

# **Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.**

Departamento de Psicología, Educación y Salud  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO



## **Innovación de la práctica educativa en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera**

---

MAESTRA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Presenta: **RUÍZ GÓMEZ ABRAHAM MOISÉS**

Tutor: **MA. GUADALUPE VALDÉS DÁVILA**

Tlaquepaque, Jalisco. 10 de septiembre de 2021

*A mi madre Rosa, que me dio su consejo y guía incondicionales.*

*A mi hermana Carolina, que me compartió su ánimo y motivación.*

*A mi hermana Cristina, que me otorgó su hombro cuando lo necesitaba.*

*A mi maestro Felipe, que me enseñó el valor de la integridad y el trabajo duro.*

*A mi maestra Pitina, que me demostró la importancia de la constancia y el esfuerzo.*

*A todos ustedes, gracias por acompañarme en este viaje de aprendizaje y autorrealización.*

**Tabla de contenido****Contenido**

<b>Resumen .....</b>	<b>5</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>7</b>
<b>1. El problema de la enseñanza del inglés como segunda lengua .....</b>	<b>10</b>
1.1. Contexto mundial, nacional y local de la enseñanza del inglés. ....	10
1.2. Análisis de la práctica educativa en la enseñanza del inglés: Una docencia deficiente en la enseñanza del inglés hacia adolescentes. ....	16
1.3. Mapa de recursos.....	26
1.4. Hipótesis de acción .....	32
1.5. Aspectos Éticos.....	34
<b>2. Revisión de la literatura .....</b>	<b>36</b>
2.1 Experiencias documentadas sobre la enseñanza del idioma .....	37
2.2 Marco teórico .....	44
<b>3. Plan de intervención .....</b>	<b>59</b>
3.1. Objetivos de la intervención .....	59
3.2 Estrategias generales .....	61
3.3 Plan de trabajo y cronograma .....	62
3.4 Evaluación.....	69
<b>3.5 Contexto .....</b>	<b>71</b>
➤ La organización .....	71
➤ Espacio de trabajo .....	72
➤ Motivo de la intervención .....	73
➤ Participantes y su papel en el proceso de innovación .....	73
<b>4. Método de recolección y sistematización de información .....</b>	<b>74</b>
4.1 Metodología Cualitativa .....	74
4.2 Método interpretativo básico .....	75
4.3 Recolección de datos .....	75
4.4 Observación .....	76
4.5 Análisis .....	79
<b>5. Resultados de la Intervención. ....</b>	<b>82</b>
5.1 El rol del docente en ambientes virtuales .....	82
5.2 Introducción de la sesión.....	84
5.3 Desarrollo de la sesión.....	85

---

La enseñanza del inglés como lengua extranjera	4
➤ Organización social .....	87
➤ Dar instrucciones .....	90
➤ Modelamiento .....	91
➤ Presentación del contenido de aprendizaje .....	92
➤ La explicación como recurso mediacional .....	96
➤ El uso de ejemplos .....	98
➤ Las definiciones .....	99
➤ Uso de vocabulario .....	100
➤ Prácticas controladas y libres.....	101
5.4 Evaluación.....	105
5.5 Uso de preguntas .....	108
➤ Preguntas para conocer a los alumnos en su dimensión personal .....	110
➤ Preguntas orientadas a verificar la comprensión de instrucciones .....	113
➤ Preguntas orientadas a la comprensión.....	114
➤ Preguntas enfocadas al seguimiento del aprendizaje.....	115
➤ Preguntas para focalizar la atención .....	117
➤ Preguntas para recuperar saberes previos .....	118
➤ Preguntas orientadas a la construcción de inferencias .....	119
<b>6. Conclusiones y Reflexiones finales .....</b>	<b>121</b>
<b>7. Referencias.....</b>	<b>127</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>134</b>

## **Resumen**

La enseñanza del inglés como lengua extranjera conlleva el desarrollo de habilidades comunicativas, en el sentido que son necesarias para el acceso a oportunidades laborales o académicas, por ende, en los planes de estudio de las instituciones educativas, el aprendizaje del inglés está considerado como parte importante de su oferta formativa. Lograr estas aspiraciones educativas requiere de la mediación de un docente, cuyo rol se centre principalmente en guiar y acompañar a los estudiantes para que se apropien y usen significativamente el idioma en contextos diferentes al escolar. Las áreas de oportunidad en la práctica docente se convierten en posibilidades de cambio y transformación, pues a partir de ellas, se busca la mejora. Dar cuenta de los resultados, de una intervención educativa con base en la innovación de la práctica docente en la, Educación Media Superior, es el objetivo central del presente informe.

*Palabras Clave: práctica docente, Educación Media Superior, inglés, intervención, innovación.*

## **Abstract:**

Teaching English as a foreign language involves the development of communicative skills, in the sense that they are necessary to access to job or academic opportunities; therefore, in the curricula of educational institutions, the learning of English is considered an important part of their formative offer. Achieving these educational aspirations requires of the mediation of a teacher, whose main role is to guide and accompany students in order for them to appropriate and use the language significantly in different contexts aside from the educational one. The areas of opportunity become possibilities for change and transformation because it is from them that improvement is pursued. To provide the results, of an educational intervention based in the innovation of the teaching practice in high school education, is the main objective of the present paper.

*Key words: teaching practice, high school education, English, intervention, innovation.*

**Abstract**

L'enseignement de l'anglais, comme langue étrangère implique le développement de compétences communicatives, dans le sens où elles sont nécessaires pour avoir accès aux opportunités d'emploi ou académiques. Par conséquent, dans les programmes des institutions éducatives, l'apprentissage de l'anglais est considéré comme une partie importante de leur offre de formation. L'accomplissement de ces aspirations éducatives nécessite la médiation d'un enseignant. Son rôle est principalement axé sur l'orientation et l'accompagnement des étudiants pour qu'ils s'approprient et utilisent la langue de manière significative dans des contextes autres que dans le cadre scolaire. Les domaines d'opportunité dans la pratique pédagogique deviennent des possibilités de changement et de transformation ; c'est à partir de cela que l'on cherche l'amélioration. Rendre compte des résultats d'une intervention didactique, basée sur l'innovation des pratiques pédagogiques dans le niveau d'enseignement secondaire supérieur, constituera l'objectif principal de ce rapport.

*Mots-clés : pratique enseignante, enseignement secondaire supérieur, anglais, intervention, innovation.*

## Introducción

La enseñanza de las lenguas es una actividad que ha crecido en importancia a causa de sus impactos positivos en el ámbito social, laboral y económico. Por estas razones (junto con una globalización continua y constante), los gobiernos de diferentes países han enfocado recursos y esfuerzos al crecimiento y desarrollo de programas de inglés como lengua extranjera y a la formación continua de los docentes.

La docencia del inglés es una de las más importantes en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras, pues ese idioma ha pasado a ser considerado como *lingua franca* en este siglo XXI. Por lo tanto, existen instituciones de idiomas y educativas que procuran proveer una enseñanza de calidad en la formación de esta lengua extranjera.

Existen grandes retos hoy en día en cuanto a la implementación, seguimiento y expansión de la enseñanza del inglés en las instituciones educativas, ya que, la distribución de una enseñanza de calidad se ve dificultada entre otras cuestiones, por reformas inapropiadas, descontextualizadas, por falta de prioridad y de personal calificado para ejercer la profesión. En adición a esto, las políticas educativas influyen en el tipo de programas que se establecen, al igual que en su duración y calidad.

La situación actual de la pandemia en el mundo representa un gran desafío a la educación en general (y por lo tanto a la enseñanza de idiomas), pues ha exigido tanto a alumnos como a educadores nuevas maneras de interactuar y de llevar a cabo el proceso de enseñanza /aprendizaje de una manera distinta. Por lo que, el regreso a una educación como se conocía carecería de sentido, ya que no se estaría reconociendo la transformación social por la que se está atravesando en la actualidad.

Esta situación también presenta la oportunidad de replantear la educación, específicamente, la enseñanza de idiomas. Una enseñanza de idiomas que no sólo plantee habilidades como la resolución de problemas, sino que también reconozca el enfoque al uso de la tecnología para el desarrollo de un aprendizaje autónomo sin perder de vista los aspectos socioemocionales de una lengua, ya que los filtros afectivos juegan un rol importante en el desempeño y aprendizaje de una lengua. Aunado a esto, una didáctica de lenguas que también haga énfasis en el desarrollo de habilidades comunicativas y de interacción social.

Dar cuenta de los resultados de la intervención educativa con base en la innovación de la práctica docente, es decir, desde el ejercicio de la docencia del profesor gestor del aprendizaje es el objetivo del Trabajo de Obtención de Grado (TOG). Finalmente, el campo de la enseñanza de idiomas es reconocido por su constante adaptación e innovación a través de las décadas. Se han creado métodos, enfoques y estrategias que respondían a las necesidades educativas de sus tiempos. Por lo que, el presente trabajo tiene la intención no sólo de tratar la problemática del bajo dominio de la lengua inglesa, y, por ende, mejorar la práctica personal docente, sino que, pretende abonar al campo de la innovación educativa a fin de que responda a las necesidades de los tiempos presentes.

El informe está conformado por 6 capítulos. El primer capítulo está dividido en cuatro apartados. En el primero se presenta el contexto mundial, continental, nacional y estatal de la enseñanza del inglés junto a sus limitantes. De esta manera, se plantea la situación de la enseñanza de lenguas extranjeras en un contexto amplio, para después ubicarlo en un escenario específico. En el segundo, se describe el problema central, así como sus causas y efectos, además se mencionan los actores involucrados en dicha situación. Para su construcción, se utilizó la técnica llamada “Árbol de problemas” en la cual, a partir de una problemática central, se definieron sus causas y efectos. En el tercer apartado, se muestra el mapa de recursos, el cual se trata de una localización de elementos susceptibles a utilizar durante la intervención; se incluyen los tipos de recursos existentes dentro de la organización (tangible e intangible) al igual que las personas que los poseen y los lugares donde se encuentran.

En el cuarto apartado, se presenta el árbol de objetivos, cuyo antecedente de construcción es el árbol de problemas, es decir se muestra la transformación del problema central en objetivo principal, las causas en medios, y los efectos en fines. En el último apartado de este capítulo se discuten las acciones que se tomaron para proteger la integridad y bienestar de los participantes de la intervención y las consideraciones éticas para cuidar los derechos de autor.

El segundo capítulo está conformado por dos secciones: la revisión de la literatura y la teoría que sustenta dicha intervención. En la revisión de la literatura, se analizan las experiencias de diferentes proyectos de investigación que abordaron la misma problemática: un dominio bajo de la lengua inglesa desde distintos contextos. Respecto a la teoría, ésta detalla los

conceptos que sustentan el plan de intervención, es decir, los enfoques, estrategias, roles y actividades clave a considerar tanto en el diseño como en la implementación de dicha intervención.

En el tercer capítulo, se establecen los objetivos, estrategias, fases y evaluación de la intervención. Éste prioriza las metas a alcanzar de los estudiantes mediante estrategias que apoyen el uso de la tecnología, el fomento de la motivación, el uso de habilidades sociales junto con el desarrollo de competencias lingüísticas. De igual manera, se mencionan los tiempos, medios, instrumentos y duración de cada fase del diseño de la intervención, así como los criterios y maneras de evaluar las destrezas lingüísticas de los estudiantes. Cabe destacar, que esta intervención educativa se trata de un trabajo de *gestión del aprendizaje*, ya que no existían las condiciones necesarias en el ámbito laboral para la realización de un proyecto de gestión del conocimiento.

En el cuarto capítulo se aborda el método de recolección y sistematización de la información correspondiente a la implementación del proyecto de intervención. Se detalla la metodología seleccionada para el proyecto (cualitativa) al igual que el método de interpretación (básico), junto con los instrumentos para la obtención y acopio de datos (la observación) y un breve proceso alusivo al análisis de los resultados.

En el quinto capítulo se presentan los resultados de la intervención, los cuales están organizados en categorías conforme a los diferentes momentos de una clase: inicio, desarrollo y cierre. Una última categoría hace referencia al uso de preguntas en las diferentes etapas de la clase en línea, es decir en ambientes virtuales. En cada una de las categorías se describen las acciones mediacionales que se emplearon junto con los recursos usados y un diálogo con principios clave de la perspectiva teórica seleccionada como fundamento y guía de la intervención.

En la última parte del informe, se integran las conclusiones y reflexiones finales, así como las referencias bibliográficas y los anexos.

## **1. El problema de la enseñanza del inglés como segunda lengua**

En este capítulo se revisa con detalle la situación actual de la enseñanza del inglés respecto al nivel de dominio y problemas con la didáctica presentes a nivel mundial, continental, nacional y estatal. En primera instancia, se hizo una breve presentación del contexto mundial en cuanto a nivel de dominio por continentes y las causas de dicho nivel. Después, se hizo referencia al contexto en el continente americano, en donde se discutió con más detalle las razones del nivel de Latinoamérica al igual que las causas de éste. A nivel nacional, se habló de las instancias gubernamentales, los programas y acciones realizados en respuesta a la deficiencia en la enseñanza del idioma en el país. Finalmente, se abordó de manera más local aquellos programas realizados a nivel estatal y su resultado, con el fin de contextualizar la situación en un escenario más cercano.

### **1.1. Contexto mundial, nacional y local de la enseñanza del inglés.**

Para comprender una actividad o conducta humana es importante observarla dentro de un contexto, porque el comportamiento humano no se puede comprender si no es contemplado como una “situación entera” o “de aquello que rodea” (Dewey, 1938 en Cole, 2003). De esta manera, se habló sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera como aquella actividad a observar y a entender dentro de un contexto en específico, en este caso, en un grupo de bachillerato de una universidad privada. Se hizo énfasis en sus desafíos, problemas y las causas de un bajo nivel de dominio dentro del marco general de la enseñanza de lenguas en contextos internacionales, nacionales y organizacionales.

La práctica de la enseñanza de lenguas tiene varios desafíos. Estas dificultades se deben a diferentes causas que pueden residir en el docente, en la institución, en la lengua, en la comunidad, etc. Dentro de los problemas más comunes vinculados con la enseñanza de la lengua se encuentran aquellos relacionados con la lingüística: fonológicos, semánticos, sintácticos, morfológicos, interferencia de la lengua materna, etc.

Además, existen otros problemas que van más allá de las dificultades lingüísticas. Valero y Jiménez, (2015), mencionan que otras de las dificultades en la didáctica de lenguas extranjeras se deben a un currículo poco adecuado, a una formación insuficiente del profesorado, ausencia de materiales, y metas poco alcanzables (p.5). Aunado a esto, Valero y Jiménez

(2015) mencionan la existencia de otros factores como el desinterés y/o atención, una enseñanza incorrecta, falta de motivación, ansiedad y la ausencia de estrategias de aprendizaje (p.5). Todos estos factores influyen en el nivel de dominio y aprendizaje de una lengua extranjera.

Como consecuencia de un aprendizaje y/o enseñanzas deficientes del inglés como lengua extranjera resalta el que las personas no puedan acceder a beneficios que ésta ofrece. El British Council (2013) menciona “uno de los incentivos más fuertes para aprender la lengua es que puede ser inmediatamente usada social, económica y culturalmente (p. 10).” Es ahí donde radica la importancia de aprender una lengua, pues las consecuencias de no hacerlo sería el no acceder a las oportunidades ofrecidas por la misma.

Las dificultades existen en la enseñanza de idiomas sin importar el país de origen o la lengua estudiada. En este caso, se dio especial atención a la lengua inglesa debido a su importancia y uso en el contexto internacional. Education First (2015) menciona que el inglés es aceptado como “la lengua primaria internacional y que cada vez más es definida como una habilidad básica requerida por los estudiantes y los sistemas educativos.” (p.3). Aunado a esto, el British Council (2013) menciona que los países con más demanda del idioma han sido China e India debido al crecimiento del mercado y, por otro lado, en países como Indonesia, Pakistán, Brasil, México, y los grandes países africanos: Nigeria, Etiopía y Sudan, ha crecido la demanda del idioma (p.8).

Aunque haya habido un incremento en el interés y el reconocimiento por aprender el inglés, el dominio del idioma varió significativamente dependiendo de la región. En 2015, la institución Education First, publicó un listado con el nivel de dominio del idioma inglés por continentes y países al igual que las razones que lo causaron. De acuerdo con Education First (2015), el continente con mayor dominio del inglés fue el europeo, en especial el norte de Europa (con países como Suiza, Dinamarca, Finlandia, Estonia, etc.) con un dominio cercano a un B2 de acuerdo con el Marco Común de Referencia Europea para las Lenguas o MCER. El cual Education First reconoció como un muy nivel alto de dominio del inglés. Después, le siguió el continente asiático con países como India, Malasia, y Singapur, donde la media del nivel era un B1+ reconocido como un nivel alto. Le sigue Latinoamérica, donde aparecía una gran diferencia, pues el promedio del continente era un nivel bajo, con un nivel de dominio de B1-. En Latinoamérica Argentina fue el país con mejor nivel y Colombia, El Salvador y

Venezuela lo tenían más bajo. Por último, las regiones con un dominio muy bajo del idioma fueron El Medio Oriente y el Norte de África.

Cabe resaltar que detrás de estos resultados había varias causas. Education First (2015) menciona que en el caso de Europa se optó por usar políticas que promovieran la educación plurilingüe e intercultural en todos los miembros de la Unión Europea. Así mismo, integraron políticas que expandieron el repertorio lingüístico europeo con el propósito de incluir varias lenguas con diferentes niveles de dominio. Es así, que el nivel alto de dominio del inglés por parte de Europa surgió como resultado de una apuesta por una educación plurilingüe e intercultural. Aunado a esto, Education First (2015) menciona que Asia transformó el entrenamiento de la enseñanza del inglés en una prioridad para sus sistemas educativos.

Al mismo tiempo, países como China, Corea del Sur y Japón optaron por hacer cambios en la evaluación y el entrenamiento, una expansión del idioma hacia las partes rurales, y un esfuerzo por una estandarización del nivel de inglés. En otras palabras, el dominio alto de inglés en Asia se debió a la importancia dada a la preparación docente y a los cambios realizados en las evaluaciones.

En el caso de Latinoamérica, Education First (2015) señala que varios gobiernos lanzaron propuestas para mejorar la enseñanza del inglés en escuelas públicas. Programas de entrenamiento para maestros y nuevas reformas surgieron con el propósito de mejorar y expandir la enseñanza del inglés. No obstante, estos programas tenían poco de ser creados, por lo que sus resultados no fueron visibles. Por último, Education First (2015) enumera las razones del dominio débil del inglés en el Medio Oriente y el Norte de África. Este nivel bajo se debía a las estrategias poco efectivas para enseñar la lengua, a las dificultades estructurales en los gobiernos y a la falta de impulso en la disposición de recursos como tecnología al igual que una estructura económica que dificultaba al sector privado.

Ahora bien, una vez mencionadas las razones que causaban un cierto nivel de dominio en los diferentes continentes, se hizo un especial énfasis sobre la situación actual de la enseñanza del inglés en Latinoamérica. En primera instancia, Latinoamérica reconocía el valor económico y académico que tiene el aprender inglés. Rojas (2018) menciona “se ha evidenciado que para la gente que forma parte de economías emergentes [...] tener un buen nivel de inglés es una herramienta sumamente importante, pues brinda nuevas oportunidades para el desarrollo económico y académico.” (p.171). Es así como el inglés poseía un papel

importante en torno al incremento de las oportunidades laborales y académicas presentes en los países de Sudamérica.

Sin embargo, aunque Latinoamérica reconocía el valor que proporcionaba el aprender inglés, había todavía muchas dificultades y retos respecto a su enseñanza. Uno de los retos más presentes en los países latinoamericanos era el impacto que tenía el dominio del idioma del profesor hacia sus estudiantes. Carrier (2018) menciona que “los maestros que no tienen confianza en su habilidad de comunicación oral tienden a adoptar una metodología [...] más tradicional, que mantiene la falta del dominio del inglés hablado en sus estudiantes” (p.191). Por lo que se puede decir que aquel docente que confiaba en sus habilidades lingüísticas tendía a practicar metodologías más tradicionalistas, dando prioridad a las habilidades de lecto-comprensión, pero descuidando las orales.

Carrier (2018) establece que “además del dominio del idioma, hay otros retos en la enseñanza del idioma inglés. La logística de la escuela, el diseño del salón de clase, la selección del programa de estudios y el diseño de la evaluación [...]” (p. 192). Por último, Carrier (2018), señala otras problemáticas que enfrenta la enseñanza del inglés como las horas de clase, la falta de exposición al idioma fuera del ambiente escolar, la falta de instrumentos de evaluación adecuados, y el desempeño del maestro en el salón de clases aunado a los constantes cambios en las políticas educativas y su duración, ya que ésta depende del funcionario que este en turno.

Cronquist y Fiszbein (2019) declaran que el nivel de dominio del inglés en Latinoamérica es bajo en comparación a la escala internacional, aunque las áreas de debilidad y fortaleza son similares a las observadas en otras partes del mundo. Cronquist y Fiszbein (2019) mencionan el lento progreso que tienen los estudiantes en el dominio de la lengua aunado a que las instituciones educativas no imparten las clases de inglés necesarias, en donde las jornadas tienen pocas horas de impartición de la materia. A consecuencia de esto, describe que los estudiantes se interesan en tomar clases de inglés afuera de la escuela, esto es, en escuelas de idiomas o institutos privados.

Como se pudo apreciar, ambas posturas concordaban en que el nivel de dominio del inglés de Latinoamérica era bajo. Unas causas remitían más a las estructuras de gobierno, a las reformas educativas y a las condiciones existentes dentro de las instituciones. Mientras que, otras se centraban en las habilidades, conocimientos, y competencias del profesorado

tanto en la didáctica como en la lengua junto con los recursos disponibles existentes. Es en este marco Latinoamericano donde se abordó la situación de la enseñanza del inglés en México y las razones del bajo nivel de dominio de la lengua en el país.

Cronquist y Fiszbein (2019) hacen un cuadro comparativo de la enseñanza del inglés respecto a los siguientes puntos: fundamento legal, estándares de aprendizaje, rendimiento de los estudiantes y cualificación de los docentes. Por su parte, de acuerdo con el informe, México logró establecer los fundamentos legales necesarios para el sustento del programa de inglés al igual que los estándares de aprendizaje (objetivos, currículos y programas de estudio). No obstante, aunque hubo un avance en el rendimiento de los estudiantes respecto al estándar de la medición y las metas de dominio, no hubo un progreso suficiente en la evaluación. Así mismo, se mostró un progreso en las cualificaciones de los docentes (metas de dominio y evaluación del dominio), pero no en el establecimiento claro en cuanto a los estándares educativos de los profesores.

En el país, la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017) es la encargada de la impartición de la enseñanza del inglés. Una de las acciones más significativas realizadas por este organismo respecto al idioma fue la creación de la estrategia y programa nacional de inglés, mejor conocido como PRONI, donde menciona:

[La estrategia nacional del inglés] comprende un conjunto de acciones articuladas dirigidas a la educación obligatoria y la educación normal que buscan que las y los educandos desarrollen habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias de aprendizaje para participar e interactuar en prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, con hablantes nativos y no nativos del inglés [...] la estrategia contempla el dominio articulado y progresivo del idioma en todos los niveles de la educación obligatoria—básica y media superior—, así como en la formación de profesores en las escuelas normales del país. La Estrategia contempla además acciones de formación para profesores en servicio (p. 25).

La cita menciona que la situación de la enseñanza del inglés en México en el 2017 requería de una mayor extensión en la formación profesional de los docentes de inglés, aunado a un dominio del idioma más articulado y constante por parte de los alumnos dividido entre los diferentes niveles de educación básica. Por lo tanto, el problema más significativo en ese entonces era la presencia de docentes no capacitados en los niveles de educación básica. En ese aspecto, la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (2015)

reforzó este punto al detallar, “el déficit de maestros es el principal obstáculo para lograr cobertura total de programas de inglés” (p.9).

La política fue otro factor importante en la enseñanza del inglés. O’Donoghue & Calderón Martín del Campo (2015) declaran “las definiciones educativas de nuestro país han sufrido constantemente por la intervención de consideraciones políticas de corte electoral [...] programas enteros aparecen y desaparecen, no por motivos pedagógicos, sino por el prestigio o la venganza [...]” (p.69). En otras palabras, programas educativos eran afectados y/o beneficiados por las influencias políticas que el partido en turno ejercía durante su gobierno.

De esta manera, se puede decir que la enseñanza del inglés tenía diversas dificultades que iban desde la estructura (articulación entre los diferentes niveles de enseñanza) hasta problemas en la calidad de la enseñanza, en los procesos de aprendizaje, en la profesionalización de la enseñanza del inglés, políticos, junto a muchos otros. En resumen, toda la situación permeaba la educación básica, media superior y superior del país, por lo que los retos a enfrentar no eran aislados, además de que daban como resultado un bajo nivel de inglés por parte de los estudiantes.

Por otra parte, otros aspectos a considerar en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en México eran la multiculturalidad y el plurilingüismo. El Plan y Programas de Estudio, Orientaciones Didácticas y Sugerencias de Evaluación (2017) menciona “el inglés [...] se ha convertido en la lengua de comunicación predominante en el mundo, no solo en el plano del turismo y los negocios, sino de la comunicación cultural y científica. (p.163)” Aunado al reconocimiento de un contexto multicultural y plurilingüe, se hizo énfasis en la importancia de dar acceso a una lengua extranjera (en este caso el inglés) para lograr tener un mayor acceso a la información en los ámbitos culturales y científicos.

Como se puede apreciar, existen diversas situaciones de la enseñanza del inglés en México debido a toda la riqueza multicultural y plurilingüe existente en el país. Por lo tanto, cada estado mantiene una situación diferente, por ejemplo, Tal es el caso de Jalisco en cuestión de didáctica del idioma inglés. Como antecedentes, Jalisco en respuesta a la situación nacional lanzó el programa Jalisco Bilingüe, en el que El Informador (2019), detalla, “[...] fue un programa que la SICyT lanzó en conjunto con la aplicación de aprendizaje de idiomas Duolingo [...] para que hicieran uso de la aplicación como parte de un modelo para aprender una segunda lengua.”

La Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología (SICyT) junto con el gobierno de Jalisco fueron los encargados de llevar dicho proyecto. Sin embargo, El Informador (2019) menciona que el programa lanzado en 2016 “no cumplió con ninguno de sus objetivos planteados [...] la enseñanza del idioma inglés en Jalisco no ha tenido la cobertura deseada entre los jóvenes del Estado debido a la falta de personal capacitado y de horas suficientes para el dominio de una segunda lengua.” De esta manera, el programa que inicialmente se lanzó para contrarrestar la deficiencia de la enseñanza del inglés en el estado no pudo lograr su objetivo. Pues no hubo un acompañamiento cercano en su proceso de realización.

En los párrafos anteriores, se mostró la situación en la que se encontraba la enseñanza de la lengua inglesa actualmente. El contexto global remarcó las grandes diferencias existentes entre continentes y gobiernos, especialmente en las políticas, reformas y programas educativos para apoyar la docencia del inglés. Por su parte, en el continente latinoamericano, la problemática que se detectó en los países de centro y Sudamérica se encontraba en los problemas estructurales de las instituciones educativas (Carrier, 2018), jornadas cortas junto con una ausencia de un establecimiento claro en los estándares educativos de los profesores (Cronquist y Fiszbein, 2019) y factores políticos (Education First, 2015; O’Donoghue & Calderón Martín del Campo, 2015).

En México, los problemas estructurales del sistema educativo, la intervención de intereses políticos, los pocos recursos hacia instituciones educativas, junto con la ausencia de profesores capacitados representaron los obstáculos a superar si se tiene como objetivo una enseñanza de calidad. En el caso de Jalisco, el poco seguimiento, personal poco capacitado, y horas insuficientes fueron los aspectos que ocasionaron que el programa de inglés lanzado en 2016 no haya logrado su objetivo (Informador, 2019).

### **1.2. Análisis de la práctica educativa en la enseñanza del inglés: Una docencia deficiente en la enseñanza del inglés hacia adolescentes.**

Los contextos anteriormente mencionados reflejaron no sólo la perspectiva que se tenía de la práctica de la enseñanza del inglés a escala global, sino también el valor que se le daba a dicha actividad a pesar de las dificultades que ésta traía consigo. Queda claro que el inglés es considerado como un instrumento social, económico y cultural que es usado tanto como

herramienta básica de comunicación en escenarios internacionales como en sistemas educativos (British Council, 2013; Education First, 2015).

Por esta razón, diferentes gobiernos y países realizaron una serie de acciones para impulsar su enseñanza con resultados bastante contrastantes. Mientras que los países europeos y asiáticos apostaron por aspectos como una educación más plurilingüe e internacional al igual que un entrenamiento y evaluación más estandarizados. Las regiones de El medio Oriente, Norte de África y Latinoamérica optaron por acciones como lanzar nuevos programas y reformas para mejorar y expandir la didáctica del inglés (Education First, 2015). Sin embargo, factores como la falta de profesionalización de los docentes, el nivel de idioma del profesor, estrategias poco efectivas, falta de impulso en los recursos, cambios constantes en reformas y políticas educativas junto con problemas estructurales en el sistema educativo (Carrier, 2018) causaron que la práctica de la enseñanza del inglés fuera considerada “deficiente” causando un nivel bajo de dominio en estos últimos continentes.

En Latinoamérica, los factores que inhibían una buena educación del inglés iban desde el docente visto como agente, e.g. nivel de lengua, capacitación, desempeño, etc. hasta los aspectos estructurales que permeaban el sistema educativo como la falta de horas impartidas, reformas políticas y educativas contantes y falta de estándares educativos para los docentes (Carrier, 2018; Cronquist y Fiszbein, 2019; Education First, 2015). En México, los principales obstáculos fueron el déficit de docentes para lograr la cobertura de los programas de inglés y las consideraciones políticas (Subsecretaria de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, 2015; O’Donoghue & Calderón Martín del Campo, 2015).

Al hablar de una enseñanza de idiomas es necesario tomar en cuenta una diversidad de elementos que convergen en un mismo espacio y tiempo. Por lo que el denominar una práctica educativa deficiente sin considerar estos componentes sería un error, ya que se estaría dejando de lado los aspectos básicos que conforman la educación.

La observación y el análisis de la práctica docente personal que se presenta surgió a partir de los comentarios de colegas, estudiantes y directivos en dos escenarios educativos: en una secundaria religiosa y en un bachillerato tecnológico laico dentro de una universidad; ambas instituciones eran privadas. En el transcurso de la autorreflexión docente, ocurrió la pandemia causada por el COVID-19, por lo que hubo la necesidad de adaptarse a los nuevos

cambios tecnológicos y ejercer la docencia del inglés desde un espacio virtual. De igual manera, la situación actual situó al docente y a su práctica en un punto de inflexión, donde tuvo que reflexionar acerca de sus habilidades, creencias, conocimientos, etc. para adaptarse e innovar en su enseñanza en el contexto actual.

El análisis y la reflexión de la práctica docente tomó en cuenta no solo diversos aspectos de didáctica (estrategias, técnicas, métodos), experiencia profesional (escuela de idiomas, secundaria privada religiosa, bachillerato tecnológico de una universidad privada), formación educativa (licenciatura, maestría, cursos), personalidad, y contexto laboral actual sino también las opiniones de los estudiantes al igual que las observaciones y retroalimentaciones de colegas, directivos y coordinadores tanto de la secundaria como del bachillerato.

Aunado a esto, se identificaron aquellos temas que dificultaban u obstaculizaban el ejercicio óptimo de su práctica docente, en especial con adolescentes. Por lo tanto, para obtener un panorama claro de las dificultades y problemas que el docente enfrentaba en su práctica se tomaron en consideración tres modelos: el modelo de desarrollo profesional de Fessler (1985) y su ciclo de carrera; el de Huberman (1989) donde habla del ciclo de carrera del docente; y el de Richards (2005) que está enfocado en el desarrollo de los profesores de inglés.

La focalización de un problema consiste en un proceso de identificación de las diversas dimensiones que lo constituyen. Por esta razón, este apartado fue un escrito descriptivo y trató acerca de los diferentes aspectos en el que se dividió el planteamiento del problema; su descripción, origen y evolución, causas y efectos, los involucrados, sus ámbitos y los recursos disponibles para su resolución. En adición a lo anterior, los nombres citados a partir de las entrevistas y cuestionarios fueron modificados por motivos de confidencialidad.

La práctica docente se desarrolló dentro de un contexto y audiencia en específico, con destrezas y conocimientos adquiridos durante su formación académica y experiencia laboral. En este aspecto, es importante mencionar la etapa en la que el docente se encontraba dentro de su desarrollo profesional al momento de realizar el proyecto. De acuerdo con Fessler (1985) la fase en la que el docente busca mejorar sus habilidades de enseñanza junto con nuevos materiales, métodos y estrategias es denominada “construcción de la competencia”, ya que el profesor se encuentra en una búsqueda constante por mejorar su práctica. Por lo tanto, el docente estaba en una de las primeras etapas dentro del ciclo de su carrera.

No obstante, se identificaron aspectos dentro de su didáctica que necesitaba mejorar como profesional de la educación. Estas áreas de mejora se pudieron observar en las experiencias laborales del docente en instituciones de educación básica y en el medio superior, en especial en su última experiencia laboral, donde trabajó en un colegio privado religioso con estudiantes de secundaria previo a la implementación de su proyecto de intervención educativa que se realizó en el bachillerato privado. En el contexto de secundaria, se platicó y se hizo un listado acerca de las necesidades de los estudiantes en cuanto a la práctica pedagógica personal (preguntas grupales, anexo 1). En este ejercicio, se les preguntó a estudiantes de primero, segundo, y tercer grado sobre los elementos que les impiden aprender inglés a través de la siguiente interrogativa: “¿Por qué no aprendo inglés?” Por lo que los puntos resaltados variaron dependiendo del nivel educativo.

Los puntos principales de los estudiantes de primer grado que más expresaron fueron: la dificultad de aprender el idioma “está muy difícil” (Cues2\_Pedro), el no prestar atención o distraerse en clase “porque no pongo atención en clase” (Cues2\_Karen), y el no tener interés en aprender el idioma “puede ser porque no le tome tanta importancia como a otras materias [...]” (Cues2\_Alejandra). En contraste, las razones menos populares fueron referentes a la voluntad “porque a veces no quiero” (Cues2\_Alejandro), al dominio del idioma “creo que sé inglés, entiendo todas las actividades” (Cues2\_Ernesto), y al maestro “teacher, a veces no le entiendo cuando habla” (Cues2\_Abraham).

En cuanto a los estudiantes de segundo grado, las razones difirieron. En este caso en particular, la muestra fue tomada de un grupo denominado bilingüe, por lo que los estudiantes poseen un dominio mucho más alto en comparación a sus compañeros. En este grupo, los motivos se centraron en el maestro “porque no le entiendo al maestro” (Cues2\_Brandon), la percepción de la clase “porque a veces es aburrida/estresante” (Cues2\_Mariana), y la práctica del idioma “necesitamos practicar más” (Cues2\_Dania). Como causas menos frecuentes se encontraron el gusto por el idioma, “No me gusta” (Cues2\_Miguel) y la opinión hacia las escuelas bilingües, “estoy harto de las escuelas bilingües” (Cues2\_Juan).

Por último, los estudiantes de tercer grado mencionaron las siguientes razones: desinterés “me da flojera, y no me pongo a hablar inglés y a leer” (Cues2\_Mario), dificultad con el idioma, “porque me confundo con algunos temas” (Cues2\_Sebastian), ambiente de clase, “mis compañeros no guardan silencio” (Cues2\_Sandra), la dicción del maestro, “habla muy

rápido” (Cues2\_Dulce), y la parte pedagógica “siento que falta más explicación” (Cues2\_Juan).

Como resultado de las entrevistas (véase anexo 1) realizadas a estudiantes de 1ro, 2do, y 3er grado, coordinadores y directivos de la escuela secundaria privada, se determinó que una de las problemáticas más importantes en cuanto al desarrollo profesional del profesor era una enseñanza ineficiente del idioma inglés frente a estudiantes adolescentes. Esta problemática presentaba una envergadura que abarcaba tres dimensiones: personal, institucional, y profesional.

En la personal, el docente se veía afectado en el espectro socioemocional, ya que al no ser capaz de tener una buena interacción con los estudiantes o establecer límites claros se generaba un estrés que dificultaba la realización de la práctica educativa. Antoniou, Polychroni y Vlachakis (2006) en Curwin, R., Mendler, A., y Mendler, B. (2018) mencionan que “las mayores fuentes de estrés para los maestros son las relacionadas con la interacción hacia los estudiantes, abordar la falta de interés del estudiante en la escuela, y lidiar con estudiantes con comportamientos difíciles- en esencia, problemas con motivación y disciplina.” (p. 132).

Por otra parte, en el aspecto institucional, el llevar una práctica inadecuada de la didáctica de las lenguas extranjeras hacia adolescentes generaba una mala percepción del tipo de profesionales que la institución educativa contrataba. Es así, como la imagen institucional era afectada al igual que su posicionamiento en el mercado en el área de idiomas, pues los estudiantes generalizaban sobre las competencias docentes de la universidad y al ser negativa su percepción, buscaban otros proveedores.

Finalmente, una práctica ineficaz de la didáctica del idioma inglés repercutía en el proceso de aprendizaje del estudiante y su futuro desempeño en su área laboral. Esto quiere decir, si el alumno no recibía una pedagogía de calidad, su dominio del idioma no sería el adecuado y, por ende, sus posibilidades ante nuevas ofertas de trabajo se verían limitadas. El British Council (2013) menciona que “el impacto de la globalización y el desarrollo económico ha hecho al inglés el idioma de la oportunidad y un medio vital de mejorar los prospectos de un trabajo mejor pagado de un individuo” (p.3).

El problema de ineficacia en la didáctica de lenguas extranjeras hacia adolescentes se manifestó de diferentes formas en la práctica del profesor, estas fueron: bajas calificaciones de los alumnos, quejas con coordinadores, desinterés por la materia y el profesor, faltas de

conducta, etc. Por otra parte, en cuanto a los componentes del problema, éstos se colocaron en las siguientes categorías: material didáctico y planeación, ambiente de clase, dominio del idioma, estado emocional, creencias y actitudes, ya que el docente consideraba estos aspectos los más relevantes en su práctica educativa.

El origen del problema tenía origen en su formación inicial como docente, durante la formación académica y profesional en la universidad. Fue en este periodo en específico donde el docente adquirió una serie de creencias, que sí bien no eran correctas, predominaban en el ambiente universitario: colocar lo académico antes que los asuntos familiares, personales y de salud; desestimar compañeros de equipo, dar clases perfectas y agradar a todos los estudiantes.

Estas creencias y supuestos estuvieron presentes en los primeros años de servicio donde el profesor inició su carrera docente impartiendo clases en una escuela de idiomas. En este contexto, no obstante, los estudiantes se mantuvieron al margen, ya que eran en su mayoría estudiantes adultos. Sin embargo, la pedagogía (junto con las creencias y actitudes hacia la enseñanza de idiomas) sufrieron un cambio cuando el maestro transitó a la enseñanza secundaria. Huberman (1993) menciona:

... los docentes primerizos que han perdido su brújula física. Están experimentando un conflicto de roles entre diferentes status: joven, adulto; hermano (a) mayor, amigo, padre, antiguo estudiante; maestro, etc. Estos problemas son agravados por otros factores, como la inexperiencia en situaciones de manejo de grupo, incidentes en la vida privada (boda, divorcio, embarazo, mudanza), problemas psicológicos (ansiedad y timidez). A esto hay que agregarle a veces la presión de formadores de docentes, jefes de área y directores de escuela” (p.197).

Además de la opinión de los estudiantes de secundaria, se contó con la perspectiva de los directivos del plantel educativo, en este caso, con el del coordinador académico, y el jefe de la academia de inglés, los cuales a través de observaciones y retroalimentaciones (véase anexo 2) mencionaron los siguientes aspectos sobre la práctica docente personal: volumen de voz “hablas muy bajito” (Obs1\_Pedro), Firmeza “trata de ser más firme y no tengas miedo de aplicar alguna consecuencia” (Obs3\_Pedro), atención en la clase “no hables o des indicaciones si ellos están hablando” (Obs3\_Pedro) y ambiente de clase “clases más dinámicas” (Obs2\_Citlali).

Una vez mencionadas las perspectivas de directivos (coordinador y jefe de academia), colegas y estudiantes acerca de los aspectos pedagógicos deficientes, se hizo una autocrítica de la práctica personal docente para ubicar sus posibles causas. En este sentido, el docente se remitió a su propia experiencia de maestro y destacó cuatro puntos que fueron una constante en su papel como profesor de inglés: características o rasgos personales (dicción y pronunciación), manejo de grupo y disciplina, pedagogía tradicional (basándose en el libro y/o ejercicios de gramática) y una ineficiencia de recursos tecnológicos (no contar con las herramientas adecuadas y el tiempo para dominarlas).

Se resaltaron estos cuatro aspectos de la práctica personal docente porque estaban relacionados entre sí. En primera instancia, al desconocer las técnicas (o estrategias) apropiadas para el manejo adecuado de grupo (dependiendo de la edad de los estudiantes) se optaba por una pedagogía más centrada en el maestro porque facilitaba el control de grupo. Aunado a esto, frente a un grupo de difícil manejo, el dominio del idioma tendía a disminuir a causa de la tensión y estrés que el docente experimentaba en ese momento (los filtros afectivos afectan el desempeño del idioma), además de que un uso inadecuado de las tecnologías hacía más propenso que los estudiantes no tuvieran interés en la materia.

De acuerdo con Huberman (1989), esta acción del docente donde no sabe qué estrategias utilizar y usa solo lo necesario para sobrellevar la clase puede referirse a la etapa de sobrevivencia y descubrimiento. Remitiéndose a la experiencia profesional del docente, aunque este era su quinto año como profesor, realmente era su segundo lidiando con adolescentes. Aunado a esto, Huberman (1989) menciona otros dos aspectos dentro de la misma etapa: exploración y choque de realidad los cuales explican por qué el docente no podía relacionarse con los estudiantes a pesar de ya no estar en la primera etapa de desarrollo profesional.

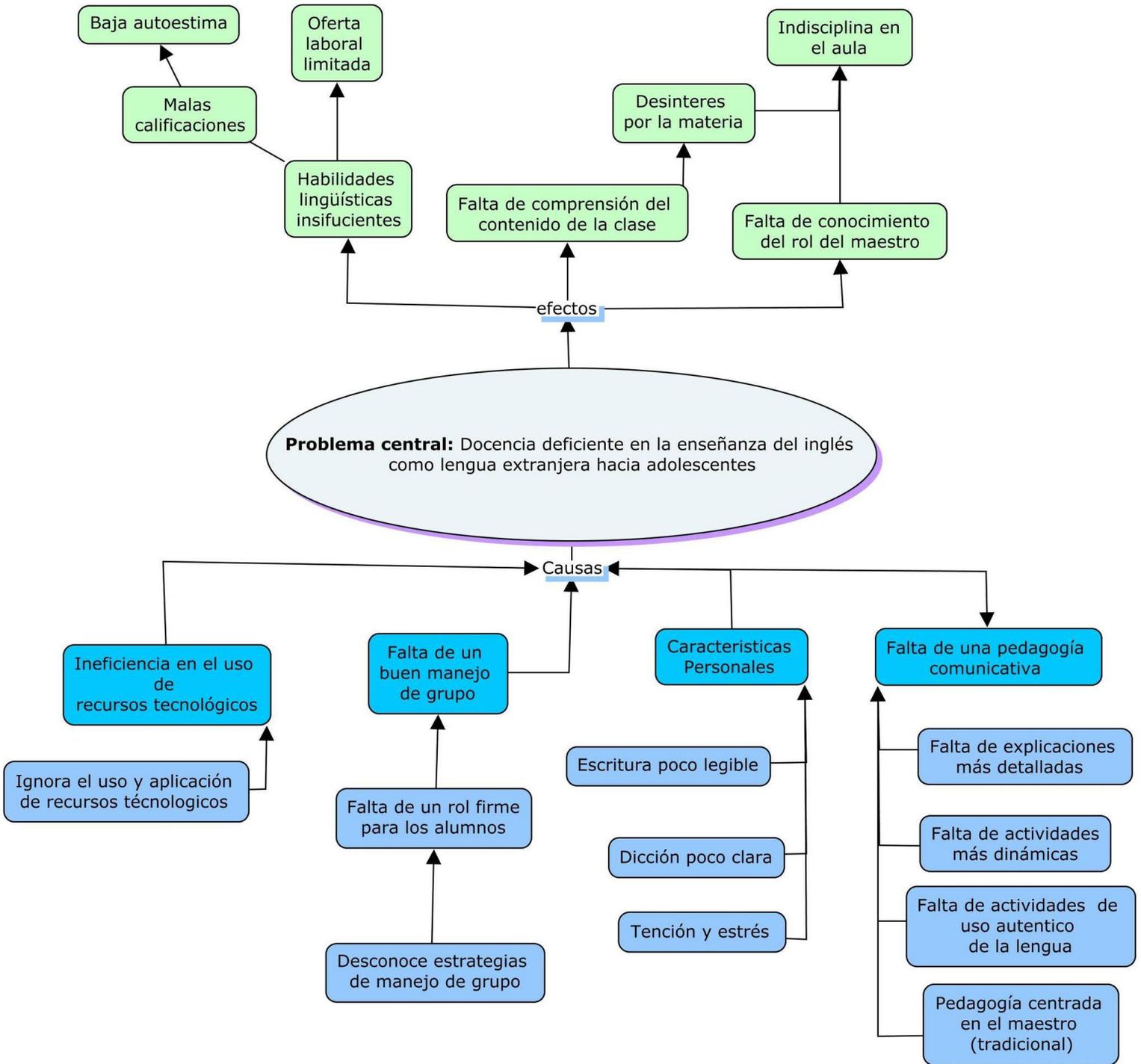
Es así como el docente poseía experiencia con diferentes audiencias, pero tenía dificultad para relacionarse con ellas. Esto se debe a que el docente no definía un rol exacto para sus estudiantes. Richards (2005) menciona que uno de los objetivos desde la perspectiva del desarrollo docente es “entender como nuestros roles cambian de acuerdo con el tipo de estudiantes a los que enseñamos” (p. 4).

Es importante mencionar que la reflexión anterior parte del siguiente concepto: identidad del maestro. De acuerdo con Singh y Richards (2006) la identidad del maestro puede considerarse como un “tejido entre las ideologías, discursos, contenidos y enfoques del curso, y el deseo individual del maestro para encontrar el significado de convertirse en docente” (p. 4). Desde una perspectiva crítica y sociocultural, la identidad del maestro es construida socialmente e influenciada por las fuertes ideologías que los estudiantes traen al salón junto con los discursos y prácticas que moldean la formación del maestro (Johnson, 2001 en Richards, 2006).

Es de esta manera en que el docente a través de las experiencias, personas, culturas organizacionales, estudiantes, etc. redefine no sólo su papel como profesor, sino también sus valores, principios, prácticas, y creencias profesionales y personales. Esto se relaciona con lo que menciona Lengeling (2010) acerca de los “temas multifacéticos”, en donde ella describe cuatro grandes aspectos que moldean la percepción de uno mismo como maestro: identidad, emociones, contexto y reflexión.

Una vez mencionadas las causas de una didáctica deficiente, se describieron los efectos del problema relacionado con la práctica docente personal, las cuales fueron: falta de comprensión del contenido de la clase que genera un desinterés por la materia. De igual manera, un manejo inadecuado y la inhabilidad de definir un rol para los estudiantes generaba indisciplina en el aula. Por otra parte, una clase tradicionalista provocaba que los estudiantes no desarrollaran habilidades lingüísticas necesarias para situaciones reales, lo cual provocaba calificaciones bajas, y por consiguiente, una baja autoestima al igual que una oferta laboral más limitada.

A continuación, se muestra un árbol de problemas, para ilustrar el problema central al igual que sus causas y efectos.



*Ilustración 1: Árbol de problemas (construido a partir de cuestionarios, observaciones, preguntas y análisis de la práctica docente con los miembros de la academia de idiomas, estudiantes, directivos y el profesor gestor, 2019).*

En referencia a los actores del problema, el docente fue el principal personaje dentro de la misma, pues su práctica reflejaba aspectos que inhibían una enseñanza eficiente del idioma: insuficiencia en el uso de recursos digitales, falta de un buen manejo de grupo, características personales que dificultaban la impartición del idioma, y la ausencia de un uso más comunicativo de la lengua en clase. Por lo tanto, es su práctica educativa la que tuvo necesidad de innovarse. Por otra parte, los actores secundarios fueron aquellos que recibieron la didáctica del profesor: los estudiantes.

Cabe mencionar que los afectados por la problemática no eran sólo el docente y sus estudiantes sino, como se había dicho anteriormente, también la institución donde laboraba y en menor grado las instituciones que lo precedieron. Esto es debido a que la práctica del docente repercutía en varias dimensiones. Los estudiantes se veían afectados en su aprendizaje, el lugar laboral en su imagen, y las instituciones anteriores que lo antecedieron en su reputación.

Por último, los personajes que intervinieron en la resolución del problema fueron tres: en mayor medida el docente (pues él era quien innovó su práctica educativa) y en menor medida los estudiantes y la organización, pues ellos recibieron dicha innovación. Esto modificó la percepción que se tenía de las destrezas del profesor, y, por ende, la calidad de enseñanza que la institución proveían y los alumnos recibían.

En cuanto a los recursos, se tomó en cuenta el nuevo escenario educativo y la situación pandémica, se hizo énfasis en aquellos medios digitales que proporcionaba la universidad privada. Como docente, los recursos disponibles fueron: biblioteca digital con acceso bases de datos bibliográficos, préstamo de libros, y asesoría para la investigación; plataformas digitales (Teams), paquete 365 de Microsoft Office, capacitaciones constantes en uso de herramientas digitales, acceso a plataformas y materiales Cambridge.

### 1.3. Mapa de recursos

Con el fin de obtener información sobre el conocimiento requerido para alcanzar el objetivo principal de la intervención (innovar la práctica educativa del docente), se realizó un mapa de recursos en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera dentro del nuevo escenario educativo, esto es, la didáctica del inglés en estudiantes de bachillerato dentro de una universidad privada. El mapa fue construido a partir del material de inducción proveído por el coordinador de idiomas, coordinación y rectoría.

La institución educativa establecía una serie de valores y principios centrados en la innovación e impacto social. El Blog de la Coordinación de Idiomas (2016) menciona que la misión de la organización educativa es:

Ampliamos el acceso a educación de calidad global para formar personas productivas que agreguen valor a la sociedad. (Sección Living the Institutional Philosophy)

En otras palabras, la misión de la universidad era apostar por una educación global, que permitiera el desarrollo de personas para que fueran agentes de cambio para su sociedad. Así mismo, vale la pena mencionar que la visión que tenía la institución está enfocada en la creación de proyectos que generaran una transformación. La Coordinación de Idiomas (2016) presentó la visión de la universidad como:

Ser la comunidad universitaria privada más influyente en el desarrollo sustentable de México. (Sección Living the Institutional Philosophy).

Tanto la misión como la visión de la universidad eran congruentes, pues ambas hablaban de proveer a los alumnos con una educación de calidad para que desarrollaran habilidades y capacidades para la intervención social de una manera responsable y sustentable.

La página oficial de la universidad privada (lugar en donde se ubicaba la prepa) proponía un modelo educativo enfocado en el fomento de tres áreas importantes: área interpersonal, aprendizaje permanente, y los aspectos sociales y profesionales. Dentro de la primera área, el estudiante trabajaba competencias como: comunicación oral y efectiva en español e inglés, aprecio por la identidad cultural de México, respeto a la multiculturalidad, trabajo en equipo inter y multidisciplinario, coherencia ética, conciencia y responsabilidad social.

Por otra parte, el área de aprendizaje permanente hizo énfasis en aspectos relacionados con el proceso de adquisición de conocimiento de los estudiantes, estos eran: gestión de la

información y uso eficiente de la tecnología, aprendizaje independiente y permanente, autorreflexión y orientación crítico-positiva, pensamiento lógico matemático y habilidades de investigación.

Por último, en el área profesional y social, la universidad se enfocaba en los siguientes aspectos: liderazgo, capacidad emprendedora, innovación y creatividad, aplicación de la teoría a la práctica, toma de decisiones y resolución de problemas, adaptabilidad a un contexto de cambios constantes y un compromiso con el desarrollo sustentable y social. Estas áreas tenían como propósito que el estudiante al concluir sus estudios fuera capaz de (a partir de sus competencias personales y profesionales) mejorar su comunidad, la sociedad de México y el mundo.

Es así como los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo dentro de la institución giraban en torno al desarrollo de estas habilidades mencionadas, llevando en sí la misión-visión de la universidad privada. Por lo tanto, en esta intervención se hizo un mapeo de recursos ya que el mapeo de conocimiento no es posible debido a la imposibilidad de un proyecto de gestión del conocimiento. Dicha acción se centró solamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje académico, que se encuentra dentro de las competencias anteriormente mencionadas.

Uno de los procesos claves en el que se centró la localización de los recursos fue aquel relacionado con la práctica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en especial aquellos procesos que tenían que ver con el propósito del proyecto de intervención que trataba de la práctica educativa del docente y como innovarla. Con esta premisa, el conocimiento requerido para abordar la problemática de una práctica educativa de la enseñanza del inglés deficiente a adolescentes cayó en diferentes aspectos, tales como: metodologías y prácticas actuales en la enseñanza de lenguas, actitudes y percepciones del alumnado, y disponibilidad de recursos para la práctica fuera del salón de clases.

Uno de los conocimientos requeridos para lograr el objetivo del proyecto fue conocer las metodologías y técnicas en la enseñanza de lenguas practicadas en la actualidad, en este caso, se optó por conocer más a profundidad enfoques y metodologías comunicativas. Au- bert et al. (2010) mencionan la importancia de conocer las prácticas educativas actuales al decir “si en los centros educativos basamos nuestras actuaciones en la rigurosidad y la excelencia científica internacional, estaremos construyendo no sólo un centro educativo, sino

una sociedad [...] más igualitaria, más cohesionada y justa. (p. 21)”. Por lo tanto, conocer las prácticas actuales en la enseñanza de idiomas fomentó una enseñanza de calidad y un aprendizaje más significativo en los estudiantes

Aunado a lo anterior, otro recurso necesario para la intervención eran las actitudes y percepciones de los alumnos ya que jugaron un papel clave dentro del aprendizaje del estudiante, en este caso del aprendizaje de una lengua extranjera. Marzano et al. (2005) mencionan que “cuando nuestras actitudes y percepciones son positivas, el aprendizaje se optimiza. Cuando son negativas, el aprendizaje se ve afectado” (p.13). Por lo tanto, uno de los conocimientos requeridos para llevar el proyecto fue conocer las actitudes y expectativas del alumnado entorno a la enseñanza del inglés impartida por el docente.

Por último, otro recurso necesario para la intervención fue el de la disponibilidad de material didáctico (o tecnológico). Dentro del campo de la enseñanza de idiomas, el uso de material tiene varios propósitos, de los cuales vale destacar los siguientes: exposición al uso auténtico del lenguaje, desarrollo de confianza en el alumno, y proveer de oportunidades comunicativas (Tomlinson, 2011).

A continuación, se muestra el mapa de recursos, que enlista tanto los tangibles e intangibles que la institución ofrece para la realización del objetivo de la intervención. Aunado a esto, el propósito del mapa de recursos fue localizar con qué recursos se cuenta, dónde se encontraban y quiénes eran tales poseedores de los recursos.

<b>Tabla 1. Mapa de recursos</b>				
<b>Proveedor de conocimiento</b>	<b>Conocimiento</b>	<b>Proceso Clave</b>	<b>Producto</b>	<b>Departamento</b>
Coordinador de idiomas	Estrategias y métodos de enseñanza	<b>Didáctica del inglés</b>	Planeaciones semestrales	Academia de inglés

Comunidad Universitaria	Información sobre área de conocimiento, contenido, audiencia y herramientas para la práctica docente.	<b>Didáctica del inglés</b>	Biblioteca virtual: libros, bases de datos, documentos virtuales, etc.	Dirección de Desarrollo Académico/ ambientes virtuales
Coordinador de Desarrollo Académico (DSA)	Información sobre la materia y llenados de formatos (procesos administrativos)	<b>Capacitación</b>	Syllabus, bitácora de seguimiento y entrega de actas	Dirección de Desarrollo Académico
Mesa de ayuda	Información sobre plataforma digital y procesos de Formación	<b>Capacitación/ Didáctica</b>	Guías de apoyo y documentos de consulta	Vicerrectoría Académica
Coordinador de programa	Información sobre el plan de estudios y el contenido específico de la materia	<b>Didáctica</b>	Material de consulta, sesiones	DGEI
Academia de inglés	Exposición al idioma/ reforzamiento de los conocimientos lingüísticos	<b>Didáctica del inglés</b>	Recursos audiovisuales como: películas, CDs, programas de lengua (software). Material	Academia de inglés

			didáctico: imágenes, libros del maestro, papelería, diccionarios, posters, libros de literatura graduados (divididos por nivel), tela, estantes de madera, juegos de mesa y plastilina.	
--	--	--	---	--

Es así, como los actores informantes principales fueron el maestro y los estudiantes dentro de la institución. No obstante, cabe resaltar que además de ellos, se encontraban también los directivos (coordinadores académicos) y personal de diferentes áreas.

Este conocimiento presente en la academia se usaba en la mejora de la práctica de la docencia personal debido a que ellos conocían el tipo de estudiantes a los que se les daba la clase, la actitud de los estudiantes frente al idioma, el tipo de actividades que favorecen el aprendizaje dependiendo del nivel y edad de los alumnos junto con el material disponible para la didáctica del inglés.

Respecto al flujo y almacenamiento de conocimiento, estos estaban presentes de varias maneras dentro de la institución. Dentro del flujo de conocimiento (o procesos) existían las observaciones entre pares, la retroalimentación de la práctica docente, las capacitaciones, las charlas informales de pasillo, los avisos, el dialogo de día a día entre docentes, las asesorías, talleres para el desarrollo profesional del profesor etc. El flujo anteriormente mencionado reflejaba el conocimiento tangible presente en la institución. También se contaba con el material didáctico, reportes, diarios, planeaciones, libros, etc. junto con espacios como el laboratorio de cómputo y la biblioteca.

En cuanto al conocimiento intangible, se encontraban los recursos virtuales, entre ellos estaban: documentos digitales (libros virtuales y plataformas de gestión del aprendizaje), biblioteca virtual, plataformas de registro de asistencia, bitácoras de seguimiento del estudiante, etc.

Es a partir de este reconocimiento de diversas fuentes de información aunado a los diferentes actores donde se definieron los niveles de conocimiento dentro de la institución. En primera instancia, como conocimiento básico de la institución se encontraban las reglas y procedimientos institucionales, su visión y misión, y la relación que se tenía con el alumnado, junto con el conocimiento que daba base a la funcionalidad del bachillerato tecnológico, que era el programa curricular compuesto por materias de formación básica, formación profesional y formación propedéutica.

Finalmente, una vez realizado el mapa de recursos presentes en la organización (tangible e intangible) se abordó el curso de acción, así como los principales desafíos presentes en la implementación de la intervención educativa, entre ellos el registro y continuación de dicha intervención, pues en la práctica de la didáctica personal existían esquemas de trabajo cimentados, por lo que un cambio en ellas requirió de tiempo. Aunado a esto, la adaptación a un nuevo sistema de trabajo y a una cultura organizacional diferente son aspectos que se tomaron en consideración.

Por consiguiente, la implementación de la intervención duró un semestre académico, tiempo en el cual se conoció a fondo la cultura organizacional, se recabó información de los estudiantes (en cuanto a expectativas, diagnóstico de lengua e información acerca de ellos y su trasfondo), se identificaron estrategias de metodologías comunicativas, y se obtuvieron materiales y los espacios necesarios para una práctica del idioma más extensa. De esta manera, la intervención educativa no sólo estuvo basada en la documentación requerida, sino que fue un trabajo continuo entre profesor y alumnado.

#### **1.4. Hipótesis de acción**

Las hipótesis de acción son una pieza fundamental para el proceso de cualquier intervención, ya que guiaron y orientaron las acciones que se llevaran a cabo para abordar el problema en específico. Éstas contaron con un plan para cambiar la situación, en donde las acciones se iban evaluando y retroalimentando durante el proceso y al final de éste a través de indicadores y resultados. La hipótesis de acción planteada para el problema central de este documento fue la siguiente:

La implementación de una metodología y prácticas con un uso del idioma más auténtico, un manejo eficiente de grupo que genere un ambiente idóneo de aprendizaje, el buen manejo de recursos tecnológicos que permita una mayor interacción con el estudiante y el trabajo sobre características personales que entorpecen la práctica educativa podrán hacer más eficiente la docencia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera de los adolescentes, en este caso estudiantes de bachillerato.

La importancia de establecer objetivos claros permitió generar estrategias y actividades que dieron como resultado una intervención exitosa. Por lo tanto, el objetivo principal de la intervención fue:

“Innovar la práctica educativa personal en la enseñanza del inglés como lengua extranjera con adolescentes.”

Por su parte, los fines a obtener para el proyecto de intervención fueron: tener un conocimiento claro del rol del maestro que le permitiera favorecer una disciplina en el aula, mejorar la comprensión del contenido de la clase y, por ende, generar interés, el desarrollo de habilidades lingüísticas eficientes en el alumno dando como resultado buenas calificaciones, una alta autoestima aunado a una oferta laboral más amplia como se puede apreciar en el siguiente gráfico.

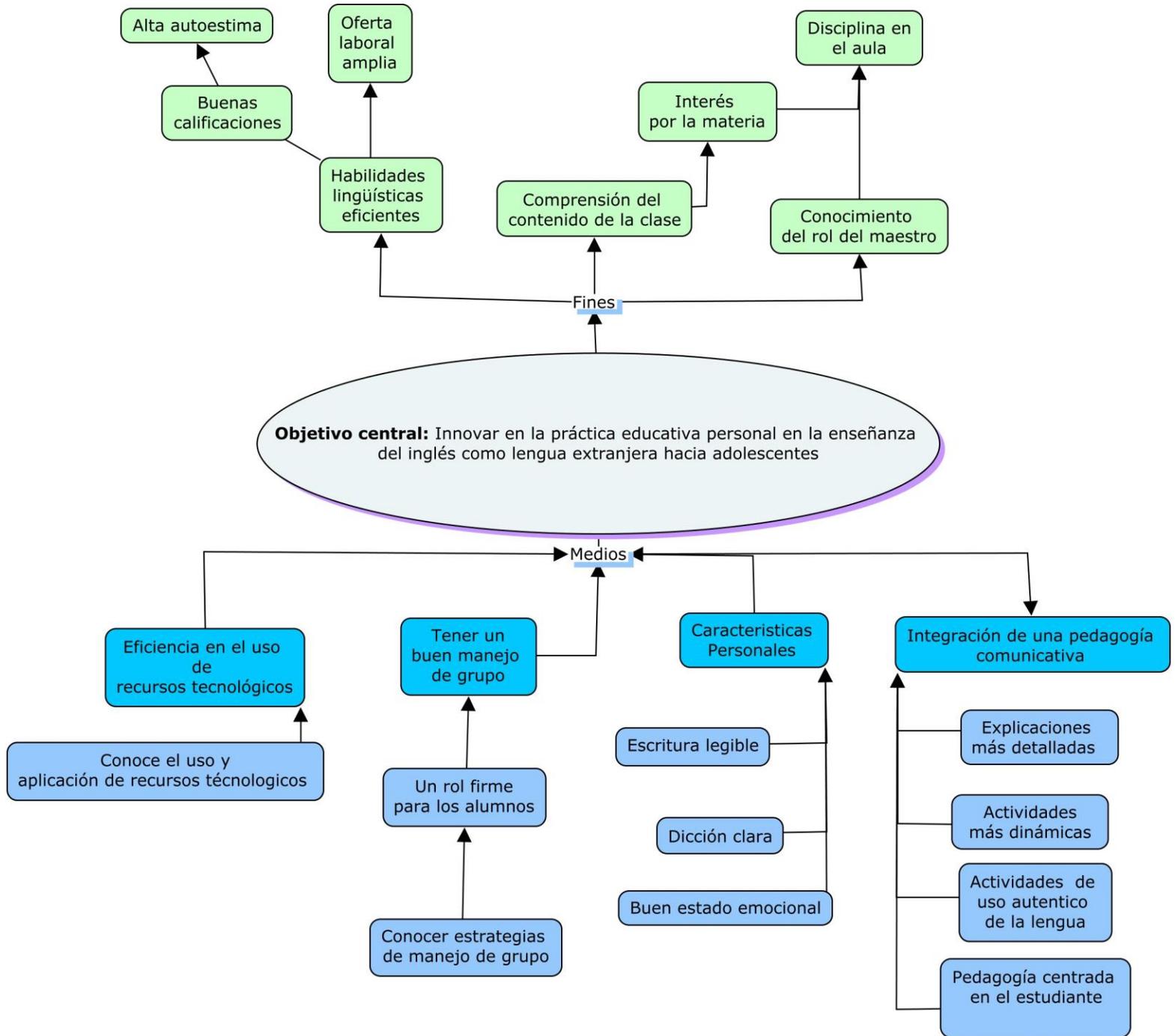


Ilustración 2: Árbol de objetivos (creado a partir del árbol de problemas, 2020)

## 1.5. Aspectos Éticos

El siguiente apartado tiene como propósito abordar las diferentes cuestiones éticas al igual que sus dimensiones presentes a lo largo del trabajo actual de intervención educativa. En primera instancia, es importante establecer la definición de ética y su impacto en las intervenciones sociales. De acuerdo con Aguilera-Guzmán (2008), la ética “sistematiza similitudes y diferencias entre los códigos morales, extrae los elementos comunes como principios éticos afines a la diversidad de valoraciones morales (p. 131).” De este modo, la ética estableció un punto en común entre los diversos códigos morales (ya sean nacionales o internacionales) tomando como base los aspectos similares de estos.

Tomando en cuenta los principios de ética, se dio un consentimiento informado a los participantes, procurando su dignidad y bienestar. Hall (2017), menciona que la intervención social, “[...] debe respetar la dignidad de los participantes para contar con un proceso que asegurará su consentimiento informado (p.37).” En otras palabras, cada intervención educativa procuró el bienestar y la dignidad de los participantes, una de las maneras consistió en solicitar su consentimiento.

Así mismo, se tomaron y se siguieron tomando en cuenta los principios de respeto por las personas (reconocimiento a la autonomía), el de beneficencia (maximizar los beneficios posibles para los participantes.; el de Justicia, con un trato equitativo e igualitario a los alumnos.). Los nombres presentados de encuestas y entrevistas son ficticios para evitar cualquier ataque a la privacidad tanto de la institución como de sus colaboradores. Cabe mencionar, que se tomaron las siguientes atenciones en el texto:

- Se tuvo especial cuidado con el uso del lenguaje empleado en el texto, sin expresiones peyorativas o críticas personales entorno a un tema en común.
- Se cuidó el tema de la autoría, los conceptos, ideas y frases usadas a lo largo del documento fueron citadas dándole créditos al autor.
- La información obtenida durante la creación de este texto fue usada solo con fines educativos, más específicamente, para el diagnóstico y establecimiento de un problema que después tuvo un desarrollo más profundo y propuestas de intervención.

Debido a los beneficios que presentaba el dominio del idioma inglés, su enseñanza estaba presente en todos los países del mundo. Su relevancia creció en años recientes por la im-

portancia económica de Estados Unidos y otros países angloparlantes, así como de la hegemonía económica del primero. Dominar la lengua inglesa ofrecía diversos beneficios a quienes lo aprendían.

La enseñanza de idiomas mostraba desafíos importantes por lo que su didáctica se encontraba en constante cambio. Los retos en la enseñanza de idiomas eran variados. Estos eran institucionales, pedagógicos, académicos, culturales e inclusive políticos. Para conocer las maneras en que se enfrentaron estos retos se analizaron diversos estudios situados en diferentes países como México, China, Indonesia, y Colombia. Cabe mencionar que se enfatizó la situación política y el contexto de México en cuanto a la enseñanza de idiomas. A partir de ellos, se observaron distintos aspectos con el que se abordó el problema, entre los principales fueron: el manejo de grupo, la interacción, y la tecnología.

Dentro de las mismas intervenciones, el enfoque de enseñanza de idiomas más usado fue el comunicativo, ya que daba una respuesta más puntual a una pedagogía más centrada en el estudiante. Sin embargo, no fue el único presentado, pues enfoques como el basado en tareas y gamificación también fueron usados puesto que aumentaban el nivel de involucramiento del estudiante. En el siguiente capítulo se presentan primero un conjunto de experiencias relacionadas con la enseñanza del inglés y posteriormente un marco teórico que fundamenta su enseñanza.

## 2. Revisión de la literatura

En este apartado, se abordaron dos temas importantes: las experiencias documentadas sobre la innovación en enseñanza del idioma y el marco teórico de la intervención educativa. En primera instancia, la recopilación de vivencias sobre la didáctica del inglés detalló aquellos proyectos educativos implementados en diferentes regiones del mundo (regiones como Asia y Latinoamérica) con el propósito de solucionar una problemática en común: el bajo dominio de la lengua inglesa, específicamente el bajo nivel de competencia comunicativa de los estudiantes.

Las investigaciones presentaron los enfoques utilizados (comunicativo, basado en tareas y gamificación) a la vez que describieron las estrategias (tecnología, interacción y motivación) y los resultados obtenidos en dichas intervenciones.

El marco teórico sustentó la teoría que respaldaba la intervención educativa. En él, se establecía el enfoque, las actividades, las estrategias, las competencias a desarrollar, los roles del estudiante y maestro, los materiales didácticos, y los objetivos utilizados durante la implementación del proyecto educativo. Finalmente, también se describieron los autores que sustentaban el uso de las estrategias (método comunicativo, manejo de grupo y tecnología) a usar a lo largo del programa.

La importancia de proporcionar una descripción de las experiencias documentadas sobre la enseñanza de idiomas y un marco teórico se centraron en las siguientes premisas. Al compartir diferentes experiencias educativas sobre la enseñanza del idioma, la visión que se tenía del problema se extendió, ya que aquellas vivencias aportaban una manera distinta de ver la problemática. Aunado a esto, estas perspectivas contribuían con distintos instrumentos y estrategias para abordar el problema, desde diferentes contextos, que, aunque poseían diferentes culturas, compartían ciertas similitudes. Respecto al marco teórico, éste abonó con el conocimiento necesario para fundamentar la intervención. Dicho de otra manera, proveyó de una red de conocimientos desde diferentes ámbitos que sustentaron las bases del proyecto educativo.

## 2.1 Experiencias documentadas sobre la enseñanza del idioma

Existen diversos retos presentes en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Esto era debido a diferentes factores como grupos numerosos, falta de material didáctico, ambiente inseguro, interferencia de la lengua materna, indisciplina, etc. Aunado a esto, la práctica del docente estaba ligada al marco de la política educativa existente en el país de origen.

La enseñanza de la lengua inglesa está presente en diversos niveles educativos: preescolar (Mayoral, 2016), primaria (Romero, Irigoyen; Grijalva, 2012), secundaria, bachillerato y universidad (Ramírez, Pérez y Lara, 2017); en diferentes países: Colombia (Cadena, Ortega y Cadena, 2019), México (Carranza, Islas y Maciel, 2018), Indonesia (Marzuki, Prayogo, y Wahyudi, 2016), China (Long, Ming, y Chen, 2013) y con diferentes audiencias niños: (Mayoral, 2016), jóvenes (Urrutia y Vega, 2010) y adultos (Ramírez, Pérez y Lara, 2017). El presente estado del conocimiento tuvo como propósito recabar la información existente en cuanto a las prácticas e innovaciones llevadas a cabo para abordar la problemática del bajo nivel de dominio de la lengua inglesa en diferentes contextos, en diversos niveles educativos. Se hizo énfasis en aspectos como la tecnología, el manejo de grupo y el enfoque comunicativo con una pedagogía centrada en el alumno.

Dentro del contexto de la política educativa en México, referente a la enseñanza del inglés, el marco normativo propuesto por la SEP (2017) alineada con los de la UNESCO menciona “[los] sistemas educativos necesitan preparar a los alumnos para enfrentar los nuevos retos de un mundo globalizado [...] para lo cual el idioma inglés representa un vehículo eficaz (p. 24-25).” Es así, que a partir del objetivo planteado por la SEP surge la estrategia y el Programa Nacional de inglés (PRONI). De acuerdo con la SEP (2017) PRONI tiene como propósito que los alumnos logren “el dominio articulado y progresivo del idioma en todos los niveles de educación obligatoria- básica y media superior-, así como en la formación de profesores en las escuelas normales del país” (p.25).

A pesar del ambicioso propósito de la SEP, la problemática del bajo dominio del inglés se encontraba presente en todos los niveles educativos de México (desde el preescolar hasta la universidad) por lo que la realidad educativa distaba bastante de la meta propuesta por la SEP. Como primer ejemplo, referente a la enseñanza del inglés en el de nivel preescolar Mayoral (2016) menciona: “se sabe poco sobre las características de las estrategias didác-

ticas para la enseñanza del idioma inglés a nivel preescolar [...] esta carencia de conocimiento se identifica en la literatura internacional y nacional. (p. 34)”. En el caso de primaria, de acuerdo con Romero, Irigoyen y Grijalva (2012), los problemas más importantes son: “congruencia entre discursos y prácticas [...] prácticas docentes y las metodologías de enseñanza y evaluación. (p.10).” Aunado a lo anterior, respecto a los niveles educativos de secundaria, bachillerato y universidad, Ramírez, Pérez y Lara (2017) mencionan lo siguiente:

Los alumnos egresados del nivel de secundaria [...] un 79% tienen desconocimiento total de la lengua [...] Con respecto a nivel de bachillerato, [...] se ha omitido establecer un nivel de dominio del idioma de egreso por parte del alumno. [...] En México las escuelas de nivel superior incluyendo el nivel de posgrado, establecen sus propios criterios y requisitos mínimos [...] es de suponerse que a mayor grado académico se requerirá un mayor puntaje en la certificación (p. 17).

Como se pudo observar en las citas anteriores, una práctica inadecuada de la enseñanza de idiomas partía de diversos factores y se encontraba presente en los diferentes niveles educativos de México. En resumen, la problemática se dividía en: a) desconocimiento de las estrategias para audiencias específicas, b) congruencia entre la práctica y teoría, c) no claridad en el establecimiento de niveles del idioma y d) criterios y requisitos mayores a las habilidades esperadas. Cabe resaltar, que a pesar de que existían otros muchos factores que afectaban al nivel de dominio del idioma (como institucional o afectiva), se resaltaron los anteriores a manera de ilustrar la situación actual en la enseñanza del inglés en los diferentes niveles educativos en México.

Una vez vista la problemática de una didáctica deficiente en cuanto a: políticas educativas y presencia en niveles educativos, se resaltaron los estudios y acciones realizados para abordar dicha situación. Los estudios que se analizaron a continuación provienen de diferentes contextos educativos (México, China, Colombia, Perú, Indonesia, Kenia).

Los estudios presentaron tres temas en común que fueron usados para atender una situación específica: el bajo nivel de inglés de los alumnos adolescentes. En este caso, se implementaron diferentes prácticas educativas usando tres ejes: tecnología, manejo de grupo (interacción, dinámica, ambiente escolar, etc.) y un enfoque comunicativo (centrado en el estudiante). Antes de mencionar los temas en común entre los estudios, todos (o la gran

mayoría) resaltaron en gran medida el bajo nivel del dominio del idioma a partir de diferentes prácticas educativas enfocadas en las habilidades orales, es decir, los estudios estaban centrados en abordar el bajo nivel del inglés por medio de diferentes prácticas educativas.

El uso de la tecnología en el salón de idiomas tuvo varios beneficios en el desarrollo de habilidades lingüísticas. En Colombia, Cadena, Ortega y Cadena (2019) mencionan que “aunque al principio los estudiantes tenían dificultades, se familiarizaron y acostumbraron a usar la tecnología para mejorar su producción oral-fluidez. (p. 39).” Aunado a esto, Cadena *et al* (2019) también mencionan “fue evidente que los mayores cambios los tuvieron los estudiantes con una actitud positiva al uso de la tecnología. (p.39)” Es de esta manera, que los autores del estudio usaron la tecnología para mejorar las habilidades de producción oral.

En un estudio realizado en México, Carranza, Islas y Maciel (2018) afirman que los estudiantes tenían una percepción positiva hacia el uso de las tecnologías como herramienta en el aprendizaje del inglés. También Carranza *et al* (2018) describen que, aunque los estudiantes estaban conscientes de las ventajas del uso de la tecnología, éstos no habían logrado interiorizar el uso de las TIC, especialmente aquellas que ayudaban al proceso educativo. En resumen, aunque los estudiantes tenían actitudes positivas ante el uso de las TIC, todavía les era difícil usarlas en el ámbito educativo. Aunado a lo anterior, Carranza *et al* (2018) proponen lo siguiente “es necesario repensar el empleo de estas herramientas y convertirlas en un espacio dinámico para brindar mayor participación por parte de los estudiantes” (p.50).

Igualmente, en México, Pérez (2017) menciona que “se demuestra que la materia de inglés es compatible para el uso de las tecnologías ya que hace las clases dinámicas y atractivas para los alumnos, motivando su interés por el aprendizaje de otro idioma” (p.1). En este caso, el autor mencionó el uso de la tecnología como impulsor de la motivación de los estudiantes, haciendo las clases llamativas para ellos. De esta manera, se dedujo que una actitud positiva ante la tecnología y su uso en clase aumentaba el interés de los estudiantes por aprender el idioma. Sin embargo, también se mencionó que los estudiantes podrían tener complicaciones en un principio tanto al usar la tecnología en clase como internalizarla en su proceso de aprendizaje.

El manejo de grupo jugó un papel importante en la gestión del aprendizaje de los alumnos, ya que ésta dictaba el modo de interacción entre los mismos estudiantes y el maestro. En Colombia, Macías y Sánchez (2015) hablan de la persistencia del manejo de grupo como un reto para los docentes de idiomas donde mencionan “más evidencia del manejo de grupo como un problema fue observado cuando los maestros practicantes mencionaron que la gestión del salón interfería con el tiempo de instrucción” (p.89). De igual manera, los autores agregaron que existían factores no académicos que alteraban el comportamiento de los estudiantes, tales como: temperatura, ruido externo, salones abarrotados de estudiantes, un mal acomodo de los asientos junto con insuficientes recursos.

Cabe resaltar que, dentro del mismo estudio, se describió un factor importante que afectaba el manejo de grupo en profesores de preparatoria, éste fue que los maestros no se percibían como docentes y por ende los alumnos tampoco los consideraban de esa manera. Macías y Sánchez (2015) establecen “[Los maestros] sentían que esto tenía implicaciones más serias porque los estudiantes de preparatoria no los veían como docentes tampoco y estaban más propensos a retar su autoridad y ser irrespetuosos con ellos” (p.90). De esta manera se observó que el papel del docente afectaba directamente en su manejo de grupo, ya que al no definir un rol en frente de los estudiantes adolescentes ellos no lo percibían como una figura de autoridad.

De igual manera, en un estudio realizado en Indonesia, Habibi, Mukminin, Sofwan y Sulistiyo (2017) describen los resultados obtenidos referente a la implementación, procesos y problemas del manejo de grupo en estudiantes de preparatoria. Habibi et al. (2015) mencionan diferentes aspectos que afectan el manejo de grupo, está vez, más orientado hacia el control del maestro, estos son: apariencia, tono y voz del maestro; clima del aula (acomodo de sillas, premios y disciplina) y tiempo y horario (la velocidad en que el maestro da su clase y en la que los estudiantes aprenden). Por último, Habibi et al. (2015) proporcionan algunas recomendaciones para el docente sobre el manejo de grupo, entre los que se encuentran: estar actualizados con la última tecnología, clases reducidas, disciplina, estudiantes activos, puntualidad, organización de estudiantes entre otros (p.186).

Junto con el manejo de grupo, otro elemento destacado en el material revisado fue un enfoque comunicativo centrado en el estudiante por medio de la interacción. Las interacciones de los estudiantes afectaban los aspectos comunicativos del alumno, que, a su vez,

inflúan su proceso de aprendizaje. Factores como estrategias para desarrollar habilidades comunicativas y la motivación estaban presentes en los siguientes estudios.

En Indonesia, Marzuki, Prayogo, y Wahyudi (2016) procuran “mejorar la habilidad oral del estudiante de inglés y sus actividades en el salón por medio de la implementación interactiva de la narración de historias” (p.15). Encontraron que “los estudiantes mientras más ayudaran a sus compañeros, más mejoraban su competencia oral” (p.28). Esto indicó que, a consecuencia de una interacción social, las habilidades orales de los estudiantes mejoraron, por ende, se pudo deducir que la interacción y apoyo entre pares era una pieza importante para el fomento de las competencias lingüísticas.

En Colombia, Gutiérrez (2005) también resaltó la importancia de la interacción en el desarrollo de la competencia oral. Gutiérrez (2005) dice: “teniendo en cuenta al aprendizaje basado en tareas y las perspectivas comunicativas e interactivas, los estudiantes pueden desarrollar la competencia oral como una manera de negociar el significado y establecer relaciones sociales con otros” (p.84). Gutiérrez (2005) proporciona un énfasis que además de estar centrado en los estudiantes, se enfoca en la creación de relaciones con sus compañeros, de esta forma, el desarrollo de la competencia oral va junto con la habilidad de establecer relaciones.

En Colombia, Parra y Fonseca (2010), por su parte, menciona que “los resultados revelaron que los estudiantes al estar inmersos en actividades cooperativas escogieron y asumieron roles teniendo en cuenta preferencias, habilidades y rasgos de personalidad. (p.31)” Aunado a esto, los autores hablaron de la aplicación de estrategias sociales con el propósito de apoyar la etapa inicial del habla en inglés. Es así, como se dedujo que las actividades cooperativas (o sociales) tuvieron un papel importante en el desarrollo de las primeras etapas de la habilidad oral.

En Colombia, por su parte, Urrutia y Vega (2010) utilizaron la interacción y colaboración entre estudiantes mediante los juegos (gamificación) como medio para mejorar las habilidades orales. Los autores encontraron que los juegos ayudaban a los estudiantes a tener confianza en sí mismos, expresarse y comunicarse sin presión (de evaluación o tiempo) y a mejorar sus habilidades orales en especial cuando se trabaja en colaboración, con motivación y en competencias. De manera similar Urrutia y Vega (2010) mencionan que “los estudiantes se sintieron mejor, libres y seguros cuando participaron en actividades orales,

particularmente en juegos [...] se observó colaboración, solidaridad e interacción entre ellos” (p.11).

En síntesis, los estudios previamente analizados reflejaron un tema en común: las actividades sociales como herramienta para el desarrollo del inglés como lengua extranjera, o en su caso, para el desarrollo de las competencias orales en el inglés. Resaltaron la importancia de la interacción social para abordar la problemática anteriormente presentada: el bajo dominio del inglés como lengua extranjera. Esto se vio logrado a través de la interacción, el uso de estrategias sociales, la colaboración y solidaridad entre estudiantes.

Finalmente, otro aspecto que resaltó con los factores comunicativos fue la motivación. En China, Long, Ming, y Chen (2013) y Oseno (2013) resaltaron la motivación como aspecto inherente al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Long *et al* (2013) mencionaron que “deberíamos prestar atención a entrenar y a inducir la motivación intrínseca de los estudiantes de inglés de escuela secundaria [...] y mejorar su iniciativa para el aprendizaje y autoconciencia” (p.141).

Littlewood (1984, en Oseno, 2013) afirmaron que “la motivación es la fuerza crucial que determina si un estudiante se embarca en una tarea, cuánta energía él/ella le dedica, y que tanto él/ella persevera” (p.60). También, Oseno en Kenia (2013) aseguró que “esto es una indicación de que las habilidades comunicativas son desarrolladas cuando el estudiante es motivado y proveído con oportunidades para practicar usando la lengua en contexto” (p. 60).

Los autores de ambos estudios concordaron en la relevancia que tenía el desarrollar la motivación (intrínseca) en los estudiantes para lograr las metas propuestas. Long *et al* (2013) propusieron una serie de recomendaciones para los maestros para desarrollar la motivación del estudiante en torno a la clase de inglés. Las sugerencias eran usar actividades variadas e interesantes en grupo o en equipos, fomentar el uso de las tecnologías, crear una atmósfera armoniosa y cooperativa (para liberar el estrés), tener un efectivo control de grupo, y proveer de más oportunidades comunicativas.

Long *et al* (2013) afirmaron que “el cultivo de la motivación para aprender en los estudiantes de secundaria requiere que el maestro despierte el interés de los estudiantes por medio de métodos de enseñanza validos en la organización” (p.142). Cabe resaltar que la motiva-

ción del alumno se desarrollaba para que mejorara su iniciativa de aprendizaje y autoeficacia, en otras palabras, para que se convirtiera en un estudiante autónomo. Por otra parte, la motivación servía para desarrollar la perseverancia y dedicación hacia el proceso de aprendizaje, en este caso, el de una segunda lengua. En resumen, la motivación era un factor que debía considerarse al momento de enseñar una segunda lengua.

En los estudios anteriormente analizados se encontró que los autores concebían la enseñanza de la segunda lengua desde diversos enfoques. Por ejemplo, Gutiérrez (2005) utilizó el *enfoque basado en tareas*, en donde mencionó que “la enseñanza basada en tareas implica un enfoque donde tareas comunicativas son importantes porque los estudiantes necesitan participar en interacciones dentro y fuera del salón” (p.85). Otro enfoque utilizado para abordar el problema de la producción oral en los estudiantes fue el de utilizar juegos o *gamificación*. Byrne (1984, en Urrutia y Vega, 2010) afirmaron que “[los juegos] usados en este contexto, proveen contextos nuevos e interesantes para practicar la lengua ya aprendida, y usualmente adquirir un nuevo idioma en el proceso” (p.17).

Un enfoque que apareció en los distintos estudios, en diferente medida fue el *enfoque comunicativo*, sobre el cual Richards and Rodgers (2014) mencionan que “inicia desde una teoría funcional del lenguaje- una en la que se centra en el lenguaje como medio de comunicación” (p. 87). Esto estuvo en concordancia con la idea de Hymes (1972, en Richard and Johnson, 2014) que señala: “la meta de la enseñanza de idiomas es desarrollar la competencia comunicativa (p.80).”

A manera de conclusión, los estudios presentaron tres aspectos principales con el propósito de mejorar la competencia en la lengua inglesa: tecnología, manejo de grupo (que también abarcó actitudes, ambiente de clase e interacción) y un enfoque comunicativo (con un desarrollo de motivación). Cabe resaltar, que estas acciones se realizaron usando diferentes enfoques como el de basado en tareas, gamificación, y el enfoque comunicativo.

Por último, los estudios sobre la enseñanza del inglés en secundaria provinieron de diferentes países, contextos, y con diferentes políticas educativas. Una crítica a la presente revisión del tema fueron los pocos estudios usados provenientes de México.

## 2.2 Marco teórico

La innovación en la enseñanza de idiomas es un tema amplio. Pues es una práctica que constantemente busca responder a una necesidad de los nuevos cambios en la sociedad. Prueba de ello, han sido los distintos enfoques y métodos que han surgido para enseñar la lengua en distintas épocas, cada uno con una filosofía y práctica distinta. Cabe agregar, que el proceso de innovación educativa es complejo y largo, ya que involucra diversos factores y etapas que permean no sólo a la institución educativa sino también a su comunidad por igual.

La innovación educativa involucró el conocimiento previamente establecido en el área de interés, pues éste sirvió de base para generar algo nuevo. Es así, que, respecto a la práctica educativa personal situada en un bachillerato privado, se buscó mejorar el dominio de la lengua inglesa de los estudiantes a través de una enseñanza comunicativa. Enfatizando las prácticas docentes que estuvieran acorde a la teoría del aprendizaje y la enseñanza de dicho enfoque, junto con estrategias y actividades que lo complementaran.

Así mismo, se buscó mejorar el aprendizaje de la segunda lengua de los alumnos, en especial las competencias orales, a través del trabajo de tres aspectos: tecnología, manejo de grupo y una pedagogía más comunicativa. Por lo que el Marco teórico profundizó en el diseño, teorías, estrategias, actividades centradas en el enfoque comunicativo propuestos por diversos autores como Jack Richards, Celce-Murcia, y Larsen- Freeman entre otros. Sin olvidar los aspectos de tecnología, manejo de grupo y una pedagogía más comunicativa.

La problemática de una pedagogía ineficiente del idioma inglés hacia adolescentes tuvo como causas principales la falta de un ambiente escolar apropiado (un ambiente donde los estudiantes se sienten inseguros de expresarse en la segunda lengua), ausencia de práctica del idioma, así como el uso de un método pedagógico basado más en prácticas que daban más importancia a la estructura y/o gramática que a los aspectos comunicativos. Por lo que se propuso abordar la problemática del bajo nivel de dominio de inglés a nivel bachillerato a partir de la teoría funcional del lenguaje y en particular del enfoque comunicativo.

Dentro de la enseñanza de idiomas se emplean diferentes conceptos como enfoque, método, técnica, programa, por lo que era importante definir los elementos más comunes en la didáctica de lenguas extranjeras y su relación entre ellos. Celce-Murcia (2011, en Celce-Murcia, Brinton, and Snow, 2014) describió tres elementos que componían un método en la didáctica de lenguas extranjeras: el enfoque, el diseño, y el procedimiento.

El enfoque se refería a las teorías de la naturaleza de la lengua (como se percibe una lengua) y a la naturaleza del aprendizaje de una lengua (con referencia a sus supuestos psicológicos y pedagógicos). El diseño describía las cuestiones relacionadas con el programa y los objetivos de un currículo, en resumen, incluía las metas a lograr, los roles del maestro y el alumno, el material didáctico y el tipo de actividades y didáctica a realizar. Finalmente, el procedimiento se componía de las técnicas, estrategias, prácticas y comportamientos observados cuando el método era empleado (Celce-Murcia, 2011).

De acuerdo con Anthony (1964, en Richards y Johnson, 2014, p. 21) la diferencia entre el método, el enfoque y el procedimiento (técnica) era:

- Un enfoque es un conjunto de suposiciones correlativas que tratan con la naturaleza del aprendizaje y enseñanza de la lengua. Un enfoque es axiomático. Describe la naturaleza del contenido a ser enseñado.
- Método es un plan general para la presentación en orden del material de lenguaje. Un enfoque es axiomático, un método es procedimental.
- Una técnica es una implementación- lo que verdaderamente toma lugar en el aula. Es un truco en particular, estrategia, o invento usado para lograr un objetivo inmediato. Las técnicas deben ser consistentes con un método, y por lo tanto también en armonía con un enfoque.

De esta manera, se definieron los principales conceptos comúnmente utilizados en la enseñanza de idiomas. Entendiendo el enfoque como una base de principios ideológicos sobre el aprendizaje y enseñanza de una lengua, la metodología como una serie de pasos o fases para enseñar un aspecto de un idioma y la técnica como las estrategias individuales para lograr un objetivo lingüístico en específico, un objetivo inmediato.

Desde la teoría del lenguaje, el enfoque comunicativo provino de una teoría funcional del lenguaje- una en la que se centró en el lenguaje como medio de comunicación (Richards y

Johnson, 2014, p. 87). Hymes (1972, en Richard and Johnson, 2014) desde una perspectiva de competencia comunicativa, mencionó “la meta de la enseñanza de idiomas es desarrollar la competencia comunicativa” (p.80).

Richards (2015) también estableció “la esencia de la enseñanza comunicativa es la suposición de que un estudiante aprende una lengua al usarla para una comunicación auténtica.” (p.71). Por su parte, Larsen-Freeman y Anderson (2011) mencionaron que “el objetivo es hacer que los estudiantes puedan comunicarse en la lengua meta [...]; el conocimiento de la estructura de la lengua es insuficiente” (p. 122). Finalmente, una última definición fue propuesta por Celce-Murcia *et al.* (2014) donde mencionó que “el enfoque comunicativo incluye la enseñanza basada en tareas, trabajo en proyectos, instrucción basada en contenido, inmersión, y el aprendizaje colaborativo” (p.8).

De esta manera, el enfoque comunicativo priorizó el uso auténtico de la lengua. Además, el concepto comunicativo englobó otras prácticas, que, a su vez, incluían aspectos como la colaboración entre equipos, exposición a la lengua (inmersión), contenido, etc. Se seleccionó el enfoque comunicativo porque además de ser uno de los principales para la enseñanza de idiomas, atendió de manera más precisa el problema del bajo nivel de idioma. Ya que, daba importancia a la competencia oral sin dejar de lado las habilidades lingüísticas, integraba actividades de interacción social, y daba uso de la tecnología en el aula.

El enfoque se centró en competencias específicas al momento de ser implementado. Richard y Rodgers (2014) destacan:

- competencia gramatical: se refiere al uso y dominio de las estructuras gramaticales y el léxico.
- competencia sociolingüística: se refiere a la capacidad de entender el contexto social donde el acto de habla toma lugar.
- competencia discursiva: se trata de interpretar los elementos de un mensaje y su conectividad con otros mensajes
- competencia estratégica: habla de las estrategias que tiene el hablante para iniciar, reparar, mantener y redireccionar la comunicación.

Es así, que los estudiantes se benefician al desarrollar estas dimensiones de la competencia comunicativa porque no sólo tienen que dominar estructuras gramaticales, sino que además deben de usar el lenguaje como una actividad integrada a su contexto, mediar el significado de las palabras y practicar las estrategias comunicativas para ser un usuario competente en diversas situaciones. Así mismo, esto es logrado junto con un desarrollo de la competencia sociolingüística de los estudiantes, debido a que el estudiante define el tipo de lenguaje a usar dependiendo del contexto, su relación con otros y los roles que interpreta.

Tales competencias se desarrollan a partir de tres principios básicos: 1) las actividades que involucran comunicación real que promueven el aprendizaje; 2) las actividades donde la lengua se usa para llevar a cabo trabajos significativos promueven el aprendizaje; 3) el lenguaje que es significativo para el estudiante ayuda al proceso de aprendizaje (Richards y Rogers, 2014). En resumen, el aprendizaje de la lengua, desde el enfoque comunicativo, ocurre cuando se usa como medio para realizar tareas, cuando es significativa para el alumno y cuando se usa para comunicarse.

Cabe mencionar que otra teoría del aprendizaje compatible con el enfoque comunicativo fue el enfoque natural propuesto por Krashen (1980's), donde habla de su hipótesis de aprendizaje y adquisición de una lengua. Richards (2015) menciona esta hipótesis al distinguir entre adquisición y aprendizaje "adquisición se refiere a un proceso inconsciente que involucra el desarrollo natural del dominio de la lengua [...] Aprendizaje, por el contrario, se refiere al proceso en el cual reglas conscientes sobre una lengua son desarrolladas" (p. 73).

Una vez mencionados los aspectos del enfoque comunicativo (teoría del aprendizaje y de la lengua) es importante presentar el diseño de éste. De acuerdo con Richards y Rogers (2014) el diseño está dividido en los objetivos, programa, actividades, rol del estudiante y maestro, y rol de los materiales de dicho enfoque. En primera instancia, los objetivos desde este enfoque deben estar orientados a los diferentes elementos de la competencia comunicativa, también deben estar basados en el nivel de dominio y en las necesidades comunicativas del alumno.

Por otra parte, respecto al programa, existe una variedad de éstos que han sido aceptados desde el enfoque comunicativo (basado en tareas, para propósitos específicos, estructural, etc.). Cabe mencionar, que algunos programas adecuados a la intervención fueron: el de

interacción (promueve la interacción con otros a través del lenguaje) y el basado en tareas (tareas significativas promueven el desarrollo de la competencia comunicativa).

Sin embargo, el programa más seleccionado fue el noción-función. Esto es debido a que se especificaban las categorías semántico-gramaticales (frecuencia, lugar, movimiento) y funcionales-comunicativas que el estudiante necesitaba para expresarse adecuadamente. De acuerdo con Richards y Rogers (2014, p. 93), algunos de los aspectos a considerar en un programa comunicativo son:

- Propósitos de comunicación
- Escenario (en una tienda, oficina, o escuela)
- Roles (cliente, viajero, estudiante)
- Eventos comunicativos (reunión, llamadas, etc.)
- Funciones del lenguaje (describir problemas, hacer introducciones, etc.)
- Nociones o conceptos (finanzas, historia, religión)
- Habilidades retóricas y discursivas (narrar una historia, dar una presentación)
- Variedad o variedades del idioma (inglés británico, americano, canadiense, etc.)
- Contenido gramatical
- Contenido léxico

El programa comunicativo hace énfasis en los elementos que engloban un acto comunicativo, ya que menciona que el alumno debe entender la comunicación dentro de un contexto, establecer un registro, generar un discurso apropiado para la audiencia, y debe contar con las habilidades discursivas para transmitir su mensaje, esto es sin dejar de afuera las reglas gramaticales y el vocabulario necesario para la situación.

Cabe mencionar, que el enfoque establece dos tipos de actividades comunicativas, aquellas orientadas hacia la fluidez (se establece una comunicación e interacción a pesar de las limitaciones) y aquellas orientadas hacia la precisión (se establece la creación de ejemplos del uso correcto de la lengua). Es así, como Richards y Rodgers (2014) proponen algunas de las actividades presentes en el enfoque comunicativo, las cuales son:

- rompecabezas (se deben juntar las piezas para completar la información)

- tareas (rompecabezas, juegos, lectura de mapas)
- recopilación de información (entrevistas, búsquedas, encuestas)
- compartir de opiniones (se comparan valores, opiniones, creencias)
- transferencia de información (tomar cierta información y presentarla en forma diferente)
- brecha de razonamiento (deducir información a partir de otra)
- juego de roles (se asignan roles a interpretar en un cierto contexto) (p.97).

De esta manera, el docente tiene el deber de trabajar en equilibrio con ambos tipos de actividades (fluidez y precisión) para que el alumno pueda comunicarse de una manera eficiente en la lengua estudiada. Después de mencionar las actividades del enfoque comunicativo, es necesario describir los roles que juegan tanto el maestro como el alumno en dicho enfoque.

En primera instancia, Richards y Rogers (2014) mencionan que el alumno “debe contribuir tanto como participa, y por lo tanto aprender de una manera interdependiente” (p. 98). Por lo que el estudiante debe participar más de manera cooperativa y tomar cierta responsabilidad por su aprendizaje (autonomía).

Por otro lado, el rol del maestro está dividido en tres: analista de necesidades, consejero, y gestor del proceso grupal. En el primero, el maestro asume la responsabilidad de responder a las necesidades del estudiante. En el segundo, provee de ejemplos y retroalimentación para maximizar la comunicación de los estudiantes. Por último, el profesor proporciona las condiciones para que la comunicación de lugar y toma una postura menos centralizada. Es así como el profesor se convierte en un analista de necesidades, una fuente de información y un gestor de condiciones idóneas para el aprendizaje.

Respecto a los materiales usados dentro del enfoque comunicativo, éstos caen en cuatro rubros: basados en textos, basados en tareas (juegos, roles, simulaciones y basados en tareas comunicativas), auténticos (revistas, periódicos, artículos, películas, etc.), y tecnológicos (imágenes, audio y videos).

Respecto a las técnicas y estrategias, Richards y Rogers (2014) mencionan que el enfoque comunicativo no tiene estrategias propias, sino que son una reinterpretación de las técnicas

usadas en otros enfoques (situacional, audio lingual, etc.) Sin embargo, se mencionan dos tipos de procedimientos: pre-comunicativos y comunicativos. En los primeros, actividades estructurales y cuasi-comunicativas (controladas) son llevadas a cabo. En los segundos, se trabaja en actividades funcionales y de interacción social.

Retomando los puntos encontrados en el estado del conocimiento, junto con los aspectos del problema, a continuación, se muestra la relación que tienen con el marco teórico propuesto. En primer lugar, Celce-Murcia et al. (2014) destaca el uso de la tecnología desde el marco del enfoque comunicativo “mientras nuevas herramientas en línea y dispositivos se vuelvan más disponibles y versátiles, nuevas posibilidades existirán para la gente para acceder y producir la lengua en formas innovadoras en línea” (p.27).

La integración de herramientas tecnológicas en el campo educativo presenta algunos debates. Aunque su uso facilita ciertos procesos didácticos e involucra al estudiante de una manera más llamativa, todavía existen confusiones en cuanto a su aplicación y uso correcto dentro del aula. Peachey (2017) menciona varios marcos conceptuales que ayudan a la integración idónea de la tecnología, entre ellos vale destacar el modelo SAMR. Puentedura (2006 en Peachey, 2017) describe que si realmente se quiere usar la tecnología de una manera innovadora es necesario crear actividades, tareas y escenarios que se dirijan hacia la modificación y redefinición de procesos de enseñanza (p.13)

El modelo SAMR (por sus siglas en inglés; *Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition*) presenta cuatro pasos en los que la tecnología es integrada en la educación. El primer paso se refiere a la sustitución y describe que la tecnología sirve solamente como herramienta para sustituir una actividad. El segundo paso “aumento” se refiere al uso de la tecnología para sustituir tareas pero que permiten algunas mejoras funcionales, en otras palabras, la tecnología habilita algunas mejoras que anteriormente no se podrían. El tercer paso se refiere a la modificación. En este caso, se menciona que la tecnología se usa para rediseñar tareas que se dirijan a mejoras significativas. Por último, la redefinición habla de la creación de tareas que anteriormente no eran posibles sin la tecnología, por ejemplo, comunicarse con personas de otros países en tiempo real. (Puentedura, 2006 en Peachey, 2017).

Koehler & Mishra (2009; en Peachey, 2017) presentan otro modelo en donde se integra el conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido. El denominado modelo “TPACK” (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) describe el tipo de conocimiento necesario para que el profesor pueda usar de manera efectiva la tecnología en el ámbito educativo. Este paradigma divide el conocimiento en tres áreas: contenido, pedagógico y tecnológico. El conocimiento de contenido se refiere a lo que el maestro conoce sobre su materia, ya sea ciencias, artes o humanidades, se trata de la pericia que el profesor tiene en su campo. El conocimiento pedagógico es el saber utilizar los métodos de enseñanza adecuados para facilitar los procesos de aprendizaje del estudiante. Esto es, el maestro conoce los enfoques, métodos, estrategias y técnicas usadas en el aula para enseñar de manera eficaz su materia. Por último, el conocimiento tecnológico se refiere a que el profesor sea capaz de identificar el momento idóneo para usar la tecnología para alcanzar los objetivos de la clase.

De esta manera, el conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido habla de un entendimiento profundo de los procesos de enseñanza junto con el uso de tecnología. Es así, que el docente que usa el modelo “TPACK” es capaz de: facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje por medio de la tecnología, usar los recursos digitales para enseñar de manera más constructiva el contenido y utilizar el conocimiento tecnológico pedagógico y de contenido para desarrollar el aprendizaje (Koehler & Mishra, 2009 en Peachey, 2017).

Siemens (2005, en Peachey, 2017) propone una teoría de aprendizaje para la era digital: conectivismo (Connectivism). De acuerdo con Siemens (2005) el conectivismo es:

La integración de los principios explorados por las teorías del caos, la red, la complejidad y la autoorganización. El aprendizaje es un proceso que ocurre dentro de ambientes nebulosos de principios cambiantes – no enteramente bajo el control del individuo. El aprendizaje [...] puede residir afuera de nosotros [...], está enfocado en conectar cuerpos de información especializados [...] (Siemens, 2005, p.5)

Es así, que algunos principios de dicha teoría son:

- El aprendizaje y el conocimiento residen en una diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es un proceso de conexión con nodos especializados o fuentes de información.
- El aprendizaje reside en aparatos no humanos.
- La capacidad de saber es más crítica que lo que se sabe actualmente.

- Nutrir y mantener las conexiones es necesario para facilitar el aprendizaje continuo.
- “Currency” (conocimiento actual y preciso) es la intención de todas las actividades de aprendizaje conectivistas.
- El proceso de toma de decisión en sí mismo es un proceso de aprendizaje. Escoger que aprender y el significado de la información entrante es vista a través de los lentes de una realidad cambiante. Mientras hay una respuesta correcta ahora, podría estar equivocada mañana debido a alteraciones en el clima de información que afectan la decisión. (pp. 5-6)

Es a partir del uso de estos principios que el docente se puede guiar para integrar la tecnología en el campo educativo de una manera más significativa. Al igual que usarlos como guía para evaluar las actividades y tareas que involucren el uso de recursos digitales. Cabe mencionar que estos aspectos de integración de la tecnología en el aula (modelo SAMR); de conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenido (modelo TPACK), aunado a una teoría de aprendizaje para la era digital (conectivismo) resaltan cada vez la relación entre la tecnología y el campo educativo, haciéndose ésta cada vez más estrecha. Por lo tanto, es importante que tanto docentes como estudiantes no sólo conozcan herramientas tecnológicas, sino que puedan dominarlas.

De acuerdo con Ollivier (2018) el concepto de “Digital Literacy” o Alfabetización digital se refiere al “resultado del cruce entre tres conjuntos de competencias dentro de un marco ético y crítico: alfabetización tecnológica, alfabetización en la creación de sentido y alfabetización de interacción” (p. 9). La alfabetización tecnológica se refiere no solo al conocimiento de recursos tecnológicos sino también a la capacidad de usarlos de diferentes maneras. Por lo que el docente debe familiarizarse con las varias funciones de un recurso tecnológico antes de poder instruir y/o guiar a los estudiantes en la adaptación de dichos recursos para atender sus necesidades. (p.10).

La alfabetización en la creación de sentido se refiere a la construcción de sentido a través del uso de otros modelos de alfabetización digital como: alfabetización de la información (information literacy), alfabetización de los medios de comunicación (media literacy) y alfabetización visual (visual literacy). De acuerdo con Ollivier, (2018), la alfabetización de interacción se refiere a la “habilidad de intercambiar y colaborar eficaz y apropiadamente

mientras se usan todas las tecnologías disponibles a la mano” (p.12). El autor también resalta la necesidad de los usuarios de estar conscientes sobre las especificaciones de la comunicación online ya que se expresarán de manera diferente dependiendo la plataforma usada y de la audiencia presente en dicha plataforma.

Ollivier (2018) menciona que dichos aspectos de la alfabetización digital (tecnológica, de construcción de sentido y de interacción) se encuentran dentro de un marco de ética y crítica, en donde el usuario de dicha tecnología debe estar consciente de cómo reaccionar y comportarse apropiadamente dependiendo del contexto online. Por esta razón, se resaltan que los estudiantes incorporen prácticas que estén acordes a la salud humana y ambiental al igual que inclusivas e igualitarias (Ollivier, 2018, p. 13).

Por último, Ollivier (2018) propone unos aspectos para desarrollar la alfabetización digital. Por ejemplo, describe que para ser alguien alfabetizado digitalmente, la persona debe ser un consumidor digital (evaluar herramientas digitales para hacer un uso crítico e informado de dichas herramientas) y un agente digital (ser activo en redes sociales o desarrollar recursos digitales). Por lo tanto, uno de los pasos más importantes que propone el autor es que los estudiantes comiencen a desarrollar su ambiente de aprendizaje personal o *PLE (Personal Learning Environment, por sus siglas en inglés)*, en donde puedan reflexionar críticamente sobre como aprenden y de cómo mejorar sus prácticas. (pp. 15-16). Finalmente, también propone un enfoque basado en la acción, que permita a los estudiantes a experimentar diferentes aspectos de la alfabetización digital: como usuarios pasivos (consumidores) y como usuarios activos (creadores de contenido).

Mercado (2017) declara que “la tecnología debe ser una parte integral de la experiencia de aprendizaje de idiomas del siglo XXI, ya que los nativos digitales y milenials lo esperan así.” (p.19) Advierte que la tecnología es un vehículo y que debe ser escogida cuidadosamente si se quiere ayudar a los estudiantes alcanzar su máximo potencial en aprender una segunda lengua (Mercado, 2017). Por otra parte, Vandergriff (2016) señala que “en la enseñanza comunicativa, las computadoras y otras herramientas digitales como smartphones proveen de fácil, instantáneo y conveniente acceso a la lengua auténtica, frecuentemente en forma de páginas de internet, podcasts o videos que son usados como material de instrucción para la comprensión lectora y auditiva (p.23)”

Los autores concuerdan en la importancia de la tecnología en un contexto comunicativo. En resumen, la tecnología debe ayudar al estudiante a tener acceso tanto al uso auténtico de la lengua como a producirlo y, además, a que ésta debe ser una parte integral del proceso de aprendizaje del idioma. No obstante, también se menciona que se debe ser cuidadoso al escoger el tipo de tecnología que se usa en el aula, recordando que es un instrumento y no una meta en sí.

La importancia de la interacción en el enfoque comunicativo que, a su vez, está relacionada al desarrollo de la competencia sociolingüística del estudiante. Celci-Murcia et al. (2014) señalan que “la organización social de las actividades debe ser cuidadosamente considerada y monitoreada para asegurar su efectividad. Como los estudiantes son percibidos, referidos o incluso agrupados en clase por ellos, por los maestros o por compañeros en términos de sus habilidades, identidades, nivel de competencia, y antecedentes culturales tienen un impacto directo en su aprendizaje (p.26)”

De igual manera, el manejo de grupo influye en el ambiente en el que se desarrollan tales actividades ya que tienen un impacto importante en los estudiantes, de acuerdo con Marzano (2005): “los educadores reconocen la influencia que tiene el ambiente en el aula sobre el aprendizaje (p.15)” Así mismo, Marzano también reconoce la importancia de las actitudes y percepciones relacionadas con el proceso de aprendizaje.

Richards (2015) afirma que las dimensiones socioafectivas del estudiante se ven afectadas por el ambiente del aula. Menciona que el ambiente del salón se refiere al “[...] resultado de la naturaleza de las relaciones entre los estudiantes y el maestro, los tipos de comunicación que pasa entre ellos, el entusiasmo que tiene el maestro por la enseñanza y sus habilidades para gestionar el aprendizaje de los estudiantes” (p.197). A diferencia de Marzano, Richards se centra en la relación con los estudiantes y el entusiasmo que refleja el maestro.

Profundizando en el punto anterior, para establecer un ambiente de grupo sano Richards (2015) menciona que el mantener una relación amistosa con los estudiantes requiere que el docente mantenga su rol de profesor y que los estudiantes estén dispuestos a escuchar y a poner atención. Richards (2015) menciona “a veces puede haber tensión involucrada cuando el docente está representando varias identidades en el salón- esa de “maestro”, lo cual involucra una distribución desigual de poder, y esa de “un amigo más grande” la cual sugiere una relación más igualitaria” (p.198).

Es de esta manera, si llegarán a surgir problemas de disciplina, el autor menciona que mantener la postura emocional es clave, ya que, si se responde de una manera similar hacia el comportamiento del estudiante, éste no sólo se sentirá excluido de la clase sino también todo el grupo. Por esta razón, Richards (2015) menciona varios aspectos sociales y morales de la clase. Por ejemplo, el entusiasmo por enseñar, donde describe lo siguiente: “Establecer una actitud cálida y protectora hacia los estudiantes contribuye a construir una atmósfera positiva en la clase” (p.199).

También menciona aspectos como el trabajo colaborativo para alcanzar objetivos compartidos “establecer buenas relaciones entre los estudiantes en la clase es algo importante [...] esto involucra trabajar hacia un sentido de cooperación” (p.200); el establecimiento de un comportamiento aceptable dentro del aula “una clase bien comportada respeta un entendimiento de las reglas habladas y no habladas que gobiernan las normas de un comportamiento de clase aceptado” (p.201); y las reglas de clase, “mis estudiantes realmente aprecian tener una serie de reglas para la clase” (p.201).

Esto habla de la importancia de los aspectos sociales y el rol que juegan dentro del salón de clases. Ya que el establecimiento de normas y comportamientos aceptados en clase junto con un buen manejo de grupo por parte del profesor permiten una atmósfera o clima de clase idónea para que el aprendizaje ocurra. Por eso, Richards (2015) también describe aspectos técnicos (que van más relacionados a la práctica educativa) para la mejora del ambiente de clase.

Dentro de los primeros aspectos se encuentran: el uso efectivo de organización del grupo “un factor clave en la creación de una comunidad de clase es el uso del espacio del salón” (p.202); enseñanza de toda la clase, “cuando se lleva cuidadosamente a cabo, puede llegar al logro de los objetivos de clase rápida y efectivamente, ya que la gestión del tiempo se encuentra bajo el control del maestro,” (p.203); trabajo individual, “permite a los estudiantes trabajar a su propio ritmo y trabajar en actividades adecuadas a su nivel de competencia e intereses” (p.204); trabajo en parejas, “el trabajo en parejas provee de oportunidades de comunicación continua y ha sido adjudicada por mucho tiempo como un medio clave para promover tanto la competencia lingüística y comunicativa” (p.204); y el discurso del docente “la naturaleza de los discursos de los maestros proveídas durante las lecciones es también un aspecto importante de la enseñanza” (p.211).

Los aspectos tanto sociales y humanos (como la motivación y participación de los estudiantes) como los factores técnicos (como la distribución de los estudiantes en clase, el manejo del tiempo,) tienen un impacto directo sobre el manejo de grupo. Esto es porque factores como la relación entre el estudiante y maestro (y entre estudiantes), la creación de un ambiente idóneo, la edad, la identidad y personalidad del docente en el salón, los estudiantes y otros factores entran en juego y determinan que tan efectivo es o no un manejo de grupo. Richards (2015), menciona “lo que funciona bien para un docente, puede no necesariamente hacerlo para otro [...] Sin embargo, el proveer oportunidades para que los maestros compartan y comparen su acercamiento al manejo de grupo es un importante componente para el desarrollo del profesor y puede llevar seguido a prácticas más efectivas de manejo de grupo en una escuela” (p.216).

Richards (2015) al hablar sobre la teoría de aprendizaje/adquisición de la lengua de Krashen (1980's) menciona el filtro afectivo, el cual “describe el estado emocional o actitudinal del estudiante como un filtro ajustable que libremente pasa, impide o bloquea información a la adquisición.” (p.74). Es así, que se aspira a que el estudiante posea un filtro afectivo bajo, para que no bloquee o impida la adquisición de la lengua.

Por su parte, Scrivener (2005) se refiere al ambiente del aula como “control de grupo” en donde dice “tu trabajo más importante es crear las condiciones en que el aprendizaje pueda tomar lugar [...]. Una parte importante de esto tiene que ver con tu actitud, intenciones, personalidad y tus relaciones con los estudiantes (p. 79)”. Scrivener (2005) puntualiza que la habilidad más esencial del manejo de grupo es “el ser capaz de mirar y leer los eventos de clase como ocurren y pensar en opciones posibles y disponibles para ti, hacer decisiones apropiadas entre estas opciones y convertirlas en acciones efectivas y eficientes” (p.80). Al igual que Richards, ambos autores resaltan la importancia de crear una buena relación con los estudiantes, ya que este aspecto es pieza clave en el fomento una atmosfera positiva para el aprendiz y facilita el manejo de grupo.

Los autores mencionan diferentes conceptos en referencia al clima en el aula, los cuales son: actitudes y percepciones de estudiantes y maestros, la relación entre maestro-alumno, y factores internos como la personalidad e intenciones del maestro. Estos conceptos se relacionan con el desarrollo de la competencia sociolingüística del enfoque comunicativo, ya

que, una vez establecida una atmosfera de aula favorable, las competencias sociales y orales pueden florecer.

Es así, como a partir del marco teórico anteriormente propuesto, se establecen los criterios esenciales para abordar la problemática, tales como: las teorías de la lengua y el aprendizaje (junto con la propuesta de Krashen), el diseño del enfoque (programa, actividades, materiales, roles y objetivos), estrategias (pre-comunicativas y comunicativas), y los aspectos de tecnología, interacción social, y ambiente del aula. Cabe mencionar, que Canagarajah (2006, en Celci-Murcia et al., 2014) hablan de las futuras tendencias en la enseñanza de idiomas. Sin embargo, solamente tres aspectos del futuro de la enseñanza abonan al marco teórico presentado: la naturaleza y la extensión de la motivación del estudiante (motivación); el discurso del salón y el material usado por el maestro y generado por los estudiantes (análisis del discurso); y el aprendizaje cooperativo junto con el trabajo en equipo y parejas (participación social). Son estos aspectos que, juntos con los presentados en el estado del conocimiento, ofrecen una mejor perspectiva para abordar el problema del dominio del idioma a nivel secundaria.

La problemática del bajo nivel dominio de los estudiantes es abordada desde dos perspectivas diferentes. Por una parte, el problema se presenta desde la experiencia proporcionada por diversos autores en diferentes contextos, usando varios recursos y estrategias para tratar dicho problema usando un enfoque comunicativo. Esto enriquece la práctica docente ya que se provee de una idea general de la problemática, y proporciona una visión más amplia de ésta. Aunado a esto, se visualizan las herramientas y procedimientos usados al igual que los resultados obtenidos en dichos procesos.

Por otra parte, se trata el problema a partir de la teoría mencionada por expertos en la didáctica del inglés. Estos autores proveen de las definiciones, conceptos e ideas aceptadas mayormente en el campo, por lo cual son respaldadas en cuanto a su validez y reconocimiento. En este caso, los autores proporcionaron las ideas esenciales del enfoque comunicativo (su teoría, diseño, estrategias, actividades, etc.). Así mismo, hubo otros autores que complementaron las definiciones y conceptos al hablar de los elementos previamente revisados: motivación, interacción y tecnología.

Cabe mencionar, que el tema central de la revisión de la literatura propuesta fue el enfoque comunicativo. En ambos casos, tanto desde la experiencia de los investigadores y sus técnicas como de la teoría propuesta por los expertos, se habló de la importancia del enfoque comunicativo y su impacto en la resolución de la problemática presentada. Cabe mencionar, que también tanto investigadores como autores, respaldaron el uso de los tres conceptos anteriormente mencionados: motivación, interacción y tecnología, justificando así el uso de estrategias y actividades que usen estos elementos.

### 3. Plan de intervención

En este capítulo, se presentará el plan de intervención, así como sus objetivos, etapas y estrategias, plan de trabajo y métodos de evaluación. En primera instancia, los objetivos establecen aquellos conocimientos, competencias y habilidades que los estudiantes habían de alcanzar al final de la implementación del proyecto por medio de la innovación educativa. Consiguientemente, se mencionan las estrategias generales como tecnología, manejo de grupo (motivación, inteligencia socioemocional e interacción) junto con el enfoque utilizado (comunicativo), describiendo de igual manera a los destinatarios, los responsables, los espacios (físicos y virtuales) y el tiempo dedicado para la intervención. Aunado a esto, en las fases de la intervención se proporcionan los medios, métodos e instrumentos junto con el tiempo de duración de cada etapa. Por último, la evaluación detalla los criterios y las maneras de evaluar las competencias logradas por los estudiantes. La importancia de describir el plan de intervención y sus componentes es la de dar claridad en cada uno de ellos y la de proporcionar una visión más exacta de lo que se espera llevar a cabo.

#### 3.1. Objetivos de la intervención

El presente plan de intervención tiene como propósito aumentar el nivel de dominio de la lengua inglesa de un A1 a un A2 de acuerdo con el marco común europeo de referencia para las lenguas en estudiantes de primer grado de bachillerato. Específicamente, se espera que los estudiantes logren el siguiente nivel de habilidades pertenecientes al nivel A2:

<b>Nivel de dominio A2: Habilidades</b>				
<b>Comprender</b>		<b>Hablar</b>		<b>Escribir</b>
<b>Comprensión de lectura</b>	<b>Comprensión auditiva</b>	<b>Expresión oral</b>	<b>Interacción oral</b>	<b>Expresión escrita</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee textos muy breves y sencillos.</li> <li>• Encuentra información específica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende frases y el vocabulario más habitual sobre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a su</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede comunicarse en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribe notas y mensajes breves y sencillos relativos a sus necesidades inmediatas.</li> </ul>

<p>y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende cartas personales breves y sencillas.</li> </ul>	<p>temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capta la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos</li> </ul>	<p>familia y a otras personas, sus condiciones de vida, su origen educativo y su trabajo actual, o el último que tuvo.</p>	<p>simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puede comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribe cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.</li> </ul>
--	--	--	---	--

Sin embargo, aunque existe una descripción general de las destrezas del nivel A2, las habilidades mencionadas anteriormente especifican el nivel de dominio de dichas destrezas lingüísticas acorde con ese nivel, considerando las habilidades de comprensión y producción, las cuales se dividen en comprensión lectora y auditiva, expresión e interacción oral, y escritura. Cabe mencionar que, junto con estas habilidades, los estudiantes desarrollarán también competencias generales, comunicativas y aspectos cualitativos de la lengua.

Las competencias generales se refieren al tipo de “saber” (o conocimiento) necesario para aprender una lengua (ej. Conocimiento del mundo, sociocultural, intercultural, etc.). Por otra parte, las competencias comunicativas se refieren a aquellos aspectos propiamente de la lengua (ej. Competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas). Por último, los aspectos cualitativos de la lengua se centran en las actuaciones de la expresión oral (alcance, corrección, fluidez, interacción y coherencia).

Es así, que se espera que los estudiantes desarrollen tanto las habilidades lingüísticas como las competencias generales y específicas al igual que los aspectos cualitativos de la expresión oral. Sin embargo, se hace énfasis en las habilidades de la lengua por medio del enfoque comunicativo a través de tres grandes ejes: motivación, inteligencia socioemocional y tecnología.

Dentro de las competencias a desarrollar (generales y comunicativas) del nivel A2, existe una división: principiante (A2) y avanzado (A2+). Debido al registro y evaluación de la intervención (a mitades de ciclo escolar) sólo se evaluarán aquellas habilidades pertenecientes al nivel de principiante. No obstante, se seguirá trabajando durante el periodo escolar para lograr las destrezas del nivel A2 avanzado.

### **3.2 Estrategias generales**

Es importante hacer énfasis en que el enfoque de enseñanza de lenguas usado en la intervención (enfoque comunicativo) y las estrategias empleadas junto con dicho plan (manejo de grupo y tecnología) representaron un reto para el docente. Ya que, aunque el docente está familiarizado con dicho enfoque, el desarrollar las habilidades de la lengua en estudiantes de bachillerato es algo nuevo, es especial en un ambiente virtual. Por lo tanto, se puede hablar de una innovación en su práctica educativa.

Los destinatarios de la intervención educativa son principalmente los alumnos, ya que ellos van a aprender con la metodología comunicativa utilizando la motivación, interacción, estrategias de manejo de grupo por parte del profesor y tecnología como estrategias. Un segundo destinatario primario es el maestro, ya que, a partir de dicha implementación del enfoque, él realizará cambios, innovaciones y mejoras en su práctica docente. Por último, los destinatarios secundarios son los directivos de la institución y padres de familia al observar los posibles beneficios causados por el desempeño de los estudiantes y el docente.

El responsable de dicha intervención es el propio docente. Debido a que él es único a cargo del grupo con la que se llevará la intervención. El profesor llevará de manera puntual un registro de lo ocurrido en las clases para, de esa manera, ajustar el proceso de enseñanza de acuerdo con las características particulares de los estudiantes y dar cuenta del resultado de la intervención.

El lugar que se utilizó para la práctica del idioma fue el espacio virtual. En cuanto a los espacios digitales, el docente tuvo la opción de utilizar algunas plataformas virtuales como Teams o aplicaciones de aprendizaje de lengua (ej. Duolingo). El maestro decidirá cual espacio utilizar a partir de las condiciones y disponibilidad de dichos espacios. En dado caso, se podría optar por el primero o el segundo o ambos.

La intervención está diseñada para durar un cuatrimestre académico en la institución, esto es, estará dividida en tres parciales cada uno con una duración de cuatro semanas aproximadamente junto con tres semanas de evaluaciones. Sin embargo, por motivos académicos, no se alcanzará a evaluar el final periodo de la intervención ya que excede el semestre de la universidad.

### **3.3 Plan de trabajo y cronograma**

Las etapas previstas para la intervención se dividen en dos momentos. Durante la primera etapa, se establecen las reglas, consecuencias y procedimientos generales junto con los estudiantes para crear un ambiente seguro en clase, ya que, de acuerdo con la teoría planteada en la revisión de la literatura, un buen ambiente de clase propicia un mejor aprendizaje para el estudiante. Aunado a esto, se diagnostican las competencias lingüísticas de los estudiantes para medir su nivel actual de dominio del idioma y así estructurar una planeación, materiales, actividades más acordes con sus necesidades.

Los procesos y técnicas para esta primera etapa enfatizan el establecimiento de un ambiente seguro en clase. Por lo tanto, las estrategias que se utilizarán están basadas en los principios que Marzano (2005) denomina actitudes y percepciones para el aprendizaje y en los métodos propuestos en *Disciplina con Dignidad* de Curwin, y Mendler (2018). Así mismo, los instrumentos pensados para esta etapa son los reglamentos, los exámenes diagnósticos y cuestionarios que sirvan no sólo para crear un ambiente seguro de clase sino también para conocer a los estudiantes y medir su competencia lingüística. El tiempo estimado para la primera etapa será de dos semanas.

La segunda etapa es la más importante y prolongada, pues su tiempo estimado es el resto del ciclo escolar. Esta etapa prioriza el desarrollo de las habilidades lingüísticas, el fomento de la motivación, las habilidades socioemocionales y la interacción por medio del manejo

de grupo, y las destrezas tecnológicas (para el aprendizaje autónomo) de una manera paralela e integrada, es decir, todos estos aspectos se trabajarán de manera simultánea e interrelacionada a través del ciclo escolar.

En primera instancia, las habilidades de la lengua se trabajarán junto con las competencias generales, las competencias comunicativas, y los aspectos cualitativos de la expresión oral. Por lo que, los procesos y técnicas estarán centrados en los elementos que cada habilidad y competencia ofrecen. Por ejemplo, la habilidad de expresión oral de nivel A2 menciona “utiliza una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas”.

A partir de este objetivo, se puede crear un ejercicio que trabaje el conocimiento de la vida diaria (competencias generales), relaciones sociales (competencias comunicativas/sociolingüísticas), relación con los demás (habilidades socioemocionales), etc. Es así, como las actividades, procesos y técnicas estarán basadas en el Marco de Referencia Europeo para las Lenguas (2001) y en trabajos/autores de la enseñanza de idiomas (como Jack Richards o Celce-Murcia) que vayan en línea con los objetivos de las habilidades de la lengua.

En segunda instancia, se buscará el desarrollo de un ambiente de clase seguro para los estudiantes por medio del establecimiento de relaciones y convivencias sanas, procurando el uso de la segunda lengua como vehículo. Todo esto a través de un manejo de grupo apropiado para fomentar un ambiente de aprendizaje para los estudiantes. Aunque el fomento de estas habilidades va en paralelo con las otras competencias (tecnología y lengua).

Los procesos y técnicas para el desarrollo de las habilidades se centran en proyectos colaborativos y trabajos basados en tareas. Además de esto, se incluyen también juegos, ejercicios de escritura, dramatizaciones, actividades artísticas y tutorías. Por último, los medios e instrumentos a usar en este aspecto van desde presentaciones, bitácoras, grabaciones y entrevistas hasta cuadernillos especializados y trabajos/autores especializados en el campo.

Por otra parte, el desarrollo de destrezas tecnológicas enfatiza un aprendizaje de idioma más autónomo. Cada una de las unidades tiene el propósito de trabajar las habilidades digitales por medio de la “alfabetización digital”, “alfabetización de interacción” y “alfabetización en la creación de sentido”, cuyos componentes son: alfabetización visual, de información y de medios de comunicación.

Aunado a esto, los procesos y técnicas para trabajar las destrezas tecnológicas están basados en los principios establecidos por Mercado (2017) que enfatiza el aprendizaje autónomo, del salón como centro tecnológico, entre otros. De esta manera, las estrategias resaltan el uso de un marco para “el aprendizaje de lenguas de calidad” el cual utiliza actividades kinestésicas, dinámicas de producción de la lengua extranjera, dinámicas de motivación y dinámicas tecnológicas como medios para aprender la lengua extranjera.

La motivación es un aspecto que se puede trabajar en actividades que incluyan tecnología, lengua y/o relaciones sociales. En otras palabras, es un elemento que se logra por medio de las actividades de lengua, y sociales. Asimismo, los medios e instrumentos a utilizar en la etapa es todo aquel material didáctico (presentaciones, grabaciones, audios, videos, libros) que aporte a los objetivos de la clase.

Es necesario mencionar que las estrategias previstas para la intervención también estarán orientadas a ejercitar algunas de las denominadas habilidades del siglo XXI propuestas por la revista Harvard de “Iniciativa de liderazgo avanzado” (2014). Algunas habilidades propuestas por dicha revista son: habilidades comunicativas, colaboración, habilidades tecnológicas, creatividad e innovación y conciencia global. Aunado a esto, también se espera trabajar habilidades como el pensamiento crítico, resolución de problemas, y formulación de preguntas, aunque esto se haría en forma de complemento y el énfasis estaría en el primer conjunto de habilidades.

A continuación, se presentan el esquema y el plan de trabajo de la intervención donde detalla los objetivos por sesión (enfocados en los ejes de tecnología, enfoque comunicativo y manejo de grupo), las actividades, los productos y los criterios de evaluación.

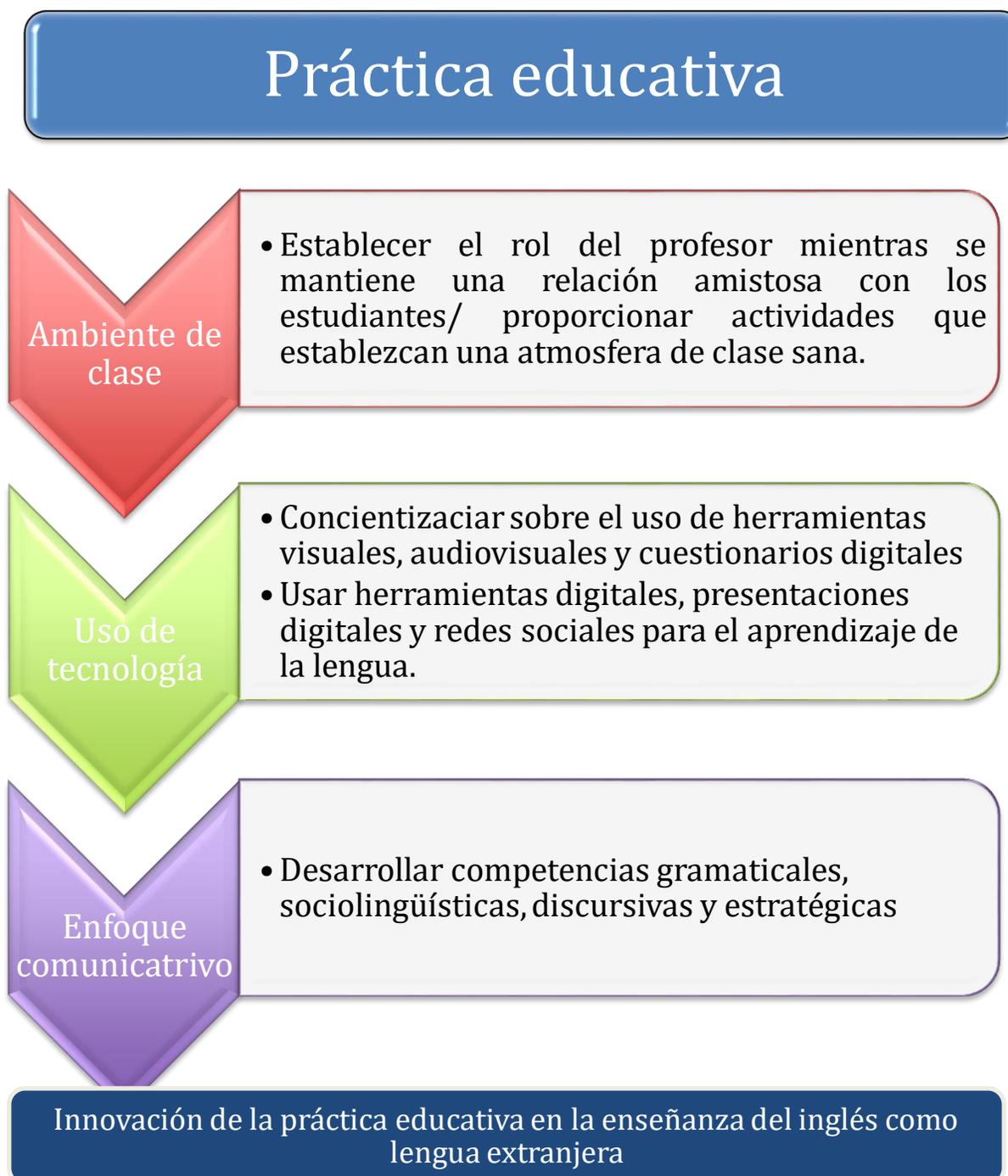


Figura 1. Esquema de intervención

---

**Cronograma**

---

Fecha	Objetivos	Actividades	Productos	Criterios de evaluación
La enseñanza del inglés como lengua extranjera				66
<b>19-23 Oct</b>	<p><b>Comunicación/lengua:</b> Introducir al estudiante al presente simple, preguntas con “wh” y preposiciones de lugar por medio de los temas “mi casa”, “muebles” y “la ciudad”</p> <p><b>Tecnología:</b> concientizar a los estudiantes de las herramientas digitales disponibles y la brecha digital</p> <p><b>Ambiente de clase:</b> Crear condiciones motivacionales básicas/ usar estrategias motivacionales enfocadas a la visión del estudiante.</p>	<p>Presentación de los temas de preposiciones de lugar, vocabulario de muebles y ciudad.</p> <p>Responder un cuestionario acerca de los dispositivos disponibles para los estudiantes.</p> <p>Emplear estrategias de motivación</p>	<p>Respuestas de cuestionario</p>	<p>Utiliza las “wh-questions” para pedir información específica. (usa al menos las palabras what/when/why)</p> <p>Usa el presente simple al igual que las preposiciones de lugar para hacer una descripción detallada de su casa usando el vocabulario de muebles (escribe por lo menos un párrafo).</p>
<b>26-30 Oct</b>	<p><b>Comunicación/lengua</b> Los estudiantes serán capaces de indicar lugares en un mapa usando preposiciones y dar consejos de viaje al dar un tour por su ciudad.</p> <p><b>Tecnología:</b> Los estudiantes organizarán de manera visual la información al crear una infografía acerca de los consejos de viaje.</p> <p><b>Ambiente de clase:</b> Establecer rol del profesor mientras mantiene una relación amistosa con los estudiantes/ proporcionar actividades que establezcan una atmósfera de clase sana</p>	<p>Presentar mediante un tour las preposiciones y las expresiones de consejos para la ciudad.</p> <p>Crear un organizador visual de información al hacer una infografía</p> <p>Presentación de la infografía</p>	<p>Infografía acerca de los consejos de viaje</p>	<p>Utiliza las preposiciones de lugar junto con el vocabulario de la ciudad para indicar edificios dentro de un mapa. (usa al menos tres preposiciones para indicar el lugar de un edificio).</p> <p>Usa imperativos de manera correcta para dar sugerencias y/o recomendaciones sobre actividades para realizar en la ciudad (escribe por lo menos diez oraciones).</p>

---

2-6 Nov	<p><b>Comunicación/ lengua</b> Los estudiantes serán capaces de usar expresiones de tiempo, imperativos y preposiciones de tiempo para hablar acerca de lugares turísticos en México.</p> <p><b>Tecnología</b> Los estudiantes organizaran de manera audiovisual información acerca de un lugar turístico de México al crear una invitación a ese lugar.</p> <p><b>Ambiente de clase:</b> Establecer rol del profesor mientras mantiene una relación amistosa con los estudiantes/ proporcionar actividades que establezcan una atmósfera de clase sana</p>	<p>Presentación de los lugares más emblemáticos de México</p> <p>Descripciones detalladas de los lugares.</p> <p>Ejercicios gramaticales con las expresiones de tiempo e imperativos.</p> <p>Video de invitación hacia los lugares turísticos</p>	Video turístico	<p>Usa imperativos de manera correcta para dar sugerencias y/o recomendaciones sobre actividades para realizar en la ciudad (escribe por lo menos diez oraciones).</p> <p>Usa las tres preposiciones de tiempo (in/at/on) junto con expresiones para indicar la llegada, duración y salida de su visita a un lugar turístico (escribe al menos cinco oraciones).</p>
9-13 Nov	<p><b>Comunicación/lengua</b> Los estudiantes podrán usar el pasado de verbos irregulares al preguntar a sus compañeros acerca de su experiencia en celebraciones.</p> <p><b>Tecnología</b> Los estudiantes serán capaces de recolectar información acerca de celebraciones al crear un cuestionario en formato digital “forms”</p> <p><b>Ambiente de clase:</b> Establecer rol del profesor mientras mantiene una relación amistosa con los estudiantes/</p>	<p>Introducción a las formas irregulares de los verbos en pasado</p> <p>Repaso de la estructura de pasado simple</p> <p>Ejercicios gramaticales de los verbos irregulares</p> <p>Creación del cuestionario en formato forms</p> <p>Comentario oral acerca de las emociones en las celebraciones</p>	Cuestionario digital en Forms	<p>Usa al menos cinco diferentes verbos regulares en pasado (terminación -ed) para hablar de celebraciones (escribe al menos un párrafo).</p>

	proporcionar actividades que establezcan una atmósfera de clase sana			
<b>16-20</b>	Periodo de evaluación			
<b>Nov</b>				
<b>23-27</b>	<b>Comunicación/Lengua</b> Los estudiantes serán presentados al presente simple y a las preguntas con wh- al describir las rutinas/acciones diarias de un estudiante extranjero.	Presentación del presente simple (uso de las actividades diarias/rutinas)  Creación de una infografía  Descripción escrita acerca de sus rutinas diarias.  Entrevista con un estudiante foráneo (si no es posible, al menos de otro campus)	Infografía acerca de las rutinas diarias	Usa de manera correcta “wh-questions” en presente simple para preguntar las acciones y rutinas de un estudiante (escribe al menos diez oraciones)
	<b>Tecnología</b> Los estudiantes serán capaces organizar la información de manera visual al crear una infografía			
	<b>Ambiente de clase:</b> Establecer rol del profesor mientras mantiene una relación amistosa con los estudiantes/ proporcionar actividad que establezcan una atmósfera de clase sana			
<b>30-4</b>	<b>Comunicación/lengua</b> Los estudiantes serán capaces utilizar presente continuo, comparativos y superlativos y “can/can’t” al hablar de sus rutinas deportivas/ saludables.	Presentación de los temas gramaticales  Creación de una presentación en formato digital (Prezi, Power Point, Canva) acerca de las rutinas saludables/deportivas.  Comentario escrito acerca de las emociones que expresa cuando realiza estas actividades	Creación de presentación sobre rutinas	Usa de manera correcta presente continuo y “can’t/can” para describir su rutina saludable (escribe por lo menos cinco oraciones)  Usa los comparativos y superlativos con adjetivos largos y cortos para dar sugerencias sobre actividades saludables (escribe por lo menos tres oraciones en comparativo y tres en superlativo).
<b>Dic</b>	<b>Tecnología</b> Los estudiantes serán capaces de organizar la información de manera visual y oral al crear una presentación acerca de sus rutinas saludables/ deportivas.			
	<b>Ambiente de clase:</b> Establecer rol del profesor mientras mantiene una relación amistosa con los estudiantes/ proporcionar actividades que establezcan una atmósfera de clase sana			

<b>7-11 Dic</b>	<p><b>Comunicación / lengua</b> Los estudiantes serán capaces de utilizar comparativos y superlativos al hablar de sus rutinas</p> <p><b>Tecnología</b> Los estudiantes serán capaces de presentar la información de manera visual al crear una tira con sus rutinas.</p> <p><b>Ambiente de clase:</b> Establecer rol del profesor mientras mantiene una relación amistosa con los estudiantes/ proporcionar actividades que establezcan una atmósfera de clase sana</p>	<p>Presentación de comparativos y superlativos.</p> <p>Creación de formato comic para describir sus rutinas</p> <p>Comentario escrito/oral sobre cómo puede mejorar la concentración.</p>	<p>Comic (sketches) acerca de sus rutinas</p>	<p>Escribe y usa de manera correcta comparativos/superlativos de adjetivos cortos y largos para describir rutinas diarias (escribe al menos cinco ejemplos usando comparativos/superlativos)</p>
<b>14-18 Dic</b>	Periodo de evaluación			

### 3.4 Evaluación

Para saber si se ha cumplido el objetivo, al final del período de otoño se evaluará cada una de las habilidades y nivel de dominio de la lengua de los estudiantes por medio de los criterios establecidos por el examen KET de la Universidad de Cambridge, más en específico, aquellos criterios que utiliza para evaluar las tareas realizadas para medir cada habilidad. Las habilidades serán calificadas a través de productos que midan las destrezas de la lengua empleadas para realizar dicho trabajo. Es así, como por medio de ejemplificaciones, se ilustrará tanto el producto, el objetivo y el criterio de evaluación por cada habilidad lingüística.

Por ejemplo, para la expresión oral se toma como objetivo “describe en términos sencillos a su familia” por lo que su trabajo de evaluación será una presentación acerca de su familia (en este caso el criterio a utilizar sería: utiliza el vocabulario para nombrar a los miembros de una familia nuclear, utiliza enunciados en tiempo presente bien contruidos, y emplea al menos cinco enunciados para describir a la familia). Por otra parte, en la interacción oral, se toma como objetivo el “utilizar una serie de expresiones para describir a mi familia y a otras personas” como criterio y su trabajo de evaluación correspondería a una presentación

oral detallando a los miembros de su círculo social. Para ambas habilidades del habla (expresión e interacción) se proponen los siguientes aspectos como criterios de evaluación: gramática y uso del vocabulario (apropiación del vocabulario, flexibilidad, control de la gramática, formas gramaticales y rango), pronunciación (comprensión y aspectos fonológicos como estrés, entonación y fonemas) e interacción comunicativa (desarrollo de interacción, inicio y respuesta, turno e intercambio simple). Estos aspectos serán medidos en una escala del 0 al 5, cada punto especificando el nivel de dominio (véase anexo 7.4 para la descripción de habilidades).

Para las habilidades de comprensión lectora y auditiva se tomarán los siguientes objetivos: a) lee y comprende cartas personales breves y sencillas, b) escucha, identifica y comprende las ideas principales en temas de interés. En el primero, un trabajo de evaluación será la lectura de una carta de un familiar acerca de su información personal (hogar, edad, etc.). En el segundo, un producto de evaluación será el registrar la información básica de algún recado. Finalmente, los criterios de evaluación para la comprensión lectora serán los siguientes: identificar el mensaje principal, leer e identificar vocabulario específico y deletreo, identificar ideas específicas, identificar estructuras gramaticales (auxiliares, verbos, modales, conjunciones, etc.). Por su parte, los criterios de evaluación para la comprensión auditiva serán: identifica información específica (precios, días de la semana, lugares, etc.), toma el rol de uno de los hablantes para identificar información clave, y escribe información como nombres, lugares, etc.

Por último, para la evaluación de la escritura se utilizará el objetivo “escribe cartas personales” por lo que su trabajo de evaluación será escribir a otro estudiante de un colegio extranjero acerca de su experiencia en el colegio. Por lo que su criterio de evaluación será: escribe palabras o números apropiados enfatizando el contenido y la precisión, escribe un email o carta de al menos 200 palabras. De esta manera, se observa que los productos de evaluación están relacionados entre sí, y facilitan la integración de las grandes estrategias de la intervención (tecnología, método comunicativo y manejo de grupo) dentro de un contexto comunicativo.

### 3.5 Contexto

Dentro del desarrollo de la innovación educativa, el contexto es uno de los aspectos más importantes, ya que éste permite conocer no sólo a los involucrados en dicho proceso, sino que además ayuda a identificar y localizar factores que tendrán un gran impacto en la implementación del proyecto. En este caso, se mencionarán tres características que ayudarán a definir el lugar donde se llevará la realización de la intervención: la locación, los participantes, y las actividades a observar.

#### ➤ La organización

El instituto educativo de índole privada donde se llevará a cabo la intervención se encuentra en el municipio de Zapopan, Jalisco. Dentro de la institución, se ofertan diferentes formaciones académicas enfocadas en los niveles educativos medio superior y superior. Es en el nivel medio superior donde la intervención tendrá lugar. Así mismo, la organización provee de diferentes tipos de Bachillerato, entre los que cabe mencionar: Bachillerato tecnológico (permite obtener una especialidad técnico profesional), Bachillerato bicultural (currículo en inglés y francés), bachillerato cuatrimestral (oferta cuatro áreas de especialización a dos años), bachillerato semestral (oferta cuatro áreas de especialización a tres años) y Bachillerato UNAM (plan de estudios respaldado por la UNAM) aunque este último solo es ofrecido en la sede de la Ciudad de México.

Aunque la universidad privada proporciona diferentes opciones educativas de nivel medio superior, es en el Bachillerato Tecnológico donde se realizará el proyecto de innovación debido a su similitud con los contextos laborales anteriores del profesor. La principal característica de esta modalidad es su formación de Especialidad Técnico Profesional en las áreas de comunicación, diseño gráfico, e informática. Aunado a esto, su duración es semestral con una duración de tres años en donde el programa está incorporado a la SEP. Así mismo, cabe mencionar que este tipo de bachillerato se encuentra solamente en Zapopan.

Por otra parte, el programa curricular consta de tres tipos de materia independientemente de la especialización a realizar: formación básica, formación profesional y formación prope-  
dética. Aunado a esto, la oferta del idioma inglés en el bachillerato tecnológico está pre-  
sente a lo largo de los tres años de su duración. El programa curricular divide la formación  
de la lengua inglesa de los estudiantes en cinco niveles repartidos en cinco de los seis se-  
mestres del bachillerato de manera secuencial. Esto es, cada nivel corresponde al semestre  
que se está cursando hasta concluir el quinto.

La materia es denominada Inglés I,II,III,etc. dependiendo del semestre que se esté cursando.  
El material designado para las lecciones es el libro de texto Get Close de National Geo-  
graphic y está basado en el Programa de Estudios de Inglés del Bachillerato Tecnológico  
(2013). De acuerdo con libro Get Close (2018), las unidades se centran en un enfoque fun-  
cional y de vocabulario del lenguaje para practicar las cuatro habilidades. Aunado a esto, el  
libro presenta tópicos propiamente de México, esto se hace para “ayudar a los estudiantes  
a relacionar el tema de la unidad con su propio mundo” (p.93).

#### ➤ **Espacio de trabajo**

El espacio de trabajo donde se llevará a cabo la intervención es el espacio virtual. Original-  
mente se tenía planeado llevarse a cabo en las instalaciones de la universidad privada, lo-  
calizadas en el municipio de Zapopan, estado de Jalisco. No obstante, debido a la pandemia  
causada por el COVID-19, la formación académica de los estudiantes de preparatoria y, en  
general, la educación de la mayor parte del país ha optado por la enseñanza virtual. Esto es,  
se utilizarán plataformas educativas virtuales (en este caso Teams) para llevar a cabo la  
educación de los alumnos, y por consecuencia, también la innovación de la práctica educa-  
tiva personal en la enseñanza del inglés.

➤ **Motivo de la intervención**

El motivo de la intervención es innovar la práctica de la enseñanza personal en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, esto es, reflexionando y analizando la enseñanza para detectar de manera más oportuna aquellos aspectos que necesitan mejorar para que los estudiantes de Bachillerato Tecnológico puedan alcanzar un nivel de dominio de la lengua inglesa de A2. Esto con el propósito de que el alumno pueda facilitar su ingreso al campo laboral en un futuro a sus correspondientes carreras técnicas. Así mismo, la intervención está planeada para durar aproximadamente tres meses, que es el tiempo de duración de un periodo académico dentro del bachillerato tecnológico de la universidad privada.

➤ **Participantes y su papel en el proceso de innovación**

Una vez mencionado el contexto global, el tipo de formación de la lengua y el contenido visto en las diferentes etapas de instrucción de los estudiantes en el idioma inglés, es momento de hablar de los participantes en dicha intervención. Los actores del proyecto de innovación de la práctica educativa (además de ser el profesor) son los estudiantes de primer grado de bachillerato tecnológico de la institución privada.

El grupo de participantes se encuentra conformado por treinta y seis estudiantes, catorce chicos y veintidós chicas. Los estudiantes se encuentran en un nivel A1 de dominio del idioma de acuerdo con el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas. No obstante, se realizó un examen diagnóstico online por parte de *Cambridge Assessment English* para observar las diferencias entre el mismo grupo. De las veinticinco preguntas, la mayoría del grupo obtuvo de la mitad o menos de las respuestas correctas, sólo un pequeño grupo obtuvo un porcentaje mayor que la mitad de las respuestas correctas.

Los estudiantes juegan un papel central en el diseño de la intervención educativa, ya que ellos son los agentes que determinan en su mayoría si la intervención educativa cumplió con su objetivo o no. El docente ve reflejado el éxito de sus estrategias y práctica educativa en el desempeño del alumno, en este caso, en el dominio del idioma del estudiante.

#### **4. Método de recolección y sistematización de información**

El método de investigación (ya sea del área de ciencias sociales o ciencias exactas) ayuda a dar cuenta de la implementación de una intervención no sólo porque define los pasos con los que se abordará la problemática a tratar sino también detalla los instrumentos y actividades a realizar para lograr los objetivos de dicha intervención. Dentro de los aspectos que lleva una intervención (método, enfoque, técnicas, estrategias, etc.) el primero en ser definido es el paradigma. Éste ayuda a dar claridad sobre la naturaleza del problema y proporciona una visión más clara sobre cómo se tratará. Ya sea a través de las ciencias exactas (cuantitativo) o por medio de las ciencias sociales (cualitativo) se usa un paradigma que sea acorde al tipo de problema.

##### **4.1 Metodología Cualitativa**

Una vez definido el paradigma, se escoge un método para dar cuenta de la intervención. Quecedo y Castaño (2003) describen el método como el “modo en el que se enfoca el problema y se buscan respuestas, a la manera de realizar la investigación. Los supuestos teóricos y perspectivas, y nuestros propósitos determinan el método a utilizar.” (p.7) En otras palabras, el método propone el lente con el que se mirará al problema al igual que las herramientas y procedimientos que se utilizarán para analizar dicha problemática.

Quecedo y Castaño (2003) hablan de la metodología cualitativa como “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (pp.7-9). Esta metodología cualitativa se usará en la intervención educativa debido a las características que describen los autores: es inductiva (se comprenden y desarrollan conceptos a partir de pautas de los datos; es sensible a los efectos que el investigador causa a los objetos de estudio; es humanista; aparta creencias, perspectivas y predisposiciones; y comprende a las personas que son el objeto de estudio (Quecedo y Castaño, 2003, pp.7-9).

Por su parte, Smith, M.L. (1987) menciona unas cualidades similares, estas son: es un proceso empírico; es sensible al contexto (entiende el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística); busca estudiar procesos subjetivos; estudia la forma en que los procesos se desenvuelven en tales contextos; y hace poco énfasis en protocolos estandarizados (p.9).

De esta forma, se aprecia que ambos autores resaltan la importancia del contexto y la sensibilidad del investigador hacia las personas involucradas y a las acciones que realiza dentro de dicho escenario. Existen varios métodos dentro del paradigma cualitativo. No obstante, el método que se escogió para la intervención fue el método interpretativo básico por su enfoque humanista, la disposición a actitudes libres de prejuicios e interés por indagar los procesos subjetivos, como en este caso son los procesos educativos. La intervención se llevará cabo dentro de un contexto escolar donde el docente, los alumnos y el espacio (en este caso virtual) jugarán un papel importante para el desarrollo y éxito de la innovación de la práctica educativa.

#### **4.2 Método interpretativo básico**

El propósito del método interpretativo básico es “comprender cómo los participantes dan sentido a la situación o fenómeno, este significado está mediado a través del investigador como instrumento, la estrategia es inductiva, y el resultado es descriptivo” Merriam (2002).

#### **4.3 Recolección de datos**

Las técnicas de recolección de datos que utiliza el método son descritas por Merriam (2002), donde menciona:

Los datos se recogen a través de entrevistas, observaciones o análisis de documentos. Estos datos se analizan inductivamente para identificar los patrones recurrentes o los temas comunes que aparecen a través de todos los datos. Se presenta una descripción amplia de lo encontrado y se discute utilizando referencias a la literatura

que le dio marco al estudio en primera instancia (Estudio interpretativo básico cualitativo, párrafo 1).

#### **4.4 Observación**

Otra de las herramientas para la recolección de datos en el proyecto de intervención educativa será la observación. La observación funge como factor principal en el descubrimiento y entendimiento de los procesos de un fenómeno. Es de esta manera, que la observación en los procesos de intervención en la práctica de la enseñanza cobra importancia, pues ayuda a recolectar datos para entender no solo las acciones de los individuos sino también el porqué de dichas actividades y las relaciones que existen entre los sujetos.

Marshall y Rossman (1989, en Kawulich, 2006) definen la observación como “la descripción sistemática de eventos, comportamientos, y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado” (p.2). En otras palabras, la observación ayuda a la organización de la información obtenido y a su posterior estudio. Quecedo y Castaño (2003) también definen la observación como “una estrategia no valorativa de recogida de datos en su contexto natural” (p.19). En la práctica de la observación existen dos variantes: la observación descriptiva y la observación participante.

De acuerdo con García (sin publicar), la observación descriptiva significa “enfocar la actividad en proceso sin tener en mente pregunta particular alguna, sino sólo la pregunta general [etnográfica]: ¿Qué está pasando aquí?” (p.1). Por otra parte, de acuerdo con Dewalt & Dewalt (1998) describen la observación participante como “el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades. Provee el contexto para desarrollar directrices de muestreo y guías de entrevistas” (p.2). Por lo que el tipo de observación a usar en el proyecto de intervención será la participante ya que el docente juega el papel de actor dentro de su mismo contexto y sus acciones tienen un efecto en la población a observar.

Se escogerá la observación como técnica para dar cuenta de la innovación educativa ya que, de acuerdo con Quecedo y Castaño (2003), exige tres cosas: la presencia del investigador en determinados espacios y momentos en el lugar en el que se producen ciertos acontecimientos, procesos, conductas, de forma constante. Que haya una interacción social entre el investigador y los participantes en el contexto de estos. Recoger datos de un modo sistemático y no intrusivo. En así, que la observación y reflexión prolongada permite desarrollar un modelo interpretativo que se construye progresivamente a través de una serie de observaciones parciales.

Uno de los posibles riesgos que presenta la observación es que durante su primera etapa la actividad es poca, se centra más en aprender más del contexto y de sus participantes más que en la recolección de datos como menciona Quecedo y Castaño (2003) “los observadores participantes permanecen relativamente pasivos a lo largo del curso del trabajo durante el periodo inicial, la recolección de datos es secundaria; es prioritario conocer el contexto y las personas (p.21).

Por otra parte, otro riesgo del uso de esta herramienta es que sin importar el tipo de observación que se realice, ésta genera un impacto en el comportamiento y contexto de los objetos de estudio, esto es, los estudiantes y el docente optan por una actitud y comportamiento diferentes a la normal por el hecho de ser observados. La manera en que se atenderán estas situaciones serán dar a conocer el contexto y a las personas por medio de interacciones y usar observaciones cortas.

Los aspectos que se observarán durante la implementación del proyecto educativo serán los propuestos por Spradley (1980), éste menciona nueve dimensiones a observar en la realización de un evento social: el espacio, el actor, la actividad, el objeto, la acción, la situación, el tiempo, la meta y el sentimiento (p. 5). Estos aspectos están reflejados en el formato de observación que el docente uso para el registro de las sesiones virtuales:

**Registro de la sesión: 1ra Descripción (Semana 1)**

Antecedentes:

- Semana 1, primera sesión (21 de septiembre del 2020)
- Duración: 1:36 min.
- Objetivo: Dar a conocer a los estudiantes los reglamentos y procedimientos de la clase, conocer sus expectativas del curso, conocer su conocimiento del idioma actualmente y estar consciente de fechas importantes como el inicio y final de curso al igual que los días de los exámenes parciales.
- Participantes: en esta sesión se encontraron solo 20 participantes dentro de la plataforma
- Actividades principales: en esta sesión las actividades principales fueron:
  1. Conocer como practican el idioma normalmente
  2. Realizar una prueba para conocer su nivel de inglés
  3. Escribir sus expectativas del curso
  4. Conocerse mejor a través del juego “dos mentiras y una verdad”.
  5. Revisar los procedimientos de clase al igual que las reglas y conocer fechas importantes del curso.
  6. Presentarse a sí mismo.

**1ra actividad: Conocer como practican el idioma normalmente.**

El docente hace una pregunta a los estudiantes sobre como estudian/practican inglés.

Utiliza la plataforma mentimeter para hacer una lluvia de ideas con los alumnos para saber

*Figura 1: formato de observación de las sesiones*

El docente centrará su atención en las actividades, el espacio (que fue virtual en todo momento) los actores (el profesor y los estudiantes), el objeto (lo que se estaba enseñando en clase) y el sentimiento (el estado emocional de los estudiantes). Las dimensiones de situación, tiempo y meta, aunque si están considerados, se registrarán en menor medida.

Al final de cada observación se incluirá una reflexión sobre el proceso de innovación y los eventos ocurridos en las sesiones. Se reflexionará si el docente habrá logrado realmente aplicado la innovación en su práctica docente, y de igual manera, se tomarán en cuenta las dificultades encontradas en dicho proceso.

Para el propósito de la intervención, se registrarán 9 semanas del proyecto de intervención, teniendo dos sesiones por semana por lo que se describirán 18 sesiones en total. No será

posible observar la realización del trabajo de innovación en su totalidad, ya que el tiempo de implementación del proyecto será más corto que el del curso académico.

#### 4.5 Análisis

En este apartado se presentan los pasos realizados para el análisis de la información obtenida en la realización del proyecto de intervención. Para este fin, se tomó en cuenta los dos últimos pasos del modelo propuesto por Rubin y Rubin (1995, en Lissette, 2006), los cuales son: codificación y e integración de la información (p. 3-4).

La codificación es uno de los procesos más laboriosos del análisis de la información, ya que requiere simplificar y dar sentido a la complejidad que yace en los registros de campo y transcripciones (Patton, 2002). Aunado a esto, Patton (2002, en Lissette, 2006) menciona que la codificación significa “analizar el contenido central de las entrevistas, observaciones u otros documentos para determinar qué es significativo, y a partir de allí reconocer patrones en esos datos cualitativos y transformar esos patrones en categorías significativas y temas” (p.5).

Para dar inicio a la codificación, Ryan y Bernard (2003) proponen una serie de tareas fundamentales, las cuales son: muestreo (identificar un corpus de textos y seleccionar unidades de análisis); identificación de temas (constructos abstractos que se reconocen antes, durante y después de la recolección de datos); construcción de libros de códigos (libros de códigos que incluyen descripción del código, criterio de inclusión y exclusión e ilustraciones); marcar textos (asignar códigos a unidades de textos); y construir modelos conceptuales (identificar como los elementos y/o temas se relacionan entre sí).

Durante la codificación de los registros de la intervención educativa, se revisaron todas aquellas unidades que estuvieran relacionadas con los ejes principales del proyecto: tecnología, manejo de grupo y práctica comunicativa al igual que la parte pedagógica de la lengua. Se puso especial atención a eventos que estuvieran relacionados con la práctica del docente, entre ellos destacan: la interacción entre maestro-estudiante, uso de tecnología en

el aula, técnicas y estrategias para la creación de una atmósfera idónea, actividades de corte comunicativo y recursos didácticos.

Al apreciar de cerca las observaciones se identificaron ciertos temas específicos, los cuales fueron: el uso de la tecnología en el aula, interacción en ambientes virtuales, establecimiento de una atmósfera de grupo saludable, actividades para la práctica comunicativa y recursos didácticos. Fue a partir de estos temas que se empezó a construir el libro de códigos.

El libro de códigos proporciona una vista general de los temas presentes en la intervención al igual que refleja los ejes más comunes dentro de la innovación y cuáles fueron los menos desarrollados. De acuerdo con Lissette (2006), después de la codificación viene la búsqueda de relación entre los códigos. La búsqueda de temas y/o patrones dentro de las notas de campo ayuda a vislumbrar sucesos que ocurrieron durante la sesión. Estos patrones se presentan en forma de afirmaciones, que, a su vez, son sustentado por datos que funcionan como evidencia

Los temas reflejados en el libro de códigos estuvieron relacionados a aspectos que se llevaron a cabo en tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y evaluación. Para la fase de inicio, se identificaron los siguientes elementos: comunicar el propósito y sentido de una actividad; en el desarrollo sobresalen: la organización social de la actividad, instrucciones, modelamiento, presentaciones, explicaciones, ejemplos, definiciones, uso de vocabulario y actividades de práctica del idioma. Por último, en la etapa de evaluación, se ubicaron dos temas principales: retroalimentación y el dar respuestas a alumnos. Cabe mencionar que también se identificó un recurso mediacional que no pertenecía propiamente a un momento de la clase, éste fue el uso de las preguntas.

Con base en esa codificación se pudieron construir dos grandes categorías: el rol del docente en ambientes virtuales y el uso de herramientas digitales para la mediación del proceso de aprendizaje. Se menciona el papel del profesor debido a que todos los códigos están

relacionados (hasta cierto punto) con la práctica del profesor. Dentro de esta misma, también se pudo visualizar que todas las acciones realizadas por el educador tenían como principal objetivo el desarrollo del aprendizaje del estudiante y estaban mediadas por el uso de recursos virtuales.

## **5. Resultados de la Intervención.**

El aprendizaje significativo de un idioma por medio del uso de herramientas digitales, junto con la construcción de una atmosfera de clase positiva y con un énfasis en el desarrollo de competencias comunicativas ha sido el propósito central de la innovación en la práctica educativa personal de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

En la implementación de la intervención educativa y en su posterior análisis, se pudo evidenciar que el principal eje del proyecto fue el cambio en el rol del docente dentro de ambientes digitales. Las mediaciones, incluidas las relacionadas con el uso de las herramientas digitales, fueron las protagonistas en el proceso de innovación, mismo que tenía como propósito incidir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En este capítulo, se describirá el papel que tuvo el educador en los escenarios virtuales al igual que aquellas acciones mediadoras empleadas en tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y evaluación junto con el uso del recurso de las preguntas.

### **5.1 El rol del docente en ambientes virtuales**

El rol pedagógico del docente tuvo como propósito facilitar y contribuir al conocimiento especializado, generar y responder a las aportaciones de los alumnos, proveer de coherencia la charla, sintetizar y resaltar los temas más importantes aunado a hacer un énfasis en los puntos críticos de una discusión (Ryan et al. 2000 en Rodríguez, 2020). En el escenario virtual donde se llevó a cabo la intervención, las actividades propuestas por el profesor, mediadas por herramientas digitales tuvieron el propósito de favorecer el aprendizaje del alumno con respecto al inglés como segunda lengua. Tanto las herramientas físicas como las simbólicas en su papel de artefactos culturales tuvieron un rol importante en la mediación del proceso de aprendizaje de los alumnos en el entorno digital.

El uso de la tecnología como artefacto que media el aprendizaje es un tema que está presente en distintos modelos tecno-educativos y con diferentes funciones. Ya sea para describir el nivel de integración de las herramientas virtuales en el salón de clases (modelo SAMR,

Puentedura, 2006); para la construcción de conocimiento a través de la combinación de contenido, pedagogía y tecnología (modelo TPACK, Koehler & Mishra, 2009); o para definir las maneras en que el aprendizaje ocurre naturalmente en entornos digitales (teoría del conectivismo, George Siemens, 2005).

Independientemente del modelo, cada uno de ellos le apuesta al desarrollo del alumno a través de acciones e interacciones mediadas por la tecnología. Estas acciones cobran mayor relevancia cuando son empleadas en diferentes etapas de la sesión y con diversos motivos. En el proyecto de intervención, se identificaron acciones mediacionales en los tres momentos claves de la clase: introducción, desarrollo y cierre. En el siguiente gráfico, se muestran estas acciones mediacionales que se localizaron a partir del análisis de datos recolectados a través de los registros de observación:

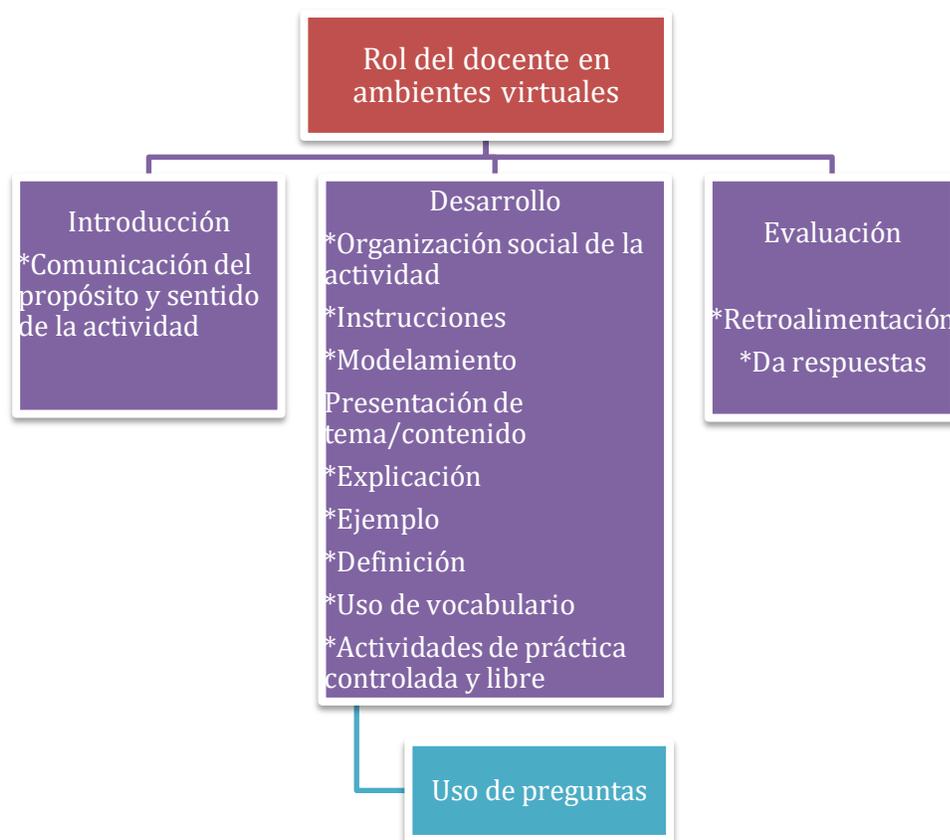


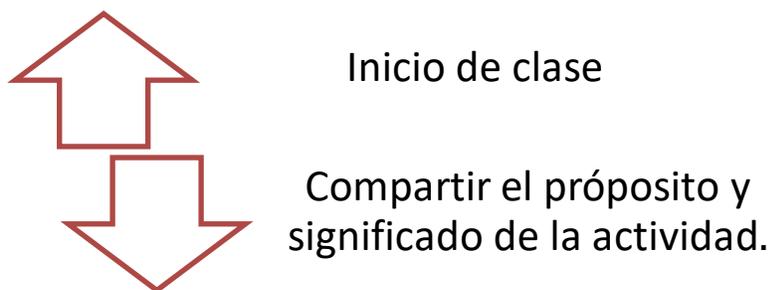
Figura 1\_ Esquema de las mediaciones en el rol del docente

El esquema anterior sirve como estructura para la presentación de esas acciones mediacionales. En la parte introductoria se distinguió la acción de comunicar a los alumnos el conocimiento a aprender junto con el propósito y sentido de la actividad propuesta. En el momento que corresponde al desarrollo, sobresalieron acciones tales como la organización de la actividad, las instrucciones, el modelamiento, la presentación de tema y/o contenido, la explicación, el ejemplo, la definición, el uso de vocabulario y la práctica controlada y libre del idioma, y en la parte de evaluación, las respuestas ofrecidas a preguntas de estudiantes y la retroalimentación. La última categoría denominada uso de preguntas no se encuentra en un momento en específico del desarrollo de la clase, ya que su empleo se hacía en cualquiera de ellas.

## 5.2 Introducción de la sesión

El inicio de la sesión de clase fue la etapa donde se presentó el tema, se compartieron los propósitos a fin de que los estudiantes tuvieran claridad sobre los objetivos de aprendizaje y las actividades que realizaron. Entre las finalidades de la introducción sobresalen las siguientes: relacionar el conocimiento previo con el nuevo, evaluar lo que saben del tema, establecer un “modo” apropiado para los estudiantes, permitir tiempo para ajustarse y reducir la disrupción causada por estudiantes que llegan tarde (Richards, 2015, p. 179).

Richards (2015) señala que “los inicios generalmente ocupan los primeros cinco minutos de una lección y puede tener una influencia importante sobre cuanto aprenden los estudiantes [...]” (p. 179). Por lo que, en esta fase, el docente tomó decisiones con la intención de impactar positivamente al proceso de aprendizaje del estudiante. En el proyecto de intervención, se identificó la siguiente acción mediacional: comunicación del propósito y sentido de la actividad:



*Figura 4\_ aspecto del inicio de clases*

La construcción de significado y propósito fue un aspecto clave a enfatizar en el proceso de aprendizaje del estudiante, ya que le proveyó de guía sobre el conocimiento que debía adquirir. Stone (1999) menciona, “las metas de comprensión afirman explícitamente lo que se espera que los alumnos lleguen a comprender [...] definen de manera más específica las ideas, procesos, relaciones o preguntas que los alumnos comprenderán [...]” (p. 7). Por lo tanto, el estudiante al conocer el sentido y el propósito de una actividad fue más consciente sobre el objetivo de aprendizaje al igual que los recursos, habilidades y conocimientos que necesitaba para su logro. En el siguiente ejemplo, se muestra esta situación:

*Docente: Ok, ahora que ya hemos hecho eso, voy a pedirles sus expectativas. Bueno, saber sus expectativas es realmente importante porque les da dirección sobre lo que quieren aprender.*

*Registro 1\_sem1\_sesión 1*

El compartir de manera explícita la meta a lograr en el curso o en determinada actividad permitió que el aprendiz conociera el camino de la clase, al igual que el ritmo y los aspectos en los que centró su atención (Stone,1999, p. 10). Aunado a lo anterior, Richards (2015) establece la relevancia de compartir con los estudiantes el propósito y sentido de la actividad, pues es un “encuentro que les da confianza a los estudiantes saber de qué tratará la lección” (p. 183).

**5.3 Desarrollo de la sesión**

El desarrollo de la sesión fue el momento donde se encontraron el mayor número de interacciones entre el profesor y el estudiante al igual que actividades con el propósito de construir conocimiento y de practicarlo. Díaz (2013) establece que el desarrollo de una lección tiene “la finalidad de que el estudiante interactúe con una nueva información [...] hay interacción porque el estudiante cuenta con una serie de conocimientos previos [...] sobre un tema, a partir de los cuales le puede dar sentido y significado a una información” (p. 9).

En la intervención educativa, se identificaron nueve recursos utilizados como mediadores de la interacción entre el docente y el alumno en esta etapa de la clase, estas son: organización social de la actividad, instrucciones, modelamiento, presentación de tema/contenido, explicación, ejemplo, definición, uso de vocabulario y actividades de práctica controlada y libre. En la siguiente ilustración, se muestran dichos artefactos junto con sus propósitos.



Figura 12\_ recursos usados en el desarrollo de la clase

### **Organización social**

La organización social de la actividad se refiere a como el docente distribuía o acomodaba a los estudiantes acorde a la actividad que realizaban. Tal distribución era facilitada o dificultada por las cuestiones tecnológicas, ya que se llevaron a cabo en ambientes virtuales. La herramienta virtual más usada para organizar a los estudiantes dentro de este ambiente fue la plataforma de Teams, en específico, la aplicación en “breakout room”:

*Después, procede a dividir al grupo en equipos de 5. El docente usa una de las funciones de la plataforma para crear canales. El docente divide a los estudiantes en equipo de manera manual [...] El docente demuestra a que canales de la plataforma se tienen que dirigir los estudiantes y les menciona que cualquier duda lo pueden consultar.*

*Registro 4\_sem4\_sesión 12*

Una herramienta que demandaba colaboración entre los estudiantes era el recurso “Google Maps” que, en su función de mediador, les ayudaba a que, en pares, triadas o pequeños grupos buscaran, seleccionaran o completaran información. Richards (2015) define estas actividades dentro del método comunicativo como “actividades que requieren que los estudiantes se comuniquen para obtener información que no poseen” (p. 71). En la siguiente viñeta, se ilustra como el profesor solicitaba a los estudiantes trabajar en parejas:

*El docente proyecta una página de Google Maps [...] pide que uno de los estudiantes escoja un lugar y otro pida un destino. El alumno empieza a dar indicaciones y el docente interviene para corregir o para dar otras opciones de indicaciones.*

*Registro 8\_Sem8\_sesión 16*

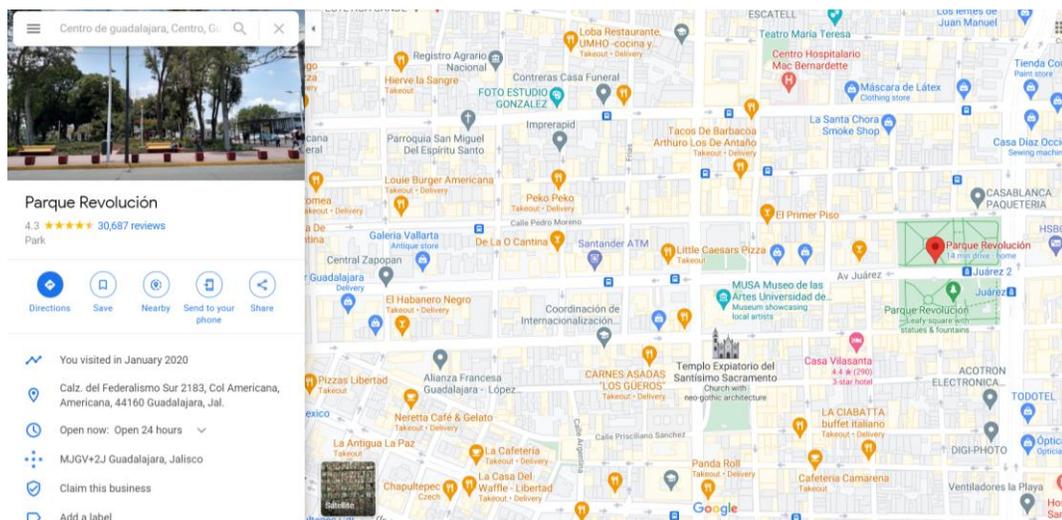


Figura 13: practica colaborativa de dar direcciones, plataforma Google Maps

La intención de estos arreglos era aumentar las oportunidades de interacción entre los estudiantes para incrementar la práctica del idioma. Richards (2015) resalta la importancia de los grupos en el aprendizaje de la lengua:

El aprendizaje de una lengua es, por su misma naturaleza, una tarea colectiva, y el aprendizaje es más efectivo cuando las clases de lengua cooperan como grupos unidos (p. 202).

Las interacciones sociales tomaron un papel importante en el desarrollo del aprendizaje porque a través de ellas el estudiante expandió su Zona de Desarrollo. En la siguiente viñeta, se aprecia la manera en que el profesor organizaba a los estudiantes en equipos para completar una guía de construcciones gramaticales:

*El docente proyecta la guía de estudio y pregunta a los estudiantes si puede ver el documento en la presentación. Después, el profesor describe el contenido de la guía de estudio y da instrucciones sobre como contestarlo. El docente menciona que los estudiantes se reunirán en equipos para completar las guías. También, procede a mencionar el tipo de actividades incluidas en la guía, las cuales son gramaticales y de vocabulario.*

El desarrollar la competencia del idioma en colaboración con otros estudiantes fue una de las ventajas que presenta el trabajar en equipo. Celce-Murcia et. al (2014) resalta que el aprendizaje colaborativo “depende de intercambios socialmente estructurados y que requieren estrategias cooperativas. En el ambiente facilitado del grupo, los estudiantes son más aptos a aprender [...] son más propensos a asumir responsabilidad por su aprendizaje” (p. 343).

Las actividades en redes sociales tomaron un papel relevante en la práctica de un idioma ya que impactan de manera diferente a la audiencia, esto se puede relacionar al concepto de “Alfabetización en medios de comunicación”. Ollivier (2018) lo define como “la habilidad de crear nuevas formas de mensajes en varios medios de comunicación (correos, por ejemplo) y entender como estos mensajes son generados y percibidos en dichas plataformas” (p. 11).

Las redes sociales, entre ellas, Steller, fueron un medio que permitía a los estudiantes crear historias a partir de imágenes. En la siguiente viñeta, se observa como el profesor pedía a los estudiantes que descargaran la plataforma y la usaran para compartir recomendaciones de lugares:

*El profesor pide a los estudiantes que descarguen la aplicación Steller que es similar a la red social Instagram. Después, pide a los estudiantes que usen la aplicación para crear una historia en donde recomienden un lugar además de las actividades a realizar en ese lugar. El profesor proyecta un ejemplo [...]*

*Registro 8\_Sem8\_sesión 16*

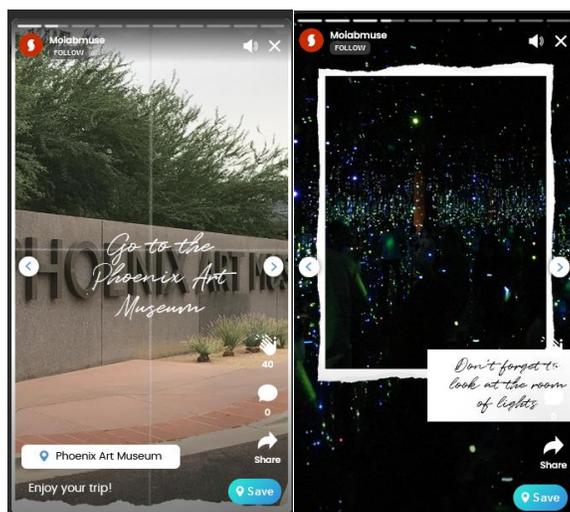


Figura 14: historias para compartir lugares, plataforma Steller

El profesor usó la organización social de las actividades para brindar oportunidades de aprendizaje donde el estudiante construía su conocimiento lingüístico en compañía de usuarios más competentes a la vez que desarrollaba un sentido de responsabilidad por su aprendizaje.

### Dar instrucciones

Las instrucciones proporcionaron al estudiante una visión de lo que se realizaría en clase al igual que las metas de aprendizaje que se alcanzarían. Thornbury (2005, en Richards, 2015) menciona las diversas utilidades de las instrucciones en clase, tales como: indicar cuando inicia o termina una actividad, explicar el propósito y contenido de una actividad, explicar la forma de organización grupal, mencionar las habilidades de lengua usadas en la actividad, etc. (p. 210). En el siguiente ejemplo se muestra las instrucciones a seguir para completar un examen:

*Lo que van a hacer es van a acceder a la liga que voy a mandar a través del chat. Escojan la opción de escuela, contesten el examen y guarden la información ¿ok? Guarden el resultado porque va a ser una de las actividades de clase. De esta clase.*

*Registro 1\_sem1\_sesión 1*

El dar instrucciones cortas y sencillas permitieron al estudiante entender la actividad. En el caso de idiomas, su importancia radicaba en la simplicidad de las mismas, de lo contrario, el alumno no podía comprender el ejercicio. Scrivener (2005) menciona:

He conocido a un número de maestros que dicen que les gustaría dar instrucciones para actividades en inglés (en vez de en el idioma de los estudiantes), pero encuentran que seguido existen muchos problemas con la comprensión que parece imposible. Creo que es posible usar solamente inglés [...], pero es frecuentemente problemático a causa de la cantidad y el exceso de complejidad del lenguaje usado (p. 90).

El profesor procuraba dar las instrucciones de las actividades con cierto nivel de simplicidad con la intención de que el lenguaje no fuera un obstáculo en el desarrollo de la comprensión del alumno. De acuerdo con Steiner (1985, en Rogoff, 1993):

Se favorece más el desarrollo de un lenguaje específico del pensamiento al interactuar con quienes conocen bien lo que hacen [...] Este tipo de aprendizaje permite al que empieza acceder a los aspectos manifiestos de una determinada destreza, y también, a los procesos más ocultos y escondidos del pensamiento (p.68).

### **Modelamiento**

Steiner (1985) propone que el alumno será capaz de dominar una competencia determinada como resultado de la interacción con un individuo más competente. En este sentido, se puede hablar del modelamiento como instrumento de mediación en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de las habilidades del estudiante, ya que el profesor al modelar comparte los significados de los artefactos culturales (en este caso el idioma) recurriendo al discurso pedagógico (Vygotsky en Hernández, 2006, p. 169).

El modelamiento tenía una función principal: guiar a los estudiantes en el uso de las plataformas digitales para completar ejercicios de producción. En la siguiente viñeta, el docente

mostraba a los estudiantes como acceder a la plataforma para escribir las expectativas del curso.

*Bueno, imaginemos que accedemos a la plataforma. Lo que les voy a pedir que hagan es que den clic al pequeño botón en forma de lápiz (explica mientras al mismo tiempo lo demuestra en la plataforma).*

*Registro 1\_sem1\_sesión 1*

Esta acción tenía el propósito de desarrollar competencias en el uso de los recursos virtuales para la realización de las actividades de práctica del idioma. Se daba prioridad a estas destrezas digitales ya que la eficiencia en el uso de estas herramientas inhibía o ayudaba a comprender los conceptos vistos en clase.

### **Presentación del contenido de aprendizaje**

Respecto a las presentaciones del profesor, se hizo uso mayoritariamente de aquellas que estuvieran relacionadas con la estructura gramatical y el léxico. Las primeras tenían como principal función el introducir al estudiante al conocimiento lingüístico, en particular a los aspectos de estructura, significado y uso. En los siguientes ejemplos se muestra la manera en que el profesor presentaba un contenido gramatical:

*Docente: ok, muy bien, ahora dejen les explico algo. Este es el tema gramatical de algunos de los objetos que hemos visto. Ahora, en inglés tenemos singulares y plurales. Normalmente, pronombres singulares son convertidos en plural sólo al agregar una -s. ¿ok? Es muy sencillo, la mayoría de los objetos en inglés los hacemos plurales al agregar una s. [...] La cosa cambia cuando tenemos una tenemos verbos que terminan en -x, -ch, -s, -z [...]*

*Registro 3\_Sem3\_Sesión 5*

*Docente: Esto chicos (procede a presentar tabla gramatical) lo que tenemos que hacer es...voy a explicarles lo que es "this", "that", "these", "those". Pero creo que esta (presentación) explica mejor esto. Bueno, en está los llamamos demostrativos*

*[...] entonces como pueden ver utilizamos “this” y “that” con sustantivo singulares y “these” y “those” con sustantivos plurales.*

*Registro 3\_Sem3\_Sesión 5*

*Docente: Muy bien, este ejercicio era para presentar el tema del día de hoy el cual es pronombres personales y verbo “to be” Lo primero que les presentaré son los pronombres personales [...] Utilizamos el verbo to be con contracción siempre que se pueda, ¿ok?*

*Registro 2\_Sem2\_Sesión 3*

Se hacía énfasis en estos puntos en particular porque permitían al estudiante comprender la construcción de la lengua al igual que su relación con sus subcomponentes (oraciones y palabras), además del papel que desempeñaban en diferentes contextos y situaciones. Las razones que fundamentaron estas acciones guardaban relación con las tres competencias básicas de un hablante según el marco común europeo de referencia para las lenguas: lingüística, sociolingüística y pragmática (Consejo de Europa, 2002).

Las presentaciones de tema/ contenido entonces sirvieron como instrumentos de mediación para ayudar a los estudiantes a la construcción del conocimiento lingüístico necesario para dominar un aspecto específico de la lengua. En dichas presentaciones se utilizó mayoritariamente el *Power Point* como herramienta en el ambiente virtual. El profesor usaba la plataforma junto con imágenes para presentar y explicar los tópicos de las unidades a los estudiantes, así mismo, hacía uso de este recurso para repasar temas previamente vistos. En las siguientes viñetas se muestra un ejemplo de este tipo de acción:

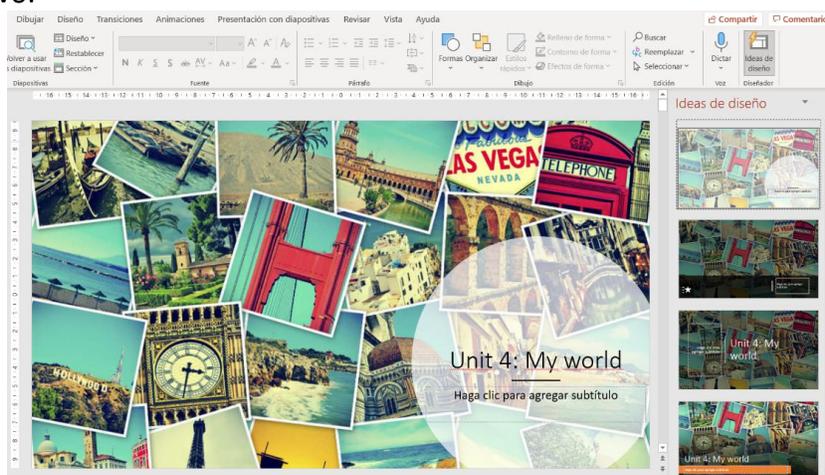
*El maestro utiliza una presentación en Power Point como mayor herramienta tecnológica. También usa visuales junto con las diapositivas para ilustrar mejor los temas.*

*Registro 2\_Sem2\_Sesión 3*

*Recapitula los temas observados durante la clase a través de la presentación de Power Point.*

*Registro 2\_Sem2\_Sesión 3*

En el uso de esa herramienta se aprovechaba una función integrada en la plataforma llamada “Ideas de Diseño”, lo que permitía cambiar el diseño de las imágenes que usaba como auxiliares en las presentaciones, ello con el propósito de hacerlas más llamativas y generar un sentido de interés y participación en los estudiantes hacía la clase. En otras palabras, se hacía uso de las funciones y/o características de la herramienta virtual para crear contenido visual atractivo:



*Figura 5: Uso de “Ideas de Diseño”, Power Point*

Peachey (2015) menciona que los visuales “[...] pueden ser usados para contextualizar y ayudar a transmitir el significado del lenguaje [...] El aspecto visual también puede ser un estimulante para el intercambio de lenguaje y discusión [...]” (p. 18).

La adquisición de léxico en una segunda lengua puede considerarse como una tarea compleja, ya que el dominar un vocablo significa conocer el concepto de una palabra, su forma escrita y hablada, su patrón gramatical, su colocación (el orden en que va la palabra), su registro, sus asociaciones y su frecuencia (Celce-Murcia et. al, 2014).

Richards (2015) habla de tal dificultad al mencionar que “[...] cada lengua contiene más palabras de las que cualquiera podría dominar en una vida” (p. 297). No obstante, también

resalta la importancia de no enseñar vocabulario sino experiencias de aprendizaje que permitan al estudiante mejorar su conocimiento y uso de léxico relacionado a sus necesidades específicas.

Las presentaciones también abordaban construcciones léxicas. En ellas, se utilizaban recursos visuales al igual que prácticas como la categorización para la introducción y reforzamiento de vocabulario. En el siguiente ejemplo, el profesor presentó léxico de muebles al usar imágenes y al pedir a los estudiantes dividirlo en categorías.

*El docente presenta una imagen con varios muebles. Pregunta a los estudiantes que muebles ven en la imagen.*

*Docente: Muy bien, esta es la mueblería de Abel, ¿qué es lo que tenemos aquí? Díganme por favor, usando el micrófono, ¿Qué pueden ver?*

*Abraham: ¿cómo un volante?*

*Docente: Aja, sí, tenemos un volante, ¿qué más? Por favor Yerik, ayúdame con esta, ¿qué muebles ven aquí?...*

*Una vez que los estudiantes participaron, el docente solicita a los estudiantes que el vocabulario lo dividirán en secciones: sala, cuarto y cocina.*

*Registro 6\_sem6\_sesión 12*

El uso de imágenes para introducir vocabulario tenía la intención de que los estudiantes pudieran relacionar el significante (la secuencia de sonidos o palabras que conforma el vocablo) con el significado (la imagen mental asociada con la palabra) del signo lingüístico. Una estrategia empleada por el docente para ayudar a los estudiantes a recordar el vocabulario fue la organización. Richards (2015) menciona que se ayuda a la memorización del léxico cuando “se organizan palabras en grupo, tales como en familias o como parte de un [...] mapa semántico” (p. 314).

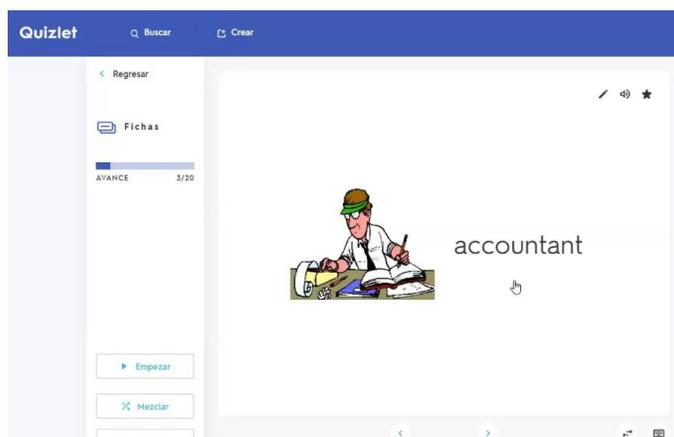
El *Quizlet*, fue una herramienta que presentaba los conceptos a aprender junto con imágenes con el propósito de que el estudiante relacionara tanto la palabra escrita (significante)

con la imagen proyectada (significado). En la siguiente viñeta, se ve como el docente presentaba vocabulario al pedir a los estudiantes si conocían las palabras:

*La plataforma que utiliza para la actividad es Quizlet. El docente explica que en la actividad los estudiantes tendrán que traducir del inglés al español las imágenes que proyecta.*

*Registro 3\_sem3\_sesión 5*

Quizlet permitió a los estudiantes ver el significado del vocabulario. En este caso, el docente primero presentaba las imágenes y pedía a los estudiantes que mencionaran el significado en el idioma español con la intención de observar si los alumnos tenían conocimiento previo sobre ese léxico.



*Figura 11: Presentación de vocabulario en la plataforma Quizlet*

### **La explicación como recurso mediacional**

La explicación tenía como propósito aclarar conceptos o temas a los estudiantes. Sanjurjo y Rodríguez (2003) la definen como “desplegar algo ante la visión intelectual de otro, desarrollar lo que permanecía oculto y confuso, con el objetivo de hacerlo claro y detallado [...] podemos relacionarlo con aclarar, iluminar, esclarecer (p. 55). En el proyecto de innovación educativa, las explicaciones se usaban para clarificar dos aspectos de la lengua: forma y vocabulario.

La explicación ayudaba a aclarar las dimensiones gramaticales de un objeto lingüístico (forma, significado y uso) mientras que la de vocabulario remitía al contexto donde era empleada. En el siguiente caso, el profesor presentó tanto el uso como el significado de los artículos en inglés:

*Docente: Vamos a hablar un poco de gramática. En este caso lo que vamos a hacer es ver artículos definidos e indefinidos. En español tenemos artículos y son muchos, por ejemplo, tenemos “los, las, la, el” [...] En inglés solo tenemos dos de ellos. Uno de ellos es para hablar de cosas de las que no estamos seguros, como cosas indefinidas o no específicas y el otro es para hablar de cosas muy específicas, ¿ok?*

*Registro 3\_sesión3\_sesión 5*

En la siguiente viñeta, el profesor explicaba el uso y la pronunciación de un aspecto gramatical:

*Cuando hablamos de cercanía, muy cerca, decimos ya sea este o estos (hace énfasis en la pronunciación en inglés). Esa es la pronunciación correcta, this, y these. Muy bien, y los otros cuando están lejos. Por ejemplo, esa es mi TV y esos son mis libros (procede a apuntar los objetos detrás de él).*

*Registro 4\_sem4\_sesión 8*

En ambos casos, la explicación sirvió para clarificar ciertas características de la estructura de la lengua o léxico con la intención de que el alumno no hiciera un uso inadecuado de dichos elementos.

Respecto a las explicaciones de vocabulario, los componentes que el docente clarificaba estaban relacionados con la pragmática, ya que se ilustraban los usos y contextos del léxico. En la siguiente viñeta se observa como el profesor proporcionó el significado de las palabras “hijos” y “niños”. También, aclaró que ambas palabras llegaban a compartir un mismo significado si se usaban en un contexto específico.

*Maya: Bueno, de hecho, siempre escucho que dicen “kids” (niños)*

*Docente: Ok, vamos a checarlo (procede a proyectar la palabra) Ok, muy bien, mis hijos (children) o mis niños (kids) ambos están correctos. Cuando hablas en general de hijos o hijas puedes utilizar cualquiera de los dos. Muchas gracias, Maya.*

*Registro 2\_sem2\_sesión 3*

El docente proporcionaba el significado de la palabra “belonging” y clarificaba la pregunta del estudiante sobre el sentido de la palabra “property”. Así, el profesor se centraba en el concepto de la palabra con el propósito de que el estudiante lo usara correctamente.

*Docente: ¿alguien que me pueda decir en español que significa “belongings”? ¿Qué son belongings en español? ¿No, nadie?*

*Marcelino: ¿cómo las pertenencias?*

*Docente: exacto, my belongings son las cosas que me pertenecen*

*Silvia: Es como propiedad, ¿no?*

*Docente: eso sería más como “property”, pero también son como cosas que puedes tocar, que están más cerca de ti.*

*Registro 3\_sem3\_sesión 5*

### **El uso de ejemplos**

Una herramienta usada frecuentemente con las presentaciones y explicaciones fue el uso de ejemplos. Estos eran utilizados para clarificar algún aspecto (ya sea gramatical o de léxico) que el estudiante no hubiera comprendido del todo. Proveían de una exposición enfocada al elemento lingüístico a enseñar, esto con la intención de facilitar el aprendizaje del alumno. Forero, Bareño, y Duarte, (2016) hablan de la importancia del ejemplo en el aula al mencionar lo siguiente:

El ejemplo es uno de los recursos de mayor énfasis en la actualidad en los diversos sistemas educativos para la práctica didáctica del docente, al cual recurre para colocar a disposición de los estudiantes los conocimientos y conceptos de manera que puedan ser comprendidos y asimilados de forma fácil y práctica (p. 137).

El ejemplo sirvió de facilitador del aprendizaje de los estudiantes al proyectar los conocimientos y conceptos de una manera más visible, y, por ende, haciéndolos más fáciles de adquirir. En las siguientes viñetas se puede apreciar como el profesor daba ejemplos para proyectar a los estudiantes el uso de estructuras gramaticales al igual que proporcionar más claridad sobre un tema o una actividad.

*Docente: Ok muy bien chicos, cuando usamos ese tipo de preguntas debemos responder con la información que nos pide. Por ejemplo, si nos preguntan una persona respondemos con una persona, si nos piden tiempo vamos a preguntar de tiempo.*

*Registro 2\_sem2\_Sesión 3*

*Lo que van a escribir son tres temas que crean que la clase debería de cubrir, por ejemplo, interacción, tarea, etc.*

*Registro 6\_sem6\_sesión 11*

### **Las definiciones**

Un elemento de soporte dentro de la explicación y presentación fue la definición. Ambos se encuentran intrínsecamente relacionados, ya que mientras la explicación desarrolla un concepto, la definición negocia el significado de éste (Sanjurjo y Rodríguez, 2003). Los autores mencionan que la definición “expande el significado de un término, mediante una trama descriptiva que fija con cierta claridad los caracteres genéricos y diferenciales del objeto al cual se refiere” (p. 51).

En el siguiente ejemplo, el profesor proporcionó diferentes definiciones de la palabra “punto”:

*Después, uno de los estudiantes menciona el correo electrónico y el docente explica de manera más detallada como se dice esa información en específico.*

*Docente: La arroba se dice at y el punto com se dice “dot com”. Tenemos tres formas de decir punto en inglés. Una es “dot” se refiere a todo lo tecnológico, como a las*

*páginas web. Otro es “point” se refiere a todo lo matemático y el último es “period” y ese se refiere a todo lo académico, todo lo que está escrito.*

*Registro 2\_sem2\_sesión 4*

El docente mencionaba los diferentes significados de la palabra en los contextos donde eran más frecuentemente usados. Se puede hablar entonces de una “profundidad de vocabulario” ya que el profesor proporcionaba no sólo la forma escrita, hablada y el significado del léxico sino también la asociación que tenía a situaciones en concreto. Celce-Murcia et. al (2014) describe la profundidad de vocabulario como “el conocimiento de los aspectos de cada palabra” (p. 289).

### **Uso de vocabulario**

El registro fue uno de los aspectos más relevantes en el uso del vocabulario. Éste se refiere a la formalidad o informalidad de la palabra dependiendo del contexto al que se relacione. Richards (2015) define el registro como “el tipo de vocabulario que normalmente ocurre en un tipo particular de discurso [...] en una particular área [...] o en una situación social en particular” (p. 299).

Se enfatizaba la dimensión del registro para ilustrar al estudiante cuando el uso de la palabra era socialmente aceptado y cuando era rechazado. En la siguiente viñeta se aprecia como el docente proporcionaba una serie de adjetivos para describir la apariencia de una persona y mencionaba aquellas palabras que no son aceptadas socialmente:

*Docente: Recuerden pueden decir “thin” para hablar de una persona delgada, pero para decir que una persona... ammm pues lo contrario de “thin”, “heavy” es un adjetivo adecuado. El que no es adecuado es “fat”, digan “heavy” o “chubby” pero no digan fat o tubby*

*Registro 2\_sem2\_sesión 4*

La práctica del idioma era un aspecto básico para que los estudiantes desarrollaran las habilidades comunicativas necesarias para ser un usuario competente del idioma. Richards (2015) menciona que la “competencia comunicativa incluye la habilidad de usar el lenguaje para diferentes propósitos comunicativos (ej. descripción, narración, exposición, quejas, disculpas, sugerencias) y la habilidad de usar el lenguaje que es apropiado para el contexto, ej. el lugar, los participantes y la actividad completada” (p. 68).

### **Prácticas controladas y libres**

En la intervención educativa, las actividades para fomentar el uso del idioma estuvieron mediados por las herramientas digitales. Se usaron diferentes recursos virtuales con el propósito de desarrollar aspectos específicos de la lengua como la producción y la estructura, por lo que se utilizó dos tipos de prácticas: controlada y libre. Scrivener (2005) menciona que en la actividad controlada (o producción restringida) los estudiantes practican ciertas estructuras gramaticales mientras que en la actividad libre (o producción auténtica) se les da a los alumnos la oportunidad de usar estas estructuras, junto con otro conocimiento lingüístico, en actividades comunicativas (p. 273).

Una de las herramientas virtuales para practicar la estructura gramatical fue *Test-English*. Esta página proporcionaba diferentes actividades para el ejercicio de la gramática, contando con ejercicios de opción múltiple, de relleno, y de selección. Con ello no sólo se les daba retroalimentación del desempeño sino también una explicación en el uso del aspecto lingüístico. En la siguiente viñeta, el profesor enfatizaba el uso de práctica gramatical de la plataforma:

*El profesor proyecta una página de práctica gramatical, la página se llama Test-English y es enteramente gramatical.*

The image shows two side-by-side screenshots of a grammar practice website. The left screenshot displays 'Exercise 1' with five numbered questions for choosing subject or object pronouns. The right screenshot shows the 'Explanation' page for the same topic, featuring a table with examples of subject and object pronouns used in various sentences.

SUBJECT PRONOUNS (BEFORE THE VERB)	OBJECT PRONOUNS (AFTER THE VERB/ PREPOSITION)
I work in an office.	He calls <b>me</b> every day.
<b>You</b> are funny.	I like <b>you</b> a lot.
<b>He</b> lives in a house.	Give it to <b>him</b> after class.
<b>She</b> has two daughters.	I see <b>her</b> every day.
<b>It</b> is a nice car.	Do you like <b>it</b> or not?
<b>We</b> speak English.	Can you take <b>us</b> with you?
<b>You</b> are often late.	Can I visit <b>you</b> this summer?
<b>They</b> don't watch TV.	Speak to <b>them</b> . They're nice.

Figura 7: Practica de ejercicios y explicaciones gramaticales, página Test-English

Aunque la herramienta digital practicaba sólo el aspecto de gramática, lo hacía a través de diferentes ejercicios, por lo que les ofrecía variedad, lo que enriquecía la práctica de la estructura.

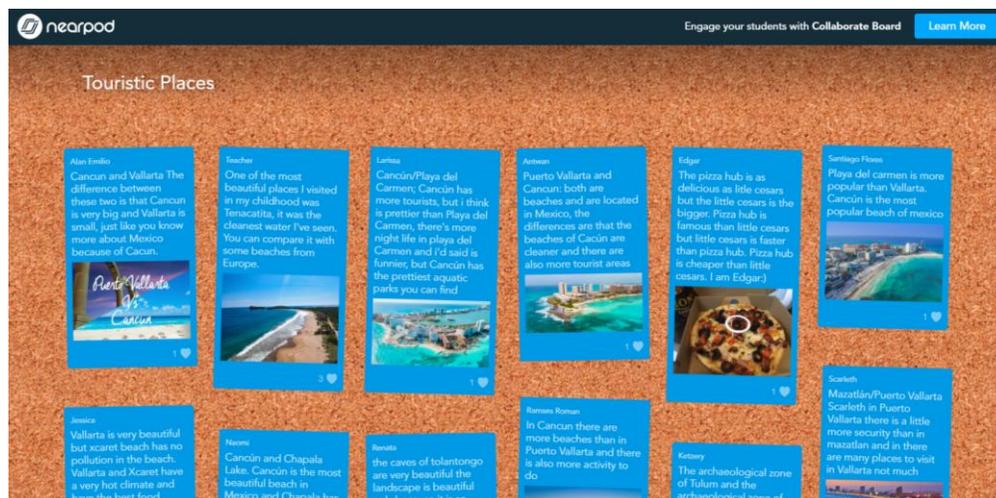
Dentro del repertorio del docente había plataformas para ejercitar la producción libre y escrita del idioma, se practicaron dos estilos de escritura: descripciones y narraciones. Para practicar la descripción se usó particularmente la plataforma *Nearpod*. En la siguiente viñeta, se aprecia la manera en que el profesor indicaba a los estudiantes que usaran la plataforma para describir información sobre lugares turísticos usando vocabulario específico:

*El profesor comparte un link para la siguiente parte de la actividad. En la segunda parte, el estudiante accede a un link y tiene que describir su información personal usando el vocabulario pasado y una imagen.*

### Registro 2\_Sem2\_Sesión 3

La plataforma se empleó para practicar el propósito comunicativo de la descripción ya que poseía una característica distintiva: el número de caracteres. Esto ayudó al docente no sólo a observar el tipo y la coherencia del escrito que los estudiantes realizaban sino también permitía a los alumnos escribir descripciones cortas, por lo que era una actividad acorde a

su nivel de dominio del idioma. Por lo tanto, se puede deducir que la producción escrita del idioma estaba sujeta a las características de la plataforma usada.



*Figura 8: Producción libre, ejemplo de descripciones en la plataforma Nearpod*

*Padlet* fue también otra plataforma que sirvió al propósito de producción libre del idioma. Esta plataforma difería de la anterior al proveer de más funciones y espacio a los estudiantes, estos rasgos fomentaban la interacción y producción del idioma en ambientes virtuales. En el siguiente recorte, se visualiza como el profesor describía la plataforma para los estudiantes:

*Pide a los estudiantes que accedan a la plataforma Padlet y que escriban un párrafo corto sobre el lugar que visitarán en sus próximas vacaciones. También, se les avisa que deben reaccionar y comentar a uno de los comentarios de sus otros compañeros [...]*

*Registro 8\_Sem8\_Sesión 15*

*Padlet* ofrecía a los alumnos rasgos que proporcionaban un ambiente idóneo para practicar la narración y fomentar la comunicación entre los estudiantes, las características principales del recurso eran: opción de comentarios, variedad de reacciones y más número de caracteres. Al contar con un espacio más amplio de escritura, la herramienta permitía escritos más extensos, y por ende, propósitos comunicativos como la narración eran más

propensos a practicarse en este tipo de plataformas. Los comentarios tenían como objetivo fomentar la comunicación entre compañeros al responder los mensajes publicados en el pizarrón virtual mientras que las reacciones servían para incrementar la interacción entre los alumnos.

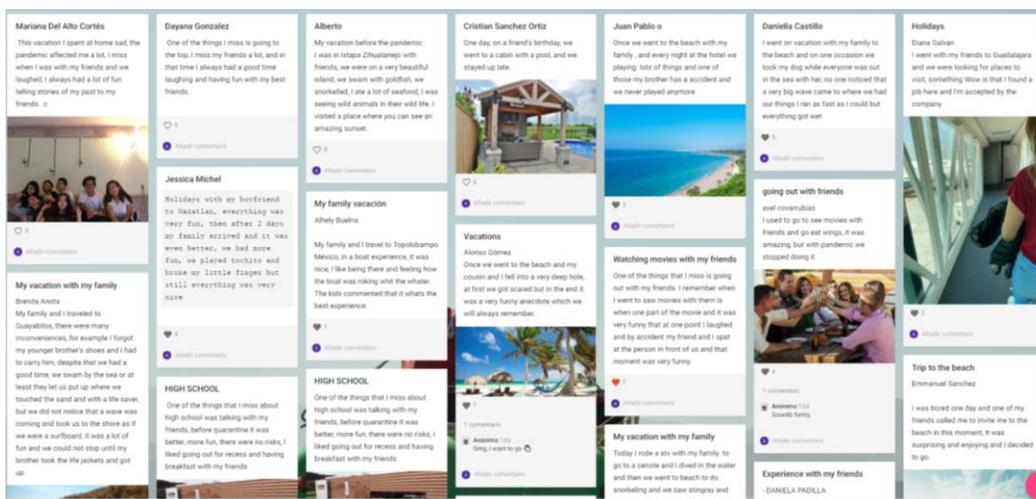


Figura 9: Producción libre, ejemplo de narraciones en plataforma Padlet

Una plataforma más para la producción libre del idioma fue la plataforma *Flipgrid*; un lugar para practicar la producción oral del idioma. En el siguiente párrafo, se ve como el profesor pidió a los estudiantes usar la herramienta para compartir actividades que se pueden realizar en su ciudad:

*El profesor pide a los estudiantes que describan recomendaciones sobre las actividades que se pueden realizar en su ciudad natal usando la plataforma Flipgrid. La plataforma graba videos de diferente duración dependiendo de la actividad a realizar.*

#### Registro 8\_Sem8\_Sesión 15

*Flipgrid* fue una plataforma que utilizaba el recurso audiovisual para que los alumnos practicasen al aspecto oral de la lengua. La comunicación por video ofrecía varias ventajas en un ambiente virtual. Peachey (2015) menciona “la comunicación por video da a los estudiantes

para trabajar en sus habilidades de habla [...] los estudiantes tienen tiempo para pensar y preparan lo que van a decir antes de que lo graben” (p. 81-82).

#### **5.4 Evaluación**

La evaluación fue uno de los aspectos más importantes del proceso de aprendizaje, permitió al profesor obtener información sobre el nivel de comprensión de conceptos y desarrollo de habilidades del estudiante. La información recolectada influyó y ayudó al diseño de las experiencias de aprendizaje. En este sentido se resaltó el binomio evaluación-aprendizaje. Celce-Murcia et. al (2014) define la evaluación como “el uso de métodos o instrumentos para recopilar información para respaldar la toma de decisiones sobre el aprendizaje” (p. 320).

Un recurso relevante dentro de la evaluación fue la retroalimentación, pues permitió al estudiante identificar los conocimientos adquiridos. Ésta era empleada en diferentes momentos de la lección (antes, durante y después) al igual que tenía un impacto positivo en el aprendizaje del estudiante. Celce-Murcia et. al (2014) menciona que la retroalimentación útil necesita “ser frecuente, proveer a los estudiantes con una imagen clara de su nivel actual de logro, y ofrecer ánimo” (p. 326).

La retroalimentación tuvo dos roles en el desarrollo de la intervención educativa: proporcionaba un apoyo emocional al estudiante (un estímulo positivo) y hacía visibles para el estudiante los aspectos lingüísticos que necesitaba mejorar. En la siguiente ilustración, se aprecia ambos tipos de retroalimentación y su propósito:

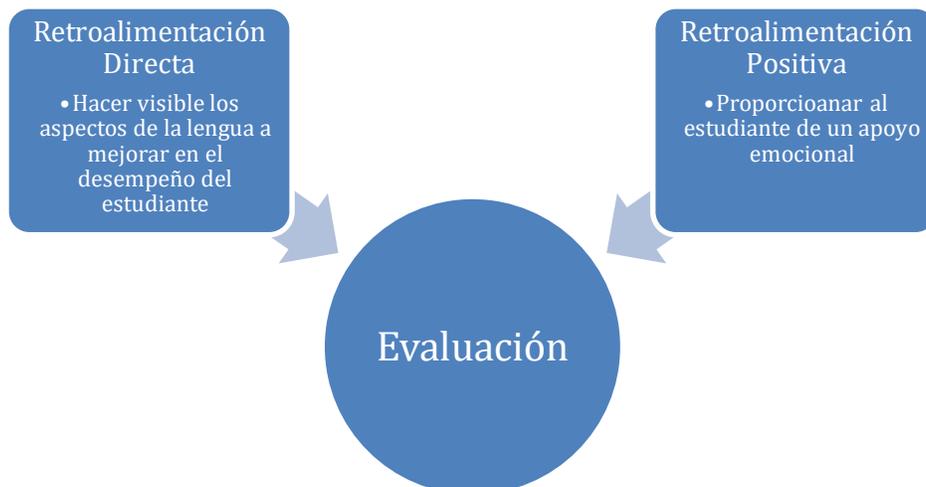


Figura 6\_ usos de la retroalimentación en clase

En la siguiente viñeta, se puede observar como el profesor ofrecía una retroalimentación positiva sobre un tema en el que la estudiante se sentía insegura:

*Andrea: ay teacher no sé entonces*

*Docente: ánimo, ánimo, si se puede, si puedes. Por ejemplo...*

*Andrea: voy al gimnasio el jueves (I am going to the gym on Thursday)*

*Docente: muy bien, esa es la respuesta correcta, ¿apellidos? Ves, no fue difícil*

*Registro 8\_ sem8\_ sesión 16*

En este ejemplo, el profesor indicó a la estudiante cuáles son los aspectos por corregir durante su desempeño en la actividad:

*Docente: Oh Anghellina, recuerda que cuando dices "I will" debes poner el "yo" en mayúscula en inglés. Por ejemplo, "i'll go" está en minúscula aha hay que cambiarlo a minúscula. Muy bien...*

*Registro 8\_ sem8\_ sesión 15*

El uso de herramientas virtuales facilitaba la evaluación en las prácticas de estructura del idioma. Un ejemplo de este tipo de herramientas fue la página *Liveworksheets*; recurso que permitía al estudiante ejercitar aspectos gramaticales además de agilizar la evaluación de su desempeño:

Al continuar con la clase, comparte una liga para practicar los aspectos de pronombres personales y verbo “to be”. Utiliza la plataforma Liveworksheets la cual permitió a los estudiantes complementar ejercicios gramaticales al momento.

### Registro 2\_Sem2\_Sesión 3

La página ayudó a agilizar el proceso de evaluación ya que proporcionaba al estudiante una evaluación inmediata de su desempeño en el ejercicio gramatical. No obstante, una limitante fue la retroalimentación, ya que la página no la proporcionaba:

The image displays three sequential screenshots of a Liveworksheets page titled "Verb to be".

- Left Screenshot:** Shows the title "Verb to be" and three columns of conjugation: "Affirmative / short form", "Negative / short form", and "Interrogative". Below are exercises: "Write in the correct Verb to be", "Rewrite the sentences in the negative form", and "Answer the questions according to the pictures".
- Middle Screenshot:** Shows the same page with a pop-up window asking "What do you want to do?". The exercises are partially completed with green highlights.
- Right Screenshot:** Shows the completed page with a score of "10/10" circled in red. All exercises are filled out with green highlights, indicating correct answers.

Figura 6: Práctica controlada de ejercicios gramaticales, plataforma Liveworksheets

La intención de proveer un apoyo emocional (motivar al estudiante a creer que tiene las habilidades necesarias para completar una actividad) y visualizar los campos de mejoramiento del estudiante (resaltar los aspectos lingüísticos a dominar) era que el alumno fuera capaz de desempeñar el ejercicio con éxito y estimular su aprendizaje. Celce-Murcia et. al (2014) mencionan “el proveer retroalimentación es un paso esencial si la evaluación es utilizada para apoyar al aprendizaje” (p. 334).

El dar respuestas a las interrogantes de los estudiantes reflejaba el tipo de dinámica que estaba presente en la clase. Tapia y Ávila (2004) mencionan “cuando nuestros estudiantes

formulan preguntas, los reconocemos como interlocutores dentro del proceso de aprendizaje y se llevan a cabo nuevas dinámicas dentro de la clase en las que estudiante y maestro interactúan de manera más activa” (p. 76)

En la siguiente viñeta, se identifica la manera en que el profesor animaba a una estudiante a formular la pregunta en el idioma que se estaba practicando, no obstante, la estudiante insistía en realizarla en sus términos.

*Después una estudiante le hace una pregunta, ella lo quiere hacer en español, pero el docente le dice que intente en inglés.*

*Andrea: teacher, ¿puedo decirlo en español?*

*Profesor: try in English*

*Andrea: Es que es super largo y no tiene que ver con esto.*

*Registro 2\_ sem2\_ sesión 4*

Tapia y Ávila (2004) hablan de como las preguntas por los alumnos muestran la armonía, diálogo y fluidez existente en el aula. Respecto a la interacción entre la pregunta y la respuesta, los autores mencionan lo siguiente:

[...] la primera busca la validación del estudiante, no sólo por parte del maestro, sino también de sus compañeros. Una buena valoración del maestro significa mucho para posicionar al estudiante dentro del aula [...] (p. 85).

Por lo tanto, el docente al responder la pregunta del estudiante mostraba una aceptación y valoración de su participación al igual que un reconocimiento.

### **5.5 Uso de preguntas**

La pregunta fue uno de los recursos más utilizados en el escenario de la asignatura de inglés; fue una pieza clave en el proceso de aprendizaje debido a las dimensiones que estimulaba en el estudiante. Almeida (2011) menciona las distintas funciones de esta herramienta cultural, entre ellas: ayuda a direccionar el aprendizaje, motiva y hace significativo el aprendizaje, revela la calidad de sus pensamientos, sus entendimientos conceptuales, sus

razonamientos y lo que quieren aprender, además de que favorecen el desarrollo de las habilidades de pensamiento de orden superior cuando son empleadas en la resolución de problemas (p. 635).

Aunado a las funciones que señala Almeida (2011) las interrogantes, también eran empleadas como herramientas que incrementaban la interacción entre los participantes en el proceso educativo, promovían el pensamiento creativo del alumnado y monitoreaban su proceso de aprendizaje (Ma, X. 2008). Por sus ventajas, la pregunta tomó un papel relevante en la mediación que se orientaba a la construcción del aprendizaje que se lograba a través de la interacción, además de que ayudaba al estudiante a consolidar el uso del conocimiento en diferentes contextos.

En el proyecto de intervención, se identificaron siete tipos de intenciones en el uso de las preguntas en su calidad de instrumentos semióticos de mediación. Entre las preguntas y su función de acuerdo con un determinado propósito se señalan las siguientes: preguntas para conocer a los alumnos; preguntas de comprensión; preguntas enfocadas al seguimiento del aprendizaje; preguntas para evaluar; preguntas para focalizar la atención y preguntas para construir inferencias:



Figura 2: diagrama del uso de preguntas

### **Preguntas para conocer a los alumnos en su dimensión personal**

Las preguntas para conocer a los estudiantes tuvieron tres funciones principales: indagar más sobre sus dimensiones personales (gustos, intereses, aficiones, pasatiempos, etc.); conocer su estado de ánimo (como se sentían en las clases) y comprender sus intereses académicos (aquello que estaban estudiando). En este ejemplo, el docente preguntó directamente al alumno acerca de sus gustos personales:

*Docente: ¿Qué tipo de bandas escuchan chicos?*

*Estudiante: ¿Gorillaz?*

*Docente: Oh, Gorillaz, muy bien, a mí también me gustan, especialmente su nuevo álbum [...]*

*Estudiante: ¿Guns and Roses?*

*Docente: Guns and Roses, muy bien. November rain es una canción excelente.*

*Registro 1\_sem1\_sesión 1*

El profesor indagó sobre las preferencias musicales del estudiante además de proveer comentarios que aprobaban el género que escuchaba, ello con la intención de generar una relación positiva y crear un sentido de aceptación y cercanía; es decir un vínculo afectivo entre alumno y docente. El establecimiento de una atmosfera amigable y la generación de un sentido de aceptación tuvieron como principal objetivo que el estudiante se sintiera en un ambiente seguro desde donde fuera capaz de participar activamente, externar sus dudas y expresar opiniones sin temor a equivocarse o a ser reprendido.

Preguntas enfocadas hacia la dimensión personal del estudiante se realizaban por medio de plataformas digitales. Un ejemplo de estos recursos virtuales fue el *Mentimeter* en donde escribían a manera de lluvia de ideas, respuestas a distintas preguntas. La siguiente viñeta muestra un caso en donde el profesor formuló preguntas para conocer las actividades extracurriculares que los estudiantes realizaban para estudiar y/o practicar el inglés:

*El docente hace una pregunta a los estudiantes sobre cómo estudian/practican inglés. Utiliza la plataforma mentimeter para hacer una lluvia de ideas con los alumnos para saber las actividades que realizan para estudiar inglés fuera de la escuela.*

*Registro 1\_sem1\_sesión 1*

El contenido de sus respuestas se visualizaron de manera global en los recursos que ofrece la red, ejemplo de ello es la siguiente nube de palabras, la cual aportaba insumos para conocer a los estudiantes más allá del aula virtual:

## What do you do to practice English?

Mentimeter



Figura 3: Lluvia de ideas usando la plataforma Mentimeter

Marzano (1997) resalta la importancia que tiene un escenario amigable, en tanto reconoce su influencia en las actitudes y percepciones que el alumno construye sobre la clase, además de que también tiene un impacto en su proceso de aprendizaje (p. 15). De una manera similar, Curwin, Mendler, y Mendler (2018) hablan acerca del valor de la conexión del docente con los estudiantes, por lo mismo, la consideran una prioridad. Curwin et al. (2018) señalan: “no podemos resaltar lo suficiente la importancia de una conexión significativa. De hecho, es virtualmente imposible para estudiantes vulnerables alcanzar el éxito escolar sin ella [...]” (p. 66).

De esta manera, se reconoció que la pregunta orientada a conocer la dimensión personal del alumno se centraba en fomentar una relación más cercana entre el profesor y los estudiantes y, en la creación de un entorno seguro que les ayudara a aprender los diversos objetos curriculares que formaban parte del programa de estudio de la asignatura. Por lo general esta herramienta se utilizaba al principio de la clase, ya que era en ese momento donde se establecía la dinámica y la tónica de la sesión, en el sentido que los alumnos ubicaban el rol del maestro, el suyo, sus derechos, sus obligaciones y los límites en el aula.

**Preguntas orientadas a verificar la comprensión de instrucciones**

Las instrucciones de una actividad permitían visualizar el proceso y/o los pasos que el alumno realizaría para alcanzar la meta de aprendizaje. Richards (2015) menciona que la fase de apertura sirve para dirigir al estudiante hacía la actividad a realizar y a los objetivos a cumplir. La habilidad del profesor para asegurarse que comprendieran las instrucciones era un aspecto importante, por ello se hacía uso de preguntas que le permitieran cerciorarse de que los alumnos hubieran comprendido; de esta manera, las mismas respuestas le ayudaban a conocer si se comprendió la actividad, el por qué y el para qué de la misma. Ejemplos del uso de este recurso son los siguientes:

*Docente: ¿alguien me puede decir que es lo que vamos a hacer muchachos?*

*Estudiante: usted va a decir tres actividades que hace---o sea, cuatro actividades que hace y tres van a ser verdad y una va a ser mentira y nosotros tenemos que decir cuál es la mentira.*

*Docente: muy bien, si*

*Estudiante: y luego usted va a decirle a uno de nuestros compañeros de clase que haga lo mismo.*

*Registro 1\_sem1\_sesión 1*

*Lo que van a hacer como evidencia es mandar, no la conversación completa porque eso sería demasiado, voy a pedirles que envíen una parte de la conversación a el grupo del chat. Yerik, por favor, ¿puedes decirme lo que vamos a hacer en español?*

*Registro 7\_sem7\_sesión 14*

Ambos casos ilustraron el uso de preguntas, si bien, una de las intenciones se centró en verificar la comprensión de instrucciones, también lo fue el involucramiento de los estudiantes en la actividad.

**Preguntas orientadas a la comprensión**

La comprensión fue uno de los aspectos más importantes en el aprendizaje. Entender de manera profunda los conceptos, aseguraba que los estudiantes los usaran o aplicaran en contextos específicos. Para Stone (1999) la comprensión que logra un estudiante acerca de un conocimiento tiene impactos relevantes, entre ellos, en la motivación y en el autoconcepto, ya que cuando comprenden se auto perciben eficaces y competentes. Durante la realización de la intervención, se utilizó la pregunta como un medio que permitió visualizar la comprensión de los estudiantes sobre los aspectos gramaticales de la lengua y el uso del vocabulario en contextos específicos:

*Docente: muy bien, ¿Cuándo utilizamos la palabra on?*

*Maya: Creo que in es para fechas grandes como el próximo año o mes y on es para fechas cortas como semanas y días.*

*Docente: ok, muy bien, estuviste bien en la última.*

*Registro 8\_sem8\_sesión 15*

En este caso, el docente cuestionó a la alumna sobre el uso de la palabra y ésta no sólo demostró que lo conoce, sino que fue capaz de explicar otra palabra que se encontraba dentro de la misma categoría gramatical. Se muestra otro ejemplo que ilustra la manera en que el profesor utilizaba este tipo de preguntas:

*Docente: ¿Cuál es la diferencia entre el “clock” y “watch” (relojes)?*

*Sofía: El “watch” lo tienes en tu mano y el “clock” está en la pared.*

*Docente: muy bien, esa es la gran diferencia.*

*Registro 3\_sem3\_sesión 5*

En la viñeta anterior, se aprecia la función que tiene la pregunta; se trata de que el alumno mostrara que comprende los matices en la diferencia de significado. Si bien ambas palabras significaban “reloj”, el alumno distinguía que palabra se usaba para cada tipo de reloj. Estas preguntas de comprensión ayudaban a que se hiciera evidente el conocimiento que el es-

tudiante tenía sobre el uso y significado del léxico y la gramática, identificando las diferencias tenues entre las palabras según el contexto de uso. Por lo tanto, a través de ellas pudo el alumno mostrar que sabía utilizar el conocimiento adquirido en diferentes situaciones. Como señala Stone (1999), la comprensión es “la capacidad e inclinación a usar lo que uno sabe cuándo actúa en el mundo” (p. 11).

### **Preguntas enfocadas al seguimiento del aprendizaje**

El seguimiento del aprendizaje del estudiante se realizó de varias maneras, ya fuera a través de evidencias como portafolios, exámenes, calificaciones, evaluaciones etc., pero también a través de la pregunta, ya que lo ayudaba a saber o conocer el estado y/o etapa del aprendizaje en donde se encontraba. Richards y Renandya (2002) mencionan que “estas formas de evaluación [...] proveen a los estudiantes de una herramienta para involucrarlos más en su aprendizaje, y darles un mejor sentido de control sobre el mismo” (p. 335):

*Docente: muy bien, pregunta chicos, ¿hay alguien aquí perdido o que no sepa lo que estamos haciendo? Pregunta eso Yerik*

*Yerik: ¿hay alguien que se haya perdido o que no sepa lo que vamos a hacer?*

*Estudiantes: permanecen en silencio.*

*Esteban: Yo*

*Yerik: ¿Qué pasó?*

*Esteban: No entendí lo que vamos a hacer ahorita*

*Registro 6\_sem6\_sesión 11*

En el anterior recorte de observación, el profesor averiguó a través de la pregunta, si alguno de los estudiantes tenía problemas o dificultades en la realización de la actividad, ello con la intención de acompañarlos, orientarlos y auxiliarlos, pero también de involucrarlos de manera más activa en su propio aprendizaje.

La pregunta centrada en la evaluación jugó un rol importante, ya que este recurso se usaba para dar un seguimiento más detallado a los estudiantes sobre la adquisición de conocimientos y habilidades a desarrollar. McMillan (2001, en López, 2010) describe la evaluación como “cualquier estrategia usada por los profesores para recolectar información sobre el proceso de aprendizaje. Estas evaluaciones generalmente son diseñadas por los propios docentes, para monitorear el proceso de aprendizaje de sus estudiantes” (p. 112). En el caso de idiomas, Celce-Murcia et. al (2014) menciona “¿Cuál es el propósito y el contenido de la evaluación? [...] medir la competencia del idioma de los estudiantes no nativos que toman un examen. El dominio del idioma en el examen es definido en términos de cómo el inglés es escuchado, hablado, leído y escrito en el salón universitario” (p. 315).

Por lo tanto, este tipo de preguntas fungió como un instrumento para el seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno al igual que un indicador del nivel del dominio de habilidades y conocimientos que ha desarrollado. En el siguiente ejemplo, el profesor cuestionó con fines evaluativos a la estudiante sobre el uso correcto de la gramática:

*Docente: ¿Quién me puede ayudar con las respuestas? Andrea, adelante*

*Andrea: (lee la primera oración), “Ella trabaja duro. El entrenador le pidió unirse al equipo”.*

*Docente: Hm (asiente con la cabeza), Oh Andrea, todas por favor.*

*Andrea: Oh, ok. “Vamos a un viaje de campo. La escuela organizo el viaje para nosotros”.*

*Docente: Muy bien*

*Andrea: “Hay un monstruo aterrador. Tengo miedo de ... ¿él?”*

*Docente: Un monstruo, muy bien, es un objeto.*

*Andrea: “Ellos toman el autobús. El conductor se detiene por...ellos. No, por nosotros”*

*Docente: No, no, no, estabas bien, “ellos toman el autobús, el autobús se detiene por ellos”*

*Andrea: “El lápiz está perdido, “lo” necesito para escribir una oración.*

*Docente: Hm (asiente con la cabeza)*

*Andrea: "Respondí una pregunta, el maestro está feliz... ¿conmigo?"*

*Docente: Aja, ¿Por qué conmigo? Porque está diciendo que "yo" respondí una pregunta así que el maestro está feliz conmigo.*

*Registro 4\_sem4\_sesión 8*

### **Preguntas para focalizar la atención**

Sánchez-Rosas, J., Belén, P. y Molinari, A. (2017) describen la atención en clase como "la concentración, por medio de la utilización de un esfuerzo mental (Solso, 1995, p. 120) en las actividades y contenidos que se presentan en clase. Ejemplos de que su atención está enfocada en la actividad son escuchar con atención, seguir al docente con la mirada [...]" (p. 2). La atención como dispositivo básico del aprendizaje fue un bien preciado, ya que ella era la puerta al procesamiento, almacenamiento y recuperación de la información, sin ella, el aprendizaje no podía ocurrir (Rosegard, E, y Wilson, J., 2013; p. 4). Debido a su importancia, el docente utilizó la pregunta como estrategia mediacional para focalizar la atención del estudiante en el tema en cuestión:

*Docente: La unidad del día de hoy es "mi escuela" y quiero respuestas de algunas preguntas (el profesor proyecta una imagen) ¿Qué opinan muchachos? ¿estas personas están en un museo o en una escuela? ¿están clase o afuera de ella?*

*Sofía: están en la escuela*

*Docente: ok, ¿están dentro o fuera de clase?*

*Sofía: fuera*

*Docente: bien, están como en la transición, ok. Bien, ¿crees que son amigos o no? ¿Por qué crees eso?*

*Registro 3\_sem3\_sesión 5*

El profesor realizó este tipo de preguntas para que los alumnos se adentraran en el tema y, por ende, fuera más fácil introducir los aspectos lingüísticos (gramática, léxico, pragmática,

etc.) que iban ligados al contexto donde se aplicaban. Es así, que la atención llegó a tener cierta similitud con el término *engagement*, ya que ambos eran aspectos para trabajarse conscientemente en el aula en lugar de que ocurrieran de manera desapercibida.

### **Preguntas para recuperar saberes previos**

El aprendizaje se torna significativo cuando el alumno relaciona los nuevos temas de la lección con aspectos que le resulten familiares. Richards (2015) menciona:

La vida de los adolescentes gira en torno a ellos. Buscan conexiones entre el aprendizaje del aula y sus propias vidas. Los adolescentes están interesados y son expertos acerca de cosas que son actuales y de importancia en su mundo. Para conectar con el mundo de los adolescentes, es necesario encontrar temas relevantes preguntándoles y pidiéndoles sugerencias [...] (p. 243).

En el siguiente ejemplo, el profesor usó la pregunta con la intención de conectar el tópico de la clase con experiencias previas de los estudiantes para que éstos establecieran relaciones significativas:

*Docente: ¿Cuáles objetos de clase utilizaban en el pasado? Y ahora, ¿qué objetos de clase utilizan actualmente? Ok, vamos con la primera pregunta. ¿cuáles objetos de clase utilizaban en el pasado? Personalmente, utilizaba el pizarrón, la laptop, borrador, etc. ¿qué hay de ustedes?*

*Maya: Creo que ahora aquí en México o al menos hasta donde yo sé, ya no usamos el pizarrón.*

*Docente: te sorprenderías, hay algunos lugares que los usan todavía*

*Maya: ohh jaja, y crayones, esos son para jardín de niños o quizás para una clase especial de arte.*

*Docente: ok, muy bien, muchas gracias, Maya*

A través de la pregunta, el profesor buscó que los estudiantes fueran capaces de construir un nuevo conocimiento al relacionarlo con experiencias y saberes previos. Marzano (1997) menciona, “los alumnos deben construir sentido recordando conocimiento previo y enlazándolo con conocimiento nuevo, haciendo y verificando predicciones y completando la información no declarada” (p. 51).

### **Preguntas orientadas a la construcción de inferencias**

La construcción de inferencias tuvo como propósito ayudar y guiar al estudiante para que descubriera y aprendiera los aspectos gramaticales, en este caso, se usó la pregunta para lograr tal fin y que el alumno pudiera concluir por sí mismo los rasgos de gramática en cuestión.

Scrivener (2005) menciona “tu rol en el descubrimiento guiado es [...] ofrecer instrucciones apropiadas, ayuda, retroalimentación, explicaciones, etc. [...] la técnica clave es hacer buenas preguntas para que motiven a los estudiantes a “estar conscientes” del idioma y pensar en él” (p. 268).

*Docente: ¿Cuándo usamos las palabras rojas y cuándo usamos las palabras azules?*

*Alejandra: el rojo cuando es plural*

*Docente: cámbialo, es al revés. En vez de plural es el otro... Por ejemplo, ahí dice “pintura” ¿es singular o plural?*

*Adrián: Es singular*

*Docente: es singular, entonces ¿cuándo usamos los rojos?*

*Adrián en los singulares*

*Docente: ¿y los azules?*

*Adrián: Los azules en los plurales*

*Docente: Ok, hay que continuar en la misma línea, ¿qué tal los morados y los naranjas? Estabas bien, continua, continua*

*Adrián: El morado es singular y el amarillo también es plural*

Richards (2015) menciona “la conciencia de los rasgos de la lengua a aprender (input), puede servir como un detonante que active la primera etapa en el proceso de incorporar nuevas características lingüísticas a la competencia de uno” (p. 39). En el recorte de observación anterior, el profesor formuló preguntas con opciones de respuestas limitadas, esto con el propósito de encaminar al estudiante al punto gramatical que aprendería.

Con este tipo de apoyos a través de la pregunta, se puede hablar de un tipo de “andamiaje”, ya que las preguntas proveían de ayudas para que el estudiante construyera inferencias sobre un saber previo. Así mismo, el docente usaba señas distintivas (como codificación de colores) para resaltar los puntos de interés.

## 6. Conclusiones y Reflexiones finales

La intervención educativa estuvo centrada en la innovación de la práctica docente a través de la implementación de un proyecto para la mejora de la didáctica del inglés en la Educación Media Superior. Para lograr este objetivo, se usaron tres ejes principales durante su realización: tecnología, método comunicativo y manejo de grupo, mismos que sirvieron como estructuras mediacionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje y como catalizadores del cambio en la forma de enseñar del profesor. Es así, que las conclusiones y reflexiones más importantes a las que se llegaron durante este proceso de innovación de la práctica educativa son las siguientes:

### Innovación en la práctica educativa

- La gestión de un proyecto de innovación requiere de la aceptación de la incertidumbre como un factor inherente a la realidad y por ende de la adaptación. El gestor de la intervención requiere visualizar el contexto, los participantes y los procesos del proyecto dentro de una realidad en constante cambio, en donde las planeaciones, asesorías y el monitoreo continuo, juegan un papel indispensable en la transformación de la práctica docente.
- En un proceso de innovación, es necesario conceptualizar la docencia como una práctica multifactorial, ya que aspectos a nivel micro (como la motivación, la experiencia, formación del docente), a nivel meso (gestión y cultura escolar) y otros de nivel macro (políticas educativas, leyes, reformas, recursos, etc.) se interrelacionan e influyen de manera directa e indirecta en la enseñanza y didáctica del profesor de inglés como segunda lengua.
- Los procesos de innovación educativa se realizan dentro del marco de referencia que establecen las mismas instituciones; marco que influye en la toma de decisiones del profesor en tanto afecta la realización del proyecto de intervención en varios niveles: desde la aceptación por parte de directivos hasta su posible rechazo por no seguir los canones, lineamientos y normas establecidos por la institución.

- Para llevar a cabo un proceso de innovación en la práctica docente, se requiere de una recuperación, análisis y reflexión de ésta, de tal manera que permita identificar áreas susceptibles de mejora al igual que las fortalezas. Tales procesos se facilitan a través de las pláticas entre colegas, opiniones estudiantiles, diarios didácticos, grabaciones y del diálogo con expertos del tema educativo y metodológico. El reconocimiento de una situación problema en la enseñanza es un antecedente clave del cambio y la innovación de la práctica docente; se convierte en la catapulta hacia la mejora.
- El papel de la teoría es fundamental para la realización del cambio en el estilo de enseñanza del profesor. Utilizar el aparato conceptual en dialogicidad con la práctica, permite generar una concientización más objetiva sobre los actos de enseñanza, y, por ende, identificar de manera más sencilla y clara, los cambios en las estrategias que utiliza el docente a propósito del aprendizaje significativo de los estudiantes del inglés como segunda lengua.
- El interés y la apertura juegan un papel importante, ya que son estos factores personales los que permiten que sucedan los procesos de innovación endógenos. Ambos contribuyen a la realización de nuevos procesos de aprendizaje-enseñanza y a la aceptación de nuevas ideas y conceptos que resultan útiles en el cambio paulatino y consciente de la práctica docente.
- Los receptores de la innovación, es decir, los alumnos, juegan un papel clave en el diseño de la innovación. Es a través de su aceptación, comentarios, comportamiento e involucración que dicho proyecto se aplica, se adapta o se cambia. Por lo que los estudiantes también fungen como diseñadores de la innovación educativa; el docente en su rol de gestor del aprendizaje propone cambios conforme la lectura que hace del grupo con respecto a intereses, motivaciones y zonas de desarrollo.

- El docente asume diversos roles en la gestión del proceso de innovación: gestor, tutor, guía, facilitador, administrador, etc. Cada uno de ellos adquiere sentido a partir de las variadas situaciones que se suscitan en el proceso educativo. El profesor asume un rol diferente en función de las diferentes necesidades del grupo y del proyecto mismo. Con cada uno se tienen oportunidades para desarrollar habilidades y construir conocimiento. Al ampliar los fondos de conocimiento del profesor hay mayores posibilidades de éxito en la implementación del proyecto de innovación.
- Los proyectos de innovación son procesos complejos que exigen, apertura, esfuerzo e inversión de tiempo por parte del profesor. Lograr un equilibrio entre las tareas que exige la innovación, las propias del ámbito laboral y personal es un reto que hay que considerar en los procesos de cambio e innovación.

#### Acciones mediacionales en el proceso de aprendizaje

- La variedad, riqueza y pertinencia de estrategias de aprendizaje junto con la mediación de instrumentos culturales en el proceso formativo de los estudiantes favorece el desarrollo de habilidades y competencias lingüísticas de los alumnos en el sentido que toman en cuenta los diversos estilos de aprendizaje.
- Visibilizar el propósito de una secuencia didáctica o situación ayuda a los estudiantes a construir sentido y por lo mismo, a involucrarse de manera más activa en el proceso, así como a identificar fortalezas y áreas de oportunidad. En otras palabras, al comunicar el qué, para qué y porqué de una determinada tarea ayuda a que el alumno sea más consciente de su propio proceso y estilo de aprendizaje.
- Los aspectos socioemocionales y la construcción de un ambiente positivo contribuyen de manera importante en el proceso de aprendizaje. Un contexto emocionalmente saludable junto con actitudes positivas mejora el desempeño del estudiante y el logro de aprendizajes más significativos y duraderos. Estas condiciones influyen no solo en la dimensión cognitiva de los estudiantes, sino en la social, personal, y corporal.

- Las acciones mediacionales tienen sentido cuando se trabaja en la Zona de Desarrollo Próximo de los estudiantes, quienes desarrollan las competencias comunicativas a partir de apoyos y ayudas de otros compañeros con mayor dominio y pericia.
- La pregunta tiene diferentes usos y propósitos en el proyecto de innovación; se convierte en un instrumento multidimensional y dinámico porque moldea el tipo de relación e interacción que se suscita entre alumnos y entre alumnos y profesor. El cuestionamiento es uno de los recursos más enriquecedores del acto de enseñanza-aprendizaje debido a su gran versatilidad, ya que su uso es transversal en los diferentes momentos del proceso: apertura, desarrollo y cierre, además de que adquiere un sentido en función de las intenciones de uso.
- Las acciones mediacionales tienen sentido en el proceso mismo de aprendizaje del estudiante; ayudan a descentralizar la figura del profesor, pues al ser un agente facilitador y mediador, el estudiante adquiere un papel más protagónico y central en su aprendizaje.

#### Uso de tecnología

- El uso de recursos tecnológicos potencia o limita las actividades realizadas por el docente. De acuerdo con los propósitos educativos, existen recursos más adecuados que otros. Al privilegiar los de uso gratuito, sus potencialidades de uso se ven limitadas. Esto es debido a que nivel institucional no se prevén recursos económicos para la adquisición de aplicaciones tecnológicas con fines didácticos más allá de las plataformas esenciales como Teams o Meets. La adquisición de recursos con las funciones que ofrecen, crecen las posibilidades de uso en su función mediadora.
- El conocimiento y habilidades en el uso de las plataformas enriquecen las experiencias de aprendizaje del alumno en un ambiente virtual. Desde su estructura y potencialidades, involucran al estudiante de una manera más activa a través del uso de los recursos digitales.

- La tecnología por sí misma no es un fin, es un medio que se pone al servicio del aprendizaje. Los recursos digitales proveen apoyos en el proceso de aprendizaje del alumno, por ello, tienen que ser empleadas con un propósito, de otra manera su uso se torna periférico y superficial.
- Al usar la tecnología como medio en el proceso de aprendizaje en ambientes virtuales, el profesor requiere del conocimiento y la habilidad para emplearlas de acuerdo con los objetivos de aprendizaje, las necesidades e intereses de los alumnos y del contexto educativo. En otras palabras, el docente se convierte en un discriminador de recursos digitales, escogiendo aquellas herramientas virtuales que faciliten y se adecuen al proceso de aprendizaje-enseñanza
- El uso de la tecnología permite que los estudiantes desarrollen aptitudes como la autonomía y autogestión. El diseño, entre ellos el instruccional, sirve de apoyo a su autorregulación y metacognición debido a que el estudiante es más consciente de aquellas acciones y hábitos que debe lograr para tener una calificación y aprendizaje favorables.

#### Desarrollo profesional del docente

- La investigación es un medio para profesionalizar la docencia, pues ofrece una estructura a través de la cual se analiza, problematiza, reflexiona y se trazan horizontes de mejora. El realizar una investigación permite reflexionar y analizar los procesos educativos de una manera metódica y sistemática, además que hace posible el diálogo permanente entre la teoría y la práctica misma.
- El desarrollo profesional del docente está situado, es decir se tiene posibilidades de aprender de manera contextualizada y situada en y desde la práctica misma. El proceso de innovación es inherente al lugar donde se desarrolla la práctica docente.

- La problematización de la práctica docente funge como instrumento de apertura a la innovación; permite iniciar un ejercicio de reflexión y análisis, que, a su vez, resultan en acciones para la mejora de esa situación en específico.
- La motivación funge como motor principal en la búsqueda del desarrollo profesional del docente. Dicha motivación es originada por una combinación de factores externos (opiniones de colegas, percepciones externas, recursos financieros, etc.) e internos del profesor (estabilidad emocional, creencias, etc. Sin embargo, cuando es impulsada por necesidad del contexto inmediato, la motivación es más duradera.

## 7. Referencias

- Aguilera-Guzmán, Rosa María, Mondragón Barrios, Liliana, & Medina-Mora Icaza, Ma. Elena. (2008). Consideraciones éticas en intervenciones comunitarias: la pertinencia del consentimiento informado. *Salud mental*, 31(2), 129-138. Recuperado en 29 de octubre de 2019, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-33252008000200007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252008000200007&lng=es&tlng=es).
- Almeida, P. A. (2012). Can I ask a question? The importance of classroom questioning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 634-638.
- Aristizábal Franco, Luis Evelio. (2012). El porqué de la ética en la investigación científica. *Investigaciones Andina*, 14(24), 369-371. Retrieved October 29, 2019, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-81462012000100001&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-81462012000100001&lng=en&tlng=es).
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona, España: Hipatia Editorial, S.A.
- British Council, (2013). *The English Effect: The impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the world*. London: British Council.
- Brown, S. (2014). Education for the 21st century: executive summary. © Advanced Leadership Initiative. Business Administration Harvard Business School. Cambridge.UK.
- Cadena A., Ortega, C., & Cadena, A., (2019). Daily 6: An approach to foster oral Carranza Alcántar, María del Rocío; Islas Torres, Claudia y Maciel Gómez, Mónica Lizbeth. (2018). Percepción de los estudiantes respecto del uso de las TIC y el aprendizaje del idioma inglés. *Apertura*, 10 (2), páginas. 50-63fluency of English as a foreign language in adolescents. *PROFILE*, 21 (2), 29-44. Bogota, Colombia.
- Carranza Alcántar, María del Rocío; Islas Torres, Claudia y Maciel Gómez, Mónica Lizbeth. (2018). Percepción de los estudiantes respecto del uso de las TIC y el aprendizaje del idioma inglés. *Apertura*, 10 (2), páginas. 50-63.

- Carrier, M (2018). *En busca del cambio sistémico: cómo mejorar la calidad del aprendizaje y la enseñanza del inglés en escuelas públicas en América Latina*. British Council México. CIDE.
- Castaño y Quecedo (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., Snow, M. (2014). *Teaching English as a Foreign Language*. USA. National Geographic Learning.
- Cole, M, (2003). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y futuro* (Ángel Gallardo, trad.). Madrid: Ediciones Morata, S.L. (Obra original publicada en 1999).
- Colegio Cervantes Bosque (s.f.). *Programa de Inglés*. Jalisco: Provincia Marista México Occidental. Disponible en <http://www.ccbosque.edu.mx/programa-de-ingles/>
- Consejo de Europa 2002 (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Traducido por el Instituto Cervantes 2002) Madrid, Anaya.
- Cronquist, K y Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. Pearson: El diálogo, liderazgo para las Américas.
- Curwin, R., Mendler, A., y Mendler, B. (2018). *Discipline with Dignity: How to Build Responsibility, Relationships, and Respect in Your Classroom*. 4th Edition. ASCD. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia.
- Diaz, B. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Mexico: *Comunidad de Conocimiento UNAM*.
- Education First, (2015). *EF English Proficiency Index: 5<sup>th</sup> Edition*. London: Education First.
- En el hoyo, el programa de inglés "Jalisco Bilingüe". (16 de Junio del 2019). *El Informador*. Disponible en <https://www.informador.mx/jalisco/En-el-hoyo-el-programa-de-ingles-Jalisco-Bilingue-20190616-0009.html>
- ESOL Examinations, (2012). *Cambridge English: Key for Schools, handbook for teachers*. UK: University of Cambridge.
- Espinel, J. N. P., & Canaria, D. C. F. (2010). How public high school students assume cooperative roles to develop their EFL speaking skills. *HOW Journal*, 17(1), 31-56.

- Fessler, R. (1985) *A model for teacher professional growth and development*, in Burke, P. & Heideman, R. (Eds) *Career-Long Teacher Education*. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Forrero, N., Barreño, N., & Acosta, N. (2016). La importancia del uso del ejemplo o en estudiantes de ingeniería para fortalecer el autoaprendizaje. *Ingenium*, 17(34), 136-146.
- Fracasa enseñanza de inglés en Jalisco; buscan corregir con Reforma Educativa. (23 de Abril del 2019). *El Informador*. Disponible en <https://www.informador.mx/jalisco/Fracasa-ensenanza-de-ingles-en-Jalisco-buscan-corregir-con-Reforma-Educativa-20190423-0010.html>
- Gómez, C. (2010). Strategies to Help ESL Students Improve their Communicative Competence and Class Participation: A Study in a Middle School. *HOW Journal*, 17(1), 73-89.
- Gudu, B. O. (2015). Teaching Speaking Skills in English Language Using Classroom Activities in Secondary School Level in Eldoret Municipality, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6(35), 55-63.
- Guitart, Moisés Esteban (2017). Aprendiz, familia y comunidad. La triple contextualización educativa. *Voces de la educación*, 2 (2) páginas.62-73
- Gutiérrez, D. (2005). Developing oral skills through communicative and interactive tasks. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 2 – 10
- Gutiérrez, N.A., Herrera, S.C. y Pérez, Y.C. (2017). Las TIC en la enseñanza del inglés en educación básica. *CTES. Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 4 (7).
- Habibi, A., Mukminin, A., Sofwan, M., & Sulistiyo, U. (2017). Implementation of classroom management by English teachers at high schools in Jambi, Indonesia. *Studies in English Language and Education*, 4(2), 172-189.
- Hall, R. T. (2017). *Ética de la investigación social*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Hernández, G. (2006), *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, México, Paidós.
- Huberman, M. A. (1989). *The professional life cycle of teachers*. *Teachers College Record*, 91(1),31-57.

- Huberman, M.A. (1993) *The Lives of Teachers*. New York: Teachers College Press.
- Steffy, Betty E (2001) A life-cycle model for career teachers.
- Kawulich, B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 43, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430> [Abril 4, 2008].
- Larsen-Freeman, D., Anderson, M. (2011). *Techniques and principles un language teaching*. Oxford, United Kingdom. Oxford University Press.
- Lengeling, Martha M (2010). *Becoming an English teacher: participants' voices and identities in an in-service teacher training course in Central Mexico*, Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- Long, Chunmei, Zhu Ming, and Liping Chen. (2013). The Study of Student Motivation on English Learning in Junior Middle School -- A Case Study of No.5 Middle School in Gejiu. *English Language Teaching*, Vol. 6, No. 9: páginas. 136-145
- Longshaw, Brown y Tarver-Chase (2018). *Get Close: English for Bachillerato Tecnológico*. National Geographic Learning. US
- Ma, X. (2008). The Skills of Teacher's Questioning in English Classes. *International Education Studies*, 1(4), 92-100.
- Macías, D. F., & Sanchez, J. A. (2015). Classroom management: A persistent challenge for pre-service foreign language teachers. *PROFILE*, 17(2), 81-99. <https://doi.org/10.15446/profile.v17n2.43641>
- Marzano, R, J., Pickering, D, J., Arredondo, D, E., Blackburn, G, J., Brandt, R, S., Moffett, C, A., Paynter, D, E...Whisler, J, S. (2005). *Las Dimensiones del aprendizaje: manual para el maestro*. (Héctor Guzmán Gutiérrez, trad.). Jalisco, México: ITESO. (trabajo original publicado en 1997).
- Marzuki, M., Prayogo, J. A., & Wahyudi, A. (2016). Improving the EFL Learners' Speaking Ability through Interactive Storytelling. *Dinamika Ilmu*, 16(1), 15. <https://doi.org/10.21093/di.v16i1.307>
- Mayoral-Valdivia, P. J. (2016). Estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar: el caso de un colegio en Colima, México. Tesis de doctorado, *Doctorado Interinstitucional en Educación*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO

- Mercado, L. (2017). *Technology for the Language Classroom: Creating a 21st Century Learning Experience*. Palgrave. Macmillan Publisher.
- Merriam, S. (2002). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- O'Donoghue, J. & Calderón Martín del Campo, D. (Eds.) (2015). *Sorry: El aprendizaje del inglés en México*. Ciudad de México: Mexicanos Primero.
- Ollivier, C. (2018). *Digital literacy and a socio-interactional approach for the teaching and learning of languages*. Austria: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.
- Parra Espinel, J. N., & Fonseca Canarúa, D. C. 2010. How public high school students assume cooperative roles to develop their EFL speaking skills. *HOW - A Colombian Journal for Teachers of English*, 17(1), 31-56.
- Peachey, N (2017). *The Digital Classroom Series: Digital tools for teachers-trainer's edition*. Nik.peachey@peacheypublications.com
- Ramírez Romero, J.L., Pamplón Irigoyen, E.N., & Cota Grijalva, S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: Una primera lectura cualitativa [Challenges to teaching English in public primaries in Mexico: A preliminary qualitative view]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2): 1-12
- Ramírez, G., Pérez, M., Lara, V. (2017) Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del inglés como segunda lengua. *Revistadecooperación.com*, 12: páginas. 15-21. Hidalgo, México.
- Richards, J. (2015). *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge, United Kingdom. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Farrell, T.S.C. 2005. *Professional Development for Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (Eds.). (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge university press.

- Richards, J., Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, United Kingdom. Cambridge University Press.
- Rodríguez, M. R. (2020). Rol del docente y estudiante en la educación virtual. *Revista Multi-Ensayos*, 6(12), 28-37.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. México: Paidós.
- Rojas, J. & Hernández-Fernández, J (2018). *La importancia del inglés como segunda lengua en Latinoamérica*. British Council México: CIDE.
- Rosegard, E., & Wilson, J. (2013). Capturing Students' Attention: An Empirical Study. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(5), 1-20.
- Sánchez-Rosas, J., Takaya, P. B., & Molinari, A. V. (2017). Atención en clase: rol predictivo del comportamiento docente, valor de la tarea, autoeficacia, disfrute y vergüenza. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8(3).
- Sanjurjo L. y X. Rodríguez. 2003. *Volver a pensar la clase: las formas básicas de enseñar*. Argentina: Editorial Homo Sapiens.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching: a guidebook for English language teachers*. United Kingdom. Macmillan Education.
- Secretaría de Educación Pública, (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés. Educación básica: Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública, (2017). *Estrategia Nacional de Inglés: Estrategia Nacional para el Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública, (2017). *Estrategia Nacional de Inglés: Estrategia Nacional para el Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública, (s.f.). CENNI: Antecedentes. México: Gobierno de México. Disponible en [https://www.cenni.sep.gob.mx/es/cenni/Antecedentes\\_5](https://www.cenni.sep.gob.mx/es/cenni/Antecedentes_5)
- SEP, (2018). *Manual para el docente: Educación socioemocional en Educación Media Superior. Orientaciones didácticas y de gestión para la implementación*. México: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

- Singh, G., Richards, J. (2006). Teaching and learning in the language teacher education course room: a critical sociocultural perspective. *RELC. International Conference on Teacher Education Language Teaching*.
- Stone, M. (1999). *Enseñanza Para La Comprensión, La. Paidc"s*.
- Subsecretaria de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, (2015). *Diagnóstico Ampliado: S270. Programa Nacional de Inglés para Alumnos en Educación Básica*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Tapia de Vergel, C., y Ávila, D. (2003). Las preguntas de los estudiantes: Una manera de construir el aprendizaje. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 5, 74-85.
- Tomlinson, Brian (2011). *Material development in Language Teaching (2nd Ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Torres, M. (22 de septiembre de 2016). Living the Institutional Philosophy. Language coordination for students [mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://coordinaciondeidiomas.blogspot.com/2016/09/living-institutional-philosophy.html>
- Urrutia León, W., & Vega Cely, E. (2010). Encouraging Teenagers to Improve Speaking Skills through Games in a Colombian Public School, *PROFILE*, 12(1), 11-31. Bogotá, Colombia
- Valero Molina, N. y Jiménez-Fernández, G. (2015). Estudio exploratorio sobre dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua: la opinión del profesorado. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 8(16), 3-12. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.
- Vandergriff, L. (2016). *Second-language discourse in the digital world: linguistics and social practices in and beyond the networked classroom*. USA. John Benjamins Publishing Company México: ITESO. (trabajo original publicado en 1997).



## Anexo 2. Observaciones

### Anexo 2.1 Observación 1: Coordinador académico



Retroalimentación De  
La Práctica Educativa  
2019-2020

<b>MAESTRA:</b>	Abraham Moisés Ruíz Gómez	<b>FECHA:</b>	5 septiembre 2019
<b>MATERIA:</b>	Inglés	<b>SALONES OBSERVADOS:</b>	36-37; 21-22

#### 1. Desarrollo de la clase

¿Tomó en cuenta el conocimiento previo? ¿Enlazó la clase con la anterior? ¿Hubo cierre de la clase?

En una de las clases tomaste en cuenta el conocimiento previo a través de una pelotita, la cual arrojabas a los alumnos y les hacías preguntas sobre el tema.

En ninguna de las dos clases observadas hubo cierre de la clase, solo se dio por terminada y listo.

#### 2. Manejo de la disciplina.

En ambas clases estuvieron muy tranquilos los alumnos. No hubo necesidad de llamar la atención a ningún alumno en ningún momento.

#### 3. ¿Cuál es la actitud del maestro en la clase?

De tranquilidad, respeto hacia los alumnos. Cercano y disponible.

#### 4. ¿Cuál es la actitud de los grupos?

Tranquilos, se ven en confianza, trabajan, hacen preguntas.

#### 5. Acciones positivas, que hay que mantener:

- El uso de la pelotita para dar el turno a los alumnos. Solo hace falta eficientar un poco.
- El uso presentaciones previamente preparadas. El uso de "memes" como detonantes para el tema que se va a a tratar.
- La previsión de la tarea.
- Te paseas por los lugares mientras trabajan para resolver dudas.
- Revisas las tareas asignadas.
- Promueves el uso del idioma inglés en tu clase.
- Al inicio pones en el pizarrón el orden del día.
- Llamas a los alumnos por su nombre (estás en el proceso de aprenderlos).

#### 6. Sugerencias para mejorar:

- Hay que iniciar la clase con una oración breve.
- Cuidar el llegar a tiempo al salón. Por la dinámica de niveles de inglés es importante que los maestros estén pronto para evitar que sucedan accidentes o problemas de indisciplina.
- Cuida que el uso de la pelotita no se convierta en relajo por parte de los alumnos.
- Es importante dar un cierre de la clase, retomando lo visto y dejando claro qué hay de tarea o pendientes para la siguiente clase.
- Hablas muy bajito. Aunque al parecer los alumnos sí te escuchan por ser pocos, se puede dar el caso de que haya indicaciones que se pierdan por el volumen. Además, es una clase

de idiomas, es importante que te escuchen muy bien por la pronunciación y para que puedan comprender.

- Es indispensable que mejores tu letra al escribir en el pizarrón. Recuerda que escribes para facilitar el aprendizaje. Se pierde mucho tiempo explicando a los alumnos qué dice tu escritura. (letra muy pequeña e ilegible)
- Cuida el tamaño de la letra de los power point y de todo aquello que proyectes, los alumnos no alcanzan a ver, y se tienen que estar moviendo por el salón para poder leer o tienen que preguntar qué dice.
- Hay que ser muy claros con la tarea, no basta con preverla al inicio de la semana. Los alumnos no tienen claro en qué consiste la tarea. Es recomendable dedicar un tiempo para dejar bien claro en qué consiste, cómo hay que entregarla, cuando, etc.
- Cuando se dan indicaciones, instrucciones, explicaciones, es importante llamar la atención de los alumnos, asegurarse que están escuchando.

¡Gracias por gastar tu vida sirviendo!

### Anexo 2.2 Observación 2: Jefe de academia de inglés



2019-2020

MAESTRO:	Moisés Ruiz		
MATERIA:	Inglés Nivel 4	FECHA:	11-October
SALONES OBSERVADOS:	36-37		

**1. DESARROLLO DE LA CLASE**

¿Tomó en cuenta el conocimiento previo? ¿Enlazó la clase con la anterior? ¿Hubo cierre de la clase?

Si - ejemplos en el pizarrón  
No hubo cierre de la clase.

**2. MANEJO DE LA DISCIPLINA**

No le costó retomar la atención de los alumnos cuando se distra

**3. ¿Cuál es la actitud del maestro en la clase?**

- Actividades de mucho control del maestro  
- Algo ansioso/nervioso

**4. ¿Cuál es la actitud de los grupos?**

Tranquilos y pasivos / parecían poco interesadas.

**5. Revisión de cuadernos.**

- No están calificadas, solo selladas (palmitas ✓)  
- No tiene retroalimentación precisa de la calificación

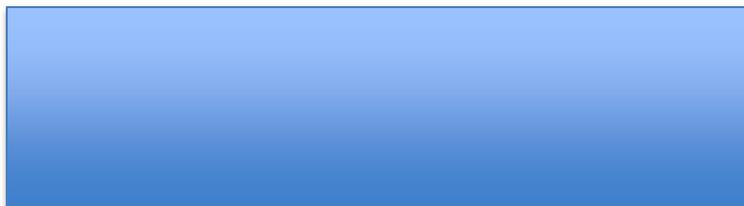
**6. Acciones positivas, que hay que mantener:**

- Organización de colores en el pizarrón

**7. Sugerencias para mejorar:**

- Clase más dinámica / Nombrar lista / Revisar mapa de lugares  
Instrucciones de las actividades más claras. / Calidad y claridad de la letra

¡Gracias por gastar tu vida sirviendo!

**Anexo 2.3 Observación 3: Coordinador académico.**

Retroalimentación de la  
Práctica Educativa  
2019-2020

<b>MAESTRO:</b>	Abraham Moisés Ruíz Gómez	<b>FECHA:</b>	5 de diciembre de 2019
<b>MATERIA:</b>	Inglés	<b>SALONES OBSERVADOS:</b>	25-26

**1. Con respecto a la retroalimentación anterior, ¿qué cambios noto?:**

- Noté más organizada la clase, un poco más variada donde los alumnos participan más.
- Un cambio muy notorio en la letra al escribir en el pizarrón, totalmente legible y clara.
- Los traslados de salón son tranquilos, con el grupo compacto.

**2. Sugerencias para mejorar:**

- El volumen de la voz es muy bajo, pareciera que estás platicando con una sola persona que está junto a ti. Aunque tus grupos no sean grandes, es importante hablar más fuerte y más pausado, esto te ayudará a que te comprendan más, recuerda que no les estás hablando en su idioma.
- Trata de ser más firme y no tengas miedo de aplicar alguna consecuencia. El grupo observado estuvo relativamente tranquilo y participando en lo que les pediste, pero están a un "chispazo" de que su comportamiento se convierta en relajo y no puedas controlarlos.
- Cuidad con los permisos que das. Solo pueden salir para ir al baño (con orden, de uno en uno y según los conozcas) o a la enfermería. Ir a buscar a otro maestro para arreglar algún pendiente no es opción, hay momentos para hacerlo.
- Ten cuidado con la manera como queda el salón después de tu clase (ventanas, sillas, mesas, limpieza, etc). Recuerda que estamos formando adolescentes y que necesitan que les estemos recordando las cosas, hazlos participar a ellos. Hay que entregar el salón como quisiéramos recibirlo nosotros.
- No hables o des indicaciones si ellos están hablando, porque de hacerlo, seguirán platicando entre sí y no te pondrán atención. Vale la pena invertir algunos minutos en lograr el silencio y la atención antes de dar indicaciones o explicaciones, ayuda a que te comprendan mejor y evita repeticiones.

**3. Comentarios que surgieron los días que no estuviste, que hay que poner atención en el caso de que sean ciertos. Si no lo son, tener cuidado para que no vayan a suceder así:**

- Hubo varios comentarios de que no se practica mucho, que solo explicas el tema nuevo y lo das por terminado. De ser así, recuerda que es el aprendizaje de un idioma, que requiere más que conocer la teoría, apropiarse del uso a través de la práctica.
- Hubo comentarios de que algún examen no se aplicó o no se revisó y que la explicación que diste fue porque estabas muy ocupado por la maestría. De ser así, recuerda que independientemente de tus actividades fuera del colegio, el compromiso de un maestro es completo.

**¡Gracias por gastar tu vida sirviendo!**

**Anexo 3.- Descripción general de nivel A2****Descripción General del nivel A2**

Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

**Anexo 4.- Competencias Generales**

<b>Competencias generales</b>			
<b>Conocimiento declarativo (saber)</b>	<b>Destrezas y Habilidades (saber hacer)</b>	<b>Competencia "existencial" (saber ser)</b>	<b>Capacidad de aprender (saber aprender)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento del mundo</li> <li>• Conocimiento socio-cultural</li> <li>-vida diaria</li> <li>-condiciones de vida</li> <li>-relaciones personales</li> <li>• Consciencia intercultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Destrezas y habilidades prácticas</li> <li>-Destrezas sociales</li> <li>-Destrezas de la vida</li> <li>-Destrezas profesionales</li> <li>-Destrezas de ocio.</li> <li>• Destrezas y habilidades interculturales</li> <li>-capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la extranjera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitudes</li> <li>• Motivaciones</li> <li>-intrínseca y extrínseca</li> <li>-impulso comunicativo</li> <li>-instrumentales e integradoras.</li> <li>• Valores</li> <li>• Creencias</li> <li>• Estilos cognitivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación.</li> <li>• Reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación.</li> <li>• Reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes.</li> <li>• Destrezas de estudio.</li> <li>• Destrezas heurísticas (descubrimiento y análisis)</li> </ul>

		• Factores de personalidad	
--	--	----------------------------	--

### Anexo 5.- Competencias comunicativas

<b>Competencias comunicativas de la lengua (A2)</b>		
<b>Competencias lingüísticas</b>	<b>Competencias sociolingüísticas</b>	<b>Competencias pragmáticas</b>
<p><b>Competencia lingüística general:</b></p> <p><b>A2 Principiante:</b> Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información. Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.</p> <p><b>A2 Avanzado:</b></p>	<p><b>Competencia general:</b></p> <p>Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez, pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.</p> <p><b>Marcadores lingüísticos de relaciones sociales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso y elección del saludo (al llegar a un sitio, presentaciones, despedidas).</li> </ul>	<p><b>Competencia discursiva:</b></p> <p>• <b>Flexibilidad:</b></p> <p><b>A2 Principiante:</b> Amplia frases aprendidas volviendo a combinar de un modo sencillo determinados elementos.</p> <p><b>A2 Avanzado:</b> Adapta frases sencillas, bien ensayadas y memorizadas, a circunstancias particulares mediante una sustitución léxica limitada.</p> <p>• <b>Turnos de palabra:</b></p> <p><b>A2 Principiante:</b> sabe cómo demandar atención.</p> <p><b>A2 Avanzado:</b> utiliza técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara.</p>

<p><b>Competencia léxica:</b> <u>Riqueza de vocabulario:</u></p> <p><b>A2 Principiante:</b> Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.</p> <p><b>A2 Avanzado:</b> <u>Dominio de vocabulario:</u> Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.</p> <p><b>Competencia gramatical:</b></p> <p><b>Competencia fonológica:</b> Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.</p> <p><b>Competencia ortográfica:</b> Copia oraciones cortas relativas a asuntos cotidianos; por ejemplo: indicaciones para ir a algún sitio. Escribe con razonable corrección (pero no ne-</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso y elección de formas de tratamiento (formal, informal y familiar)</li> </ul> <p><b>Normas de cortesía:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cortesía positiva (mostrar interés, compartir experiencias y preocupaciones, expresar admiración, afecto o gratitud)</li> <li>• Cortesía negativa (evitar comportamiento amenazante, expresar arrepentimiento)</li> <li>• Uso apropiado de por favor y gracias.</li> </ul> <p><b>Diferencias de registro:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formal, informal y familiar.</li> <li>• Dialecto y acento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Desarrollo de descripciones y narraciones:</u> Cuenta historias o describe algo con la ayuda de una lista sencilla de elementos.</li> <li>• <u>Coherencia y cohesión:</u> <b>A2 Principiante:</b> Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos, como, por ejemplo, «y», «pero» y «porque». <b>A2 Avanzado:</b> Utiliza los conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar una historia o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos</li> </ul> <p><b>Competencia funcional:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Fluidez:</u> <b>A2 Principiante:</b> Construye frases sobre temas cotidianos con la facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de tener dudas muy evidentes y tropiezos en el comienzo. <b>A2 Avanzado:</b> Se hace entender en intervenciones breves, aunque</li> </ul>
--	---	--

<p>cesariamente con una ortografía totalmente normalizada) palabras cortas que utiliza normalmente al hablar.</p>		<p>resulten muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.</p> <p>•<u>Precisión</u>: Comunica lo que quiere decir en intercambios sencillos y directos de información limitada que tratan asuntos cotidianos, pero, en otras situaciones, generalmente tiene que adaptar el mensaje.</p>
---	--	---

#### Anexo 6.- Aspectos cualitativos del uso de la lengua

Aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada del nivel A2				
Alcance	Corrección	Fluidez	Interacción	Coherencia
<p>Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas, con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.</p>	<p>Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete, Sistemáticamente, errores básicos.</p>	<p>Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la Reformulación.</p>	<p>Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por decisión propia.</p>	<p>Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos Tales como «y», «pero» y «porque».</p>

## Anexo 7. Criterios de evaluación por habilidades lingüísticas

### Anexo 7.1. Habilidad de expresión e interacción oral, rubrica.

Speaking scales on page 36.

A2	Grammar and Vocabulary	Pronunciation	Interactive Communication
5	Shows a good degree of control of simple grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary when talking about everyday situations.	Is mostly intelligible, and has some control of phonological features at both utterance and word levels.	Maintains simple exchanges. Requires very little prompting and support.
4	<i>Performance shares features of Bands 3 and 5.</i>		
3	Shows sufficient control of simple grammatical forms. Uses appropriate vocabulary to talk about everyday situations.	Is mostly intelligible, despite limited control of phonological features.	Maintains simple exchanges, despite some difficulty. Requires prompting and support.
2	<i>Performance shares features of Bands 1 and 3.</i>		
1	Shows only limited control of a few grammatical forms. Uses a vocabulary of isolated words and phrases.	Has very limited control of phonological features and is often unintelligible.	Has considerable difficulty maintaining simple exchanges. Requires additional prompting and support.
0	<i>Performance below Band 1.</i>		

### Anexo 7.2. Criterios de comprensión lectora (task focus)

## Structure and tasks

### PART 1

**TASK TYPE AND FORMAT** Matching.  
Matching five prompt sentences to eight notices, plus one example.

**TASK FOCUS** Gist understanding of real-world notices.  
Reading for main message.

**NO. OF QS** 5

### PART 2

**TASK TYPE AND FORMAT** Three-option multiple-choice sentences.  
Five sentences (plus an integrated example) with connecting link of topic or story line.

**TASK FOCUS** Reading and identifying appropriate vocabulary.

**NO. OF QS** 5

### PART 3

**TASK TYPE AND FORMAT** Three-option multiple choice.  
Five discrete 3-option multiple-choice items (plus an example) focusing on verbal exchange patterns  
**AND**  
Matching.  
Five matching items (plus an integrated example) in a continuous dialogue, selecting from eight possible responses.

**TASK FOCUS** Functional language. Reading and identifying appropriate response.

**Anexo 7.3 Criterios de comprensión auditiva (task focus)**

## Structure and tasks

**PART 1**

<b>TASK</b>	Three-option multiple choice.
<b>TYPE AND FORMAT</b>	Short neutral or informal dialogues. Five discrete 3-option multiple-choice items with visuals, plus one example.
<b>TASK FOCUS</b>	Listening to identify key information (times, prices, days of week, numbers, etc.).
<b>NO. OF QS</b>	5

**PART 2**

<b>TASK</b>	Matching.
<b>TYPE AND FORMAT</b>	Longer informal dialogue. Five items (plus one integrated example) and eight options.
<b>TASK FOCUS</b>	Listening to identify key information.
<b>NO. OF QS</b>	5

**PART 3**

<b>TASK</b>	Three-option multiple choice.
<b>TYPE AND FORMAT</b>	Longer informal or neutral dialogue. Five 3-option multiple-choice items (plus an integrated example).
<b>TASK FOCUS</b>	Taking the 'role' of one of the speakers and listening to identify key information.
<b>NO. OF QS</b>	5

**PART 4**

<b>TASK</b>	Gap-fill.
<b>TYPE AND FORMAT</b>	Longer neutral or informal dialogue. Five gaps to fill with one or more words or numbers, plus an integrated example. Recognisable spelling is accepted, except with very high-frequency words, e.g. 'bus', 'red', or if spelling is dictated.
<b>TASK FOCUS</b>	Listening and writing down information (including spelling of names, places, etc. as dictated on recording).
<b>NO. OF QS</b>	5

**PART 5**

<b>TASK</b>	Gap-fill.
<b>TYPE AND FORMAT</b>	Longer neutral or informal monologue. Five gaps to fill with one or more words or numbers, plus an integrated example. Recognisable spelling is accepted, except with very high-frequency words e.g. 'bus', 'red', or if spelling is dictated.
<b>TASK FOCUS</b>	Listening and writing down information (including spelling of names, places, etc. as dictated on recording).

## Anexo 7.4 Criterios de escritura (task focus, rubrica)

## Structure and tasks

**PART 7**

**TASK TYPE AND FORMAT** Open cloze.  
Text of type candidates could be expected to write, for example a short letter or email. Ten spaces to fill with one word (plus an integrated example) which must be spelled correctly.

**TASK FOCUS** Reading and identifying appropriate word with focus on structure and/or lexis.

**NO. OF QS** 10

**PART 8**

**TASK TYPE AND FORMAT** Information transfer.  
Two short input texts, authentic in nature (emails, adverts etc.) to prompt completion of an output text (form, note, etc.).  
Five spaces to fill on output text with one or more words or numbers (plus an integrated example).

**TASK FOCUS** Reading and writing down appropriate words or numbers with focus on content and accuracy.

**NO. OF QS** 5

**PART 9**

**TASK TYPE AND FORMAT** Guided writing.  
Either a short input text or rubric to prompt a written response.  
Three messages to communicate.

**TASK FOCUS** Writing a short note, email or postcard of 25–35 words.

**NO. OF QS** 1

Mark	Criteria
5	All three parts of message clearly communicated. Only minor spelling errors or occasional grammatical errors.
4	All three parts of message communicated. Some non-impeding errors in spelling and grammar or some awkwardness of expression.
3	All three parts of message attempted. Expression requires interpretation by the reader and contains impeding errors in spelling and grammar. All three parts of the message are included but the context is incorrect. <b>or</b> Two parts of message are clearly communicated. Only minor spelling errors or occasional grammatical errors.
2	Only two parts of message communicated. Some errors in spelling and grammar. The errors in expression may require patience and interpretation by the reader and impede communication.
1	Only one part of the message communicated. Some attempt to address the task but response is very unclear.
0	Question unattempted, or totally incomprehensible response.

**Anexo 8. Libro de códigos**

Nombre del código	Definición	Ejemplo
Rol del docente como mediador en ambientes virtuales	Acción del profesor o de un estudiante que se interponga entre el aprendizaje y el aprendiz y con la finalidad de que éste lo aprenda.	
Uso de preguntas	El mediador formula preguntas con la intención del que el estudiante aprenda.	
Preguntas para conocer a los alumnos (dimensión personal) ... gustos, intereses, aficiones... pasatiempos...	El mediador construye preguntas con la intención de conocer más a los estudiantes	<i>¿Qué tipos de bandas escuchan chicos? (Registro 1_sem1_sesión1)</i>
Preguntas para dar propósito y sentido	El mediador realiza preguntas con la intención de introducir actividades	<i>“¿qué vamos a hacer?” Vamos a conocernos un poco mejor... (registro 1_Sem1_sesión1)</i>
Preguntas de comprensión de instrucciones	El mediador hace preguntas con la intención de asegurar que los estudiantes comprendieron la actividad a realizar	<i>¿Alguien me puede decir que es lo que vamos a hacer muchachos? (registro 1_sem1_sesión1)</i>
Preguntas de comprensión	El mediador hace preguntas con la intención de guiar a los	<i>Docente: muy bien, ¿Cuándo utilizamos la palabra on?</i>

	estudiantes para deducir las reglas gramaticales	<i>Maya: On es para fechas cortas como semanas y días... (registro 8_sem8_sesión15)</i>
Preguntas enfocadas al seguimiento del aprendizaje	El mediador realiza preguntas con la intención de monitorear el estado del estudiante	<i>¿cómo van con el examen muchachos? ¿está difícil? (registro 1_sem1_sesión1)</i>
Preguntas para evaluar	El mediador hace preguntas con la intención de conocer las respuestas de los estudiantes	<i>“muy bien, ¿cuál es la otra, chicos? ¿qué otras opciones tienen?” (registro 1_sem1_sesión1)</i>
Preguntas para focalizar la atención...	El mediador hace preguntas con la intención de que los estudiantes participen en la actividad	<i>¿Qué opinan muchachos? ¿estas personas están en un museo o en una escuela? ¿están en clase o afuera de ella? (registro 3_sem3_sesión5)</i>
Preguntas para construir inferencias	El mediador guía al estudiante con el fin de que él descubra el tema gramatical o de vocabulario	<i>Docente: Es singular, entonces ¿cuándo usamos los rojos? Adrián: en los singulares Docente: ¿y los azules? Adrián: los azules en los plurales Docente: ok, hay que continuar en la misma línea, ¿qué tal los morados y los naranjas? Estabas bien, continua, continua</i>

		<i>Adrián: el morado es singular y el amarillo también es plural (registro 3_sem3_sesión5)</i>
Instrucciones	El mediador dice de manera precisa qué y cómo hacer para realizar la actividad	<i>Número uno: voy a decirles cuatro cosas, ¿ok? De lo que hago y ustedes deberán identificar cuáles son las correctas... (registro 1_sem1_sesión1)</i>
Modelamiento	El profesor muestra cómo se hace algo	<i>Docente: les voy a pedir que hagan clic al pequeño botón en forma de lápiz (explica mientras al mismo tiempo lo demuestra en la plataforma) (registro 1_sem1_sesión1)</i>
Presentar tema/ contenido	El mediador presenta información que el estudiante deberá aprender	<i>Lo primero que les presentaré son los pronombres personales [...] Utilizamos el verbo "to be" con contracción siempre que se pueda, ¿ok? (registro 2_semana2_sesión3)</i>
Explicaciones		
Explicaciones	El mediador presenta de manera clara una idea o elabora sobre ésta con la finalidad de que el estudiante comprenda	<i>Después, el docente explica de manera más detallada el uso de los aspectos gramaticales vistos anteriormente en una tabla gramatical. (registro 3_sem3_sesión5)</i>

Explicaciones de uso de herramientas digitales	El mediador explica el uso de la herramienta digital con el fin de que el alumno sea capaz de usarla para completar la actividad.	<i>Docente: muy bien, accedan al link por favor y les va a aparecer algo como esto (el maestro proyecta la actividad en el grupo)</i>  <i>(registro 2_sem2_sesión3)F</i>
Explicaciones gramaticales	El mediador presenta un concepto gramatical a detalle con la finalidad de que el estudiante aprenda correctamente la estructura.	<i>Docente: ok, muy bien, ahora dejen les explico algo. Este es el tema gramatical de algunos de los objetos que hemos visto. Ahora, en inglés tenemos singulares y plurales. Normalmente, pronombres singulares son convertidos en plural sólo al agregar una -s, ¿ok? (registro 3_sem3_sesión5)</i>
Explicaciones de vocabulario	EL mediador presenta un concepto de léxico a detalle con la finalidad de que el estudiante lo aprenda.	<i>Maya: bueno, de hecho, siempre escucho que dicen "kids" (niños)</i>  <i>Docente: Ok, vamos a checarlo (procede a proyectas</i>
Uso de vocabulario	El mediador distingue los usos del léxico para que el estudiante lo pueda aplicar correctamente.	<i>Docente: Recuerden, pueden decir "thin" para hablar de una persona delgada, pero para decir que una persona...ammm pues lo contrario de "thin",</i>

		<i>“heavy” es un adjetivo adecuado. El que no es adecuado es “fat”, digan “heavy” o “chubby” pero no digan “fat” o “tubby” (registro 2_sem2_sesión4)</i>
Definiciones	El mediador proporciona las diferentes definiciones de una palabra en varios contextos.	<i>Docente: El @ se dice “at” y el .com se dice “dot com”. Tenemos tres formas de decir punto en inglés. Una es “dot”, que se refiero a todo lo tecnológico... (registro 2_sem2_sesión4)</i>
Aclaración	El mediador presenta más información o da instrucción precisa ante una confusión o una práctica equivocada	<i>Docente: en español, pero son la idea general Yerik: ósea, ¿de cada una o una general? Docente: no, de lo que te diga, de los que explique vas a decir la idea general, pero en español, ¿ok? (registro</i>
Actividad Conjunta	Las actividades realizadas entre el mediador y el aprendiz para cumplir con un objetivo de aprendizaje	<i>Después, el docente comienza a revisar la actividad en conjunto con los estudiantes (registro 3_sem3_sesión5)</i>
Provee ejemplos	El mediador presenta casos concretos de lo que pretende que el niño haga o aprenda	<i>Lo que van a escribir son tres temas que crean que la clase debería de cubrir. Por ejemplo,</i>

		<i>interacción, tarea, etc. (registro 6_sem6_sesión11)</i>
Provee analogías	El mediador presenta analogías referentes a	<i>“humor” es como...” estoy de mal humor”, eso sería un ejemplo. (Registro 1_sem1_sesión2)</i>
Ofrece opciones	El mediador da opciones de respuesta para que el estudiante escoja  Opciones.... Forma de expresión, en los medios	<i>Docente: por ejemplo, ahí dice “pintura” ¿es singular o plural?  Adrián: Es singular  (registro 3_sem3_sesión5)</i>
Da respuestas	El profesor responde la petición del estudiante	<i>Andrea: teacher, ¿puedo decirlo en español?  Docente: inténtalo en inglés  Andrea: es que es super largo y no tiene que ver con esto. (registro2_sem2_sesión4)</i>
<b>Retroalimentación</b>		
Retroalimenta positivamente el desempeño	El mediador anima y reconoce los logros y el esfuerzo del estudiante	<i>“Muchas gracias, Maya. Muchas gracias por tu contribución” (registro 2_sem2_sesión3)</i>
Retroalimentación directa	El mediador menciona al estudiante el error gramatical de éste y la corrección.	<i>Docente: Oh Anghellina, recuerda que cuando dices “I will”</i>

		<i>debes poner el "yo" en mayúscula en inglés. (registro8_sem8_sesión15)</i>
Corrección de errores gramaticales	El mediador corrige de manera directa el error gramatical del estudiante	<i>Docente: es "en la calle Manuel López Cotilla". Ok, una vez más, ¿dónde está la Alianza Francesa?</i>  <i>Rosalba: (in) en la calle...</i>  <i>Docente: (on) en la calle... (registro 7_sem7_sesión14)</i>
Corrección de errores de pronunciación	El mediador corrige de manera directa el error de pronunciación del estudiante	<i>Docente: ok, vamos con oraciones negativas. Adelante Yaretzi</i>  <i>Yaretzi: "Do they a sharp?"</i>  <i>Docente: "a YARD" (lo pronuncia lentamente. Muy bien Yaretzi.</i>  <i>(registro 6_sem6_sesión12)</i>
Comunica el propósito y sentido de la actividad	El mediador comparte con el estudiante el para qué de una actividad y su relevancia	<i>Docente: voy a pedirles sus expectativas. Bueno, saber sus expectativas es realmente importante porque les da dirección sobre lo que quieren aprender. (registro 1_sem1_sesión1)</i>
Organización social en el aula virtual	El mediador organiza a los estudiantes en diferentes	<i>Después, procede a dividir al grupo en equipos de 5. El docente usa una de las funciones</i>

	formas de colaboración (en pares, equipos, grupos).	<i>de la plataforma para crear canales. (registro 4_sem4_sesión7).</i>
Ambiente Seguro	El mediador realiza comentarios de apoyo con el fin de establecer un ambiente seguro para los estudiantes.	<i>Docente: si no saben los términos de las actividades pónganlas en español, no hay problema o pregúntenme...  (registro 1_sem1_sesión2)</i>

### Anexo 9: Registros de las sesiones

#### Registro de la sesión: 2da Descripción (Semana 2)

##### Antecedentes:

- Semana 2, 3ra sesión (28 de septiembre)
- Duración: 1:36 min.
- Objetivo: Dar a conocer vocabulario útil para la clase (preguntas al maestro), presentar palabras para describir estado (*fine, good*, etc.), pronombres personales y verbo “*to be*”, introducción al vocabulario de la familia a través del árbol familiar, adjetivos posesivos, presente simple y verbo “*to be*”, presentar los países y nacionalidades al igual que preguntas con “*wh*” y verbo “*to be*”.
- Participantes: 30 participantes al inicio de la clase.
- Actividades principales: en esta sesión las actividades principales fueron:
  1. Presentar vocabulario de la clase
  2. Actividad de Pronombres personales y verbo “*to be*” (*Liveworksheet*)
  3. Actividad de vocabulario de la familia (*Quizzlet*)
  4. Actividad de Presente Simple (*Nearpod*)

5. Actividad de Nacionalidades (*Power point*)
6. Actividad de preguntas con “wh” (*Educaplay*)

### **3ra Sesión: 1ra Unidad**

El maestro inicia la sesión preguntando acerca de los trabajos de la clase anterior y tarea, esta vez un estudiante participa.

*Docente: ¿Cómo les fue con la tarea chicos?*

*Abraham: Creo que fue fácil porque la hice en la clase y solo tome una captura y la mande a usted.*

Después, el docente presenta los objetivos de la unidad, el docente pregunta quién puede ayudarlo a leerlos y Maya se ofrece a ayudarlos.

*Docente: ¿Quién me puede a ayudar a leer los objetivos?*

*Maya: Yo puedo.*

*Docente: ok, muy bien*

*Maya: En esta unidad aprenderás a presentarte a ti y a otros, dar información personal, hablar acerca de tu familia, describir como luce la gente, usar el verbo “to be” en el presente simple, formar preguntas con “wh” y verbo “to be” en presente simple.*

*Docente: Muchas gracias, Maya, muchas gracias por tu contribución.*

Después el profesor continua con la siguiente actividad.

#### **1ra Actividad: Vocabulario de clase**

El maestro utiliza una presentación en *Power Point* como mayor herramienta tecnológica. También usa visuales junto con las diapositivas para ilustrar mejor los temas. Menciona que en la clase se usara inglés la mayoría del tiempo. Hace énfasis en que se usará español de manera absolutamente necesaria.

*Docente: déjenme recordarles vocabulario útil que van a utilizar. Recuerden que en mi clase van a estar utilizando inglés, ¿ok? La mayoría del tiempo, solo si es realmente necesario vamos a usar español ¿ok? Aquí tenemos algunas frases y preguntas que ustedes pueden hacerme cuando tengan duda [...]*

Presenta el vocabulario en la pantalla brevemente al igual que las expresiones de interacción para usarse en el salón de clases. Después, el docente presenta vocabulario relacionado a estados positivos y negativos. Menciona cuales los estados y pregunta a los estudiantes si son positivos o negativos. El docente repasa los estados positivos y negativos y explica sus significados.

*Docente: “humor” es como...” Estoy de mal humor”, eso sería un ejemplo. “Estoy bien” es el más común de todos.*

Después, el profesor presenta una práctica oral y solicita voluntarios. La estudiante Maya solicita por segunda vez participar en el ejercicio.

*Docente: Aquí tenemos una pequeña conversación y me gustaría que algunos estudiantes me ayudaran a completarla. Necesito tres estudiantes, voluntario para que me ayuden a completar las conversaciones 1, 2 y 3. ¿Quién me puede ayudar con la conversación 1?*

*Maya: ¡yo puedo!*

El docente utiliza esta actividad para introducir el tema gramatical de Pronombres Personales y verbo “to be”. La presentación es totalmente deductiva, presenta todo el tema y sus diferentes aspectos (gramática, pronunciación, etc.)

*Docente: Muy bien, este ejercicio era para presentar el tema del día de hoy el cual es pronombres personales y verbo “to be” Lo primero que les presentaré son los pronombres personales [...] Utilizamos el verbo to be con contracción siempre que se pueda, ¿ok?*

El docente procede con la siguiente actividad

**2da Actividad: Pronombres personales y verbo “to be” (Liveworksheets)**

Al continuar con la clase, comparte una liga para practicar los aspectos de pronombres personales y verbo “to be”. Utiliza la plataforma *Liveworksheets* la cual permitió a los estudiantes complementar ejercicios gramaticales al momento. Pide a los estudiantes que abran la liga y da instrucciones de como completar la actividad en inglés al igual y demuestra cómo realizar la actividad.

*Docente: vamos a hacer un pequeño ejercicio sobre este tema. Les voy a Pasar un link en el chat...ok, ahí está, ¿pueden decirme si lo pueden ver? ¿pueden ver el link?*

*Estudiantes: Si*

*Docentes: muy bien, accedan al link por favor y les va a parecer algo como esto (el maestro proyecta la actividad en el grupo)*

*Docente: ok, está es la primera actividad de la clase y después de que terminen van a tomar una evidencia de la actividad, ¿ok? Tienen que completar el ejercicio con la forma positiva, negativa e interrogativa, ¿ok? Muy bien, entonces vamos a hacerlo todos juntos.*

Solicita a los estudiantes su participación y lo hacen en inglés, algunos de ellos en español, pero el docente hace énfasis en el uso de inglés.

*Andrea: T, ¿puedo decirlo en español? Es que no quiero decirlo en inglés.*

*Docente: Si vamos, tú puedes*

*Andrea: ¿Cómo sería la tercera pregunta?*

*Docente: Sería [...] ¿ok?*

*Andrea: Ok, gracias*

*Maya Disculpe profesor, ¿qué hacemos una vez que terminamos? ¿Cuántos ejercicios? ¿Toda la hoja o...?*

El docente también explica algunos detalles referentes al uso de la página:

*Docente: cuando terminen van a dar clic en “terminar” y les va a aparecer un cuadro de “chechar respuestas”. Si les aparece que tienen respuestas incorrectas, no se preocupen, lo vamos a revisar juntos. A veces lo que pasa es que la página acepta un formato muy específico de las respuestas, así que es normal que enseñe incorrecto o correcto. Porque es el formato que acepta o no la respuesta.*

El docente proporciona tiempo para que los estudiantes puedan completar el ejercicio. Una vez que termina repasa con ellos el ejercicio y pide a los estudiantes que proporcionen las respuestas. Da clic en checar respuestas y el ejercicio marca que algunas respuestas son incorrectas. Hace énfasis en la explicación que dio anteriormente acerca del formato de las respuestas. El docente menciona que es momento de continuar con la presentación.

### **3ra actividad: vocabulario de la familia.**

Presenta una diapositiva con diálogos a completar. Después, solicita a dos estudiantes que ayuden a complementar esos dos textos de manera oral.

*Docente: Ok, tenemos una práctica oral, me gustaría que dos personas me ayudaran con la conversación uno y otros dos estudiantes con la conversación 2. Muy rápido, no nos toma mucho, pero quiero que me ayuden con la práctica oral. Entonces voy a ser Marta, pero necesito otra persona que me ayude, ¿Maya te gustaría ayudarme con la otra?*

*Maya: Sí, está bien*

El docente leerá uno de los diálogos mientras que uno de los estudiantes solicitados leerá el otro. En este caso, el docente pide directamente a Maya si lo ayuda con el primer dialogo. Después, solicita a Casandra junto con Alejandro completar el dialogo. Ninguno de los dos responde. El docente insiste a los alumnos a participar, diciendo que no hay problema si desconocen el idioma.

*Docente: está bien, no hay problemas chicos, si están mal yo los ayudaré. No se preocupen por la pronunciación. ¿Es una zona segura, ok, chicos? Para que puedan participar y nadie se va a burlar de ustedes. Así que, por favor, necesito a algunos que lo hagan.*

Al principio nadie participa, pero después de un momento de silencio dos estudiantes participan: Diego y Teresa. El docente corrigió a Teresa cuando se equivocó.

*Docente: No, dices “eso es malo” Teresa.*

*Teresa: Eso es malo*

*Docente: excelente*

Después, comienza con la actividad de vocabulario, les pide a los estudiantes que lo ayuden con esa actividad y procede a dar instrucciones. El docente vuelve a recordar a los estudiantes que no hay problema si no entienden, les pide que si es así le pregunten a él.

*Docente: no se preocupen, es sólo práctica. Si no saben, no hay problema. Si lo saben en español, pueden preguntarme, pueden decirme.*

El docente se prepara para usar la plataforma *Quizzlet*. Pregunta a los estudiantes si la presentación se puede ver, después repite lo que es la actividad y menciona que no hay problema si no saben. Después, presenta las definiciones del vocabulario de los miembros de la familia mientras que los estudiantes tienen que adivinar de que palabra se trata. Maya pregunta sobre una variación del vocabulario, el docente explica esa variación de la palabra.

*Maya: Bueno, de hecho, siempre escucho que dicen “kids” (niños)*

*Docente: Ok, vamos a checarlo (procede a proyectar la palabra) Ok, muy bien, mis hijos (children) o mis niños (kids) ambos están correcto. Cuando hablas en general de hijos o hijas puedes utilizar cualquiera de los dos. Muchas gracias, Maya.*

Después, hace un comentario de su familia referente al vocabulario de bisabuela “*grand-mother*”, y les pregunta a los estudiantes si tienen ese miembro familiar. Algunos estudiantes participan y el docente les contesta en inglés, David no entiende lo que dice el profesor por lo que el docente reformula la pregunta a algo más sencillo. El estudiante entiende, pero no se acuerda de la respuesta. Las diapositivas se congelaban un poco.

#### ***4ta actividad: Actividad de presente simple (Nearpod)***

Introduce el tema de “*to be- simple present*” dando una presentación deductiva. Presenta explícitamente el tema gramatical. Después, comparte el link para la actividad con los estudiantes.

*Docente: muy bien acabo de compartir el link con ustedes chicos, ¿lo pueden ver?*

*Estudiantes: Si*

*Docente: Muy bien, va a ser como una actividad de relacionar conceptos. Van a unir las definiciones con las palabras correctas. No son todas las definiciones son algunas de ellas, pero es para practicar, ¿ok? Va a ser algo similar a esto (procede a proyectar la página del ejercicio). [la página] va a enseñar las definiciones junto con las palabras, tienen que hacer que desaparezca.*

*Rosalba: ya que lo hago, ¿le tomo captura?*

*Docente: Si por favor, toma una captura y guárdala para la tarea porque va a tomar el tiempo de cuanto tardaste en terminar la actividad.*

La plataforma que utiliza es *Nearpod*. El docente guarda unos minutos en silencio mientras prepara la actividad. Unos de los estudiantes tienen problema con la actividad, pregunta si se tiene que descargar:

*Paula: ¿Lo tenemos que descargar? O sea, lo mandó como algo que tenía que descargar.*

El docente rectifica y después demuestra en su pantalla como acceder a la página. Muestra el ejercicio y da las instrucciones para completarlo, también usa lenguaje corporal (manos) para indicar los pasos de la actividad. Después, cambia a español para explicar la actividad. Durante de la actividad, Maya hace una pregunta acerca de la actividad en inglés.

*Maya: maestro, ¿se supone que debemos entregar esto?*

*Docente: ¿a qué te refieres, a dármelo a mí?*

*Maya: Sí*

*Docente: Amm sí, pero ¿por qué la pregunta?*

*Maya: Sí, pero ¿cómo?*

*Docente: oh ok, tomas una captura de la actividad y la mandas en la tarea.*

El docente de un tiempo para que los estudiantes terminen la actividad. Una vez que la terminaron, el profesor revisa con los estudiantes las respuestas. En esta actividad, más estudiantes participan de manera oral, el maestro menciona que le agrada esto. Luego, explica una variación del uso del vocabulario y como se usa de manera cotidiana.

*Docente: Ahora, el número seis. "Ese es mi gato, su nombre es Smokey". Ahora, tengo que señalar algo aquí muchachos. Cuando se tiene una mascota con nombre propio se pueden referir a él con los posesivos de "el" o "ella" correspondientemente. Lo correcto sería usar "its" pero cuando la mascota tiene un nombre y es considerado un miembro de la familia pueden usar los posesivos de "él" o "ella".*

Procede con la siguiente actividad.

**5ta actividad: Actividad de nacionalidades**

Menciona que irán al último tema que se trata de países y nacionalidades. Presenta una serie de banderas en un *Power Point* y explica la actividad.

*Docente: Esto es lo que vamos a hacer. Voy a pedir a diferentes participantes a que me ayuden a completar estas palabras. Básicamente van a deletrear las banderas que ven. La bandera número uno es México (procede a pronunciar la bandera).*

Pide a los estudiantes deletrear las banderas una por una. Una de las estudiantes participa, pero su micrófono suena un poco mal, por lo que el docente le pide que lo repita una vez más.

*Docente: Ok, no pude escuchar muy bien, pero... no, repítelo otra vez por favor*

*Sofía: K-E-N-G-D-O-M*

*Docente: ok, hay que tener cuidado porque "i" es la e en español. Entonces se diría K-I-N-G-D-O-M. Ok, la número cuatro, ¿quién me puede ayudar con esa?*

*Maya: ¿Brazil?*

*Docente: BRAZIL, deletreo para mi Maya por favor*

*Maya: es B-R-A-S-I-L*

*Docente: Ok, bueno. Normalmente usamos una Z en Brazil. B-R-A-Z-I-L. Vale, muchas gracias, Maya.*

Maya participa y pronuncia de manera incorrecta uno de los países, el maestro vuelve a pronunciar la palabra, pero de manera correcta. Continúa con el deletreo con el resto de los demás países. Hace un ejercicio de relación para practicar las nacionalidades. Esta vez más estudiantes participan. El maestro hace una pequeña pausa para explicar un aspecto cultural del vocabulario (American/North American). Después, continúa con la siguiente actividad.

**6ta actividad: Actividad de preguntas con "Wh"**

Inicia de manera explícita la introducción al tema de las preguntas con “wh” usando verbo to be. Después, procede a leer los ejemplos en la presentación y menciona aspectos como la pronunciación y las contracciones. Solicita a dos participantes, pero los estudiantes permanecen en silencio, el docente insiste en los participantes y cambia a español. Los estudiantes guardan silencio hasta que Andrea se ofrece como voluntaria, pero después menciona que no sabe.

*Andrea: ay profe, pero no sé, no sé bien.*

*Docente: está bien, puedes intentarlo, no te preocupes.*

Andrea pronuncia una palabra incorrectamente pero el docente la repite suavemente y Andrea la repite de nuevo. Le pregunta a Andrea sobre qué tipo de preguntas se usan para saber de lugares. Al final del ejercicio, el docente explica de nuevo el uso de las preguntas con “wh questions”.

*Docente: Ok muy bien chicos, cuando usamos ese tipo de preguntas debemos responder con la información que nos pide. Por ejemplo, si nos preguntan una persona respondemos con una persona, si nos piden tiempo vamos a preguntar de tiempo.*

Comparte con los estudiantes el enlace para la actividad. La plataforma que utiliza es *Educaplay*. El docente guarda silencio mientras la computadora proyecta la página de la actividad. Después, explica la actividad y los estudiantes comienzan. Pide a los estudiantes que le avisen cuando terminen con la actividad ya sea por el micrófono o por el chat.

*Docente: Si ya terminaron, por favor avísenme. Les pediría que me avisen por medio del micrófono porque no puedo ver el chat por el momento.*

Menciona que pasarán a la última sección de la clase. Recapitula los temas observados durante la clase a través de la presentación de *Power Point*. Después, pregunta a los estudiantes sobre el tema de países y nacionalidades. Pide que alguno de los estudiantes le diga tres países y/o nacionalidades vistas durante la clase. El maestro especifica el producto que hay que entregar para la siguiente clase.

**4ta sesión, 1ra unidad:**

- Semana 2, 4ta sesión (30 de septiembre)
- Duración: 41 min.
- Objetivo: Los estudiantes serán capaces de describir a una persona, diferencias entre los sonidos /s/ & /z/, describirse a sí mismo usando información personal y saber acerca del matrimonio en otras culturas.
- Participantes: 28 participantes al inicio de la clase.
- Actividades principales: en esta sesión las actividades principales fueron:
  1. Actividad de repaso (*Mentimeter*)
  2. Actividad de Descripción de Personas (*Power Point*)
  3. Actividad de información personal (*Nearpod*)

**1ra actividad: Actividad de repaso.**

El docente pide a los estudiantes que lean los objetivos de la clase. Silvia participa como voluntaria en la descripción de los objetivos. Cuando se equivoca, le corrige y le menciona que no se preocupe.

*Docente: ¿Quién me puede ayudar a describir los objetivos de la lección muchachos?  
Ok, voy a escoger a alguien.*

*Silvia: Al final de la lección, los estudiantes serán capaces de: describir a una persona,  
diferenciar entre /s/ y /z/*

*Docente: se refiere a los sonidos*

*Silvia: describirse a sí mismos usando información personal y saber (know)*

*Docente: Saber (know)*

*Silvia: acerca de casarse*

*Docente: casarse*

*Silvia: lo siento teacher*

*Docente: no, está bien. Excelente, lo hiciste muy bien. Recuerden, la palabra que empieza con K "Know" no pronunciamos la K pero lo hiciste bien Silvia.*

Después, procede a mencionar los objetivos una vez más, pero en español. El docente continúa con una actividad de repaso usando la plataforma *Mentimeter* para crear una lluvia de ideas y comparte el enlace para que los estudiantes participen.

*Docente: Voy a compartir la liga con ustedes chicos y voy a pedirles que se unan a la presentación con ese código y después completar y contestar las preguntas. Básicamente es un repaso de la última clase entonces lo que se acuerden de la clase por favor escríbanlo en la presentación. déjenme compartir con ustedes la liga en la clase.*

Una de las alumnas pregunta sobre la planeación didáctica y si el docente la puede compartir. Después, hace énfasis en la importancia de contestar en la planeación didáctica y que, si no se hace, no recibirá los trabajos de los estudiantes. Una de las estudiantes levanta su mano en la plataforma, pero dice que fue un accidente, el maestro le indica como la puede bajar.

*Docente: Bajas la manita presionándole ahí mismo, así, muy bien.*

El docente espera que la plataforma responda y mientras tanto les pide a los alumnos que le comenten de manera oral lo que vieron la clase pasada. Los estudiantes no responden. Una vez que la liga está disponible, el docente proyecta la lluvia de ideas a la clase. El docente hace énfasis en la importancia de participar en clase.

*Docente: Muy bien, veo algunas respuestas de ustedes chicos. Recuerden que participar es un aspecto muy importante de la clase así que ya sea por el micrófono o por el chat por favor participen en la clase.*

Después lee las respuestas de los estudiantes tanto en inglés como en español. Una vez que termina de leer las respuestas de los alumnos, procede con la siguiente actividad.

**2da actividad: Actividad de descripción de personas.**

Introduce vocabulario para describir a las personas de manera física. Usa el lenguaje corporal para indicar lo que se va a presentar.

*Docente: Ahora, quiero que me digan lo que ven en esta imagen, en pocas palabras díganme que es lo que ven en la imagen.*

*Estudiantes permanecen en silencio*

*Docente: ¿Alguien?*

*Andrea: Personas de diferentes estados del mundo. No, no, no de diferentes...ay se me olvidó como se dice "países" en inglés.*

*Maya: País (country)*

*Docente: Ok, gente de diferentes países, pero ¿qué más ven? En la apariencia... yo veo lentes, cabello rojo, etc. Muy bien, continuamos con la presentación entonces.*

Después de presentar el vocabulario para describir a las personas, pide a los estudiantes que lean unas descripciones y que las relacionen con una imagen.

*Docente: Voy a pedir algunos de ustedes chicos, uno por uno, que vayan relacionando la descripción junto con la foto, ¿ok? ¿Quién puede hacer el número dos?*

Paula y otros estudiantes participan durante toda la actividad. Una vez que terminan de leer, el docente menciona el uso del adjetivo "fat" y la implicación de su uso.

*Docente: Recuerden pueden decir "thin" para hablar de una persona delgada, pero para decir que una persona... ammm pues lo contrario de "thin", "heavy" es un adjetivo adecuado. El que no es adecuado es "fat", digan "heavy" o "chubby" pero no digan fat o tubby*

Después, pide a uno de los estudiantes que lea otra descripción. El profesor procede a mencionar las categorías de descripción a partir del ejemplo que leyó el estudiante.

**3ra actividad: Actividad de información personal (Nearpod)**

Continúa con una actividad en donde el estudiante debe de completar una tarjeta con su información personal. En la primera parte de la actividad los estudiantes relacionan la información personal con su lugar correspondiente. Después, uno de los estudiantes menciona el correo electrónico y el docente explica de manera más detallada como se dice esa información en específico.

*Docente: El arroba se dice at y el punto com se dice "dot com". Tenemos tres formas de decir punto en inglés. Una es "dot" se refiere a todo lo tecnológico, como a las páginas web. Otro es "point" se refiere a todo lo matemático y el último es "period" y ese se refiere a todo lo académico, todo lo que está escrito.*

Una vez que los estudiantes relacionan la información personal con las palabras correspondientes, el profesor comparte un link para la siguiente parte de la actividad. En la segunda parte, el estudiante accede a un link y tiene que describir su información personal usando el vocabulario pasado y una imagen. El docente menciona el nombre de aplicación que se va a utilizar. Revisa si los estudiantes pudieron acceder y les pide que le avisen por diferentes canales. Después una estudiante le hace una pregunta, ella lo quiere hacer en español, pero el docente le dice que intente en inglés.

*Andrea: teacher, ¿puedo decirlo en español?*

*Profesor: try in English*

*Andrea: Es que es super largo y no tiene que ver con esto.*

*Profesor: ¿cómo que super largo?*

*Andrea: ay profe en español, luego se lo digo en inglés. Es que ósea, el día que teníamos que subir el video me sentía super mal le dije por el chat. Entonces pues no lo subí y ayer lo estaba intentando, pero quien sabe porque el internet estaba súper lento y no me dejaba, pero ahorita que ya estaba bien pues lo voy a subir porque el video ya lo tenía grabado desde ayer en la mañana.*

*Profesor: hum*

*Andrea: y ya no estaba la tarea para subirlo*

*Profesor: mira, que bueno que tomas ese punto, vamos a hablar en ese punto en específico, pero deja terminamos la actividad y con mucho gusto les digo que vamos a hacer respecto a ese punto.*

El maestro continua con la actividad y presenta un ejemplo de lo que requiere la descripción. Después, describe los puntos que quiere que sean incluidos en la descripción y la manera de hacerlo. Varios estudiantes mencionan que no les aparece el espacio para publicar su respuesta dentro de la plataforma, el maestro quiere preguntar, pero los estudiantes continúan mencionando que no lo encuentran. Uno de los estudiantes menciona que sí pudo encontrarlo, el docente le pide que si lo puede explicar en español para sus compañeros.

*Sofía: Le pueden poner en “log in” y ya después le ponen en “try now” y ahí les va a decir de que quieren hablar, yo le puse que de mí y ya te va a salir esa parte.*

*Docente: a ver, una vez más, ¿puedes repetirlo otra vez para tus compañeros?*

El docente menciona que se les dará cinco minutos. La proyección de la plataforma se congeló por lo que el maestro lee las descripciones de los estudiantes sin que los estudiantes puedan verla. El docente cambia a español para mencionar unos puntos importantes y después de eso cierra la clase.

### **Reflexión de la práctica educativa**

Durante esta se mana se observaron diferentes aspectos en la práctica de la enseñanza del inglés, principalmente dos aspectos: uso de tecnología y ambiente de clase. Respecto al uso de tecnología en la clase, el docente hizo uso de varias plataformas electrónicas para la práctica del idioma dentro del aula. Su uso está ligado al modelo SAMR propuesto por Puentadura (2006, en Peachey, 2018) en donde existen cuatro niveles de integración de la tecnología en el salón de clases. El docente demostró que, si bien usa una variedad de recursos

tecnológicos, estos caen dentro de la primera categoría (Substitución) en donde se usa la tecnología para reemplazar una actividad que se podría llevar a cabo sin ella.

Cabe mencionar que un aspecto nuevo integrado en la práctica del docente reside en la idea de "Digital Literacy". Descrito por Ollivier (2018) como el conocimiento del uso de herramientas tecnológicas y al uso de éstas de diferentes maneras, el docente demostró conocimiento y habilidad al guiar a los estudiantes en la adaptación de estos recursos en el aula. En otras palabras, el docente implementaba de manera directa el concepto de "Digital Literacy" al no sólo dominar, pero también instruir a sus alumnos en el uso de estas.

Respecto al ambiente y manejo de clase, el docente menciona en repetidas ocasiones a los estudiantes que la clase es un ambiente seguro y que, si desconocen el uso de la lengua, no hay de qué preocuparse. El docente anteriormente realizaba esta acción, pero no en un ambiente virtual y tampoco de manera tan frecuente.

En otras palabras, el establecimiento de un ambiente amistoso por parte del docente incrementó en el medio virtual al incluir expresiones que denotaban el sentir del docente hacia los alumnos. Eso está relacionado con el uso de las dimensiones socioafectivas y su impacto en el aula propuesto por Richards (2015) donde menciona que el ambiente del salón es "[...] resultado de la naturaleza de las relaciones entre los estudiantes y el maestro, los tipos de comunicación que pasa entre ellos, el entusiasmo que tiene el maestro por la enseñanza y sus habilidades para gestionar el aprendizaje de los estudiantes" (pág.197).

Al hablar del aspecto comunicativo dentro de la clase, se abordaron aspectos como la producción escrita pero no la oral, ya que el medio dificulta (aunque no hace imposible) la producción oral en la clase de idiomas virtual. La mayoría de las actividades estaban enfocadas al desarrollo de la competencia gramatical. Richards y Rodgers (2014) establecen cuatro tipos de competencias a ser trabajadas con un enfoque comunicativo: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.

En la clase del profesor abordó en su mayoría actividades de índole gramatical y discursiva, pero los aspectos sociolingüísticos y en especial de estrategia no fueron abordados. Aunado

a esto, los ejercicios presentaban muy poco los principios básicos para el fomento de las competencias comunicativas: comunicación real, actividades y lenguaje significativos (Richards and Rodgers, 2014). Solo contadas ocasiones se presentaron actividades que se asemejaban a tareas realistas, tales como descripciones de personas.

Algunas de las complicaciones experimentadas en el proceso de implementación fue la respuesta de los estudiantes, en donde la mayoría de las veces optaban por un silencio en vez de participar. Esto puede deberse a que no siente algún tipo de relación con la clase, también puede deberse a que el tiempo destinado en la clase lo tomen para otra actividad. Este punto fue una de las dificultades más grandes que enfrentó el profesor ya que la participación dentro de la clase es una pieza clave para entender la lengua. Otra complicación fue la capacidad y calidad de la herramienta electrónica, refiriéndose a la capacidad del equipo tecnológicos del docente para soportar el uso de varias herramientas virtuales. Finalmente, quedan aspectos por mejorar en la implementación de los estudiantes como el uso de actividades que impliquen una mayor interacción y la resolución de problemas técnicos.