inglés en los años que cursaron en secundaria, y, por otro lado, no usan el inglés ni dentro ni fuera de la escuela.

De acuerdo con la teoría sociocultural, la interacción social es primordial para adquirir y desarrollar el lenguaje, debido a que es el vínculo entre la mentalidad del individuo y la comunicación que se tiene con los otros de forma que se genera una experiencia social que es fundamental para el pensamiento (Jiménez, 2010).

Desde esta perspectiva el contexto social y el cultural que comparten los miembros del contexto son cruciales, ya que los individuos construyen su significado a través de la interacción y la participación determinará el desarrollo de las destrezas comunicativas.

La falta de interacción con el inglés tanto fuera como dentro del aula, se vio reflejada en los resultados del examen diagnóstico de competencias que en este trabajo se presentaron y que mostraron que la mayor parte del alumnado aun no alcanza los niveles mínimos requeridos.

Brashaw (1972) propone que la detección de las necesidades tiene diferentes aristas. Una de ellas es la necesidad normativa, establecida por los criterios de

expertos la cual, se basa en el conocimiento de la situación que se vive en la comunidad misma que es evaluada para conocer la necesidad y la cantidad de recursos que se requieren para cubrirla, no obstante, los estándares de normatividad cambian con el tiempo tanto por el desarrollo de conocimiento, como por los cambios de la sociedad.

Como vimos en los antecedentes, la última reforma hecha por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) modificó los referentes, las áreas de conocimiento y los recursos socioemocionales del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) y plantea que al término de segundo semestre el estudiantado tiene que contar con un nivel A2 (básico) y en tercer semestre abordar el nivel A2+ (intermedio) como se muestra en la tabla 1.

El alumnado seleccionado para este proyecto cursa la especialidad de química en el segundo semestre, por lo que el nivel que se pide que alcance es A2 (básico), sin embargo, de acuerdo con nuestro diagnóstico la mayoría (60%) tiene el nivel A1 básico. Por lo tanto, conviene detenerse a reflexionar sobre qué tan factible es alcanzar el nivel A2+ (intermedio) partiendo del nivel que se identificó.

Por otro lado, de acuerdo con Richards y Rodgers (1986), el estudiantado ya tiene en su mente las ideas sobre lo que desea aprender, cómo le gustaría aprender y también cómo quiere ser enseñados. Lo que nosotros encontramos es que el alumnado reconoce que quiere aprender una lengua y que es interesante e importante para la vida profesional y para lograr algunas metas que tiene en la vida personal.

El inglés que se imparte dentro de la escuela le interesa, pero le gustaría participar e interactuar con compañeros y compañeras o con personas externas a la escuela en esta lengua, no obstante, ante la falta de espacios seguros y confiables, el alumnado afirma que le da pena participar lo que demuestra su inseguridad al usar la lengua. A pesar de esto, el alumnado tiene hábitos de estudios y trabaja con todas las competencias comunicativas a excepción de la expresión oral.

Dentro de los intereses que tiene el alumnado con respecto al aprendizaje del inglés están usarlo en la vida profesional, en viajes o bien en intercambios comunicativos

para conocer personas incluidos sus compañeros. El alumnado también tiene interés por usar recursos digitales para escuchar música, audios y canciones en inglés y no tanto usar aplicaciones, plataformas o redes sociales, sin embargo, son conscientes sobre qué tanto estas actividades pueden ayudarlos.

Las consideraciones antes planteadas nos permiten definir los objetivos de la propuesta de intervención adaptado a la población que diagnosticamos y son:

#### Objetivo general

Que el alumnado sea capaz de comunicarse en la lengua inglesa con un nivel A2 (básico) a través del desarrollo de las cuatro habilidades básicas del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) mediante un aprendizaje significativo.

#### Objetivos particulares:

Utilizar el inglés para expresarse e intercambiar información en situaciones personales del presente y del pasado.

Usar el inglés para cubrir sus necesidades y participar en conversaciones sencillas sobre temas de la vida cotidiana.

Comprender y expresar variantes lingüísticas de la lengua inglesa.

Comprender el sentido general y específico de conversaciones sencillas de la vida cotidiana, así como indicaciones, frases y expresiones básicas.

Comprender mensajes, relatos o textos sencillos relacionados con actividades o situaciones de la vida cotidiana.

Redactar textos cortos, mensajes sencillos, instrucciones e indicaciones coherentes utilizando palabras y estructuras adecuadas a su temporalidad relacionadas con situaciones de la vida cotidiana.

## Conclusión

De acuerdo con la información recopilada podemos concluir diciendo que el alumnado participante en el diagnóstico tiene una cercanía limitada con la lengua inglesa. Entre otras razones, porque en su contexto lingüístico puede escuchar el inglés y conocer algunas personas que hablen el inglés, pero no tienen interacciones ni intercambios directos con esta lengua, situación que repercute en sus competencias comunicativas en inglés.

Con respecto a las pruebas realizadas los resultados muestran que el nivel de competencia comunicativa del alumnado equivale a un A1 básico, no obstante, lo que solicita las Progresiones de Aprendizaje del Recurso Sociocognitivo Lengua Extranjera (Inglés), (2023), es que al finalizar el segundo semestre para el tercer semestre alcanzar el A2+ (intermedio), pero, partiendo de los conocimientos que tiene, lo ideal sería trabajar para consolidar el nivel A2 básico en el tercer trimestre y, en la medida que éste se logre, seguir al nivel intermedio.

Por último, señalar que, a pesar de las limitantes mencionadas en el diseño y la aplicación de los instrumentos, se logró elaborar tablas comparativas que nos ayudaron a observar y medir el desempeño y necesidades del alumnado. También permitieron conocer qué piensan, por ejemplo: que el inglés es interesante, que se quiere aprender para utilizarse en la vida profesional, para viajar y para conocer personas que hablen el mismo idioma.

Sin embargo, el inglés no es una lengua que se utilice en la vida cotidiana, por lo que si se pretende realizar alguna actividad con el alumnado sería necesario promover su participación en actividades que les sean significativas y que fomenten su interés para obtener buenos resultados. El alumnado declara que no participa porque siente inseguridad y pena, lo que identificamos como un obstáculo para el desarrollo de las competencias comunicativas.

Por lo tanto, analizando las necesidades que emergen dentro el grupo y los antecedentes del alumnado con respecto a la enseñanza-aprendizaje del inglés, es vital plantear nuevas formas para lograr un aprendizaje significativo y desarrollar las competencias comunicativas del idioma inglés, así como mantenernos a la vanguardia de las exigencias que enfrentamos actualmente en el mundo laboral y

lingüístico. Es por ello que planteamos la propuesta de intervención que se describe en el siguiente capítulo.

## **Capítulo V. Propuesta de intervención**

### **Introducción**

El objetivo de este capítulo es presentar una propuesta de intervención dirigida al alumnado de un bachillerato en la alcaldía Iztapalapa. Como vimos en el marco normativo, el *Programa de Estudios del Recurso Sociocognitivo de Lengua y Comunicación Inglés II*, (SEP, 2023) para el nivel medio superior en bachillerato tecnológico propone alcanzar un nivel de dominio y competencia del inglés A2.

Sin embargo, los resultados de nuestro diagnóstico muestran que la gran mayoría de las y los alumnos no logran los objetivos estipulados en los programas de estudio de la EMS. Por ello, se busca realizar una propuesta que pueda ayudar al alumnado de tercer semestre a consolidar el A2 (básico) a través del desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir) mediante el aprendizaje significativo con el fin de formar un individuo capaz de comunicarse en inglés.

El presente capítulo está conformado por cinco apartados. El primero se expone los principios del enfoque por proyectos con la finalidad de identificar cuáles son las fases que lo conforman y cómo está compuesta cada etapa. En el segundo se presentan los propósitos con la intención de conocer las ideas que se desean realizar durante el desarrollo del proyecto. En el tercero, se presenta al público al que va dirigido el proyecto para conocer a los sujetos a los que se le aplicara dicho proyecto.

En el cuarto apartado se encuentra el objetivo general, específico, el cronograma, el diagrama y planificación del proyecto con la finalidad de conocer el desarrollo del proyecto y cómo será evaluado. Finalmente, en el quinto apartado consta de una propuesta de cómo se evaluará el proyecto.

### **5.1 Enfoque de la propuesta didáctica**

#### ***5.1.1 Enfoque de enseñanza comunicativo accional***

Como lo planteamos en la Fundamentación teórica de este trabajo, un enfoque comunicativo accional coloca al sujeto como mediador social, por lo que requiere usar la lengua en diversas situaciones de la vida cotidiana con la finalidad de

resolver problemas, tomar decisiones individuales y/o colectivas. Además, este enfoque es funcional para el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Así, el proyecto didáctico que se propone realizar se enmarca en el enfoque comunicativo accional porque se centra en las acciones que tiene que llevar a cabo el alumnado para el aprendizaje del lenguaje, así como en las acciones que realiza en su contexto para que estas tengan significado. Además de que el enfoque comunicativo accional está propuesto dentro de las Progresiones de Aprendizaje de la NEM, con lo cual busca vincular, desarrollar y ofrecer las herramientas necesarias para hacer uso de sus competencias comunicativas en el idioma inglés y el alumnado pueda desenvolverse en diferentes ámbitos de la vida (SEP, 2023).

### ***5.1.2 Enfoque por proyectos***

El enfoque por proyectos que se presenta está en estrecha relación con el enfoque sociocultural, pues el individuo necesita de las personas que conforman su contexto para aprender y desarrollar el lenguaje, sin importar si los que lo rodean son del mismo o de mayor desarrollo, de modo que a través de la interacción se favorezca el aprendizaje (Jiménez Rodríguez, 2010).

El habla va acompañada de las acciones, es decir, conforme el individuo use el lenguaje con sus semejantes irá quebrantando las limitaciones que tiene con las actividades de la lengua e irá desarrollando las habilidades comunicativas que necesita para resolver problemas de la vida cotidiana, así como regular actitudes ante el aprendizaje de una lengua (Consejo de Europa, 2002).

Un proyecto es una planeación de acciones que tiene una meta, es una propuesta para desarrollar el currículo escolar que cuenta con una idea que se pone en práctica y está compuesta por planificación, ejecución y evaluación (Rincón, 2012). De acuerdo con Rincón (2003) los proyectos “son fundamentales no sólo los procedimientos sino también los que se aprenden, los cuándo, para qué y por qué, que ponen en cuestión todos los contenidos escolares, que exigen su reconceptualización y recontextualización” (Rincón, 1995, citado en Rincón, 2003, p.6).

Para la aplicación de los proyectos se cuenta con la colaboración entre los miembros que integran la comunidad escolar y cada uno de ellos o ellas tiene tareas y responsabilidades que debe cubrir, de manera que juntos irán desarrollando procesos significativos y diferentes estrategias para la resolución de problemas en la vida diaria o académica. Todos los participantes requieren saber lo que se hará, para qué y por qué, con el fin de que, de manera colectiva, se genere una experiencia de aprendizaje, se obtengan resultados, se reflexione y se organice el avance que se tenga (Rincón, 2012).

Las fases para realizar un proyecto son las siguientes:

- Planificación del proyecto

Los integrantes exponen sus intereses, inquietudes, maneras de accionar para llegar a acuerdos y organizar un plan con base en las interrogantes básicas; ¿para qué?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿con quiénes?, ¿cómo se va a llamar el proyecto? y ¿cómo se va a evaluar? (Rincón, 2012).

En esta fase se concretan temas de manera escrita presentando la construcción y redacción de acuerdos que lleva por nombre plan de trabajo, el cual permite organizar de forma jerarquizada: el planteamiento del objetivo, los contenidos de aprendizaje, los propósitos, las formas, estrategias, materiales para abordarlos y evaluarlos. Todo ello, mientras se van desarrollando y realizando modificaciones para evaluar colectiva e individualmente si el proyecto tiene buenos resultados o no y si se están logrando los objetivos estipulados (Rincón,1995).

- Desarrollo del proyecto

Esta fase está contempla: la búsqueda de información y la consulta de varios recursos que puedan proveer información que enriquezca la investigación de manera argumentada y al aprendizaje de los que participan en el proyecto. La información escrita y leída se comparte con los colaboradores en forma de diálogo para transmitir lo que se sabe del análisis y comprensión de lecturas complejas que se relacionan con los objetivos del trabajo (Rincón,1995).

En el mismo desarrollo del proyecto se lleva a cabo una evaluación sobre los aprendizajes que se están desarrollando, se evalúa de forma conjunta con criterios definidos para determinar los objetivos o necesidades a aprender, se evalúa si el proyecto se detiene, se retoma o se modifica. Se recomienda tomar en cuenta las interrogantes que nos ofrece Rincón (2012):

- ¿Qué se quería aprender con el proyecto?
- ¿Los contenidos se abordaron con la adecuada profundidad?
- ¿Qué creen los alumnos que han aprendido?
- ¿Cómo saber si se está realizando un aprendizaje significativo?
- ¿Cómo saber si está aprendiendo a aprender? (p.39 y 40).

- Evaluación del proyecto

Regularmente es la parte final de los proyectos, en ésta se evalúa si se lograron los objetivos y si se sigue investigando al igual que si se logran otros objetivos.

El proyecto debe ser evaluado conjuntamente por los colaboradores para poder tener diferentes perspectivas de lo que se está buscando, se organiza, se planifica, analiza, contrastan ideas, evalúan y reorganiza para llevar a cabo la evaluación. Se recomienda tomar en cuenta las interrogantes que nos ofrece Rincón (2012):

1. “¿La planeación que hicimos para este proyecto fue adecuada? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Qué nos hizo falta tener en cuenta?
2. ¿Logramos lo que nos habíamos propuesto?  
¿Qué sí y qué no? ¿Por qué?  
¿Qué contribuyó a que pudiéramos llevar a cabo este proyecto? ¿Qué no contribuyó al desarrollo del proyecto?
4. ¿Qué es conveniente continuar haciendo porque ayuda al desarrollo de los proyectos? ¿Qué tenemos que procurar mejorar en los próximos proyectos?  
(p.40 y 41).

## 5.2. Propósitos

Utilizar los intereses, motivaciones y necesidades para generar actividades significativas y crear espacios de intercambio comunicativo para el aprendizaje del inglés.

Incentivar la búsqueda y práctica del idioma inglés dentro y fuera del salón de clases.

Integrar el conocimiento previo y el nuevo en actividades para fortalecer el aprendizaje de la lengua.

Crear espacios para el desarrollo de las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir) y lograr un acercamiento con el idioma.

Fortalecer lo aprendido con prácticas reales.

Promover la variedad dialectal de la lengua inglesa para conocer y adaptarse a los sonidos, significados y estructuras gramaticales diferentes.

Implementar evaluaciones continuas para observar el progreso del alumnado y/o crear nuevas estrategias.

### **5.3. Público al que va dirigido**

Los sujetos a los que está dirigida la presente propuesta es el alumnado de tercer semestre de la especialidad del grupo B que participaron en la aplicación del diagnóstico de la investigación con edades de 15 a 19 años que se encuentran dentro del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicio (CETIS) No. 57 del turno vespertino. Como vimos este estudiantado no es consciente de su situación en cuanto al dominio del inglés pues se sobre evaluaron en las habilidades a excepción de la expresión oral, pero también fue en la que solo se evaluó a 10 estudiantes. Vimos que se ve limitado el uso del idioma dentro y fuera del salón de clases lo que afecta directamente al aprendizaje significativo.

En los resultados que se obtuvieron en el diagnóstico de habilidades se encontró que el estudiantado tiene un nivel A1 (básico) y no alcanza el nivel A2 (básico), que es el nivel que se espera al finalizar el segundo semestre. Por otro lado, se encontró

que, al no utilizar la lengua inglesa ni dentro ni fuera del salón de clases, el alumnado no construye significados lo cual afecta al desarrollo de las destrezas comunicativas. No obstante, una minoría afirmó que pueden llegar a utilizarla cuando realiza actividades que le gustan, por ejemplo: escuchar música, utilizar aplicaciones o alguna plataforma.

Lo anterior nos permitió observar que el alumnado tiene una postura positiva hacia el idioma pues lo consideran interesante e importante para la vida profesional y para conocer otras partes del mundo.

## **5.4. Diseño didáctico**

### **5.4.1 Objetivos**

- General

Desarrollar las cuatro habilidades básicas del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) mediante un aprendizaje significativo de manera que el alumnado sea capaz de comunicarse con la lengua inglesa a través de un proyecto que consiste en participar en prácticas visuales, orales, auditivas y letradas en la plataforma “*Genially*”, ya que permite realizar actividades de forma atractiva y así poder lograr el nivel A2 (básico).

- Específicos

Los objetivos específicos serán los escalones para llegar al objetivo general:

Utilizar la lengua para expresar situaciones personales del presente y del pasado, a través del intercambio de información.

Usar la lengua para participar en conversaciones sencillas sobre temas de la vida cotidiana que posibiliten cubrir sus necesidades comunicativas.

Comprender y expresar variantes lingüísticas de la lengua inglesa.

Comprender el sentido general y específico de conversaciones sencillas de la vida cotidiana como indicaciones, frases y expresiones básicas.

Comprender mensajes, relatos o textos sencillos relacionados con actividades o situaciones de la vida cotidiana.

Redactar textos cortos, como mensajes, instrucciones e indicaciones coherentes utilizando palabras y estructuras adecuadas a su temporalidad relacionadas con situaciones de la vida cotidiana.

#### **5.4.2 Cronograma**

Esta propuesta se llevará a cabo a lo largo de un semestre y consta de 48 horas, las cuales se imparten 3 veces a la semana en sesiones de una hora.

Cada tema se impartirá en 6 unidades divididas en 8 sesiones de una hora, que pueden ser modificadas dependiendo de cada objetivo, así como los cambios que se lleguen a hacer a lo largo del plan de trabajo estipulado.

### 5.4.3. Diagrama de proyecto y planeación

El proyecto consiste en lograr que el alumnado desarrolle las habilidades comunicativas del inglés dentro y fuera del salón de clases, mediante el aprendizaje significativo haciendo uso de la plataforma *Genially* para garantizar un aprendizaje significativo.

En esta plataforma tanto él o la docente como el alumnado pueden tener un proceso colaborativo y dinámico a través de la interacción y la participación, pues esta aplicación nos ofrece gran variedad de plantillas para editar presentaciones, crear juegos, realizar sesiones en directo, participar en quizzes, resolver encuestas, elaborar presentaciones e infografías, hacer publicaciones y observar videos. Además, es posible personalizar textos, imágenes y videos compartirlos en un grupo y ofrecer y recibir comentarios, disponer de otras plantillas de otras personas que también han accedido a la plataforma y reutilizar su material. Cabe destacar que es fácil acceder a ella (Genially, 2022).

A continuación, se presenta un diagrama del proyecto y su planeación.

Tabla 12. Diagrama del proyecto y planeación.

Unidad	Objetivo Específico	Competencia Comunicativa	Sesiones	Contenido lingüístico	Logro	Actividades	Tiempo	Material
1. Conocernos y	- Utilizar la lengua para	Lingüística	1ª sesión	Información personal	Afianzar el conocimiento que tiene el	Presentación oral del alumnado	1 hora	

conocer el proyecto.	expresar situaciones personales del presente y del pasado, a través del intercambio de información.	Pragmática Social			alumnado sobre: pedir y dar su información personal	con su nombre, edad, apellido, estado civil, nacionalidad, profesión, etc.		
			2ª sesión	Gustos	Pedir y dar información sobre gustos personales.	En equipos y en círculo, expresión sobre lo que gusta o no, acerca de música, libros, cantantes, actividades de la vida diaria, etc.	1 hora	

<p>sencillos relacionados con actividades o situaciones de la vida cotidiana.</p> <p>- Comprender el sentido general y específico de conversaciones sencillas de la vida cotidiana</p>	3ª sesión	Intereses	Afianzar el conocimiento que tiene el alumnado con respecto a pedir y dar información sobre actividades de la vida diaria.	Ficha informativa de forma escrita y explicar oralmente sobre sus intereses y lo que le gusta o no.	1 hora	Papelería
	4ª sesión	Presentación del proyecto	Dar a conocer el proyecto y explicar cómo se trabajará y cómo serán evaluados.	Listado de temas y/o actividades que les interesa trabajar dentro de aplicación.	1 hora	Papelería Plataforma Genially, 2022
	5ª sesión	Las emociones	Afianzar y aclarar	Tablero de emociones	1 hora	-Hojas de colores

	como indicaciones, frases y expresiones básicas.				dudas sobre cómo describir el estado emocional más común de las personas.			-Imágenes - Plumones o marcadores .
			6ª sesión	Mi rutina.	Resolver dudas sobre cómo referirse a acciones habituales del presente.	Cuadro comparativo con las rutinas de al menos 5 compañeros de manera escrita para después explicarlo oralmente.	1 hora	Papelería
			7ª sesión	Tiempo libre	Resolver dudas sobre	Cuestionario corto	1 hora	Papelería

					cómo referirse a acciones que suceden en el momento que se habla.	sobre rutinas, actividades en el tiempo libre y cómo lo hace sentir.		
			8ª sesión	Cuestionario	Resolver dudas sobre cómo referirse a acciones habituales del presente que suceden en el momento que se habla espontáneamente.	Aplicación del cuestionario corto sobre rutinas, actividades en el tiempo libre y cómo lo hace sentir.	1 hora	Papelería

<b>2. Mis lugares favoritos.</b>	<p>- Comprender mensajes, relatos o textos sencillos relacionados con actividades o situaciones de la vida cotidiana.</p> <p>- Utilizar la lengua para expresar situaciones</p>	<p>Lingüística Pragmática Social</p>	1ª sesión	Mueblería	Describir de forma oral el mobiliario de edificios y dependencias.	Dibujos del mobiliario que se encuentra en una casa para describirlo de forma oral.	1 hora	Papelería
			2ª sesión	Los lugares	Describir de forma oral lugares de la ciudad, así como usar preposiciones de lugar.	Dibujos de los lugares que se encuentran cerca de su domicilio para describirlos de forma oral.	1 hora	Papelería
			3ª sesión	Preferencias e intereses.	Expresar preferencias	Intercambio oral en	1 hora	

<p>personales del presente y del pasado, a través del intercambio de información.</p> <p>- Redactar textos cortos, como mensajes, instrucciones e indicaciones coherentes</p>				de forma oral.	equipos sobre intereses y lo que gusta o no de lugares.		
	4ª sesión	Artículo turístico.	Expresar de forma oral conocimiento o desconocimiento del contenido del artículo turístico.	Lectura en voz alta de un artículo turístico y expresar el conocimiento o desconocimiento de la información leída.	1 hora	Copia del artículo.	
	5ª sesión	Ubicación.	Localizar y ubicar objetos del	En parejas redacción de instrucciones	1 hora	Papelería	

<p>s utilizando palabras y estructura s adecuadas a su temporalid ad relacionad as con situacione s de la vida cotidiana.</p>					aula, la casa y la ciudad.	s para llegar a una ubicación específica.		
	6ª sesión	Direcciones.	Solicitar y dar instrucciones para llegar a un lugar.	En parejas seguimiento de instruccione s para llegar a un lugar o instruccione s para acomodar objetos.	1 hora	Paliacate Objetos y/o materiales. Mesa		
	7ª sesión	Primera interacción con la aplicación Genially.	Conocer los recursos que nos ofrece la aplicación y cómo se usa.	Registro en la aplicación para empezar a interactuar: navegará y explorará	1 hora	Sala de computo		

						las funciones que tiene.		
			8ª sesión	Mi lugar favorito.	Describir lugares, para identificarlos y localizarlos, así como expresar preferencias.	Video para describir un lugar o mobiliario preferido, indicar su ubicación y postearlo en la aplicación.	1 hora	Sala de computo
<b>3. Los fenómenos climáticos.</b>	- Expresar situaciones personales del presente y pasado para	Lingüística Pragmática Social	1ª sesión	Fenómenos climáticos.	Aprender e identificar sobre fenómenos atmosféricos y climáticos.	Resolución de un Kahoot para identificar y afianzar vocabulario.	1 hora	Sala de computo
			2ª sesión	La ropa.	Ampliar vocabulario	Cuadro comparativo	1 hora	Papelería

	<p>intercambiar información.</p> <p>- Interpretar y expresar variantes lingüísticas de la lengua inglesa.</p> <p>- Comprender mensajes, relatos o textos sencillos</p>				<p>sobre ropa y usar variedades del inglés británico y del americano: reconoce sonidos, significados y deletrea nombres.</p>	<p>de vocabulario sobre ropa en las variantes inglesa británica y americana, identificación de la pronunciación en ambas variantes.</p>		
			3ª sesión	Descripción de imagen.	Usar vocabulario para expresar las acciones que suceden en el momento:	En parejas, descripción de la ropa, el clima, las emociones y las actividades	1 hora	Flashcard

relacionados con actividades o situaciones de la vida cotidiana.  - Participar en conversaciones sencillas sobre temas de la vida cotidiana que permitan cubrir sus necesidades				expresar acuerdos y desacuerdos.	que están realizando los personajes en una imagen.		
	4ª sesión	Artículo periodístico.	Comprender y expresar el sentido general del artículo y las ideas principales.	Intercambio de ideas en equipos sobre acontecimientos que suceden en la actualidad y cómo afectan los fenómenos climáticos	1 hora	Copia del artículo.	
	5ª sesión	Infografía.	Escribir un mensaje sencillo con	Infografía de cómo prevenir	1 hora	Sala de cómputo.	

<p>es básicas.</p> <p>- Comprender el sentido general y específico de conversaciones sencillas de la vida cotidiana, así como comprender de indicaciones, frases y</p>				información relacionada a un fenómeno climático específico.	algún fenómeno climático, hecha en parejas.		
	6ª sesión	Infografía	Compartir y redactar un escrito sobre a fenómenos climáticos.	Postear la infografía en Genially.	1 hora	Sala de cómputo.	
	7ª sesión	Presentación.	Referirse a acciones que suceden en el momento que se habla.	Presentación.	1 hora	Sala de cómputo.	
	8ª sesión	Retroalimentación.	Comprender la información esencial de un mensaje	Comentarios en Genially sobre las infografías	1 hora	Sala de cómputo.	

	expresiones básicas.				sobre fenómenos climáticos.	de sus compañeros para generar una comunicación activa.		
<b>4. La mejor década.</b>	-Redactar textos cortos, mensajes sencillos, instrucciones e indicaciones coherentes utilizando palabras y estructuras	Lingüística Pragmática Social	1ª sesión	Pasado simple.	Resolver dudas sobre cómo referirse a acciones pasadas con el uso adecuado del pasado simple.	Resolución de un Kahoot para recordar y afianzar vocabulario y estructuras gramaticales.	1 hora	Sala de cómputo.
			2ª sesión	Recuerdos.	Describir de manera sencilla y estructurada actividades y	Narración escrita con hechos o sucesos del pasado	1 hora	Papelería

<p>adecuadas a su temporalidad relacionadas con situaciones de la vida cotidiana.</p> <p>- Comprender mensajes, relatos o textos sencillos relacionados con actividades o</p>			experiencias personales pasadas.	sobre su vida con relación a la música.		
	3ª sesión	Instrumentos y géneros musicales.	Aprender e identificar Instrumentos y géneros musicales.	Resolución de un Kahoot para identificar y ampliar vocabulario.	1 hora	Sala de cómputo.
	4ª sesión	Artículo musical.	Identificar información específica en el artículo. Identificar frases expresar acuerdos.	Comprensión del artículo: expresión de acuerdo y desacuerdo.	1 hora	Copia del artículo.
	5ª sesión	La biografía.	Describir de manera sencilla y	Reducción de una biografía de	1 hora	Sala de cómputo.

situaciones de la vida cotidiana.  -Utilizar la lengua para expresar situaciones personales del presente y pasado, que permita intercambiar información.				estructurada actividades pasadas.	su cantante favorito de la época de 70, 80, 90 o 2000.		
	6ª sesión	La biografía.	Expresar y narrar de forma oral hechos o sucesos pasados.	En equipos, presentación oral de su biografía.	1 hora		
	7ª sesión	La música.	Describir de manera sencilla y estructurada actividades o experiencias personales pasadas.	Narración escrita en la plataforma Genially sobre cómo ha sido el cambio de la música a lo largo de los años y	1 hora	Sala de cómputo.	

						quiénes son sus exponentes favoritos.		
			8ª sesión	Retroalimentación.	Comprender la información esencial de un mensaje, así como redactar uno sencillo sobre sus experiencias u opiniones.	Comentarios en la plataforma Genially de las narrativas de los compañeros.	1 hora	Sala de cómputo.
<b>5. ¿Adivina quién?</b>	- Usar el inglés para participar en conversaciones	Lingüística Pragmática Social	1ª sesión	Miembros de la familia.	Ampliar el vocabulario sobre los miembros de la familia.	En parejas, descripción oral la personalidad de familiares,	1 hora	

<p>sencillas sobre temas de la vida cotidiana que posibiliten cubrir sus necesidades comunicativas.</p> <p>-Utilizar el inglés para expresar situaciones personales del presente,</p>					así como expresión de opinión simple.		
	2ª sesión	Apariencias físicas.	Afianzar el conocimiento sobre la descripción de la apariencia física.	En parejas, descripción oral de la apariencia física de los personajes que se muestran en una imagen.	1 hora	Flashcards.	
	3ª sesión	Las partes del cuerpo.	Afianzar el conocimiento sobre las partes del cuerpo.	Memorama en un Wordwall.	1 hora	Sala de cómputo.	
	4ª sesión	La historia.	Escribir una narración	En equipos, redactar una historia	1 hora	Papelería	

<p>pasado y futuro, que permita intercambiar información.</p> <p>- Redactar textos cortos, mensajes sencillos, instrucciones e indicaciones coherentes utilizando palabras y</p>				utilizando la creatividad.	donde se describen la personalidad, apariencia físicas y vestimenta de diferentes personajes.		
	5ª sesión	La historia.	Practicar la narración y creatividad en el idioma.	Presentación oral de historias creadas.	1 hora		
	6ª sesión	Descripción de apariencias.	Poner el practica el conocimiento de vocabularios y descripciones	Creación del juego adivina quién en Genially.	1 hora	Sala de cómputo	

<p>estructuras adecuadas a su temporalidad relacionadas con situaciones de la vida cotidiana.</p> <p>- Comprender mensajes, relatos o textos sencillos relacionados con</p>			s de personas.				
	7ª sesión	Llamada telefónica	Expresar información sobre la apariencia física de las personas.	Grabación oral de una llamada telefónica en la que se describe una situación y personas involucradas.	1 hora	Celular y/o grabadora.	
	8ª sesión	Llamada telefónica	Comprender información sobre la apariencia de las personas.	Comprensión de audios subidos a la plataforma Genially, dibujo de lo escuchado, posteo de	1 hora	Sala de cómputo	

	<p>actividades o situaciones de la vida cotidiana.</p> <p>-</p> <p>Comprender el sentido general y específico de conversaciones sencillas de la vida cotidiana, así como indicaciones, frases</p>					<p>dibujos en los comentarios y comparaciones de los dibujos realizados.</p>		
--	---	--	--	--	--	--	--	--

	y expresiones básicas.							
<b>6. La evaluación.</b>	-Utilizar el inglés para expresar situaciones personales del presente, pasado y futuro, que permita intercambiar información.	Lingüística Pragmática Social	1ª sesión	La entrevista	Redactar de manera organizada y coherente una serie de preguntas para una entrevista.	Redacción de 8 preguntas para realizar una entrevista del tema de su preferencia a una persona que hable lengua inglesa y grabarla.	1 hora	Papelería
			2ª sesión	La entrevista	Afianzar pronunciación	En parejas, formulación	1 hora	

	- Uso de la lengua para participar en conversaciones sencillas sobre temas de la vida cotidiana que permitan cubrir necesidades comunicativas.				n y de entonación de preguntas y posibles respuestas para continuar una conversación.	de preguntas para trabajar en la pronunciación y confianza consigo mismo.		
			3ª sesión	La entrevista	Comprender conversaciones con frases y expresiones sencillas sobre temas de la vida cotidiana de forma oral.	Aplicación y grabación de la entrevista.	1 hora	-Celular y/o Grabadora -Entrevista semiestructurada

<p>- Redactar textos cortos, mensajes sencillos, instrucciones e indicaciones coherentes utilizando palabras y estructuras adecuadas a su temporalidad relacionada</p>	4ª sesión	La entrevista	Participar y entender conversaciones con frases y expresiones sencillas sobre temas de la vida cotidiana.	Grabación de su conversación en Genially y comentarios sobre la misma.	1 hora	
	5ª sesión	Experiencias.	Expresar experiencias y situaciones personales	Expresión de experiencias obtenidas en el uso de inglés durante la aplicación de una entrevista.	1 hora	

	as con situaciones de la vida cotidiana.		6ª sesión	Cuestionario	Conocer las recomendaciones y opiniones del alumnado para mejorar este proyecto.	Cuestionario con opiniones y recomendaciones al proyecto.	1 hora	Papelería
			7ª sesión	Evaluación.	Evaluación del proyecto.	Rúbrica para verificar si se ha cumplido con los parámetros de la evaluación.	1 hora	Rúbrica de evaluación.
			8ª sesión	Evaluación.	Evaluación del proyecto.	Incentivar para que el grupo siga activo y	1 hora	Rúbrica de evaluación.

						compartan cosas de su interés y/o gustos además de tener un espacio para poder practicar y continuar desarrollando sus habilidades.		
--	--	--	--	--	--	---	--	--

Fuente: Elaboración propia con base en SEP, (2023) y Programación nivel A2, (s.f).

#### **5.4.4 Desarrollo de las sesiones**

Los objetivos del proyecto se dirigen a desarrollar las cuatro habilidades básicas del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) en inglés y formar a un alumno capaz de comunicarse en esta lengua, a través de la interacción con su entorno social con la ayuda de nuevas herramientas tecnológicas como es el uso de la plataforma “Genially”.

Primero se pretende afianzar el aprendizaje que se ha obtenido en el nivel A1 para reforzar y asegurar lo ya aprendido tanto en los semestres anteriores como a lo largo de su trayectoria académica. Después, enseñar y aprender temas que son esenciales y útiles para la vida cotidiana como la localización y descripción de lugares, personas lo que gusta o no, experiencias, etc. Se agregaron temas actuales de intereses como los fenómenos climáticos, gustos musicales y manejo de información que podemos encontrar en nuestro día a día. Lo que se espera es lograr un aprendizaje secuencial y significativo que ayude a alcanzar un nivel A2 (básico). Durante el desarrollo del proyecto se promueve la interacción y actuación con la lengua inglesa por medio de presentaciones e intercambios de información dirigidos a resolver problemas de la vida cotidiana dentro y fuera del salón de clases.

#### **5.4.5 Evaluación de los aprendizajes**

La evaluación consiste en usar la lengua inglesa de manera significativa dentro y fuera del salón de clases (uso de la plataforma Genially) que va de la mano con aprender a usar herramientas digitales, a buscar y seleccionar información en internet, a crear contenido digital y a participar dentro de la plataforma, para desarrollar las habilidades comunicativas de la lengua inglesa.

Tabla 13. Rúbrica de evaluación.

Criterio de evaluación	Deficiente	Regular	Excelente
Listening (Escuchar)	No comprende oralmente expresiones y frases	Comprende oralmente expresiones y	Comprende oralmente expresiones y

	sencillas de uso cotidiano. Presenta dificultades para comprender información personal e identificar el tiempo verbal en que sucede.	frases sencillas y de uso cotidiano. Aunque ocasionalmente presenta dificultades para comprender información personal e identificar el tiempo verbal en que sucede.	frases sencillas y de uso cotidiano. Comprende información personal e identifica el tiempo verbal en que sucede.
Speaking (Hablar)	No utiliza expresiones ni frases sencillas, presenta dificultades para expresar sus necesidades en una conversacional simple.	Regularmente presenta dificultades para utilizar expresiones y frases sencillas, logra expresar sus necesidades en una conversacional simple.	Utiliza expresiones y frases sencillas, logra expresar sus necesidades en una conversacional simple.
Reading (Leer)	No comprende textos escritos con expresiones cotidianas, con características personales y presenta dificultades para ampliar su experiencia lectora.	Regularmente presenta dificultades para comprender textos escritos con expresiones cotidianas, con características personales y	Comprende textos escritos con expresiones cotidianas, con características personales y es capaz ampliar su experiencia lectora.

		ampliar su experiencia lectora.	
Writing (Escribir)	Presenta dificultades para redactar de textos cortos con coherencia, manejo de conjugaciones, reglas gramaticales y puntuación adecuadas al igual q descripciones particularidades de personas, lugares, cosas y actividades que suceden en la actualidad.	Redactar textos cortos, pero regularmente presenta dificultades con la coherencia, manejo de conjugaciones, reglas gramaticales y puntuación adecuadas como descripciones particularidades de personas, lugares, cosas y actividades que suceden en la actualidad.	Redactar textos cortos con coherencia, manejo de conjugaciones, reglas gramaticales y puntuación adecuadas como descripciones particularidades de personas, lugares, cosas y actividades que suceden en la actualidad.
Uso de herramientas digitales	Utiliza de manera limitada las herramientas digitales, desaprovechando sus habilidades tecnológicas lo que afecta su desempeño académico.	Utiliza de manera adecuada las herramientas digitales, aprovecha sus habilidades tecnológicas, aunque existen áreas de mejora en su desempeño.	Utilizada de manera eficiente, creativa e innovadora las herramientas digitales, aprovecha al máximo sus habilidades tecnológicas.
Búsqueda y selección de información	Presenta complicaciones para seleccionar y buscar	Ocasionalmente presenta problemas para seleccionar y	Selecciona y busca información en internet de

	información en internet de manera pertinente para trabajos académicos.	buscar información en internet adecuada y pertinente para trabajos académicos.	manera adecuada y pertinente para trabajos académicos.
Creación de contenido digital.	Presenta complicaciones para crear contenido digital y utilizar las herramientas de la aplicación para trabajos académicos.	Crea contenido digital, pero en ocasiones presenta complicaciones al utilizar herramientas de la aplicación para trabajos académicos.	Es capaz de crear contenido digital utilizando las herramientas que ofrece la aplicación para trabajos académicos.
Participación dentro de la plataforma para una comunicación activa.	No participa en ninguna de las actividades realizadas para desarrollar sus habilidades comunicativas.	Participa con regularidad, pero existen áreas de mejora en la comunicación y organización.	Participa en todas las actividades de comunicación, colaboración y organización.

Fuente: Elaboración con base en SEP (2023)

## 5.5 Evaluación de la intervención

Como ya lo hemos visto, tanto la investigación acción, como la metodología por proyectos postulan la necesidad de evaluar los resultados obtenidos en una intervención. La evaluación de una intervención es un proceso sistemático que tiene como objetivo obtener valores (resultados) de un proyecto de intervención, con la

finalidad de observar el avance logrado y la brecha de oportunidad de mejora (Colypro,2022).

El objetivo es realizar una evaluación colectiva para, por un lado, obtener una percepción más amplia de lo que realizamos y valorar si realmente se cumplieron los objetivos que se tenían planeados y por otro lado exponer las experiencias, sentimientos y pensamientos que pueden ayudar a mejorar las actividades.

La evaluación contemplará cuatro fases.

La primera dentro de las sesiones (ver tabla 12 y 13) ya que, como Rincón (2012) refiere, la evaluación necesita la participación de todos y todas las involucradas en el mismo. Un primer insumo para la evaluación es la de los aprendizajes. Esta evaluación se verá reflejada al final de cada unidad y sesión, pues cada una busca comunicar, intercambiar y experimentar con la lengua inglesa y así como construir un camino que nos oriente hacia el producto final que tiene cada unidad.

Cada sesión busca desarrollar las habilidades comunicativas de manera que las actividades que se realicen al final logren un producto que incentive la comunicación real y significativa. Además, la evaluación tiene la intención de observar si las estrategias implementadas y los tiempos designados son adecuados. Pero el indicador más importante es el de la evaluación final de los aprendizajes detallada en el subapartado 5.4.5.

La segunda fase parte es la evaluación del alumnado. Las preguntas que Rincón (2012) ofrece son la guía para esta fase, que consiste en responder las preguntas como: ¿los temas y actividades realizados durante el semestre fueron de tu agrado?, ¿cómo calificarías tu aprendizaje con respecto a las actividades que realizaste? ¿qué actividades consideras que fueron significativas para tu aprendizaje?, ¿qué actividades fueron más fáciles y cómo te sentiste ante ellas?, ¿en cuales actividades tuviste más dificultad y cómo te sentiste ante ellas? y ¿qué consejo nos darías para mejorar el aprendizaje de la lengua inglesa y poder tener un mejor uso de ella? (ver Anexo 6).

La tercera fase es la evaluación de la o el docente. En esta se fase nos realizamos las siguientes preguntas: ¿los temas vistos fueron de interés para el alumnado?

¿qué temas podrían contribuir al interés del alumnado para integrarlos en próximos proyectos?, ¿las actividades realizadas tuvieron el impacto que se esperaba?, ¿los temas vistos tuvieron impacto significativo para el desarrollo de sus habilidades comunicativas?, ¿el uso de la plataforma fue funcional para el desarrollo de nuestros objetivos? Y finalmente ¿qué tan conveniente fue integrar la tecnología con el desarrollo de la lengua extranjera?

La cuarta fase es la determinación de los ajustes o la reestructuración de la planeación y de su aplicación con base en el cruce o la triangulación de los resultados de las tres primeras fases.

## **Conclusiones**

A partir de la identificación de intereses a través del diagnóstico fue posible proponer contenidos y actividades más cercanas al alumnado. En la actualidad las y los jóvenes están muy relacionados con las plataformas y aplicaciones, pues son más cómodas y sencillas de utilizar y pueden descargarse con facilidad en sus dispositivos móviles o computadoras. *Genially* es una plataforma que permite trabajar de manera colaborativa y dinámica pues la variedad de funciones digitales que nos ofrece son prácticas y funcionales para el uso diario.

Por ello, resulta pertinente relacionar y reforzar el aprendizaje de las lenguas con este tipo de aplicaciones para que se despierte el interés del alumnado a la hora de aprender y practicar un idioma extranjero. A su vez, como lo mencionan *Las Orientaciones Pedagógicas del Recurso Sociocognitivo Lengua Extranjera* (SEP, 2023b) se trata de que las y los docentes tengan la libertad de escoger los recursos y estrategias a implementar durante el semestre para que las experiencias y el conocimiento del alumnado sean analíticos, críticos y reflexivos mediante el trabajo colaborativo y un aprendizaje significativo.

Es así que con este proyecto pretendemos lograr que el alumnado de la especialidad de química de tercer semestre de educación media superior aprenda de forma significativa la lengua inglesa a través del desarrollo de actividades

comunicativas y sea capaz de comunicarse en la lengua inglesa, en el nivel requerido.

### Conclusiones generales

Las problemáticas sobre el aprendizaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera son varias, como lo vimos a lo largo de este escrito. En este trabajo mostramos, a través de la investigación revisada en los antecedentes, cómo las metodologías implementadas no han tenido buenos resultados, ya que el estudiantado de diversos niveles considera que el aprendizaje de la lengua inglesa es aburrido, tedioso, repetitivo y muy alejado de la realidad. Sin embargo, como lo hemos visto en los referentes teóricos, aprender a través de actividades significativas en las que se trabaja de una manera colaborativa y se involucran los conocimientos cotidianos del alumnado con ayuda de las herramientas digitales, como las redes sociales y/o aplicaciones, se puede involucrar al alumnado para que desarrolle sus habilidades comunicativas.

A través del diagnóstico identificamos, no solo los problemas que tiene el alumnado para alcanzar el nivel que se solicita en el grado que cursa, sino también los intereses que los motivan para interactuar en clase. Estos se encuentran motivados por la cercanía que se tiene actualmente con diversos medios de comunicación y recursos digitales, así como por la demanda del dominio de la lengua inglesa en el contexto laboral, para la que las y los jóvenes mexicanos deben estar preparados. Lo anterior nos llevó a proponer este proyecto ya que, como profesora de inglés, las metodologías implementadas en la enseñanza, no son lo suficientemente idóneas para lograr un aprendizaje significativo en nuestro alumnado. Es esencial tomar en cuenta el marco normativo, pero también sus necesidades e intereses para tomar las decisiones pertinentes y planificar nuestro contenido.

Por otra parte, es necesario hacer uso de las herramientas y materiales que tenemos a nuestro alcance para crear actividades más reales y significativas para que el alumnado se sienta en confianza y libertad para utilizar la lengua inglesa. También llevar a cabo la planeación diseñada que permitirá comprobar si realmente el uso de las aplicaciones digitales educativas puede incidir positivamente en el

desarrollo de las habilidades básicas del lenguaje del alumnado, si las actividades grupales son significativas y generan o incentivan la comunicación en inglés. A su vez, valorar estos dos aspectos puede generar un ambiente de confianza en el que el alumnado tenga intercambios comunicativos con la lengua inglesa de manera activa.

Para finalizar, se puede decir que la realización de este trabajo permitió ampliar más nuestro conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, en específico para conocer los niveles del aprendizaje del inglés que se proponen en la normatividad, las progresiones de los aprendizajes de la lengua desde la educación básica hasta la educación media superior, identificar cuáles son las problemáticas que emergen para la adquisición y el aprendizaje de una lengua extranjera, las metodologías y los métodos que existen y las herramientas que nos permiten revisar y analizar la práctica docente para mejorar la planificación de clases, pero, sobre todo, la mejora de comprensión lectora y la expresión escrita.

## Referencias

- Aguilar Idáñez M. J. y Ander Egg E. (1999). *Diagnostico social. Conceptos y metodología*. Lumen. <https://core.ac.uk/download/pdf/46751536.pdf>
- Alarcón Neve, J. (1998) El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo. *Instituto de Investigaciones en Educación. Colección pedagógica* (29), 139-165. [https://www.uv.mx/cpue/colped/N\\_29/el\\_fen%C3%B3meno\\_del\\_biling%C3%BCismo.htm](https://www.uv.mx/cpue/colped/N_29/el_fen%C3%B3meno_del_biling%C3%BCismo.htm)
- Alonso Avila, A. M. y Alonso Avila, A. M. (2018, enero). El desarrollo de habilidades receptivas a través de las clases de inglés en los estudiantes de 9no grado de la secundaria básica "Inti Peredo". *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 7 (1), 1-8. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/01/habilidades-receptivas-ingles.html>
- Álvarez-Gayou Jurgensson, J. L. (2003). Métodos cualitativos para la obtención de información. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (103-163). Paidós.
- APIBAvideos. (2 de noviembre de 2015). *Luci Nussbaum: Prácticas y repertorios plurilingües escolares* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=yiai2TRf75E&t=751s>
- Bauce, J. G. , Córdova, M. A y Avila, A. (2018). Operacionalización variables. *Revista del Instituto Nacional de Higiene "Rafael Rangel"*, 49(2), 43-50. <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/05/1096354/operacionalizacion-de-variables.pdf>
- Boluda, N. (2004). Actitudes lingüísticas y variación dialectal en el ámbito escolar de Mula (Murcia). *Revista de Estudios filológicos*, (8), 103-118. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/50069/1/Actitudes%20linguisticas.pdf>
- Bradshaw, J. R. (2013). The taxonomy of social need. In McLachlan, G (ed), *Problems and Progress in Medical Care*, Oxford University Press: Oxford. <https://www.york.ac.uk/inst/spru/pubs/pdf/JRB.pdf>
- Buenfil, R. N. (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social: Consideraciones metodológicas en investigación social* (pp. 246-257). Académica

Española.

[https://www.researchgate.net/publication/315498067\\_La\\_Teoria\\_frente\\_a\\_las\\_preguntas\\_y\\_el\\_referente\\_empirico\\_en\\_la\\_investigacion](https://www.researchgate.net/publication/315498067_La_Teoria_frente_a_las_preguntas_y_el_referente_empirico_en_la_investigacion)

Camarena Ortiz, E. D. (2018). En el principio era el verbo *to be*...Una mirada etnográfica al inicio del aprendizaje en inglés. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 0(67). doi:<https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2018.67.845> <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/845/949>

Castillo, Ramírez y Pineda. (2023). De “no voy a entender nada” a “aprendí sin darme cuenta”: la experiencia vivida del aprendizaje del inglés. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIEC*, 14, 1-17. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521674411006/html/>

Centro de Integración Juvenil, A.C. (2018). Estudio Básico de Comunidad Objeto. *Diagnóstico del contexto sociodemográfico del área de influencia del CIJ Iztapalapa Oriente*. [http://www.cij.gob.mx/ebco2018-2024/9370/CSD/9370\\_CS\\_Dx.pdf](http://www.cij.gob.mx/ebco2018-2024/9370/CSD/9370_CS_Dx.pdf)

Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71. <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>

Colotto Novarece, L. (1995). Interiorización de la gramática de la primera lengua y de la lengua extranjera: ¿procesos similares o diferentes?. *Didáctica*, (7), 341-348. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/issue/view/DIDA959511>

Colypro. (2022). *Guía Didáctica Evaluación de proyectos*. Semilleros de investigación. [https://www.colypro.com/wp-content/uploads/2022/08/Guia-didactica\\_Evaluacion-de-proyectos.pdf](https://www.colypro.com/wp-content/uploads/2022/08/Guia-didactica_Evaluacion-de-proyectos.pdf)

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

EP. English Live (2019). *México tuvo un ligero descenso en la 9ª edición del Índice de Dominio del inglés de EF*. EF English live. <https://englishlive.ef.com/es-mx/blog/feature-content/ef-epi-report-2019/>

Eusko Jaurlaritzako Gobernua. (2014). *Inglés nivel básico 1: Objetivos y contenidos*. Escuelas oficiales de idiomas.

[https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dic6\\_programaciones\\_por\\_idioma/es\\_def/adjuntos/ingles/ingles\\_A1\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dic6_programaciones_por_idioma/es_def/adjuntos/ingles/ingles_A1_c.pdf)

Eusko Jaurlaritzako Gobernu Vasco. (s.f). *Programación A2: objetivos y contenidos*. Escuelas oficiales de idiomas.

[https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dic6\\_programaciones\\_por\\_idioma/es\\_def/adjuntos/euskera/Euskara\\_Prog\\_A2\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dic6_programaciones_por_idioma/es_def/adjuntos/euskera/Euskara_Prog_A2_c.pdf)

Flores, R., Muñoz, M., Andrade, T., López, V. y Velazco R. (2018). Prácticas sociales del lenguaje. *BENV.* 1-26.

<http://online.anyflip.com/afxk/mozy/mobile/index.html#p=1>

Genially. (4 de mayo de 2022). *Cómo usar Genially: primeros pasos* [Archivo de video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=SIYyOq\\_vEgw](https://www.youtube.com/watch?v=SIYyOq_vEgw)

Giancarlo, F. E. (diciembre 2011-mayo 2012). Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). *Relingüística aplicada.* 34, 1. <http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm>

Gobierno de México. (2022). *Diagnóstico de la movilidad humana en la Ciudad de México*. Secretaría de Gobierno. [https://portales.segob.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CPM/foros\\_regionales/estados/centro/info\\_diag\\_F\\_centro/diag\\_CDMX.pdf](https://portales.segob.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CPM/foros_regionales/estados/centro/info_diag_F_centro/diag_CDMX.pdf)

Gobierno de México. (2023). Iztapalapa-Secretaría de Economía. Data México. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/iztapalapa?povertySelector=povertyOption#economy>

González Díaz, J-L. y Asensio Brouard, M. (1996). Las Teorías sobre el Aprendizaje de Segundas Lenguas. *Babel. Aspectos de filología inglesa y alemana* (3-5), 155-186. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AFIAL/article/view/3406/3133>

<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>

<https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/444/2185#info>

IES Viera y Clavijo (2018). *Modelos de pruebas. INGLÉS: nivel básico A2. Inglés*. Gobierno de Canarias

<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/iesvierayclavijo/modelos-de-pruebas-ingles-nivel-basico-a2/>

Jerez-Rodríguez, Sonia, & Navas-Rios, María E. (2019). Leer, Escribir y Comunicarse en Otro Idioma con Nuevas Prácticas Letradas Fuera del Aula de Clase. *Información tecnológica*, 30(2), 315-326. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000200315>  
[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07642019000200315](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07642019000200315)

Jiménez Rodríguez, J. (2010). Adquisición y desarrollo del lenguaje. En Antonio M. G. (Coord.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*. (Pp. 102-119) Ediciones pirámide.  
<https://iltemprana.files.wordpress.com/2014/01/teorc3adas-y-enfoques-explicativos-sobre-adquisicic3b3n-y-desarrollo-del-lenguaje.pdf>

Kalman, J (2003). El acceso a la cultura escrita: La participación social y la apropiación en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 8(17), 37-66.  
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14001704.pdf>

Lepe, E. [milomelendez] (junio 19,2010). *Las prácticas sociales del lenguaje 1, 2, 3, [archivo audiovisual]* <https://youtu.be/xHGI3tGmUVo>

Meneses Cid de León, E. (2023). Resultados de exámenes de nivel de inglés en México: Revisión sistemática de investigaciones. *Revista de Educación e Investigación*, 5 (9), 53 – 67.  
<https://revistaalternancia.org/index.php/alternancia/article/view/1103/2468>

Moreira, M. A. (2003). *Lenguaje y aprendizaje significativo*. Instituto de Física de la UFRGS. <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/lenguaje.pdf>

Mota de Cabrera. C. y Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana. *Artículos arbitrarios*, 11 (38), 411-418. <https://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n38/art05.pdf>

Muñoz Muñoz, M. (2019). Las actitudes y creencias lingüísticas de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativ*, 9(18), 748-767. DOI: 10.23913/ride.v9i18.444

Novelo, J. et.al. (2010). *Pautas pedagógicas para elaborar evaluaciones diagnósticas*. Lengua. Ministerio de educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002736.pdf>

O'Donoghue, J. L. (04-02-2015). *El derecho a aprender con y en inglés*. El financiero. <https://www.elfinanciero.com.mx/opinion/mexicanos-primero/el-derecho-a-aprender-con-y-en-ingles>

Pearson (21-08-2024). *México es el país con mejor dominio del inglés entre las principales economías de América Latina, según estudio*. PR Newswire: news distribution, targeting and monitoring. <https://www.prnewswire.com/mx/comunicados-de-prensa/mexico-es-el-pais-con-mejor-dominio-del-ingles-entre-las-principales-economias-de-america-latina-segun-estudio-302227546.html>

Pizarro Chacón, G. (2015). El multidialectismo: Un reto para la enseñanza de una segunda lengua. *Revista electrónica Educare*, 19(2), 359-381. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194138017020.pdf>

Ricoy, M.C y Álvarez Pérez, S. (2016). La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas. *Revista mexicana de investigación educativa*, (21),1-25. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662016000200385&lang=es](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200385&lang=es)

Richards, C. J. y Rodgers, S. T. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Ed Cambridge University Press. [https://realin.upnvirtual.edu.mx/images/textos\\_modulos\\_I-II/Enfoques\\_enseanza\\_lenguas.pdf](https://realin.upnvirtual.edu.mx/images/textos_modulos_I-II/Enfoques_enseanza_lenguas.pdf)

Rincón Bonilla, G. (2003). *Algunos malentendidos en el trabajo por proyectos*. [PDF]. [https://www.u-cursos.cl/filosofia/2014/2/EDU205A/1/material\\_docente/bajar?id\\_material=945887](https://www.u-cursos.cl/filosofia/2014/2/EDU205A/1/material_docente/bajar?id_material=945887)

Rincón Bonilla, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Editorial Kimpres. [https://www.academia.edu/28512567/Tejer\\_la\\_RED\\_3\\_Los\\_proyectos\\_de\\_aula\\_y\\_la\\_ense%C3%B1anza\\_y\\_el\\_aprendizaje\\_del\\_lenguaje\\_escrito](https://www.academia.edu/28512567/Tejer_la_RED_3_Los_proyectos_de_aula_y_la_ense%C3%B1anza_y_el_aprendizaje_del_lenguaje_escrito)

Rispail M. y Blanchet Ph. (2013). Contextualización de las investigaciones y acciones: en pro de una perspectiva sociodidáctica. En Ramírez Romero, J. -L., (coord.) *Una década de búsqueda: las investigaciones de las lenguas extranjeras en México*. (pp. 317-325). Pearson Educación. [https://www.researchgate.net/publication/278778601\\_Contextualizacion\\_de\\_las\\_investigaciones\\_y\\_acciones\\_en\\_pro\\_de\\_una\\_perspectiva\\_sociodidactica](https://www.researchgate.net/publication/278778601_Contextualizacion_de_las_investigaciones_y_acciones_en_pro_de_una_perspectiva_sociodidactica)

Secretaria de Educación Pública. (2011). *Programa Nacional de Inglés*. SEP. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/16031/Programa\\_Ingles\\_Primaria\\_fundamentos.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/16031/Programa_Ingles_Primaria_fundamentos.pdf)

Secretaria de Educación Pública. (2017). Estrategia Nacional de Inglés. Secretaria de Educación Pública. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico\\_en\\_Ingles\\_DIGITAL.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingles_DIGITAL.pdf)

Secretaria de Educación Pública. (2017). *Evaluación de Consistencia y Resultados 2017-2018 Programa Nacional de Inglés*. Secretaria de Educación Pública. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/388690/Informe\\_Final\\_-\\_S270\\_Programa\\_Nacional\\_de\\_Ingles.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/388690/Informe_Final_-_S270_Programa_Nacional_de_Ingles.pdf)

Secretaria de Educación Pública. (2023a). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*. Secretaria de educación pública. Subsecretaría de Educación Media Superior. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/030623\\_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana\\_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general\\_COSFAC.pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/030623_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_COSFAC.pdf)

Secretaria de Educación Pública. (2023b). *Las Orientaciones Pedagógicas del Recurso Sociocognitivo Lengua Extranjera*. Secretaria de educación pública. Subsecretaría de Educación Media Superior. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/marco-curricular-comun/ZEpeVICP8K-Orientaciones-pedagogicas-Ingles.pdf>

Secretaria de Educación Pública. (2023c). *Programa de Asignatura, Inglés III*. Secretaria de educación pública. Colegio de Bachilleres.

[https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas\\_de\\_estudio\\_vigentes/3er\\_semestre/basica/01\\_Ingles\\_III.pdf](https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas_de_estudio_vigentes/3er_semestre/basica/01_Ingles_III.pdf)  
 Secretaria de Educación Pública. (2023d). *Programa de estudios del recurso sociocognitivo de lengua y comunicación, Inglés II*. Secretaria de educación pública. Subsecretaría de Educación Media Superior. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/INGLES\\_II\\_programa.pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/INGLES_II_programa.pdf)  
 Secretaria de Educación Pública. (2023e). *Progresiones de aprendizaje del recurso sociocognitivo de lengua y comunicación*. Secretaria de educación pública. Subsecretaría de Educación Media Superior. [http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria1\\_2023/docs/Progresiones%20de%20aprendizaje%20-%20Lengua%20y%20Comunicaci%C3%B3n.pdf](http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria1_2023/docs/Progresiones%20de%20aprendizaje%20-%20Lengua%20y%20Comunicaci%C3%B3n.pdf)  
 Sima Lozano, E. G. y Perales Escudero, M. D. (2015). Actitudes lingüísticas hacia la maya y la elección del aprendizaje de un segundo idioma en un sector de la población joven de la ciudad de Mérida. *Península*, 10(1), 121-144. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/peninsula/article/view/47501>  
 Spinelli, S. A. (2006). Contacto ranquel-español: Comportamiento lingüístico y alfabetización. *Universos* (3), 181-195. <http://www.uv.es/~calvo/amerindias/numeros/n3.pdf>  
 Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56. [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC\\_1\\_1\\_3.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf)  
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1835/Algunas%20reflexiones%20sobre%20la%20investigacion-accion%20colaboradora%20de%20la%20educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>  
 Toche N. (19-11-2024). *En México, descenso lento y persistente en aprendizaje de inglés*. El Economista. <https://www.economista.com.mx/arteseideas/mexico-descenso-lento-y-persistente-aprendizaje-ingles-20241119-734942.html>

Vergara Fregoso, M. (2015). La práctica docente de los profesores indígenas en Jalisco. Un análisis desde los significados. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), p.10-27.

<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/943/685>

Vez, J. M. (2014). Entre lenguas y culturas. *Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 1 (2014), 1-24.

<https://revistas.udc.es/index.php/DIGILEC/article/view/digilec.2014.1.0.3329>

## Anexos

Anexo 1. Competencias comunicativas requeridas en el nivel A2

Tabla 2. Competencias comunicativas requeridas en el nivel A2

F.C	Descriptores	Expresión y comprensión oral (Tipos de interacción presencial o en medios)	Comprensión escrita (Tipos de texto que se leen)	Expresión escrita (Tipos de texto que se escriben)
Dar y solicitar información general	Nombre, edad, apellido, estado civil, nacionalidad, profesión, número de teléfono, dirección, correo electrónico...	Conversaciones de carácter coloquial	Cartas personales.	Cartas personales.
	Información sobre personas (ocupaciones, familia, habilidades, gustos, aficiones), horarios, fechas, comidas, lugares (la escuela y el lugar donde se vive), cantidades de alimentos y bebidas.	con amigos, familiares, compañeros.	Cartas formales. Órdenes e instrucciones: recetas, instrucciones de uso,	Mensajes. Correo electrónico. Paneles y avisos.
	Preguntar y decir a quien pertenece algo.	Conversaciones en lugares como	instrucciones de uso, indicaciones para encontrar un lugar.	Letreros informativos y normas.
	Describir personas, estados anímicos y físicos simples.	bancos, tiendas, agencias.	Conversaciones por teléfono.	Formularios y cuestionarios.

	Hablar Localizar y ubicar en el espacio (objetos en el aula, casa, ciudad) del clima.	Mensajes del contestador automático.	Mensajes .	Narraciones y descripciones de sucesos presentes y pasados .
	Indicar la lejanía o cercanía de algo o alguien.	Entrevistas de trabajo.	Correo electrónico.	
	Expresar ignorancia o conocimiento de un hecho.	Información de radio y televisión.	Currículum vitae.	
	Pedir y dar la palabra, interrumpir, dejar hablar, etc.	Anuncios públicos y publicitarios.	Paneles y avisos.	
	Comparar el presente y el pasado.	Noticias breves.	Horarios y calendarios.	
	Referirse a acciones habituales o verdades universales.	Previsiones de tiempo.	Letreros informativos, regulaciones.	
	Referirse a acciones que suceden en el momento que se habla.		Menús y cartas.	
	Narrar y preguntar sobre un hecho o suceso pasado		Planos y callejeros .	
	Pedir y dar información sobre gustos.		Formularios y cuestionarios.	
	Expresar conocimiento o desconocimiento.		Propaganda, folletos	
	Expresar duda.			
	Expresar acuerdo o desacuerdo.			
	Expresar preferencias.			
	Pedir y ofrecer ayuda.			
	Solicitar y dar instrucciones (direcciones, llegar a un lugar).			
Solicitar la repetición de un mensaje o que se hable más despacio.				
Preguntar y expresar el significado o la traducción de una palabra o expresión.				

	Solicitar que se deletree una palabra o nombre propio que no se ha entendido.		publicitarios.	
	Pedir modulaciones de la voz: que hable más alto, más bajo, etc.		Artículos sencillos de revistas y periódicos.	
Socializar	Saludar, responder a un saludo y despedirse.		Cómics, tebeos y viñetas.	
	Presentarse, hacer presentaciones y responder a una presentación		Horóscopos.	
	Pedir y dar información sobre alguien.		Guías turísticas, viajes, ocio.	
	Dar las gracias y responder a un agradecimiento.		Textos publicitarios.	
	Felicitar y responder a una felicitación.		Páginas web.	
	Atraer la atención.		Narraciones y descripciones de sucesos presentes y pasados.	
	Dar la bienvenida.			
	Repetir un mensaje básico.			

			Novelas adaptadas.	
--	--	--	--------------------	--

Fuente: Adaptación del documento publicado por Eusko Jaurlaritza Gobierno Vasco, (2014).

## Anexo 2. Habilidades Comunicativas Lengua Extranjera Inglés

Habilidades comunicativas	
Categoría	Subcategoría
Listening (L) que le permite al alumnado a procesar la información transmitida por medio de la oralidad de la lengua extranjera entre pares o diferentes miembros de la comunidad.	-Listening for gist, la o el alumno identifica la idea principal, preguntas, direcciones e instrucciones de una conversación, logra una comprensión general de la conversación en relación con el conocimiento previo de vocabulario y contexto.
	-Listening for detail, la o el alumno logra comprender preguntas, instrucciones, preguntas, así como sabe cómo formular sus respuestas o bien realizar la acción que se le ha indicado.
Speaking (S) se trata del conocimiento y habilidad para usar la lengua extranjera por medio de la oralidad que se recibe por uno o más oyentes.	-Fluency, la o el alumno puede comunicarse por medio de la oralidad utilizando vocabulario y tiempos gramaticales adecuados con su contexto.
	-Using functions, la o el alumno utiliza vocabulario para realizar diferentes

	<p>actividades de acuerdo con su contexto.</p> <p>-Pronuntiation, la o el alumno articula los sonidos y acentos en las palabras de manera efectiva.</p>
<p>Reading (R) son los conocimientos y habilidad para procesar información a través de textos escritos en la lengua extranjera que fueron producidos por diferentes personas.</p>	<p>-Scanning, la o el alumno identifica la información exacta dentro de un texto que se le solicita.</p>
	<p>-Skimming, la o el alumno entiende la idea principal, las palabras clave, observa imágenes, relaciona y deduce sin la necesidad de leer todo el texto.</p>
<p>Writing (W) son los conocimientos y habilidades para producir textos en la lengua extranjera de manera individual o grupal de manera que puedan ser leídos por otros lectores.</p>	<p>-Spelling, la o el alumno escribe correctamente las palabras, así como los verbos en sus diferentes tiempos.</p>
	<p>-Punctuation, la o el alumno usa adecuadamente los signos de puntuación dentro del texto.</p>
	<p>-Coherence and cohesion, la o el alumno es capaz de unir palabras para que su texto tenga continuidad y poder comunicarse.</p>
	<p>-Layout, la o el alumno reconoce las partes de las que está compuesto un texto con intenciones comunicativas.</p>

Fuente: Progresiones de Lengua Extranjera Inglés, (2023).

Anexo 3. Rubrica de Habilidades Comunicativas Inglés II.

Tabla 3. Rubrica de Habilidades Comunicativas Inglés II

Categorías	Subcategorías	Deficiente 10%	Regular 50%	Bueno 70%	Excelente 100%
Listening	Listening for gist.	No comprende la intención del hablante, no identifica la idea principal.	Tiene un poco de dificultad para comprender la intención del hablante, así como dificultad en identificar la idea principal.	Comprende la idea principal de la conversación oral, pero tiene problemas para identificar el tiempo verbal en que sucede.	Identifica información y comprende la idea principal de una conversación oral e identifica el tiempo verbal en que sucede.
	Listening for detail.	No comprende preguntas, direcciones ni instrucciones, así como no sabe formular una respuesta.	Tiene dificultad para comprender las preguntas, direcciones e instrucciones, tiene dificultad para formular	Comprende las preguntas e instrucciones, pero presenta dificultad para responder o realizar una acción.	Comprende preguntas e instrucciones en situaciones concretas y responde o realiza una acción.

			una respuesta.		
Speaking	Fluency.	No es capaz de comunicarse verbalmente, no utiliza el vocabulario ni identifica los tiempos gramaticales.	Presenta problemas para comunicarse verbalmente, utiliza poco vocabulario, tiene dificultad para identificar los tiempos gramaticales.	Puede comunicarse con un vocabulario regular y utiliza ciertos tiempos gramaticales.	Es capaz de comunicarse con un manejo de vocabulario y tiempos gramaticales adecuados.
	Using Functions.	No utiliza vocabulario acorde a su contexto.	Presenta problemas para utilizar vocabulario acorde a su contexto.	Utiliza con regularidad vocabulario apropiado a su contexto.	Utiliza vocabulario apropiado para el contexto en el que se desarrolla.
	Pronunciación.	No articula de manera adecuada el sonido de las palabras.	Presenta algunos problemas para articular los sonidos de	Articula los sonidos de las palabras con menores problemas.	Articula de manera correcta los sonidos de las palabras.

			las palabras.		
<b>Reading</b>	Scanning.	No es capaz de encontrar información exacta dentro del texto.	Presenta problemas para encontrar la información dentro del texto.	Identifica la información, pero presenta aun inconvenient es dentro del texto.	Identifica información precisa en un texto.
	Skimming.	No es capaz de entender ni identificar la idea principal del texto.	Presenta problemas para entender e identificar la idea principal del texto.	Identifica y comprende la idea principal, pero presenta inconvenient es en palabras clave, observación de imágenes, relación y deducción.	Identifica y es capaz de entender la idea principal de un texto a través de palabras clave, observación de imágenes, relación y deducción.
<b>Writing</b>	Spelling.	No es capaz de escribir, tiene dificultades en el vocabulario y no	Presenta problemas para escribir y utilizar el vocabulario , así como en los	Escribe en su mayoría palabras correctas y tiempos gramaticales correctos.	Escribe todas las palabras correctament e, así como en sus tiempos gramaticales correctos.

		identifica tiempos gramaticales.	tiempos gramaticales.		
Punctuation	No logra usar los signos de puntuación.	Presenta dificultad para usar los signos de puntuación.	Hace uso de puntuaciones en su mayoría correctas en oraciones, preguntas o exclamaciones.	Hace uso correcto de puntuaciones en oraciones, preguntas o exclamaciones.	
Layout	No conoce ni identifica que compone a un producto escrito.	Presenta dificultad para identificar las partes que componen un producto escrito.	Identifica las partes que componen un producto escrito.	Conoce e idéntica las partes que componen un producto escrito.	
Coherence and cohesion	No es capaz de utilizar palabras de conexión para crear sentido comunicativo.	Presenta problemas para utilizar palabras de conexión para crear sentido comunicativo.	Utiliza algunas palabras de forma repetitiva para enlazar su texto y tenga sentido.	Es capaz de enlazar palabras para que su texto tenga sentido comunicativo.	

Fuente: Elaboración propia con base en SEP, (2023).

Anexo 4. Examen Diagnostico de Nivel Básico (A2) de Inglés.

Examen Diagnostico de Nivel Básico (A2) de Inglés.

I. Control date

**Name:** \_\_\_\_\_

**Surname/ Lastname:** \_\_\_\_\_

**How old are you?** \_\_\_\_\_ **What is your gender?**

\_\_\_\_\_

**Where are you from?** \_\_\_\_\_ **Are you single or married?**

\_\_\_\_\_

## COMPRENSIÓN DE LECTURA

Duración: 25 min

**TASK 1 (1 x 1 points = 5 points)**

Read the following text about "Facebook's new app for teens." Choose the best answer for questions (1-5). Then write the letter (a, b, or c) in the box. Question number 0 is an example.

### FACEBOOK'S NEW APP FOR TEENS.

Facebook has launched a video selfie sharing app for teenagers which has no privacy

settings. What could possibly go wrong?

Lifestage, which launched in the US on Friday, is restricted to users under the age of 21.

It's designed to make it "easy and fun to share a visual profile of who you are with your school structure".

The app invites users to create a series of videos showing their happy face, sad face, how they dance and sing their favourite and least favourite song and who their best friend is.

Users can also share videos of their classroom, playground and kitchen. The videos are with animations, which give it a definite Snapchat feel.

However, there are no tools for controlling who sees the videos which is something privacy campaigners are worried about.

When users first sign up, they are warned with the following message:

“Everything you post in Lifestage is always public and everyone can see it, inside and

outside your school. There is no way to limit the audience of your videos. All videos you

upload to your profile and record are fully public content”

Jay Stanley, a policy teacher says: “Everybody can read your tweets in the entire world and

you have to take this into account, you may end up a conversation with people and forget

that behind those people the entire world is looking over your shoulder at that conversation.”

The development of Lifestage was led by 19-year-old wunderkind Michael Sayman, who

learned to code at age 13 and already has a few apps. He has said that he is trying to take

Facebook back to its early roots, when it was restricted to schools and universities.

## EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITA

Duración: 25 min

TASK ONE (5 points)

Read the instructions below carefully and write a short message (60-80 words).

You get a message from a friend on your mobile phone. Read the text and write a short sms to express your interest. Answer all his/her questions.

Hi there,  
Do you remember that I play in a rock band? Now we are looking for new members and last month you told me you were interested. Why do you want to play with us? What can you play? When did you begin to play? What experience have you had? We normally meet on Monday mornings, is that day good for you? If not, then when?  
Take care.

### COMPRENSIÓN AUDITIVA

#### INSTRUCCIONES PARA REALIZAR ESTA PARTE

Duración: 10 min

Escuchará la grabación dos veces. Escuche y lea las instrucciones al principio de cada tarea y realícela según se indica.

No está permitido el uso del diccionario.

El uso del teléfono móvil queda prohibido durante toda la prueba y tendrá que permanecer apagado y guardado.

#### TASK 1 (6 points)

Listen to Jane Goodall, a scientist and animal lover, talking about her life. Read the sentences

and complete the gaps (1-8) with ONLY ONE word. Write the word in the box.

Number 0 is an

example. You have one minute to read the sentences.

Jane Goodall

0.	My name is Jane Goodall, my age is _____
1.	When I was a child, my mother supported my _____ love of animals.
2.	If you really want something, you have to be prepared to work very _____

3.	I think education is learning from _____
4.	We can learn from it (...) and think of everyday as an _____
5.	I'm completely happy when I'm alone in _____
6.	I'm really happy when I _____ around my friends.
7.	I'm totally happy when I'm _____ with a dog.
8.	When I was a child, my great _____ was a dog

## PRUEBA DE EXPRESIÓN ORAL

### TAREA 1 – ENTREVISTA

#### INSTRUCCIONES PARA REALIZAR ESTA PARTE

Duración: 2 min

No es necesario realizar todas las preguntas de cada tema ni de todos los temas.

El tribunal hará las preguntas que crea conveniente u otras que surjan espontáneamente en el transcurso de la entrevista.

En caso de que el tribunal necesite tomar anotaciones para utilizar en la evaluación de la prueba, lo hará en las hojas correspondientes. Dichas hojas de anotaciones se adjuntarán al resto de la prueba de expresión e interacción oral.

PREGUNTAS DE TOMA DE CONTACTO	
1.	Hi, how are you today?
2.	How old are you?
3.	Where do you live?/ What's your class?

PREGUNTAS – NIVEL BÁSICO	
TEMA PREGUNTAS	TEMA PREGUNTAS
1- Sports	Sports How often do you do exercise? Where do you usually do exercise? What are your favourite sports? What equipment do you use when you practice your favourite sport?
2- Food	What's your favourite food? Can you talk about your favourite restaurant?

	What's fast food for you? Why?
3 – Family and friends	Who's your favourite friend? Can you describe him/her? When do you usually meet with friends? What things do you normally do together? When?
4 – Your day	When do you usually get up in the morning? What's the first thing you do when you wake up in the morning? What do you normally do in the evening? What do you like doing at the weekend? Who do you meet? Where do you go to?
5 – Social Networks	What's your favourite social network? Why? Do you follow any celebrity on your social networks? How often do you post something on your profile/wall?

Fuente: IES Viera y Clavijo, 2018.

Anexo 5. Cuestionario.

<b>Cuestionario abierto</b>	
<b>Datos d control.</b> Edad _____ Sexo _____ Colonia _____ Lenguas habladas _____ ¿Trabajas? (Sí) (No) ¿En qué? _____ Soltero(a) o Casado(a) Nacionalidad _____	
1. ¿Qué lenguas te gustaría aprender?	a) Inglés b) Francés c) Una lengua indígena d) Otra ¿Cuál? _____

	e) No me gustaría aprender otra lengua
<b>2. ¿Qué piensas del inglés?</b>	a) Es fácil b) Es difícil c) Es moderno d) Es interesante e) No tiene interés
<b>3. ¿Qué piensas de las personas que hablan inglés?</b>	a) Son inteligentes b) Son normales c) Son modernas d) Son desagradables e) Son ricas tienen estudios f) Son migrantes g) No tengo opinión
<b>4. ¿Crees que es necesario aprender inglés?</b>	Sí No
<b>5. ¿Conoces personas que hablan inglés</b>	a) Padres b) hermanos c) amigos d) extraños e) en redes sociales f) no conozco a nadie que hable inglés
<b>6. ¿Has escuchado el inglés?</b>	a) Sí b) No Especifica dónde _____
<b>7. ¿Para qué quisieras aprender?</b>	a) Para viajar b) Para conocer personas c) Para mi vida profesional d) Para las redes sociales o internet

	<ul style="list-style-type: none"> <li>e) Para ver películas o series</li> <li>f) Para la escuela</li> <li>g) Para leer textos</li> <li>h) No me gustaría aprender inglés</li> </ul>
8. ¿Dónde crees que podrías usarlo?, ¿para hacer qué?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) En los viajes</li> <li>b) Con personas que hablan inglés</li> <li>c) En mi vida profesional</li> <li>d) En las redes sociales o internet</li> <li>e) En la lectura de textos</li> <li>f) En la escuela</li> <li>g) No creo poder usarlo</li> </ul>
9. ¿Ves programas (películas, series) en inglés?	Mucho ( ) Regular ( ) Poco ( ) Nada ( )
10. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando inglés?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a)1 año</li> <li>b)2 años</li> <li>c)3 años</li> <li>d)No he estudiado inglés</li> </ul>
11. ¿Te gusta la asignatura de inglés?	Mucho ( ) Regular ( ) Poco ( ) Nada ( )
12. ¿Qué tan participativo o participativa eres en clase de inglés?	Mucho ( ) Regular ( ) Poco ( ) Nada ( )
13. ¿Qué haces cuando tienes dudas o no comprendes algo en inglés?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Me quedo callado</li> <li>b) Pregunto al profesor</li> <li>c) Pregunto con compañeros</li> </ul>
14. Si no participas en inglés, ¿por qué es?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Porque él o la docente no solicita la participación</li> <li>b) Porque él o la docente se impacienta</li> <li>c) Porque me da pena</li> <li>d) Porque no me interesa</li> </ul>

<p><b>15. ¿Con que frecuencia practicas el idioma con otras personas?</b></p>	<p>Mucho ( ) Regular ( ) Poco ( ) Nada ( )</p>
<p><b>16. ¿Qué recursos digitales utilizas para desarrollar tus habilidades en el idioma?</b></p>	<p>a) Redes sociales  b) Apps o plataformas  c) Videos y películas  d) Audios y canciones  e) Ninguna  f) Otras _____</p>
<p><b>17. ¿Qué ideas propones para que las clases tengan una interacción más real?</b></p>	<p>_____</p>
<p><b>18. ¿Alguna vez has recurrido al idioma inglés para solucionar o resolver alguna tarea de la vida cotidiana? Dame un ejemplo:</b></p>	<p>Sí  No  _____</p>
<p><b>19. ¿Qué actividades consideras que realmente te ayudan a reforzar tu aprendizaje del idioma?</b></p>	<p>a) Escuchar música  b) Leer  c) Ver películas  d) Hablar con otras personas  e) Jugar videojuegos  f) Utilizar aplicaciones</p>
<p><b>20. ¿Cómo refuerzas lo aprendido en clase?</b></p>	<p>a) Repaso mis apuntes fuera de clases  b) Pongo atención y participo en clase  c) Tomo clases fuera de la escuela  d) Participo en algún grupo en redes sociales  e) No hago nada</p>

21. <b>¿Qué tanto entiendes lo que oyes en inglés?</b>	Mucho ( ) Regular ( ) Poco ( ) Nada ( )
22. <b>¿Cómo desarrollas tu habilidad auditiva?</b>	a) Escucho música y/o podcast b) Veo películas y/o videos c) Otras d) No hago nada
23. <b>¿Qué tanto entiendes lo que lees en inglés?</b>	Mucho ( ) Regular ( ) Poco ( ) Nada ( )
24. <b>¿Cómo desarrollas tu habilidad lectora?</b>	a) Leo revistas, libros, novelas, noticias. b) Leo textos de mi interés c) Otras d) No hago nada
25. <b>¿Cómo consideras tu escritura en inglés?</b>	Buena ( ) Regular ( ) Mala ( )
26. <b>¿Cómo desarrollas tu habilidad en la escritura?</b>	a) Participo y comento en redes sociales b) Escribo y práctico por mi cuenta c) Otras d) No hago nada
27. <b>¿Consideras que tienes la capacidad para mantener una conversación en inglés?</b>	Mucho ( ) Regular ( ) Poco ( ) Nada ( )
28. <b>¿Cómo desarrollas tu habilidad oral?</b>	a) Converso con otras personas por video llamada o llamada b) Leo en voz alta c) Otras d) No hago nada

Fuente: Elaboración con base en operación de variables.

Anexo 6. Cuestionario de mejoramiento.

Cuestionario de mejoramiento.		
Preguntas	Respuestas	
¿Los temas y actividades realizados durante el semestre fueron de tu agrado?	<input type="checkbox"/> () Siempre <input type="checkbox"/> () La mayoría de las veces <input type="checkbox"/> () Algunas veces si, algunas veces no <input type="checkbox"/> () La mayoría de las veces no <input type="checkbox"/> () Nunca	
¿Cómo calificarías tu aprendizaje con respecto a las actividades que realizaste?	Excelente ( ) Bueno ( ) Regular ( ) Poca ( ) Mala ( )	
¿Qué actividades consideras que fueron significativas para tu aprendizaje?	<input type="checkbox"/> () Actividades de comprensión oral <input type="checkbox"/> () Actividades de comprensión lectora <input type="checkbox"/> () Actividades de expresión escrita <input type="checkbox"/> () Actividades de expresión oral <input type="checkbox"/> () Todas	
¿Qué actividades fueron más fáciles y cómo te sentiste ante ellas?	<input type="checkbox"/> () Actividades de comprensión oral <input type="checkbox"/> () Actividades de comprensión lectora <input type="checkbox"/> () Actividades de expresión escrita <input type="checkbox"/> () Actividades de expresión oral <input type="checkbox"/> () Todas	<input type="checkbox"/> () Satisfecho <input type="checkbox"/> () Animado <input type="checkbox"/> () Bien <input type="checkbox"/> () Avergonzado y preocupado <input type="checkbox"/> () Inseguro
¿En cuales actividades tuviste más dificultad y cómo te sentiste ante ellas?	<input type="checkbox"/> () Actividades de comprensión oral	<input type="checkbox"/> () Satisfecho <input type="checkbox"/> () Animado <input type="checkbox"/> () Bien

	<input type="checkbox"/> Actividades de comprensión lectora <input type="checkbox"/> Actividades de expresión escrita <input type="checkbox"/> Actividades de expresión oral <input type="checkbox"/> Todas	<input type="checkbox"/> Avergonzado y preocupado <input type="checkbox"/> Inseguro
¿Qué consejo nos darías para mejorar el aprendizaje de la lengua inglesa y poder tener un mejor uso de ella?		

Fuente: Elaboración propia.