



# BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: Prácticas de colaboración en la virtualidad para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en bachillerato

---

AUTOR: Irma Ernestina Conchas Martínez

---

FECHA: 05/05/2024

---

PALABRAS CLAVE: Virtualidad, Inglés, Lengua extranjera, Prácticas de colaboración, Enseñanza

GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO  
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR  
BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

## **GENERACIÓN**

**2019**



**2022**

## **PRÁCTICAS DE COLABORACIÓN EN LA VIRTUALIDAD PARA LA ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN BACHILLERATO**

TESIS

que presenta:

**Irma Ernestina Conchas Martínez**

para obtener el grado de

**DOCTORA EN PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE**

Directores de tesis

Dr. René Medina Esquivel

Dra. Elizabeth Alvarado Martínez

San Luis Potosí S.L.P. Febrero de 2024.



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ  
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

---

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO  
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA  
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

---

**A quien corresponda.  
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Irma Ernestina Conchas Martínez  
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la  
utilización de la obra Titulada:

Prácticas de colaboración en la virtualidad para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en  
bachillerato

en la modalidad de: Tesis para obtener el  
Grado en, Doctorado en Procesos de Enseñanza Aprendizaje

en la generación para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el  
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines  
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras  
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en  
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE  
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se  
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los  
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos  
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en  
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 20 días del mes de febrero de 2024.

ATENTAMENTE.

Irma Ernestina Conchas Martínez

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200  
Zona Centro, C.P. 78000  
Tel y Fax: 01444 812-11-55  
e-mail: cicyt@beceneslp.edu.mx  
www.beceneslp.edu.mx



BENEMÉRITA Y CENTENARIA  
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS  
DE POSGRADO  
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

DICTAMEN

San Luis Potosí, S. L. P., 16 de febrero de 2024.

DRA. MARÍA GUADALUPE ESCALANTE BRAVO  
DIRECTORA DE LA DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
P R E S E N T E .

Estimada Directora:

Hacemos de su conocimiento que la estudiante **IRMA ERNESTINA CONCHAS MARTÍNEZ** del **Doctorado en Procesos de Enseñanza Aprendizaje**, ha presentado la integración final de su tesis titulada: **“Prácticas de colaboración en la virtualidad para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en bachillerato”**.

La tesis incorpora los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, por ello se solicita que se proceda a los trámites correspondientes para la presentación de dicho examen.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA  
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS  
DE POSGRADO  
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

ATENTAMENTE

DR. RENÉ MEDINA ESQUIVEL  
Director de tesis

COMITÉ TUTORIAL

DR. CARLOS ADRIÁN ROSTRO CONTRERAS

DRA. MA. GUADALUPE RODRÍGUEZ BULNES

Certificación ISO 9001 : 2015  
Certificación CIEES Nivel 1  
Nicolás Zapata No. 200.  
Zona Centro, C.P. 78230  
Tel. Fax 814-25-30  
e-mail: posgrado@beceneslp.edu.mx  
www.beceneslp.edu.mx  
San Luis Potosí, S.L.P.

c.c.p. Archivo  
Control Escolar

## **Dedicatoria**

Solo es posible alcanzar un sueño cuando se tiene la voluntad necesaria para ello.

No bastan el entusiasmo, la pasión, el deseo.

También son necesarias la fuerza y la concentración.

Paulo Coelho

Con amor in memoriam de mi hermano Isaac.

Dedico este trabajo a mis padres los profesores Ma. Ernestina y José Ramón, guerreros incansables de quienes recibí su fortaleza.

A mi compañero de vida Roger y a mis hijas Nezly y Montserrat, por su paciencia y su apoyo incondicional.

Para mis padres académicos Dr. René y Dra. Elizabeth, quienes con su entrega, compromiso y ética me enseñaron el camino hacia la investigación.

A maestros y académicos que colaboraron en gran medida en el trayecto formativo del programa que cursé de Doctorado en Procesos de Enseñanza Aprendizaje ciclo 2019 a 2022 de la BECENE.

A familiares, amigos y compañeros que colaboraron de alguna manera para este trabajo de investigación.

In memoriam de los colegas caídos durante el trayecto de este trabajo: Ingmar, Martín y Cuquita.

Agradezco a Paola por su ejemplo de ímpetu y fortaleza.

Agradezco a la Dra. Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes de la Universidad Autónoma del Estado de Nuevo León y el Dr. Ricardo Chávez Nolasco de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, quienes me acompañaron durante todo el trayecto investigativo brindándome su valioso tiempo y orientaciones para mejorar este trabajo.

Agradezco a la Dra. Hilda Hidalgo Avilés y la Dra. Lilia Bórquez Morales de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo por su orientación y guía para esta investigación.

Agradezco a la Dra. Norma Gauna del Colegio de San Luis por permitirme un espacio armonioso en la biblioteca para la elaboración de esta investigación.

Agradezco a la maestra Ana Neumann por su enseñanza en la narración de la investigación que realicé.

## Resumen

El presente trabajo se sitúa en el campo de la pedagogía y la lingüística aplicada. En esta investigación brindo un análisis reflexivo de cómo tres profesores llevaron a cabo la enseñanza de inglés como lengua extranjera (ILE) en tres grupos de un bachillerato tecnológico a través de la virtualidad durante la emergencia por la pandemia de COVID 19. El objetivo general es explorar de qué manera las prácticas de colaboración en la virtualidad constituyeron una estrategia de acompañamiento útil para mejorar la enseñanza de inglés como lengua extranjera en un centro escolar de la ciudad de San Luis Potosí.

La metodología que empleé para este proyecto de investigación corresponde a una investigación aplicada que se explica desde el paradigma sociocrítico, utilicé un enfoque cualitativo y se apoya en el método de investigación acción participativa para tratar de explicar el fenómeno, planificar acciones para mejorarlo o transformarlo. Los profesores y yo desarrollamos un programa de colaboración. Presenté a los profesores una propuesta de intervención que consistió en una prueba piloto y siete secuencias didácticas para promover la competencia comunicativa, encaminadas a un propósito específico del programa de estudios y orientados a la construcción de la competencia comunicativa de los estudiantes en el idioma inglés. Estas secuencias didácticas involucraron actividades desarrolladas a través de la virtualidad en las que los estudiantes practicaran el idioma. Para este fin, hicimos uso de internet, de la aplicación de WhatsApp y correo electrónico. Esta propuesta atendió a situaciones específicas que profesores y alumnos manifestaron y otras que detecté a través de la observación y el análisis. El objetivo de esta propuesta fue que los profesores se apropiaran de la propuesta y la aplicaran en su práctica educativa y posteriormente continuarán considerándola como un insumo útil en su labor de enseñanza.

Presento el diseño, aplicación y evaluación de una propuesta de intervención como estrategia de acompañamiento para mejorar la enseñanza de inglés como lengua extranjera por medio de una serie de prácticas de colaboración en la virtualidad en el Centro de Bachillerato tecnológico industrial y de servicios no.131 (CBTIS 131). Este centro escolar se localiza al oriente de la ciudad, muy cerca de la zona industrial y del centro de abastos.

Los resultados de un primer acercamiento diagnóstico me permitieron identificar cómo tres profesores llevaban a cabo la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Además, pude conocer las percepciones, las necesidades y apoyos que solicitaban estos profesores. Este trabajo también me ayudó a identificar los intereses y requerimientos de los estudiantes para el aprendizaje de inglés. Este análisis me otorgó la oportunidad de

profundizar en las realidades que acontecen en las clases virtuales y las subjetividades que operan en este escenario.

Palabras clave: virtualidad, inglés, lengua extranjera, prácticas de colaboración, enseñanza.

### **Abstract**

The present work is part of the field of pedagogy and applied linguistics. This research provides a reflective analysis of how three teachers conducted the teaching of English as a foreign language (EFL) (ILE in Spanish version) in three groups of a technological high school through virtuality, due to the emergency caused by the COVID pandemic. I intend to assess how collaborative practices in virtuality constitute a support strategy to improve the teaching of the EFL language in this school in the city of San Luis Potosí, México.

The methodology used for this research project corresponds to applied research type that is explained from the socio-critical paradigm. It uses a qualitative approach and it is supported by the participatory action research method to try to explain the phenomenon and transform to it. Through a series of collaborative practices in virtuality, I present the design, application, and evaluation of an intervention proposal as a support strategy to improve the teaching of ILE in this school in the city of San Luis Potosí.

The results gave me access to identify in the English teachers how they conduct the teaching of the English language as a foreign language. In addition to knowing the perceptions, needs, and support that these teachers request. On the other hand, it allowed to identify students interests and their requirements of teaching and learning towards the English language. I analyze the perspective they have towards the English language, their linguistic experiences, their disposition, and the possibilities of participation with respect to the English language. This reflective analysis allowed me to delve into the realities that occur in virtual classes and the subjectivities that operate in this scenario.

The teachers whom I will call from now on Cony, Fabio, Aldo, and I developed a collaborative program. I presented to the teachers an intervention proposal that consisted of a pilot test and seven didactic sequences aimed at a specific purpose of the study program that pretended at building communicative competence in the English language of the students. This proposal addressed specific situations that teachers and students expressed and others that I detected through observation and analysis. My proposal was that at that moment the teachers made the proposal their own, applied it in their educational practice and considered it as a useful input in their work.

Keywords: virtuality, English a foreign language, collaborative practices, teaching.



## ÍNDICE

Introducción.....	14
Capítulo I: Planteamiento del problema .....	17
Delineando el área de investigación. ....	17
1.1 Antecedentes: Una mirada al estado del arte.....	21
Estudios que involucran las TIC .....	21
Tareas, estrategias y actividades que promueven las competencias comunicativas.....	23
Discusión.....	29
1.2 Objetivo general.....	36
Objetivos específicos.....	36
1.3 Pregunta de investigación.....	36
1.4 Supuesto de la investigación .....	36
1.5 Justificación de la investigación .....	36
¿Por qué en este nivel escolar? .....	39
1.6 Marco teórico conceptual .....	41
Lengua meta .....	42
Inglés como segunda lengua vs. Inglés como lengua extranjera .....	42
Lingüística aplicada.....	43
Teoría de adquisición de lenguas como fundamento de una propuesta de intervención .....	44
Teorías de enseñanza del idioma inglés: Secuencia histórica de los principales métodos y enfoques. ....	51
Enfoque comunicativo y enfoque ecléctico .....	54
Una perspectiva histórica: Aportaciones del socioconstructivismo a la enseñanza de ILE.....	57
Colaboración y trabajo colaborativo.....	58
Virtualidad, en línea y a distancia .....	59
Materiales auténticos.....	60

Metodologías activas.....	62
1.7 Enfoque metodológico .....	63
Diagnóstico .....	64
Intervención.....	64
Capítulo II: Acercamiento al campo .....	66
2.1 Contexto institucional.....	66
Contexto externo .....	66
2.2 Contexto de aplicación.....	69
Condiciones escolares e Infraestructura.....	69
2.3 Una inmersión a la virtualidad: Un primer acercamiento para el diagnóstico.....	71
2.4 Los tres mosqueteros. ¿Quiénes son los profesores? .....	75
El Profesor Fabio “Experiencia y compromiso” .....	75
La Profesora Cony “Práctica y respeto” .....	77
El Profesor Aldo “Flexibilidad con responsabilidad” .....	78
2.5 El trabajo diagnóstico.....	80
2.6 Análisis del primer acercamiento al campo .....	83
Género de los estudiantes.....	84
Edad de los estudiantes .....	85
Importancia de aprender inglés para el alumno.....	87
Utilización del internet .....	88
Tiempo de uso del internet .....	89
Grado de dificultad para aprender inglés en los estudiantes .....	91
Grado de consideración de los estudiantes por aprender inglés.....	93
Uso de internet de los estudiantes para búsqueda de información en inglés..	94
Relación del inglés con la vida cotidiana de los estudiantes.....	96
Utilización del idioma inglés en la vida cotidiana de los estudiantes.....	97
Cómo les gustaría a los estudiantes aprender y practicar el idioma inglés ....	99
2.7 Panorama general de los resultados del diagnóstico .....	100
Capítulo III. El proyecto de intervención y su aplicación. ....	104

3.1 Las categorías de análisis.....	104
3.2 El surgimiento de categorías “las voces de los actores” .....	105
Percepción de utilidad (PU) .....	105
Experiencia lingüística (EL) .....	107
Disposición socioemocional (DS) .....	108
Posibilidades para la participación en clase (PP) .....	112
Valoraciones para el diseño de la propuesta de intervención.....	117
3.3 Del diagnóstico a la intervención.....	119
Propósito .....	119
Estructuración de la propuesta .....	119
Definición de participantes y roles de cada uno.....	124
3.4 Plan de seguimiento de la propuesta de la intervención.....	125
3.5 Cronograma de aplicación previsto .....	128
Capítulo IV Análisis de la prueba piloto y las siete secuencias didácticas .....	130
Surgimiento de tres subcategorías emergentes .....	131
Implementación de las secuencias didácticas.....	134
4.1 La prueba piloto .....	134
Análisis de la clase sincrónica .....	134
Profesora Cony .....	134
Profesor Fabio.....	136
Profesor Aldo .....	141
4.2 La primera secuencia didáctica.....	143
Análisis de la clase sincrónica .....	143
Profesora Cony .....	144
Profesor Fabio.....	147
Profesor Aldo .....	151
4.3 La segunda secuencia didáctica .....	152
Análisis de la clase sincrónica .....	152
Profesora Cony .....	152
Profesor Fabio.....	154

Profesor Aldo .....	159
4.4 La tercera secuencia didáctica.....	160
Análisis de la clase sincrónica .....	160
Profesora Cony .....	160
Profesor Fabio.....	162
Profesor Aldo .....	164
4.5 La cuarta secuencia didáctica.....	165
Análisis de la clase sincrónica .....	165
Profesora Cony .....	165
Profesor Fabio.....	167
Profesor Aldo .....	170
4.6 La quinta secuencia didáctica .....	172
Análisis de la clase sincrónica .....	172
Profesora Cony .....	172
Profesor Fabio.....	175
Profesor Aldo .....	177
4.7 La sexta secuencia didáctica .....	179
Análisis de la clase sincrónica .....	179
Profesora Cony .....	179
Profesor Fabio.....	180
Profesor Aldo .....	182
4.8 La séptima secuencia didáctica .....	183
Análisis de la clase sincrónica .....	183
Profesora Cony .....	183
Profesor Fabio.....	185
Profesor Aldo .....	187
Capítulo V Enseñar inglés ¿Posible en la virtualidad?.....	189
Resultados de la implementación .....	189
5.1 Prueba piloto: Tell me a horror story .....	189

5.2 Primera secuencia: Welcome to the course .....	193
5.3 Segunda secuencia: Tell me a little about yourself.....	194
5.4 Tercera secuencia: Why not? Talking about idioms .....	198
5.5 Cuarta secuencia: Knowing my city.....	200
5.6 Quinta secuencia: The picture of my life .....	203
5.7 Sexta secuencia: Used to and time to sing .....	205
5.8 Séptima secuencia: practice for a job interview.....	206
Conclusiones y hallazgos .....	210
Referencias .....	216
Índice de anexos .....	229
1. Principales abreviaturas y códigos utilizados en esta tesis .....	230
3. Índice de gráficas.....	232
4. Fotografía del frente del centro escolar.....	233
5. Fotografía de calle lateral al centro escolar.....	233
6. Fotografía de calle frontal al centro escolar.....	233
7. Calle posterior para arribar al centro escolar.....	234
8. Fotografía de otra vista frontal al centro escolar .....	234
9. Declaración de consentimiento informado .....	235
10. Entrevista a profesores .....	236
11. Ciclo de la investigación prácticas de colaboración en la virtualidad para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en bachillerato .....	237
12. Tabla de evaluación de la prueba piloto referente en el capítulo 4.....	238
13. Tabla de evaluación de la primera secuencia didáctica referente en el capítulo 4 ...	241
15. Tabla de evaluación de la tercera secuencia didáctica .....	248
16. Tabla de evaluación de la cuarta secuencia didáctica.....	250
18. Tabla de evaluación de la sexta secuencia didáctica .....	256
20. Fotografías de las actividades elaboradas por los estudiantes respecto de las prueba piloto Tell me a horror story referente al capítulo 5. ....	261
21. Fotografía relacionada a la segunda secuencia didáctica: Tell me a Little about yourself <i>Kahoot</i> .....	264
22. Imágenes relacionadas a la actividad de la tercera secuencia didáctica: idioms.....	265
23. Imágenes relacionadas a la séptima secuencia didáctica: Job interview.....	267

24. Imágenes del trabajo con los profesores y sus estudiantes durante esta investigación  
..... 270

## Introducción

Aprender una lengua diferente a la propia es una necesidad para abrir mayores oportunidades de desarrollo en esta época ya sea para comunicarse, en la educación escolar o bien para un mejor desarrollo personal y/o profesional. Según Rueda y Wilburn (2014) una lengua extranjera se adquiere al escucharla e interactuar con ella, pero se aprende al darle un significado formal sólo a través de la comunicación sea verbal o escrita. Al aprender no solamente se obtiene el idioma sino la cultura y la socialización en cuestión (Gutiérrez y Landeros, 2010). En esta investigación involucro el uso de adquisición y aprendizaje como parte de la construcción de conocimiento para el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés como lengua extranjera.

Al aprender una lengua extranjera se pone en juego todo el potencial físico, emocional o afectivo, intelectual o cognitivo y lingüístico. En primer lugar, el **sentido físico** porque todos nuestros órganos y motricidad son parte de nuestro ser, que entrará en juego para tratar de expresar la idea central y muchas veces lo hará incluso utilizando la mímica (manos, brazos, cara). En segundo lugar, el **aspecto emocional o afectivo** que está implicado debido a que existe cierto grado de vulnerabilidad por parte del aprendiz (y también del facilitador) en el sentido que cometerá errores, estos errores generarán posibles prejuicios que crearán una barrera entre el idioma y el estudiante. Éste se verá afectado y podrían surgir candados mentales, en consecuencia, le harán resistirse al aprendizaje y producción del idioma.

En tercer lugar está el **aspecto intelectual o cognitivo** que involucra el aprendizaje de una lengua diferente a la materna, en éste participan la inteligencia y la cognición, involucra que todas las neuronas harán nuevas conexiones para asimilar este nuevo lenguaje (como cuando se aprendió a usar la computadora, la internet o el uso de celulares de última generación) por lo que se debe pasar por un proceso mental en el cual se generará tensión, e incertidumbre, habrá una asimilación que conducirá al entendimiento y equilibrio interno. Piaget (1972) define muy bien como proceso de equilibrio en el desarrollo intelectual, en los niños este proceso es apoyado por la motivación, sin embargo, para el adulto, como no está dispuesto a tener conflictos, habrá de evitarlo y no estará preparado a aprender el nuevo idioma, a menos que sea imperativamente necesario.

En cuarto lugar, el aspecto que corresponde a la comparación entre la lengua materna y la que lengua extranjera que se aprende, muchas veces el origen lingüístico nos dará la pauta al entendimiento de la lengua extranjera y descubrir el equivalente en la

lengua de origen, trayendo como consecuencia el avance en el estudio de la lengua extranjera que se aprende (Lin, 2008; Rubio y García 2013).

La educación a nivel básico, medio superior y superior ha otorgado particular importancia a la enseñanza aprendizaje del idioma inglés en las aulas. El currículum incluye un nivel básico e intermedio del idioma y pretende que el estudiante desarrolló habilidades para aprender a comunicarse. En esta investigación abordé la enseñanza de inglés como lengua extranjera que se brinda a los jóvenes de bachillerato tecnológico y describo un panorama amplio de cómo sucede este proceso actualmente. Para los estudiantes de nivel medio superior del sistema perteneciente a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), el aprendizaje del idioma inglés es parte del mapa curricular desde primero hasta quinto semestre. Este mapa curricular incluye los programas de los cinco semestres en que se imparte inglés y señala que el estudiante debe ser capaz de escuchar, escribir, leer y hablar de acuerdo con cada nivel. Los estudiantes al llegar al nivel medio superior deben cursar cinco semestres de inglés. Esto representa un reto ineludible para ellos. Sin embargo, también para los profesores debido a que se enfrentan con la circunstancia de que los estudiantes presentan diversos niveles de conocimiento en inglés como lengua extranjera. Por lo que es una ardua labor para el profesor trabajar en los numerosos grupos de cuarenta y cinco a cincuenta estudiantes. Este trabajo da muestra de una investigación aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en bachillerato.

### **Motivación y experiencia profesional de la investigadora**

Esta investigación comenzó con una interrogante que surgió a lo largo de mi propia práctica docente, ya que he ejercido la enseñanza de lengua extranjera en bachillerato por más de 25 años. Me di cuenta de que los estudiantes requerían situaciones que les interesaran y les motivaran en mayor medida. Este escenario sucedía debido a que las actividades de clase que los profesores solían utilizar para la enseñanza estaban descontextualizadas y tendían a ser monótonas para los estudiantes. Esta situación me generaba incertidumbre debido al desinterés por parte de los estudiantes. Esta investigación me ha permitido acercarme a los profesores y conocer sus necesidades e inquietudes respecto a la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. Así mismo, tuve la oportunidad de acercarme a los estudiantes e identificar algunos aspectos de interés para ellos en relación con el aprendizaje del idioma que me fueron útiles para la elaboración de actividades de enseñanza del idioma inglés en este contexto sociocultural particular.



Al iniciar este trayecto investigativo en agosto de 2019, tenía previsto que lo realizaría en forma presencial, acudir a la institución y trabajar con los profesores en su aula. Sin embargo, esto no fue posible debido a que a partir de marzo del 2020 la situación por pandemia de la COVID-19 provocó que las autoridades tomaran medidas emergentes con el fin de minimizar el número de casos por la enfermedad mortal. Desde ese momento los profesores y estudiantes no tuvieron más contacto presencial y los servicios educativos se efectuaron a través de otros medios. Esta situación provocó en los profesores una inmersión urgente y apresurada para utilizar medios escritos o electrónicos alternativos como cuadernillos, televisión, computadoras, teléfonos celulares, tabletas, internet, correo electrónico, plataformas, aplicaciones o cualquier herramienta que permitiera encontrar la mejor manera de trasladar su labor de enseñanza de las clases presenciales a las clases virtuales (Secretaría de Gobernación, 2020). Mi proyecto de investigación dio un giro a partir de estas circunstancias para atender a las necesidades reales que en ese momento surgieron.

Considero que esta investigación abre oportunidades de reflexión para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en bachillerato, ya que me ha permitido valorar que en Educación Media Superior (EMS) pueden utilizarse diversas herramientas para el trabajo sincrónico o asincrónico en el que se utilicen materiales auténticos para el proceso educativo. Estos recursos permiten al profesor una enseñanza dinámica en donde los estudiantes encuentren un sentido más real al uso del idioma inglés. Los estudiantes se enfrentan a un reto que les permite un acceso gratificante a la práctica del idioma en cuestión. Estas situaciones de clase ayudan a que los estudiantes de este contexto socioeconómico vulnerable construyan sus competencias lingüísticas y comunicativas en el idioma inglés.

## **Capítulo I: Planteamiento del problema**

### **Delineando el área de investigación.**

Durante los años 2020, 2021 y 2022 llevé a cabo un trabajo de investigación como parte del programa de Doctorado en Procesos de Enseñanza Aprendizaje en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE). Esta investigación se ubica dentro del campo de la lingüística aplicada y su aplicación tuvo lugar en la asignatura de inglés como lengua extranjera en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios 131.

En un inicio vislumbré realizar esta investigación con los profesores de inglés como lengua extranjera de esta institución que quisieran sumarse al proyecto y de una manera presencial en el desarrollo de sus clases. En el año 2019 en el mundo surgió una pandemia por el virus de SARS CoV2, llamada también COVID 19 (Santos, Cortés, Vallejo y Reyes, 2021). Posteriormente, en el año de 2020 se declaró la Pandemia por COVID 19. Esta circunstancia emergente implicó que las clases presenciales se trasladaran a ser de forma virtual para llevar a cabo la labor docente (Secretaría de Gobernación, 2020).

Los profesores de inglés como lengua extranjera, a partir de ese momento y esta situación, buscaron estrategias de enseñanza que les apoyarán a transformar, a mejorar de forma urgente su labor a través de la virtualidad (Atmojo y Nugroho, 2020). En el ámbito educativo se comenzó a utilizar las tecnologías digitales, como una forma de comunicarse, de compartir información, de ampliar el conocimiento, de investigar, de producir, de organizarse y administrar (Coll y Martí, 2001). El uso de estas tecnologías se produjo a partir del uso de artefactos de la era digital (Martos, 2014).

Derivado de la incertidumbre y la indefinida prolongación de esta situación emergente, estimé necesario cambiar este proyecto para trabajar de manera virtual y colaborativa con tres profesores que aceptaron involucrarse en mi investigación. Los tres profesores que impartían la asignatura de inglés como lengua extranjera manifestaron la falta de apoyo técnico, así como insuficientes apoyos didácticos, infraestructura o equipo de cómputo para el desempeño de su labor.

Por su parte, los estudiantes presentaban limitaciones contextuales en situación de pandemia. Algunas de estas limitaciones fueron las siguientes: insuficientes recursos para tomar sus clases de manera virtual, falta de equipo de cómputo, insuficiencia de medios electrónicos, ausencia o intermitente conexión a internet, el trabajo doméstico o remunerado, la actitud y motivación para asociar la lengua extranjera de inglés a situaciones que representen significado para los estudiantes dentro de su contexto, implicaciones

emocionales no favorables. Todas estas circunstancias representaron factores que no permitían una interacción positiva para el aprendizaje de la lengua extranjera.

Para estos alumnos el estudio de inglés como lengua extranjera es una parte importante del mapa curricular del bachillerato tecnológico. Esta es una lengua que ellos deben aprender de una manera formal dentro de las escuelas de este nivel. El objetivo de incluir esta asignatura en sus estudios se presenta como medio para encontrar mayores oportunidades de desarrollo a su formación como bachiller técnico de acuerdo con sus necesidades en el momento actual o al egresar.

El Consejo de Europa (2002) dentro Marco Común Europeo de referencia para las lenguas [MCER] señala que los objetivos del aprendizaje y la enseñanza deberían estar en función de las necesidades de los alumnos y de la sociedad, en las tareas, actividades y procesos lingüísticos que los alumnos tienen que llevar a cabo para satisfacer sus necesidades y en las diversas estrategias que deben construir y desarrollar para conseguir elevar sus competencias lingüísticas y comunicativas de esta lengua.

El inglés es una de las lenguas hegemónicas han adquirido gran relevancia como medio de desarrollo intelectual, lo que ha permitido a algunas potencias hacer uso de su lengua como mecanismo de dominio y control sobre aquellos países que se ven limitados en este ámbito (Gutiérrez y Landeros,2010). Quienes logren imponer su idioma como universal, ya sea aceptado en forma explícita o tácita, se encontrarán en una posición superior dentro del globo. Por esa razón es que el inglés, gracias al poder adquirido por Inglaterra con el colonialismo y Estados Unidos luego de la Segunda Guerra Mundial, se difundió a escala planetaria. La supremacía actual del inglés como lengua internacional ha hecho surgir una dominación lingüística que ha constituido un problema de la aldea global al imponer de esta manera su cultura y avasallar la identidad local de algunas naciones. Un ejemplo claro de ello fue Filipinas, qué fue parte del imperio español y durante 400 años se habló el idioma castellano, hasta que España la vendió a Estados Unidos. En 1913 comenzó a imponerse el inglés con mucha resistencia, no obstante, el español dejó de ser el idioma oficial y el inglés ocupó su lugar en 1973 (Ruescas, 2019).

En el contexto actual de un sistema globalizado, caracterizado por la convivencia de distintas culturas en espacios reales y virtuales compartidos, se hace necesario el uso de más de una lengua. En el mundo de la comunicación internacional, el inglés es el idioma que domina en los negocios; también es el más usado en otros ámbitos como ciencia, tecnología, entretenimiento, internet, por nombrar sólo algunos. Por lo tanto, es pertinente que los aprendices de una lengua extranjera desarrollen las habilidades propias del idioma

que les permitirán fomentar el intercambio de información en ambientes multinacionales (Gutiérrez y Landeros 2010). Estudiantes y profesores tienen acceso a través de la tecnología, el uso de internet, el uso de redes sociales y en general el desarrollo tecnológico muestra mucha de esta información en el idioma inglés. Por consiguiente, en la actualidad se hace indispensable el conocimiento de una segunda lengua debido al uso del idioma inglés en todo el mundo. Aunado a otros factores como la libre circulación de mercancías, trabajadores y capitales que transitan continuamente y en forma apresurada (Estrada y García, 2001).

La revista *Ethnologue Languages of the World* (2019) en su 22ª edición sostiene que los idiomas más hablados en ese año eran inglés con 1,132 millones de hablantes, chino mandarín con 1,117 millones, hindi con 615 millones, español con 534 millones y francés con 280 millones. El Infobae *Ethnologue* (2019) publicó que los tres idiomas más populares que concentran más del 40% de la población mundial y de acuerdo con el ranking lo encabeza el chino, que incluyendo todas sus vertientes suma 1.197 millones de hablantes; en segundo está el español, con 414 millones, y tercero el inglés con 335 millones. La lengua inglesa es hablada en diversos países del mundo como EE. UU y Reino Unido, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Irlanda, Barbados, Sudán, Kenia, Tanzania, Zimbabue, Sierra Leona, Sudáfrica, Nigeria, Ghana y Namibia. El idioma inglés ha sido considerado durante muchos años como la lengua universal para los negocios, para la investigación y para los diferentes sectores productivos (Chávez, Saltos y Saltos, 2017). Los idiomas más usados en la internet son inglés 26%, chino 24% y español: 7%.

La información descrita en el párrafo anterior muestra que hablar otro idioma es una forma de estar preparado para ser competente en el mundo profesional o laboral. Por consiguiente, es probable que el estudiante encuentre mejores oportunidades de desarrollo, ya sea para la obtención de una beca para estudios en el extranjero o ser candidato a un empleo mejor remunerado. En consecuencia, el alumno capaz del manejo de una segunda lengua tendrá mayor posibilidad de encontrar oportunidades laborales o escolares, sin que el desconocimiento de ésta sea un obstáculo.

En el ámbito mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) en su informe con visión al 2030, proyecta que los docentes y educadores competentes, en cantidad suficiente, deberán aplicar enfoques pedagógicos centrados en el educando, dinámicos, de colaboración. Este informe señala también que los libros, los materiales de aprendizaje de otro tipo, los recursos educativos de libre acceso y la tecnología no deberán ser discriminatorios. Por lo tanto, los recursos educativos habrán de

favorecer el aprendizaje, deberán ser fáciles de utilizar para el alumno, adaptarse al contexto, ser eficaces en relación con los costes y estar disponibles para todos los educandos, ya sean niños, jóvenes o adultos. Al respecto de la educación, este informe, hace énfasis en el desarrollo de aptitudes, valores, actitudes, en conocimientos que permiten a los ciudadanos llevar vidas sanas y plenas. El documento también señala que la educación será encaminada a tomar decisiones fundamentadas, a hacer frente a los desafíos de orden local y mundial. El informe sugiere que para centrarse en la calidad y la innovación será necesario también fortalecer la educación en materia de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*. STEM, por sus siglas en inglés) (UNESCO, 2015).

En el ámbito nacional, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) es el nuevo modelo educativo. Este modelo indica que sus planes de estudio buscarán promover la perspectiva de género, el conocimiento de matemáticas, la lectura y la escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, los estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva, la interculturalidad y el cuidado al medio ambiente. Este modelo educativo entró en vigor a partir del ciclo escolar 2021-2022 (SEP, 2019).

Con este cambio en el modelo educativo se espera que los estudiantes logren un desarrollo integral, que los prepare para los desafíos en varios aspectos como la cultura digital, la globalización y un proceso educativo integral.

En el ámbito escolar del bachillerato, para algunos de los estudiantes de bachillerato significa un gran desafío involucrarse en el aprendizaje del idioma inglés. En la vida cotidiana la mayoría de los jóvenes se encuentran con el reto ineludible de utilizar el idioma inglés, principalmente, al jugar un videojuego, al escuchar una canción, al ver una película, al leer un instructivo, al utilizar diversas aplicaciones para teléfonos y/o computadoras, al inscribirse a un programa de becas internacional o emigrar a otros países.

Los egresados de bachillerato se verán en la necesidad de utilizar el inglés ya sea para enfrentarse a espacios laborales o estudios universitarios. Si algún joven decide buscar oportunidades a través de una beca al extranjero, uno de los requisitos principales es que presente un examen que avale su comprensión en una lengua diferente a la materna, en este caso es inglés como lengua extranjera. Por otro lado, si el joven opta por iniciar su vida laboral, éste debe demostrar el dominio de la lengua inglesa.

Los docentes tienen el arduo desafío de impartir inglés como lengua extranjera, ya que es parte de su labor conducir a los alumnos a encontrar sentido de la importancia en el manejo de esta lengua extranjera. Los profesores, con base a su experiencia, deben tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades en el aula. Estas actividades deben coadyuvar a la preparación de los estudiantes en esta lengua y buscar su progreso. De tal manera que ellos puedan reconocer, analizar y superar sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales.

### **1.1 Antecedentes: Una mirada al estado del arte**

Existen numerosos estudios en el área de inglés como lengua extranjera que dan cuenta de la preocupación y esfuerzo de múltiples investigadores y profesionales que constantemente descubren y proponen aspectos a considerar en el quehacer educativo relativa a esta área. En este apartado presento una mirada a algunas investigaciones que aportan a la construcción del objeto de estudio de esta investigación.

#### ***Estudios que involucran las TIC***

Hernández (2015), en Ecuador, realizó una investigación cualitativa llamada “El b-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial” que presenta una estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del departamento especializado de idiomas de la Universidad técnica de Ambato en Ecuador. El objetivo de esta investigación era determinar hasta qué punto el uso del b-learning incide en el rendimiento académico de los estudiantes para el alumnado de inglés de la modalidad semipresencial en el desarrollo o mejora de las habilidades o destrezas del idioma. En este estudio se utilizó una metodología cuantitativa y cualitativa (prueba estadística t-student, cuestionarios, entrevistas) para comprender de mejor manera el proceso formativo que se llevó a cabo con 433 estudiantes universitarios. Esta investigación utilizó dos grupos: el grupo experimental y el de control. Se compararon los dos grupos para analizar si el tratamiento tuvo algún efecto sobre el rendimiento. Luego de la aplicación del modelo b-learning, los resultados muestran un incremento favorable y significativo en la participación, interacción y comunicación entre los participantes. Así como un aumento positivo de la experiencia de interacción entre los profesores y alumnos participantes. Este estudio señala algunas limitaciones encontradas referidas a la necesidad de capacitación continua del profesorado.

Chacón y Pérez (2011) en Venezuela, realizaron un estudio donde utilizaron el *podcast*, que es un recurso disponible en la internet, utilizado para crear grabaciones de

audio y hacerlas públicas en la red. El propósito del estudio fue el de promover el uso del podcast para desarrollar las habilidades de expresión oral, así como la autonomía en los estudiantes de inglés como lengua extranjera. El estudio se enmarcó en el paradigma cualitativo en su modalidad de investigación acción. En esta investigación los estudiantes desarrollaron actividades extracurriculares relacionadas con temas acordados en el aula de clase. Los resultados mostraron mejora de la producción oral del inglés a través del podcast y el desarrollo de estudiantes autónomos. Estos autores afirman que, a través del podcast, se facilita el desarrollo de las habilidades de expresión y comprensión oral y promueve estudiantes autónomos que autorregulan su aprendizaje utilizando la internet. Señalan que el podcast es una herramienta que le facilita al estudiante el contacto con el mundo real y tiene influencia positiva en el aprendizaje de la lengua. Debido a que el aprendiz se esfuerza en producir un podcast para una audiencia virtual hace de éste un recurso auténtico y significativo para promover la comunicación en la lengua extranjera. Chacón y Pérez (2011) concluyen que el uso de esta herramienta estimula la colaboración y cooperación entre los aprendices de una lengua extranjera, los familiariza con ella y los invita a seguirla usando de manera autorregulada para el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Cervantes (2021) llevó a cabo la investigación titulada “La enseñanza de lenguas extranjeras en la educación remota” en nivel superior en Colombia. Esta investigación fue documental y tuvo como objetivo describir las herramientas de Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) que se utilizan en la enseñanza de lenguas extranjeras en la época de pandemia. Asimismo, se pretendió responder a la premisa de si la enseñanza de lenguas extranjeras cambió a raíz de la pandemia que afectó a la humanidad en general. Se trabajó con una metodología descriptiva e inscrita en el paradigma cualitativo.

Merino y Puon (2016), en Puebla, México. Realizaron un estudio llamado “Alfabetización en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la enseñanza del inglés como lengua extranjera”. Esta investigación de corte cualitativo explora las experiencias del proceso de alfabetización de profesores de lengua extranjera de inglés para implementar las TIC en sus clases diarias. Se llevó a cabo en diferentes niveles educativos (kínder, primaria, secundaria, preparatoria y universidad). La muestra para el estudio fueron 19 profesores, 8 varones y 11 mujeres y todos eran profesores en servicio. A partir de un diplomado de uso de tic para la enseñanza del idioma inglés, los maestros exploran, practican y desarrollan material y actividades pertinentes para cada uno de sus contextos usando las TIC. En este estudio se aplicaron dos cuestionarios, uno al inicio del diplomado y otro al finalizar el diplomado. Estos instrumentos se utilizaron para

conocer las opiniones de los profesores cuando implementaron las TIC en sus clases y cómo había cambiado su enseñanza de lengua extranjera a partir de esta implementación. Estos instrumentos se aplicaron utilizando *Google Drive*.

Los autores de esta investigación afirman que los profesores aprendieron el uso de las TIC para su enseñanza y que les será de mucha utilidad en el desarrollo de sus clases de inglés como lengua extranjera. Así mismo, los profesores manifestaron haber incrementado sus habilidades de enseñanza y afirmaron que volvieron más dinámicas e interesantes sus clases. En ese estudio algunos profesores expresaron que en determinados contextos se ven limitados o imposibilitados de usar estas herramientas por no contar con los recursos materiales o bien por falta de mantenimiento en los equipos con los que cuentan en su institución.

### ***Tareas, estrategias y actividades que promueven las competencias comunicativas***

Ceballos y Olivé (2017), realizaron una investigación cualitativa que se desarrolló en Cuba con profesores en una universidad. El estudio describe, explica y analiza las situaciones en torno al desarrollo de las habilidades en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Ceballos y Olivé (2017), presentan consideraciones de tipo metodológico para el trabajo con las habilidades. Estos autores afirman que no se desarrolla la habilidad *per se*, sino como un medio para elevar la competencia comunicativa, la cual a su vez permitirá dirigir los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes en los diferentes niveles. Las consideraciones que presentan en su trabajo es una propuesta de tareas que reflejan la integración de éstas en la clase. El profesor de lenguas considerará tanto la formación del hábito como el desarrollo de la habilidad, presentando las reglas, por ejemplo, lingüísticas e involucrando a los estudiantes en una práctica intensiva de la habilidad. El trabajo con las habilidades implica que estas se desarrollarán cada una en su momento; pero luego se integrarán. Es importante trabajar intensivamente la habilidad central hasta que esta haya sido asimilada y el estudiante demuestre que ha “puesto en acción” el conocimiento adquirido. Los resultados que obtuvieron demostraron que es necesario conocer mediante un análisis las necesidades de formación y desarrollo de habilidades que requieren los estudiantes. Así mismo que se deben moldear para la clase de inglés de acuerdo con contexto tareas integradoras que apoyen al desarrollo de habilidades que estará reflejada en un saber hacer mediante la práctica de estas actividades integradoras en las que practican para el desarrollo de habilidades de escritura u orales que lleven a los estudiantes al desarrollo de una competencia comunicativa.



Arana-Murillo (2021) realizó la investigación sobre aprendizaje significativo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en esta investigación tuvo lugar en Venezuela. El propósito de ésta fue analizar acerca del aprendizaje significativo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a nivel de educación media. Arana-Murillo (2021) utilizó una metodología descriptiva, un diseño no experimental y enfoque cuantitativo. La investigadora trabajó con dos grupos de control aplicando un pretest y un post test.

Rodríguez y Cedeño (2020) presentan su investigación titulada “Flipped Classroom como estrategia para un aprendizaje significativo del idioma inglés”. Esta es una investigación que se realizó con estudiantes de nivel básico en Ecuador. Esta investigación presenta la estrategia didáctica de *Flipped classroom* o aula invertida que propone los pasos en que se conforma esta práctica. Estas autoras proponen que se puede construir el conocimiento con mayor interés en la práctica de los estudiantes, mediante la elaboración de los contenidos de forma autónoma desde sus hogares y de la misma manera realizar las tareas dentro del salón de clases. Centra el interés de transferir gran parte de la enseñanza y el aprendizaje fuera de clase con el principal objetivo de aprovechar el espacio y duración de las horas académicas para la ejecución de los procesos cognitivos. Las autoras reportan como resultado una favorable promoción del aprendizaje autónomo de los estudiantes, quienes fortalecen y promueven el conocimiento significativo fuera del salón de clases, apoyándose en la revisión previa de los contenidos de las materias a través de las diversas aplicaciones digitales utilizadas y aprendidas por parte del docente. Por su parte, los resultados describen que los estudiantes se sienten más motivados y prestan atención e interés en la clase de inglés cuando los docentes proponen actividades educativas innovadoras que se refuerzan con la metodología del aula invertida. A la vez de que asevera que ésta apoya a fortalecer el rendimiento académico mediante la activación del aprendizaje significativo de los alumnos.

Orosz, Ortega, Monzón y Sarango (2018) presentaron una propuesta en Ecuador. De un estudio que realizaron. Es una investigación descriptiva y presenta una serie de estrategias encaminadas al uso del aprendizaje activo en las aulas de clase para mejorar la educación en inglés. Estas sugerencias muestran los pasos a seguir para realizar una didáctica que se encuentre dentro del aprendizaje activo. En la propuesta de Orosz et al. (2018) queda sin definir el nivel escolar al que se deban dirigir estas estrategias y técnicas nombradas así por los autores. Su objetivo es ayudar a los profesores de inglés que deseen planificar clases más activas que impulsen el aprendizaje de los estudiantes. Para este fin,

los autores presentan evidencia que muestra que al impartir clases que involucran el aprendizaje activo, afirman que la enseñanza se vuelve más efectiva y los estudiantes aprenden de una manera significativa y a la vez disfrutan más. También, se detallan ejemplos específicos de estrategias que los profesores de inglés pueden aplicar en sus clases de inmediato.

Estos autores afirman que existen efectos positivos que se generan por medio del uso de este tipo de estrategias en el aula de clase. Así mismo aseguran que el uso de estas estrategias en el aula faculta a los estudiantes a tener un papel central y activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés. Además, manifiestan que el nivel de inglés aumentará. Así mismo, afirman que las estrategias propuestas conducen a una experiencia de aprendizaje más memorable y profunda para los estudiantes. Declaran que con estas estrategias los profesores pueden ayudar a sus estudiantes a mejorar su dominio del inglés y así abrir puertas a todas las oportunidades que ofrece el dominio de esta lengua.

Otra investigación llamada “Uso del modelo de aprendizaje invertido en un bachillerato público” propuesto por Martínez y Esquivel (2018) en Veracruz, México. Tuvo como objetivo evaluar los efectos de un modelo de instrucción bajo los principios del aprendizaje invertido con relación al desempeño lector en inglés de jóvenes bachilleres provenientes de un centro escolar de sostenimiento público en México. En este estudio se ofreció un curso taller de capacitación entre docentes del CETIS 134 para explicar y difundir este modelo de aprendizaje invertido. Esta investigación utilizó un enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental de preprueba y posprueba con grupo de control y experimental, auxiliándose de manera secundaria por una encuesta. Los resultados fueron validados por medio de un cuestionario debidamente validado con un coeficiente de confiabilidad aceptable. Martínez y Esquivel (2018) con su investigación de corte cuantitativo Muestran sus resultados como aceptables basados en los resultados de los instrumentos de su encuesta y cuestionario

Un artículo que realizaron Ying y Krashen (2000) da cuenta de una investigación mixta que se realizó en una universidad de Hong Kong con dos grupos de estudiantes universitarios. Un grupo era de control y el otro experimental. Estos estudiantes tomaban la clase de inglés como lengua extranjera. Ellos participaron en una clase de literatura popular que enfatizaba la lectura como contenido y disfrute, incluidas algunas lecturas seleccionadas por ellos mismos. Estos estudiantes lograron avances superiores en las medidas de vocabulario y velocidad de lectura, en comparación con los estudiantes inscritos en habilidades académicas tradicionales.

Los estudiantes del grupo experimental aumentaron sustancialmente su precisión y velocidad de lectura, mucho más que el grupo de comparación. También indicaron que estaban más interesados en la lectura por placer, como un medio para mejorar su inglés que antes de tomar la clase, y sintieron que la clase de literatura los ayudaría en futuros estudios. Los estudiantes de comparación no estaban tan entusiasmados con sus lecturas. En el grupo de estudiantes a los que se les permitió leer dos libros de su elección no tuvieron instrucción directa del idioma y el tiempo de clase se dedicó a debates relacionados con libros y debates sobre estrategias de lectura. La reacción de los estudiantes fue muy positiva. Ellos informaron haber ganado confianza en la lectura y expresaron entusiasmo por seguir leyendo en inglés y las lecturas asignadas fue en relación con el género de historias de detectives. Los autores de este estudio mostraron un enfoque de literatura popular y lectura placentera para evaluar el impacto de la literatura popular sobre el inglés como lengua extranjera.

Los estudiantes aparte de leer los libros y también vieron algunas películas que trataban sobre esos libros. En el momento en que los estudiantes observaron las películas ya estaban avanzados en su lectura a más de la mitad del libro. Y observar la película no les eximió del interés que tenían por seguir la lectura del libro hasta terminarlo.

Para medir la efectividad de los avances, los investigadores aplicaron un pretest y un post test para comparar ambos grupos. También aplicaron una encuesta para los participantes.

Rueda y Wilburn (2014), de Tamaulipas, México, en su estudio orientado hacia el inglés “Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa”. Estos autores muestran su experiencia como docentes de idiomas de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. En su estudio Rueda y Wilburn (2014) implementaron en sus prácticas actividades lúdicas como una de las principales estrategias didácticas que ayudaron a los alumnos a obtener una mayor comprensión y asimilación de los contenidos de estudio. Estas autoras afirman haber comprobado que la inclusión del juego en la práctica no sólo favorece la autoestima y la autorrealización, sino que también afianza los valores. Estas autoras señalan la lúdica como una estrategia didáctica que ayuda a los estudiantes a una mayor comprensión y asimilación de los contenidos de estudio. Señalan, además, que la pronunciación es más difícil de aprender que la escritura, y señalan al inglés como un idioma mecánico.

Alvarado (2020) aborda una situación de la formación docente en el ámbito universitario en Nuevo León, México. Esta investigación señala que los profesores de

lengua extranjera tienen una doble tarea debido a que éstos no solamente deben aprender a aprender con respecto al manejo de la computadora, internet y aplicaciones de este equipo. Estos profesores también deben actualizarse y certificarse en cuestiones de la lengua. Coincidiendo con esta afirmación, los profesores participantes del proyecto que Alvarado (2020) realizó se encuentran en la doble situación de aprender el uso de las tecnologías y un manejo adecuado de inglés. Esta autora afirma que cada profesor debe capacitarse para contar con al menos una certificación. Esta certificación en muchos casos, suele ser un requisito indispensable que la institución donde laboran solicita para impartir clases de inglés. Además, los profesores de inglés deben ser capaces de utilizar el equipo de cómputo, internet y aplicaciones que le ayuden a realizar su labor docente. Alvarado (2020) recomienda que la situación entre profesores y estudiantes se debe tomar en cuenta, pues esta depende de la disposición de tiempo del profesor para la clase, la disposición y tiempo de los estudiantes para acercarse al profesor. El estudiante debe tomar una postura de responsabilidad en la toma de conciencia de su aprendizaje, de autorregulación de su propio aprendizaje y el rol del profesor será aquel que orienta, que modera, que guía a los estudiantes sobre los niveles de las tareas, de los materiales, de las producciones obtenidas, de la progresión de los alumnos y de los recursos disponibles para la labor docente.

Rubio y García (2013) emplearon el uso de juegos en la enseñanza del inglés en primaria. Ellos encontraron que los métodos convencionales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, como la aburrida explicación o los ejercicios mecánicos, son desagradables y pueden resultar muy monótonos para los estudiantes. Por lo tanto, esto afectará inexorablemente en los estudiantes y obstruirá su espíritu de aprender esa lengua extranjera.

Rola y Velázquez (2011) afirman que los niños y jóvenes, cuando participan en un juego ya sea organizado por ellos mismos o propuesto por el docente, echan mano de los recursos con que cuentan y los ponen en práctica de manera integral, de tal manera que sus conocimientos, habilidades y actitudes se conjugan durante el desarrollo de este sin que este sea el propósito final de practicarlo. El juego tiene sus propias finalidades y al igual que todas las actividades lúdicas entre las que están el sentido del humor, el baile, el amor, el aprendizaje y desarrollo de valores y actitudes, se realizan por el mero placer que ocasionan.

Richards (2020) investigó acerca del papel que juegan las emociones en la enseñanza de lenguas. Afirmó que las emociones son una parte fundamental que el

profesor de lenguas debe identificar para trabajar en sí mismo y en el aula de clase con los estudiantes. Este autor sostiene que enseñar no solo implica como comunicar la información a los estudiantes, implica también el manejo de la dimensión emocional.

Richards (2020) asevera que las emociones son parte de la experiencia sociocultural primaria, determinadas por las características individuales en la que también intervienen las relaciones y el contexto social. Señala que el profesor puede ser consciente de esta dimensión emocional en la clase para utilizarla como una herramienta para tratar los problemas dentro del aula y mejorar el clima en ella haciendo uso de juegos, canciones, historias personales, o chistes, que señala como materiales y recursos comerciales. Declara que con el uso de estas actividades podrá mejorar la enseñanza para crear un clima de colaboración en lugar de competitividad. Este autor también señala la importancia en centrar mayores estudios en las emociones durante la enseñanza de lenguas para comprender cómo influyen en el conocimiento y habilidad en un profesor. Y para los estudiantes la manera en que influyen en su proceso de aprendizaje.

Bórquez (2021) realizó el estudio "*Mexican Teachers' Beliefs about Language Learning Strategies*" (LLS) que en español se traduce como "Creencias de los docentes mexicanos sobre las estrategias de aprendizaje de lenguas a profesores de educación básica del Estado de México". Este estudio tiene como objetivo profundizar en la comprensión de las creencias que tienen los profesores sobre el lenguaje, las estrategias de aprendizaje (LLS) y la forma en que estas creencias dan forma a la práctica docente. El propósito fue contribuir a la comprensión de las complejidades del proceso de enseñanza, así como los del desarrollo docente, ya que esta comprensión puede contribuir no sólo expandir la literatura en las creencias de los profesores, sino también para determinar cómo minimizar el conflicto entre la brecha de las creencias bien establecidas y las creencias que surjan como nuevas.

Los datos sobre las creencias que tienen los docentes acerca de la importancia, conveniencia y posibilidad de utilizar y fomentar las estrategias de aprendizaje (LLS) que esta autora recogió en diferentes etapas, le permitieron afirmar que, las creencias de los maestros impactan en las decisiones que toman para impartir su práctica docente y que la enseñanza que utilizan los maestros no capacita a los estudiantes para desarrollar estrategias de aprendizaje. En las narrativas de los maestros, Bórquez (2021) encontró que esta situación es debido a que los maestros no creen que los estudiantes sean capaces de tomar el control de su propio aprendizaje. Por lo que, los maestros en sus clases no fomentan estrategias de metacognición que podrían ayudar a sus estudiantes a tomar el

control de su proceso de aprendizaje y convertirse en autónomos. Esta investigación utilizó una metodología mixta. Usó dos instrumentos para recogida de datos, el primero cuantitativo y el segundo, cualitativo. Este estudio concluye que las creencias de los profesores influyen en su práctica docente y respecto a las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes. Éstas también están dadas por sus experiencias, su educación y formación.

### ***Discusión***

El estudio que Hernández (2015) realizó con estudiantes muestra que el uso de la estrategia de b-learning resulta favorable e incrementa el rendimiento académico de los estudiantes de los dos grupos de control con los que trabajo. Esto muestra a los profesores que esta estrategia es favorable para la enseñanza. Este estudio está dirigido a una modalidad semipresencial que a diferencia de la investigación que realicé en la que describo ampliamente como los profesores al hacer uso de materiales auténticos en la enseñanza de ILE apoyaron a los estudiantes al incremento de su participación y desarrollo de la competencia comunicativa. Dado que esta enseñanza sucedió en un entorno en el que el mapa curricular de la asignatura de ILE estaba propuesto para una educación presencial y no en la virtualidad. Por lo tanto, los profesores de este contexto particular que relaté en el capítulo dos, requerían apoyos para su enseñanza a través de la virtualidad, en un momento de adaptación urgente al trabajo en la virtualidad. Para lo que tanto los profesores ni estudiantes estaban preparados en ese momento, por la incipiente capacitación para el trabajo en la virtualidad, la falta de equipo para el desarrollo del trabajo en esta modalidad y situaciones emocionales difíciles que permeaban en los participantes.

La investigación de Chacón y Pérez (2011) demuestra como el uso del podcast apoyó a los estudiantes a desarrollar sus habilidades comunicativas, sobre todo en expresión y comprensión oral. El podcast se incluye en los materiales auténticos que los profesores pueden utilizar para coadyuvar al desarrollo de habilidades comunicativas. Esta es una muestra de cómo materiales que no han sido creados para la enseñanza pueden apoyar a que las comunicaciones e interacciones de inglés como lengua extranjera semejen lo más posible a una realidad en la que los estudiantes no están inmersos. Debido a que tienen una limitada interacción con la lengua extranjera fuera de sus clases. Los profesores al traer a su enseñanza materiales auténticos, pueden crear un mayor acercamiento de los estudiantes al inglés vivencial o real, donde los estudiantes dan un verdadero sentido a las prácticas que realizan.

La semejanza del estudio de Cervantes (2021) con mi trabajo es que también se llevó a cabo una indagación para conocer las diversas formas de enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, solamente el autor en mención solo realizó una descripción de las diversas herramientas de TIC que se usaron durante la pandemia sin entrar en el campo de la investigación aplicada. Cervantes (2021) al realizar una investigación documental solo realiza una descripción de que herramientas tecnológicas utilizaron los profesores durante la pandemia por COVID-19. A diferencia de la investigación en la que realicé una propuesta completa para los profesores de ILE en este periodo de pandemia. Además analizo y muestro los resultados detallados de la propuesta en ambos actores, los profesores y estudiantes.

Encuentro una relación entre la investigación que Merino y Puon (2016) realizaron con la propia. Estos investigadores encontraron que todos los profesores hallaron una opción para volver más interesantes su enseñanza en los diversos niveles a los que pertenecían. Los resultados les indicaron que los profesores que utilizaron las TIC, en la medida de sus posibilidades, pudieron cambiar la dinámica y motivar el interés de los estudiantes por aprender. De esta manera, la aportación que presenté con mi investigación es que derivado de las necesidades y requerimientos de los profesores elaboré una propuesta de apoyo para la enseñanza de inglés como lengua extranjera para sus clases impartidas de manera virtual, dentro de un programa que no estaba diseñado para ser impartido a través de ésta. También tomé en consideración a los estudiantes, presenté una serie de actividades que diseñé y que, mediante una propuesta de intervención a los profesores, aplicaron para su labor de enseñanza en un periodo de dos años.

En la investigación de Ceballos y Olivé (2017) presentan actividades integradoras en la que se apoya al desarrollo de habilidades para la escritura y expresión oral. Así mismo que deben presentarse las formas lingüísticas y la práctica hasta ser asimilada. Sin embargo a diferencia de mi investigación, en la que los profesores dan a conocer la gramática pero no solicitan a los estudiantes que repitan las estructuras. Más aún los profesores solicitaron a los estudiantes realizar actividades que involucraran el uso de la gramática que explicaron. Para este fin pudieron expresar la habilidad desde el uso de materiales auténticos como el uso de fotografías de su pasado

La semejanza del estudio que Arana-Murillo (2021) con el trabajo de investigación que desarrollé es que se realizó en el mismo nivel educativo, que es la educación media y dirigido a la enseñanza de inglés como lengua extranjera. A diferencia del trabajo que realicé, esta investigación utilizó una metodología cuantitativa. Los resultados de este

estudio demostraron un desarrollo o mejora de las habilidades o destrezas del idioma. Este estudio muestra de manera cuantitativa el incremento que tuvieron los grupos de estudiantes que participaron en esta investigación en la que aporta datos numéricos. Considero que a diferencia con la investigación que realicé, esta aporta un enriquecimiento amplio de descripciones en cuanto al proceso detallado de las interacciones que surgen en torno a la enseñanza de inglés como lengua extranjera en este nivel medio superior.

La investigación de Martínez y Esquivel (2018) difundió entre los docentes de inglés el uso del aula invertida en la que promocionan utilizar materiales como videos, lecturas y audios que existen en la internet, como un medio para la enseñanza de inglés. A diferencia con la propuesta que realicé en la que muestro datos cuantitativos pero sobre todo cualitativos en torno a la enseñanza de ILE en esta escuela de nivel medio superior. Donde Describo, propongo y muestro los resultados de los efectos y las situaciones de interacción derivados del uso de materiales auténticos.

Rodríguez y Cedeño (2020) en la investigación que realizaron solo mencionan de qué manera el aula invertida ha de llevarse a cabo. En esta investigación se dan a conocer algunas actividades utilizando los metodologías activas auténticos para el proceso educativo para que se incremente el aprendizaje autónomo en los estudiantes para fortalecer y promover el aprendizaje significativo. Esta investigación invita a los profesores a hacer uso de metodologías activas y los invita a prepararse en su aplicación, así como para motivar a sus estudiantes y coadyuvar al trabajo autónomo. La investigación que realicé, de igual manera toma en consideración el uso de metodologías activas en la que principalmente propongo la utilización de materiales auténticos. En esta investigación presento una propuesta de intervención en la que contextualicé una didáctica acorde a las necesidades de los profesores con relación al contenido académico. Esta propuesta fue aplicada por los profesores con estudiantes de nivel medio superior para la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Orosz, Ortega, Monzón y Sarango (2018) presentan una serie de pasos para que los profesores de inglés puedan aplicar diversas estrategias y con esto, centrarse en el aprendizaje activo. Las propuestas que realizan son generales y sugieren que los profesores adapten estas propuestas para hacerlas factibles de utilizar en su práctica. Este trabajo describe entonces, las formas en que varias estrategias pueden llevar a que los estudiantes incrementen su aprendizaje en el idioma extranjero a través de que los profesores utilicen estas propuestas para su enseñanza. La propuesta de Orosz, Ortega, Monzón y Sarango (2018) con la investigación que presento, radica en el uso del



aprendizaje activo en las aulas y tiene la finalidad de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de inglés. Así el uso de materiales auténticos coadyuvó a que los estudiantes incrementaran un desarrollo de habilidades mediante la participación activa.

En el estudio de Ying y Krashen (2000) proponen la lectura como medio para desarrollar la competencia lingüística que incrementa en vocabulario y fluidez. Esta investigación motiva a los estudiantes a través de una lectura de su interés como medio para mejorar su inglés. Considero que es semejante a mi investigación en tanto se tomó en consideración los intereses de los estudiantes para que, a partir de esta premisa pudieran ellos acercarse a una experiencia gratificante con el inglés y desarrollar sus competencias. Esta es una de las últimas propuestas que Krashen ha realizado. Él afirma que con el uso de la lectura de interés en los estudiantes, se logrará un incremento en vocabulario y fluidez. Por lo tanto, el estudiante en algún momento en el que esté preparado logrará expresar de manera oral lo que desee comunicar. En esta propuesta se da una adquisición del idioma. Esta propuesta la retomé en mi propuesta al incluir lecturas cercanas al contexto de los estudiantes. Además de la enseñanza a través de una explicación de gramática, por lo que sostengo que aparecen y se unen los dos conceptos de la espiral de construcción de conocimiento: la adquisición y el aprendizaje que expliqué en el gráfico número dos!

En la investigación que presentaron Rueda y Wilburn (2014) en la que utilizan actividades lúdicas. Ellos describen de su propia experiencia que elevaron el interés de los estudiantes por aprender e invitan a los profesores hagan uso de ésta para elevar el interés de sus estudiantes por aprender el inglés. En mi investigación me dirijo a los profesores para proporcionarles una estrategia de acompañamiento que fuese de utilidad para la mejora de su enseñanza del inglés como lengua extranjera a sus estudiantes de bachillerato en estas actividades involucré el uso de metodologías activas y materiales auténticos. Además, estas estrategias estuvieron marcadas por situaciones que coadyuvaron a despertar el interés de los estudiantes para desarrollar la competencia comunicativa de inglés como lengua extranjera.

La investigación de Alvarado (2020) señala la necesidad de los profesores que imparten una lengua extranjera de estar capacitados de dos maneras. La primera en la lengua extranjera que enseñan y la segunda en la situación del manejo de la tecnología. Es inevitable el avance de la tecnología, por lo que los profesores requieren una actualización constante. En relación con mi propuesta es la aportación que brindo, una serie de secuencias didácticas que sugieren a los profesores la utilización de actividades a través de la virtualidad. Esta situación surgió de manera emergente, por lo que los profesores

tuvieron acceso a esta actualización y apoyo de utilizar las tecnologías para hacer llegar la enseñanza por este medio durante clases sincrónicas o asincrónicas.

Rubio y García (2013) en su investigación afirman que el uso de métodos convencionales para la enseñanza de inglés como lengua extranjera resulta aburrida, tediosa y mecánica para los estudiantes. Coincido en esta afirmación que estos autores realizaron dado que, la investigación que propuse encontró que los profesores requerían actividades para la enseñanza de inglés que fueran dinámicas y creativas para elevar la participación y motivación de sus estudiantes durante el periodo de pandemia por COVID 19 en la que tuvieron que impartir por medios virtuales su labor docente. Pero no solo los profesores expresaron esa necesidad, también los estudiantes refirieron que requerían actividades que les generaran motivación para relacionar los conocimientos con su contexto. Los profesores lograron una actualización apresurada para impartir sus clases y los estudiantes participaron activamente durante las clases. Este resultado se logró gracias al trabajo colaborativo que apoyó a ambos docentes y estudiantes.

En cuanto a lo que Rola y Velázquez (2011) propusieron en su investigación, el juego está muy asociado a las actividades que propuse a los profesores en la propuesta de intervención, si bien es cierto no son actividades propiamente de juego, estas llegan a ser apreciadas por los estudiantes de manera similar, como un reto a vencer, muy semejante a la propuesta que relataron que sucedió en su investigación.

Esta investigación que Richards (2020) realizó coincide en gran medida con la investigación que realicé. En mi investigación expongo de qué manera las emociones influyen en el proceso de enseñanza de inglés como lengua extranjera. Declaro que los profesores deben acercarse a crear ambientes, espacios y climas adecuados para la enseñanza del idioma inglés. Las investigaciones que aquí presento son un ejemplo de cómo los investigadores y profesores trabajan de manera conjunta para buscar apoyos que ayuden a mejorar la enseñanza de inglés como lengua extranjera en diversos niveles educativos. Los profesores que aceptaron los apoyos se involucraron e interesaron en opciones para mejorar su didáctica en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Para llevar a cabo estas opciones diversas partieron de las necesidades de los estudiantes como los sujetos principales a quienes va dirigido el trabajo de enseñanza del profesor de lengua extranjera. Así mismo, en estas investigaciones se presentan elementos didácticos que constituyen un aspecto fundamental para que los profesores consideren modificar, cambiar y presentar opciones que les ayuden a generar en los estudiantes la construcción de su aprendizaje en esta lengua meta. Las interacciones entre los docentes y estudiantes deben

propiciar un espacio donde el enseñar y aprender se vean envueltos de elementos esenciales. Por una parte, el profesor debe propiciar una enseñanza que estimule el desarrollo de habilidades para la comunicación en inglés. Además, el profesor debe contribuir en presentar a los estudiantes materiales que propicien una construcción de un aprendizaje que les permita problematizar, comprender, motivar y asimilar esta lengua extranjera.

Bórquez (2021) encontró que las creencias, percepciones y formación educativa de los docentes influyen en su práctica escolar. Bórquez (2021) afirma que las prácticas de los docentes se proyectan en las estrategias de enseñanza y aprendizaje a través de acciones que reflejan sus creencias o la forma de como los profesores creen que deben enseñar para que los estudiantes lleguen a un aprendizaje. Y posteriormente, al hacerse conscientes de su forma de enseñanza consideran un cambio para utilizar otras estrategias que les ayuden a llevar a cabo su labor y ayuden a los estudiantes al aprendizaje autónomo del idioma inglés. En relación con la investigación que realicé, de igual manera, toma en consideración a los profesores de inglés en un contexto en donde esta lengua meta no es la que se habla en el contexto amplio fuera de la escuela, es decir, el inglés como lengua extranjera. También trabaja con la subcategoría de experiencia lingüística que incluye las percepciones y creencias que señalaron los docentes como influencia para su enseñanza

Los profesores de inglés desempeñan un papel clave dentro del proceso educativo, considero, que ellos deben ofrecer al estudiante una clase amable, tener una labor de motivación y de convencimiento cada día hacia los estudiantes, recordándoles muchas veces el por qué es importante aprender este idioma y las oportunidades a las que puede acceder con este conocimiento.

Considero que los profesores podrán presentar materiales que sean de interés para las edades de los jóvenes. El profesor que utilice para la enseñanza de lengua extranjera actividades dinámicas, movimiento y música, así como, el humor, la creatividad, la risoterapia, la mímica, las TIC, los juegos, la gamificación y actividades que se acerquen a su contexto e intereses en común, aunado a las actividades más serias de memorización y repetición proporcionará un ritmo diferente a la clase que coadyuvará que sus estudiantes logren una mejora de habilidades reflejada en la construcción, aprendizaje y adquisición de la lengua extranjera.

Encuentro conveniente realizar la siguiente analogía que surge de mi autoría a partir de la literatura descrita: enseñar es como organizar una muy buena obra de teatro el profesor es el director y los estudiantes son los actores principales. El profesor no puede

llegar con actitud autoritaria, no funciona bien, no debe ser coercitivo. El profesor debe estar familiarizado con contenidos acordes a la cultura de los jóvenes. Adicional a esto, conocer la cultura en la que se involucra el contexto escolar apoyará al profesor a utilizar el convencimiento motivacional, reorganizar, implementar, re-involucrar, desafiar mediante el juego, usar la tecnología, crear una dinámica activa para una enseñanza dirigida hacia un objetivo, facilitará el acercamiento al idioma inglés entre los profesores y estudiantes tendiente a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido en este proyecto propuse a los profesores de inglés como lengua extranjera experiencias que elaboré específicamente para la enseñanza con sus estudiantes de bachillerato. En mi primer acercamiento al campo los estudiantes se refirieron a la clase de inglés como tediosa y sin objeto. Además, los estudiantes, refirieron que de esta asignatura solo esperaban aprobarla. Estas situaciones antes mencionadas hacen necesario que los docentes implementen diferentes formas para enseñar a los estudiantes, que coadyuven a cambiar su percepción hacia el aprendizaje del idioma inglés.

Considero que mi proyecto aporta elementos a los profesores que ayudarán a mejorar la enseñanza del idioma inglés, además, de contribuir a elevar la motivación, la confianza y la disminución de tensiones que provoca el proceso educativo en los estudiantes dentro de las sesiones de clase virtuales. La información que obtuve en el estudio diagnóstico mostró que estas tensiones son generadas en los estudiantes principalmente, porque cuentan solo con los conocimientos más básicos de inglés o carecen de ellos.

En este proyecto propuse actividades que se orientan principalmente hacia el enfoque comunicativo del inglés como lengua extranjera. A través de estas actividades pretendo impulsar el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas de esta lengua extranjera. Considero que estas actividades ayudarán a desarrollar las habilidades que cualquier aprendiz de idiomas debe atender, éstas son, escuchar, hablar, leer y escribir (Richards, 2006).

Los profesores de este proyecto han impartido clases a través de la virtualidad de forma sincrónica y asincrónica. Ellos han incorporado el uso de la tecnología con el uso de computadoras, celulares, internet y aplicaciones móviles. Estos profesores han transformado apresuradamente los contextos de educación formal para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de medios virtuales. Por lo que, los profesores han modificado los contenidos específicos de la clase de inglés y con ello sus prácticas educativas (Coll y Bustos, 2010).

## **1.2 Objetivo general**

Explorar de qué manera las prácticas de colaboración en la virtualidad constituyen una estrategia de acompañamiento efectiva para mejorar la enseñanza de inglés como lengua extranjera en bachillerato, a través del diseño, aplicación y evaluación de una propuesta de intervención.

### **Objetivos específicos**

1.- Identificar las dificultades que los profesores y estudiantes enfrentan en las clases virtuales de inglés como lengua extranjera.

2.- Diseñar y aplicar la propuesta diseñada a través de una fase de prácticas de colaboración en la virtualidad con los docentes a fin de que éstos se apropien de la propuesta y la utilicen en su práctica docente.

3.- Dar a conocer de qué manera esta propuesta mejoró su enseñanza de inglés como lengua extranjera en bachillerato

## **1.3 Pregunta de investigación**

¿De qué manera las prácticas de colaboración en la virtualidad constituyen una estrategia para mejorar la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en bachillerato?

## **1.4 Supuesto de la investigación**

Las prácticas de colaboración en la virtualidad constituyen una estrategia de acompañamiento efectiva para mejorar la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en bachillerato.

## **1.5 Justificación de la investigación**

Fullan (2002) sostiene que los docentes son el principal agente en las escuelas para llevar a cabo las transformaciones y la implementación de reformas educativas. El maestro es considerado entonces como el agente principal para impulsar la transformación en las escuelas. Posteriormente, en segundo lugar la sociedad, por lo que se debe de poner especial cuidado y énfasis en su formación desde la escuela formadora de maestros. Ya en la práctica, se debe brindar una actualización constante, apoyos, más que una capacitación. Particularmente la llamo "actualización" puesto que considero que ya el maestro ha adquirido las capacidades para enseñar a construir conocimiento a sus estudiantes desde sus experiencias en el aula con los estudiantes. Este autor también afirma que para propiciar cambios se requiere trabajar en la creación de nuevos ambientes que apoyen al logro de un nuevo modelo educativo. Sin embargo, el profesor desempeña un papel fundamental debido a que es el agente que planea, de acuerdo con programas establecidos

para cada nivel escolar, .En estas planeaciones se inserta la forma en que el profesor ha de llevar a cabo la enseñanza con base a las necesidades de sus estudiantes y los conocimientos que deban lograr. Por lo tanto, en los cambios que se pretenden llevar a cabo al implementar nuevos modelos educativos, a partir de las afirmaciones de este autor considero que es fundamental trabajar desde las necesidades, requerimientos y conocimientos de cada profesor, de sus estudiantes y tomar en cuenta cada contexto educativo.

Marcelo (2001) sostiene que los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad y ello nos obliga ahora más que nunca a establecer opciones u oportunidades formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia. Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje. El docente en el aula será una guía, un facilitador, un orientador de procesos de aprendizaje para que el estudiante desarrolle sus capacidades en todo su potencial

En la educación media superior, particularmente en el CBTIS 131, que es una institución que forman parte de este nivel en San Luis Potosí. El mapa curricular señala a la asignatura de inglés como lengua extranjera como parte del tronco común de formación básica y se debe impartir por cinco semestres a todos los estudiantes. esta asignatura se imparte por tres horas a la semana Los primeros cuatro semestres . Para el quinto semestre, esta asignatura, pasa a formar parte de la formación propedéutica y se imparte cinco horas a la semana. La formación de las asignaturas de tronco común provee al educando de una cultura general que le permite interactuar con su entorno de manera activa, propositiva y crítica. La formación propedéutica consiste en la preparación del educando para su ingreso y permanencia en la educación superior, a partir de sus inquietudes y aspiraciones profesionales (Secretaría de Educación Pública, 2019).

Los estudiantes de este bachillerato cursan su educación preparatoria en conjunto con una carrera técnica; de esta manera al egresar podrán tomar la decisión de continuar sus estudios o bien integrarse a la vida laboral. Este bachillerato tecnológico recibe jóvenes entre 15 y 18 años que es la edad promedio en que se cursa el bachillerato.

Muchos de los estudiantes que cursan este bachillerato logran integrarse a la vida laboral en las industrias o empresas en la zona industrial que se encuentra muy cercana a este centro escolar. En esta institución existe un departamento de vinculación con el sector laboral. Éste ofrece continuamente oportunidades dentro de las empresas para que los estudiantes puedan realizar sus prácticas profesionales e incluso maneja una bolsa de

trabajo. Por lo que, los estudiantes al término de sus prácticas profesionales tienen la oportunidad de ser contratados para laborar en el mismo espacio donde realizaron sus prácticas profesionales. Estas opciones brindan a los estudiantes oportunidades para apoyarse económicamente permitiéndoles con esto una mayor autonomía al egresar, momento para el que ya se encontrarán en el inicio de su vida adulta. Estas circunstancias que describí anteriormente significan, como ya lo mencioné, oportunidades de desarrollo para los estudiantes y por ende para sus familias.

Las situaciones que aludí en los párrafos anteriores hacen necesario para los estudiantes de este nivel una mayor adquisición y aprendizaje del inglés como lengua extranjera durante este período de su formación. Una forma de mejorar en la adquisición y aprendizaje del inglés como lengua extranjera es elevar su nivel de competencia a través del desarrollo de la competencia comunicativa de esta lengua meta. Esta circunstancia se convierte, en algunas ocasiones, en un reto para los estudiantes.

Para los profesores de inglés como lengua extranjera, también significa un reto debido a que en esta institución la clase generalmente se conforma por grupos numerosos de entre 50 a 55 estudiantes en promedio. Para los profesores de inglés impartir clase a estos grupos numerosos y propiciar en los estudiantes un incremento en la construcción de su aprendizaje que eleve su nivel de competencia de la lengua meta se vuelve complejo.

En este centro escolar los profesores de inglés como lengua extranjera no cuentan con libro de texto gratuito para la asignatura y no está permitido solicitar obligatoriamente la compra de un libro para la clase por tratarse de escuelas públicas de educación media superior. Ante la falta de este insumo, algunos profesores han elaborado manuales para la clase. Sin embargo, los profesores de este estudio manifiestan que estos manuales no son suficiente recurso para utilizarlos en la enseñanza de esta lengua extranjera. Ellos consideran que les hace falta algunas veces ejercicios, algunas veces mayor explicación o algunos otros complementos para que los estudiantes se familiaricen con la lengua meta. Los profesores afirmaron que tanto los manuales como algunos libros que consultan para la clase de inglés se encuentran descontextualizados y que por esta situación no logran llegar a atrapar la atención de los estudiantes.

Los profesores de inglés mencionaron que se hace necesario brindar a los estudiantes ejemplos más reales y acordes a su contexto, para que les permita imaginar cómo harán uso de esta lengua meta en el futuro en situaciones reales de vida cotidiana o laborales. Por consiguiente, considero que el aula de clase y el libro de texto no proveen el insumo suficiente para el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes y

que la práctica diaria entre compañeros en colaboración también es esencial para este proceso educativo (Mei, 2008).

Otra situación de reto que los profesores refirieron es que las horas para impartir la asignatura no son suficientes, que debería incrementarse el número de horas para alcanzar una mejora en el nivel de competencia por parte de los estudiantes. Esta circunstancia se reafirmó con la situación emergente de impartir las clases de inglés como lengua extranjera a través de la virtualidad, en clases sincrónicas o asincrónicas por la pandemia de COVID 19.

### ***¿Por qué en este nivel escolar?***

Actualmente la Asamblea General de las Naciones Unidas (UNESCO, 2019) estima que hay aproximadamente mil millones de jóvenes que viven en el mundo hoy. Eso significa que una persona de cinco, aproximadamente, tiene entre 15 y 24 años, o que el 18% de la de la población global son jóvenes, dentro de la categoría de la "juventud". Para 2025 se espera que haya 1.222 mil millones que significara el 15.4%. Para el año 2025, el número de jóvenes que vivirán en países de desarrollo intermedio crecerá en un 89.5%. Por consiguiente, este acontecimiento esperado es señalado por la UNESCO como un fenómeno histórico cultural en el que considera que es necesario contemplar asuntos de juventud en las políticas y en la agenda de desarrollo en cada país.

Los adolescentes quienes forman parte de este fenómeno histórico cultural son una figura social que hace referencia a construcciones subjetivas, cambiantes y variadas. Abero, Pérez de Sierra, y Quezada (2017) afirman que la adolescencia está instalada en nuestra sociedad como periodo vital con características propias, y manifestaciones típicas como el tránsito por distintos espacios de socialización, mayor tiempo compartido con pares y búsqueda de espacios propios.

Dentro del contexto social histórico descrito, en mi investigación me interesan las opiniones y juicios que surjan en estos adolescentes que integran los grupos de los profesores que participaron en esta investigación que llevé a cabo. Para este proceso investigativo me enfoqué en el nivel bachillerato. El estudiante de este nivel educativo tiene sus propias características y la edad promedio abarca entre 15 y 18 años.

Mercedes (2017) afirma que durante la adolescencia es frecuente que haya sentimientos encontrados y humor cambiante, hay una mayor inestabilidad e intensidad emocional (pasión, retraimiento, impulsividad, etc.) En consecuencia, en este periodo es difícil que se continúen los procesos educativos de forma autónoma, por lo que es fundamental la figura de autoridad. Sin ésta, los procesos educativos se tambalean ya que



se necesita de otro que tenga la responsabilidad de compartir los conocimientos que la humanidad ha ido descubriendo y creando, entre dichos saberes se encuentra la habilidad para tomar decisiones

Gardner (1987) afirma que estudios realizados por psicólogos o pedagogos en el ámbito de la enseñanza aprendizaje de lenguas, consideran que el acercamiento de los niños a otro idioma en edades tempranas es muy enriquecedor y logran un desarrollo cognoscitivo mayor pues los niños no tienen temor a equivocarse a cometer errores o a la frustración. En este sentido los adolescentes presentan ciertos temores para expresarse en la lengua extranjera que aprenden en el bachillerato. Iglesias (2013) asevera que un adolescente al llegar a la edad de la educación secundaria o bachillerato tendrá que enfrentarse al aprendizaje de la asignatura de manera formal, situación que le causa frustración o bloqueos mentales, pues tratará de evitar enfrentarse a la exposición o ridículo ante los demás compañeros, sus iguales.

El profesor de lengua extranjera debe dotar de significado a lo que se enseña en clase. Para el docente es un reto poder dotar de sentido de aprendizaje para una lengua extranjera o un segundo idioma, pues los estudiantes al no reconocer funcionalidad de utilización de esta lengua meta, muchas veces caen en el desinterés o desmotivación. (Rubio y García, 2013).

Marcelo (2001) sostiene que los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad y ello nos obliga ahora más que nunca a establecer opciones u oportunidades formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia. Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje. Por lo tanto, en la implementación de un modelo de enseñanza y aprendizaje influyen diversos factores como: A) las creencias de los docentes y la forma en que ellos aprendieron, B) el tipo de alumno que un modelo educativo espera formar desarrollando ciertas competencias y habilidades para el trabajo independiente, C) las diferentes formas de pensar que tienen los docentes sobre enseñanza y aprendizaje. Todos estos factores se plasman en las prácticas educativas que tienen impacto en lo que se ofrece a los alumnos, algunas veces debidamente articulados y en otras ocasiones, no (Alvarado y Rodríguez, 2011, p.40).

Desde la perspectiva de los autores anteriores, el maestro es considerado un eje primordial para la transformación en la implementación de reformas, cambios e innovaciones. Considero al maestro como clave para el buen desarrollo del proceso educativo, en tanto que desempeña un rol objetivo como autoridad dentro y fuera del aula.

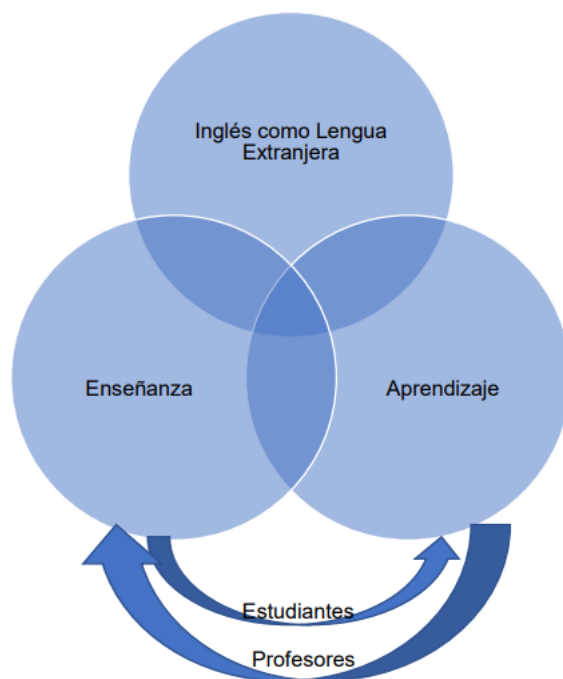
Este proyecto es pertinente para brindar opciones de enseñanza a los profesores de inglés como lengua extranjera, con el fin de brindar un apoyo didáctico que les ofrezca una opción con actividades dinámicas enfocadas al enfoque comunicativo en este nivel escolar, en este contexto particular en este contexto particular y en el reciente periodo de pandemia.

### **1.6 Marco teórico conceptual**

Para mi propuesta de intervención utilizo como fundamento la teoría de adquisición de Krashen (1982, 2003) debido a que a partir de los datos que analicé en el diagnóstico, identifiqué un paralelismo con las cinco hipótesis que este autor propuso. Si bien estoy centrada en observar el trabajo docente de enseñanza de una lengua extranjera, las situaciones que acontecen en el aula no pueden disociarse del proceso aprendizaje-adquisición. Estos procesos son influidos por los profesores, pero indudablemente también por los estudiantes. Por esta razón, dirigí también mi mirada a los estudiantes, esto me permitió ver con mayor profundidad la enseñanza del profesor. Considero que los estudiantes han sido una ventana a través de la que he observado, analizado y reflexionado el trabajo docente. El objetivo principal es analizar la práctica de los tres profesores de lengua extranjera y realizar una propuesta de intervención que apoye en la mejora de su enseñanza. Con esta propuesta de intervención pretendo contribuir a uno de los trabajos del profesor que es aportar un plan metodológico de actuación que le permita usar actividades y estrategias adaptadas a las necesidades y características de sus estudiantes. La enseñanza y el aprendizaje son factores inseparables después de todo ¿De qué serviría el trabajo que realiza el docente de enseñar un idioma, si el estudiante no logra aprenderlo y hacer uso de él?

Para explicar el fenómeno de esta investigación proporciono el gráfico 1. En éste sitúo en el mismo nivel a los profesores y estudiantes, ya que existe una correlación o asociación indispensable. La enseñanza y el aprendizaje están asociadas a los estudiantes y a los profesores. Los profesores son la base del diagrama, porque con su labor de enseñanza coadyuvan a que los estudiantes construyan su aprendizaje en relación con el inglés como lengua extranjera. Los estudiantes quienes, forman una parte fundamental de esta base, también contribuyen a la correlación que se da entre la enseñanza y el aprendizaje. Estos cuatro elementos: profesores, estudiantes, enseñanza y aprendizaje convergen en un espacio común que es el aula de inglés como lengua extranjera

Gráfico 1 Los profesores, los estudiantes y su asociación a la enseñanza y el aprendizaje de inglés como lengua extranjera



Fuente: Producción propia

### **Lengua meta**

La lengua meta es aquella que constituye el objeto de aprendizaje para un aprendiente, dentro de un contexto natural o formal. En inglés se conoce como *target language* (Richards y Rodgers, 1999). A lo largo de este trabajo utilizaré el concepto de lengua meta para referirme al aprendizaje y adquisición del inglés como lengua extranjera.

### **Inglés como segunda lengua vs. Inglés como lengua extranjera**

Lin (2008) presenta una visión general en el aprendizaje de lenguas extranjeras, en particular la del inglés como lengua extranjera. Esta autora define (L1) como lengua extranjera diferente a la materna es decir inglés como lengua extranjera (ILE), y L2 como segunda lengua usada en el contexto más frecuente o amplio, inglés como segunda lengua (ISL). Esta autora sostiene que el aprendizaje de lengua extranjera es el conocimiento de una lengua diferente a la lengua materna (L1) y que los contextos del aprendizaje de lengua extranjera son muy diferentes a los de inglés como segunda lengua (L2). Lin (2008) afirma que el aprendizaje de una segunda lengua se adquiere constantemente y haciendo uso a menudo en el contexto social más amplio. A diferencia del inglés como lengua extranjera (L1) se está aprendiendo sin tener mucha interacción de ésta en el contexto social cotidiano.

Cuando una lengua no oficial es utilizada para la enseñanza se le considera como lengua extranjera (Krashen, 1981).

El ILE hace referencia al inglés que se aprende en la escuela como una asignatura más y no se utiliza como medio de comunicación habitual dentro del entorno social cercano (Richards et al., 1992). El ILE se practica mayormente en el aula de clase en un contexto formal. El ISL se considera cuando esta lengua desempeña una función comunicativa importante dentro de un país, pero no se trata de la lengua materna (Richards et al., 1992).

En el CBTIS 131 donde realicé esta investigación, está considerado el estudio de lengua extranjera como parte del mapa curricular durante cinco semestres. En estos profesores que imparten inglés como lengua extranjera surgen naturalmente tres preguntas: ¿Qué debería ser incluido en el plan de estudios? ¿Cómo debería ser enseñado este contenido? Y ¿en qué secuencia y qué métodos de enseñanza debo utilizar? El diseño de los programas considera la asignatura de inglés por niveles de conocimiento y toma como fundamento el Marco Común Europeo (MCE) para la enseñanza de Lenguas (2002). El mapa curricular considera que gradualmente se establezca un seguimiento de los conocimientos. Los programas de estudio presuponen que todos los aprendientes ya cuenten con conocimientos más básicos. Sin embargo, muchas veces el estudiante carece de los conocimientos más básicos. Esta situación crea grandes deficiencias y diferencias entre los cincuenta estudiantes de cada grupo escolar.

En esta investigación me referiré a la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) como el idioma que se enseña y aprende en la asignatura de inglés del CBTIS 131.

### ***Lingüística aplicada***

En este trabajo de investigación me remitiré a abordar solamente algunos aspectos muy generales de la lingüística aplicada y la relación que guardan con mi objeto de estudio.

La lingüística aplicada ha sido, por mucho tiempo, el marco general subyacente al desarrollo de currículos de lenguas (Richards, 2001). Dominar la comunicación lingüística humana es considerado como el equivalente a dominar las unidades estructurales del sistema lingüístico. Richards, Platt y Weber (2010) refieren que la lingüística aplicada alude al estudio del aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

Con base en las funciones que se asocian a la lingüística aplicada, me cuestiono ¿Cuándo una persona domina un idioma extranjero, puedo asumir que domina la estructura? La respuesta a este cuestionamiento es evidente cuando algunos aprendientes de lengua extranjera dominan el idioma en su forma oral. Estos muestran un alto desempeño en su fluidez al hablar y logran mantener una comunicación oral efectiva. Sin

embargo, sucede una situación adversa en los aprendientes. Ellos logran un desarrollo mayor en la expresión de escritura, pero no en la expresión oral; es decir, pueden hacer buen uso en la lectura y escritura, empero la escucha y el habla son deficientes. Esta situación se relaciona con la competencia comunicativa y la competencia lingüística como lo refieren Salazar y Batista (2005).

Es importante precisar ambos aspectos. Por lo tanto, en adelante definiré la *competencia lingüística* como aquella que se refiere al dominio de las reglas gramaticales y la expresión en la escritura. La *competencia comunicativa* la referiré al dominio de expresarse con fluidez de manera oral, de tal forma que se logre comunicar efectivamente lo que se desea.

Esta área de conocimiento se relaciona directamente con el estudio del lenguaje y la lingüística en relación con problemas prácticos. Esta investigación se centra en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, a través de un trabajo de prácticas de colaboración en la virtualidad.

### ***Teoría de adquisición de lenguas como fundamento de una propuesta de intervención***

En los estudiantes de lengua extranjera es esencial la motivación, la autoconfianza y la disminución de la ansiedad. Krashen (2003) afirma que un estudiante con alta motivación, confianza en sí mismo, una buena imagen de sí mismo y bajo nivel de ansiedad está en mejores condiciones para el éxito en el aprendizaje de una lengua diferente a la materna. Él afirma que esta circunstancia puede funcionar en niños y jóvenes ya que tienen una habilidad de aprender el idioma con una interacción apropiada de forma natural, situación que no se presenta en los adultos. Estos utilizan estrategias cognitivas más complejas para aprender. Coincido con esta afirmación, debido a que en el acercamiento al trabajo de campo con los profesores y sus estudiantes he observado cómo paulatinamente los profesores aportan elementos para brindar confianza en los estudiantes. El uso de estos elementos ha propiciado en los estudiantes una mayor confianza para hablar y participar durante el desarrollo de las sesiones de las clases sincrónicas y asincrónicas. Considero esencial puntualizar que la participación de los estudiantes durante la clase de inglés es un factor indispensable, el éxito del aprendizaje de un idioma es la práctica.

Litwin (2005) considera principalmente que en clases de una lengua extranjera se requiere que el alumno tenga un rol participativo, activo e interactivo. En mi estudio

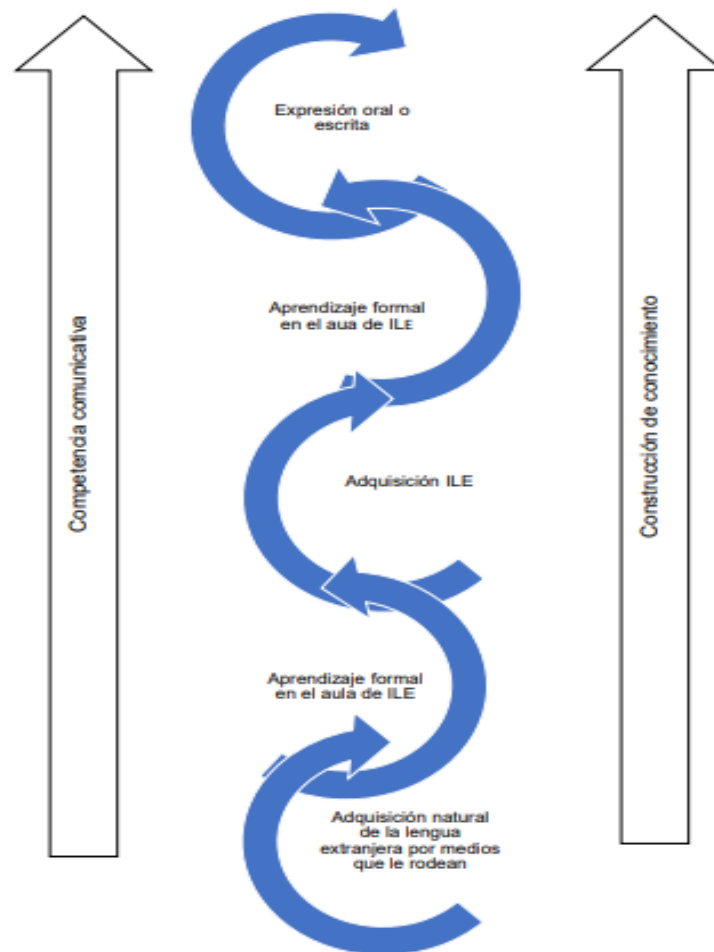
relaciono cuatro categorías de análisis que guardan un relativo paralelismo con las cinco hipótesis propuestas por Krashen (1982, 2003).

- a) diferencias entre adquisición y aprendizaje,
- b) hipótesis de orden natural,
- c) hipótesis del monitor,
- d) el input comprensible o entrada de contenido comprensible
- e) la hipótesis del filtro afectivo

Estas hipótesis forman parte de la teoría de la adquisición propuesta por este mismo autor. La primera hipótesis es en la que señala una primera diferencia entre los conceptos de adquisición y aprendizaje. Krashen (1982, 2003) define la diferencia entre adquirir y aprender como aquella en la que se incorpora de manera inconsciente y se obtiene de una forma natural, no memorizado, se adquiere el idioma de una forma más intuitiva o natural. Este autor define al aprendizaje como aquel que se da de manera formal como en las escuelas, donde se enfoca la enseñanza en mayor medida a las reglas gramaticales (Krashen 1982, 2003). Para algunos aprendientes esta comparación clarifica, expone y les ayuda a identificar de qué manera se utiliza el idioma para expresarlo en situaciones cotidianas y asociadas a su entorno sociocultural. Krashen (1982, 2003) experto en el campo de la lingüística afirma que estos procesos se dan en dos sistemas independientes en el proceso de la apropiación de una segunda lengua. Este autor define la adquisición como un proceso automático que se desarrolla en el nivel del subconsciente, debido a la necesidad de comunicación, no hay un esfuerzo consciente por parte del individuo ni un énfasis en el aspecto formal de la lengua, pero si en el acto comunicativo. Para que ocurra la adquisición es necesaria una gran interacción del individuo con la lengua meta.

El siguiente diagrama describe la interpretación que doy a la relación que existe entre adquisición y aprendizaje propuestas por Krashen (1982, 2003).

Gráfico 2. Representación gráfica que esquematiza la relación entre adquisición y aprendizaje de ILE



Fuente: Producción propia

Esta situación se asocia directamente con la segunda hipótesis del orden natural. En ésta, Krashen explica que no debe haber un orden específico en el cual los estudiantes aprendan, es decir, primero gramática o estructura, después vocabulario, después la escritura, etc. En todo caso la adquisición del idioma se va dando de forma natural para aprender. El aprendizaje está basado en la comunicación, es decir los aprendientes asimilan más cuanto más se comunican. Como fundamento para mi propuesta de intervención en la práctica docente tomé en consideración esta situación de comunicación. Considero que está estrechamente vinculada al enfoque comunicativo que se pretende desarrollar en el aprendiente de la lengua extranjera. Actualmente la enseñanza de idiomas trata de llevar a cabo el enfoque comunicativo.

La combinación de varios métodos o enfoques se llama método ecléctico (González, Ladino y Escobar, 2020). Estos autores argumentan que los profesores suelen hacer uso de cualquier método que consideren apropiado, ya sea impuesto o seleccionado por convicción, de acuerdo con sus principios, creencias, estilo y nivel de aprendizaje de sus alumnos. La decisión de los profesores se ve influida por el conocimiento que cada uno posee frente a los tipos de enseñanza de una lengua extranjera. En consecuencia, los métodos que los profesores usan van de acuerdo con el contexto de su adopción a los sujetos educativos y a la institución que influye el tipo de enseñanza de la lengua meta (Larsen-Freeman y Anderson, 2011). En la práctica docente, los profesores de ILE utilizan una combinación de varios métodos o enfoques que apoyen mejor al desempeño de su labor de enseñanza.

Los estudiantes, al realizar una práctica más profunda en clase, comienzan a asociar las diferencias y semejanzas entre su idioma y del idioma que aprenden, de tal forma que experimentan con mezclas, a veces lúdicas, de ambas lenguas. Realizar esta asociación ayuda a los estudiantes a comprender las diferencias y utilizar mejor esta lengua meta. Por lo tanto, los aprendientes comienzan a utilizar de manera adecuada el idioma inglés según lo que desean comunicar. Esta es una práctica pedagógica que asocio con lo que Di Virgilio (2020) refiere como *translenguaje*. Esta autora define que el *translenguaje* significa usar ambos idiomas para dar sentido y no para proveer a los alumnos de las traducciones directas. Di Virgilio (2020) afirma que se puede considerar hacer uso de esta práctica pedagógica en el aula de inglés como lengua extranjera para llevar a cabo actividades que se enfoquen en diversos aspectos lingüísticos y para andamiar el proceso de aprendizaje con el fin de maximizar el potencial comunicativo. Pánchez (2021) refiere que el translenguaje no considera una competencia entre las dos lenguas y que no perjudica las competencias lingüísticas en la lengua de aprendizaje. Señala el translenguaje como un apoyo para la enseñanza de la lengua extranjera. Pánchez (2021) afirma que el uso de este enfoque representa un cambio respecto a los métodos monolingües tradicionales que pueden ser limitantes e inhibir las expresiones creativas. El translenguaje es un enfoque que poco se ha estudiado y sugiere que se necesitan más estudios para analizar los efectos del translingüismo en diferentes contextos (Pánchez, 2021; Nielsen, 2018).

En el aula de ILE tuve oportunidad de observar momentos en que los profesores y estudiantes hacen uso del translenguaje de forma natural y espontánea. Ellos utilizan el idioma español y el idioma inglés para comunicar las ideas que desean expresar. Muchas veces se realiza una combinación entre español e inglés en una oración, petición, o



expresión. Esto ayuda a los estudiantes a hacer uso del inglés como lengua extranjera y solicitar ayuda al profesor en la formación de sus expresiones orales. Desde una mirada centrada en el enfoque comunicativo, este evento apoya a los estudiantes a realizar un andamiaje entre la lengua meta y la lengua materna. Dentro del aula virtual también pude observar que los estudiantes comunicaron sus ideas en la lengua meta. Ellos mostraron sus áreas de oportunidad y los profesores los apoyaron a superarlas a partir de la expresión de alguna idea en el idioma de lengua extranjera, por lo tanto, se maximizan todos los recursos lingüísticos, cognitivos, semióticos y socioculturales en la construcción del conocimiento de profesores y alumnos (Wei, 2017)

Los profesores y estudiantes usan elementos de cada idioma juntos para comunicarse de manera más efectiva. Esto es translenguaje: se trata de utilizar todos los recursos lingüísticos para comunicarse. Afirmo que el uso de translenguaje no solo se da en el aula de adquisición de segunda lengua, también está presente el aula de lengua extranjera. Los profesores y estudiantes hacen uso del idioma inglés en el aula de clase de lengua extranjera.

Translenguar sucede de forma natural y espontánea, los profesores enseñan el idioma inglés a los alumnos. Pero no siempre se propicia una comunicación total en el idioma de la lengua meta. Muchas veces se realiza una combinación entre español e inglés en una oración, petición, o expresión. Esto apoya a los estudiantes a hacer uso del inglés como lengua extranjera y solicitar apoyo al profesor en la formación de sus expresiones orales, centrados desde un enfoque comunicativo. Esto apoya a los estudiantes a realizar un andamiaje entre la lengua meta y la lengua materna. A partir de la expresión de alguna idea en el idioma de lengua extranjera, los estudiantes muestran sus áreas de oportunidad al profesor que en el momento requerido habrá de apoyarles para superarla.

La tercera hipótesis, del monitor, está relacionada con el conocimiento de las reglas gramaticales solamente en el aspecto de corrección. En la medida que el aprendiente utilice el idioma y se comunique, la corrección de uso y aplicación irá surgiendo de forma natural, pues al conocer las reglas o estructuras gramaticales, éstas sólo harán la función de comparar y corregir. De tal forma que por sí solo, quien aprende el idioma, la próxima vez lo expresará en una forma correcta.

En el diseño de las secuencias didácticas de mi propuesta de intervención con los profesores de ILE, involucré actividades donde el uso de la gramática estaba implícito. Para los profesores era indispensable que las secuencias didácticas estuvieran estrictamente asociadas al programa de la asignatura y que contribuyeran a que los aprendientes

progresaran en sus niveles de participación. Como resultado, los estudiantes conocieron, identificaron e hicieron uso de la gramática en el momento adecuado que generalmente es en el momento de realizar ejercicios escritos u orales. El conocimiento de la gramática les permitirá darse cuenta de los errores y corregir (Krashen 1982, 2003). Es importante que los estudiantes utilicen cada vez más el idioma, aun cuando sea errónea su expresión oral o escrita. Esta práctica servirá para que los aprendientes estén en posibilidad de una construcción de su conocimiento y perfeccionando su competencia comunicativa paulatinamente.

La cuarta hipótesis es el contenido comprensible o input y establece que los estudiantes requieren que se les exponga material claro y comprensible de acuerdo con su nivel de conocimiento. Esta hipótesis se refiere a que los aprendientes deben consumir contenido que se instale en el cerebro y lo asimilen de forma progresiva. Este es el caso de lo que ocurre con el uso de los materiales auténticos. Estos materiales no han sido creados propiamente con fines didácticos, pero el profesor de ILE los utiliza y adapta al contenido que pretende abordar. Esta situación permitirá que sea asimilado lo mejor posible lo que está aprendiendo y escuchando. Por lo tanto, los estudiantes de un momento a otro entenderán la forma de hablar, de escuchar, de leer y escribir, ésta será la entrada para aprender el idioma. En este sentido, Madrid (1996) refiere que el aprendizaje de las lenguas tiene lugar mediante procesos de construcción personal, creativos, globales, cíclicos, significativos y en estrecha relación con los intereses, necesidades y esquemas mentales de los sujetos que la aprenden. Entonces, el profesor que haga uso de estos materiales auténticos debe identificar que estén asociados con los estudiantes en sus contextos, sus intereses, su entorno y sus edades.

Con este tipo de ayuda, el aprendizaje se efectuará de forma intuitiva y subconsciente por efecto del *input* empleado. El profesor de ILE puede hacer uso de los materiales auténticos y asociarlos a los contenidos curriculares. La relación entre el uso de este tipo de materiales y el ILE propiciará una adquisición del idioma debido a que se realiza como un proceso subconsciente (Krashen, 1982, 2003).

El profesor de ILE puede utilizar como recursos de enseñanza los materiales auténticos. El profesor puede proporcionar algunos de estos materiales auténticos a los aprendientes como: textos tomados de periódicos, revistas, hojas de información, folletos, cartas de restaurantes, anuncios, programas de televisión o de radio, videos de internet, cortos de películas, canciones, entrevistas o conversaciones con hablantes nativos del idioma u otras personas que hablen el idioma (Madrid, 2001; Consejo de Europa, 2002). El

uso de materiales auténticos debe ser adecuado y suficiente al nivel de conocimiento del inglés, para evitar que sea tedioso y cause que los aprendientes se enfaden o desistan. El nivel de conocimiento suficiente consiste en proporcionar a los aprendientes materiales de acuerdo con su nivel de conocimiento del idioma inglés o un poco más elevado, con la finalidad de propiciar una construcción del idioma en el aprendiente. Debido a lo anterior, es fundamental que el profesor adapte el material que utilizará al nivel de dificultad adecuado y a las posibilidades reales de los aprendientes con el adecuado input oral o escrito. Rodríguez et al. (2012) afirman que la variedad de contextos comunicativos que los materiales auténticos traen al aula de lengua extranjera representa beneficios y retos para los docentes y los aprendientes. Para los estudiantes de ILE, el uso de este material auténtico y estrategias les brinda la oportunidad de enfrentarse a escenarios comunicativos reales que le exigen hacer acopio de todas sus habilidades (cognitivas, metacognitivas y socio afectivas) para generar los conocimientos necesarios encaminados al logro de la meta comunicativa.

La quinta hipótesis es el filtro afectivo. Esta hipótesis asevera que las emociones toman un lugar imprescindible para aprender un idioma, en este proceso intervienen las motivaciones intrínseca y extrínseca, los miedos, las alegrías, las emociones, muchos factores psicológicos y experiencias vividas. La historia o experiencias a las que el individuo ha estado expuesto son detonantes para que el choque cultural entre el idioma que sabe (lengua materna) y el idioma que aprende (lengua extranjera) interfiera en mayor o menor medida para su aprendizaje. Todo esto construye un filtro emocional que suele ser causa de bloqueos mentales o accesos a la disposición. Por lo tanto, si el aprendiente ha pasado por experiencias positivas en relación con el idioma, éstas ayudarán a que exista mejor disposición para el aprendizaje. En caso contrario, las malas experiencias del aprendiente con respecto de la lengua meta en algunas clases de inglés o en alguna situación específica vivida, crean emociones negativas como disgusto o apatía por aprender y habrá bloqueos negativos para que el aprendizaje se lleve a cabo. Esta hipótesis se relaciona con la tercera categoría analítica que empleo dentro de esta investigación: la disposición socioemocional. esta categoría emergió como producto del primer acercamiento analítico a las realidades que se viven en el aula e influyen indudablemente en el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera (Krashen, 1982, 2003).

### ***Teorías de enseñanza del idioma inglés: Secuencia histórica de los principales métodos y enfoques.***

La enseñanza de idiomas a veces se analiza en términos de dos aspectos relacionados: enfoque y método (Richards, Platt y Weber, 2010). Una breve indagación en estos conceptos ayudará a entender mejor el fenómeno que aquí se aborda.

Método es un procedimiento que utilizan los profesores para la enseñanza de ILE. El método incluye elementos como un enfoque, un diseño y un procedimiento. Richards y Rodgers (1999) definen método como una forma de enseñar un idioma que se basa en principios y procedimientos sistemáticos, es decir, es una aplicación de puntos de vista sobre cómo se enseña y cómo se aprende mejor un idioma y una teoría particular de lengua y del aprendizaje de lenguas. Anthony (1963) definió el método como un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico y todo éste se basa en el enfoque seleccionado.

Enfoque es un conjunto de supuestos correlativos relacionados con la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Un enfoque es axiomático. Describe la naturaleza de la materia a ser enseñada. Dentro de un enfoque, puede haber muchos métodos (Richards y Rodgers, 1999). Richards, Platt y Weber (2010) consideran que un enfoque implica diferentes teorías acerca de la naturaleza del lenguaje y cómo se aprenden los idiomas.

Al igual que los enfoques de educación, los enfoques de enseñanza de inglés también han presentado su propia evolución y desarrollo. Los cambios en las diversas percepciones de la naturaleza del lenguaje se han modificado en varias ocasiones. En poco menos de dos siglos se ha reflejado una serie de revoluciones internas provocando un abanico de opciones de enseñanza. Desde el año 1850 han surgido varios enfoques y métodos influyentes en el cómo ahora los maestros enseñan inglés (Richards, 2001).

Estimo necesario hacer una breve trayectoria de enseñanza de idiomas a través del tiempo debido a que considero importante mencionar al lector que existe una variedad de métodos que se han utilizado a lo largo del tiempo para la enseñanza del inglés. Sin embargo, el objeto de esta investigación no es analizar cada uno de éstos a profundidad. Para este trabajo solamente me enfocaré a precisar más ampliamente el enfoque comunicativo y ecléctico que son los enfoques en los que se centra esta investigación.

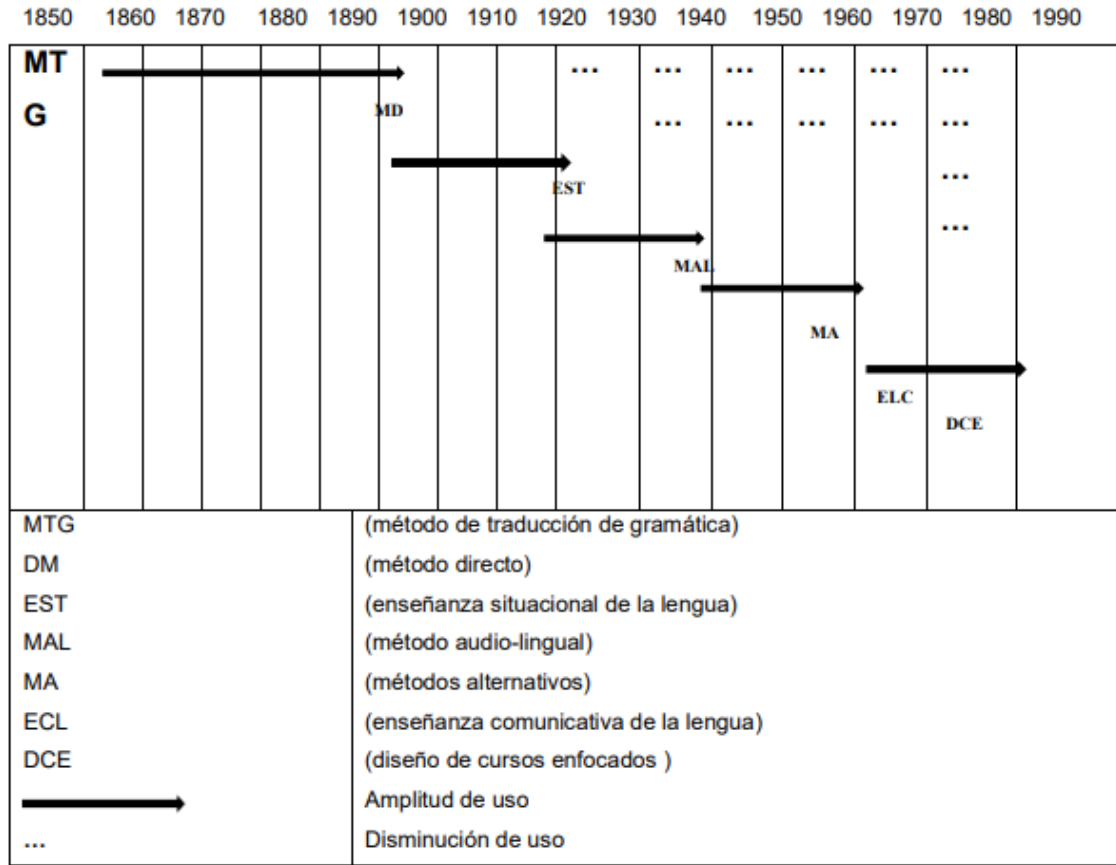
La enseñanza de idiomas ha pasado por diversas etapas, de los programas estructurales, se trasladó a los programas nocionales y funcionales, con el surgimiento de la lingüística funcional en las décadas del setenta y ochenta (Wilkins, 1976; Johnson, 1982).

En la enseñanza de lenguas se pueden identificar diversos métodos en el último siglo (Richards 2001).

- El método de traducción gramatical (1800-1900).
- El método directo (1850-1930).
- El método estructural (1930-1960).
- El método de la lectura (1920-1950).
- El método audio-lingual (1950-1970).
- El método situacional (1950-1970).
- El enfoque comunicativo (1970-presente)

La siguiente tabla ubica mejor para entender los métodos y enfoques de enseñanza aprendizaje a través del tiempo.

Gráfico 3. Secuencia histórica de los principales métodos y enfoques de la enseñanza de inglés.



Fuente: Producción propia a partir de Davies y Pearson (2000)

En este apartado solo definiré el método de traducción de gramática o tradicional, el enfoque comunicativo y el enfoque ecléctico, estos corresponden a los utilizados en esta investigación. El método de traducción de gramática o tradicional se refiere como su nombre lo dice al uso de la instrucción de reglas de gramática. El método es procedimental (Anthony, 1963). El profesor explica su uso y formas para la enseñanza de ILE. Éste se basa en la instrumentación de elementos lingüísticos graduados de forma secuencial para su entendimiento en forma estructural y en términos de su complejidad estructural (Lin, 2008).

En el trabajo que realicé con los profesores pude observar que para la enseñanza de ILE hacen uso de varios métodos. Algunas veces los profesores utilizan el método tradicional porque perciben que para los estudiantes es más fácil aprender el uso de estructuras gramaticales mediante este modelo en un primer momento. Los profesores consideran que esta práctica ayuda a que los estudiantes puedan entender las semejanzas

que existen entre la lengua meta y la lengua materna. Ellos consideran que los estudiantes, al realizar comparaciones entre su idioma y la lengua extranjera, logran una mayor comprensión de uso. Los profesores afirman que efectuar esta asociación permite que paulatinamente los aprendientes realicen una práctica más profunda. Por lo tanto, los estudiantes comienzan a entender y comprender cómo utilizar de manera adecuada el idioma inglés según lo que desean comunicar.

### ***Enfoque comunicativo y enfoque ecléctico***

En el siguiente apartado definiré los enfoques comunicativo y ecléctico que hasta la fecha han sido utilizados para la enseñanza del inglés. La enseñanza comunicativa de la lengua (*Communicative Language Teaching*, CLT) es un enfoque en la enseñanza de idiomas en el que se da máxima importancia a la interacción como medio y como objetivo final en el aprendizaje de una lengua. También se le conoce como enfoque comunicativo (Richard y Rodgers, 1999). El enfoque comunicativo de la lengua se centra en el alumno, en sus experiencias con el idioma.

El enfoque comunicativo surge a partir del debilitamiento del enfoque oral y del método audio lingual, situación que favoreció el florecimiento de nuevas propuestas didácticas. A finales de los años 60 del siglo XX algunos lingüistas británicos, Candlin (1981) y Widdowson (1978), entre otros, creyeron que el objetivo en el aprendizaje de la lengua extranjera debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística.

Esta nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés recoge las aportaciones de varios campos de investigación, tales como la lingüística funcional británica (Halliday, 1969), la sociolingüística estadounidense (Gumperz y Hymes, 1972) y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística (Austin 1956) y (Searle, 1992). A instancias del Consejo de Europa, los académicos europeos aunaron sus esfuerzos para desarrollar una alternativa acorde con la realidad social, económica, política y cultural de la Europa moderna; el fruto recibe el nombre de enfoque comunicativo (Richards y Rodgers, 1999).

Como extensión del método audio lingual, el método comunicativo también pone énfasis en ayudar a los alumnos a usar la lengua de aprendizaje en una gran variedad de contextos y da importancia al aprendizaje de las funciones de la lengua. El principal objetivo del método comunicativo es ayudar a los alumnos a crear frases con significado en lugar de ayudarles a construir estructuras gramaticales perfectamente correctas o a conseguir una pronunciación perfecta. Esto significa que el aprendizaje de la lengua extranjera se evalúa teniendo en cuenta cómo el alumno desarrolla su competencia comunicativa (Canale

y Swain,1996). El enfoque comunicativo de la lengua fue reestructurado por Bachman (1990). Este autor lo precisó como la capacidad que tiene el alumno para usar sus conocimientos sobre los aspectos formales y sociolingüísticos de la lengua para comunicarse de manera adecuada.

Nunan (1998) plantea que el estudiante debe descubrir su propio camino y describe que el enfoque comunicativo de la lengua se caracteriza por ser un enfoque de enseñanza general y no un método de enseñanza con prácticas de clase claramente definidas como tal. Nunan enumera una lista con cinco principios o características generales de este enfoque:

1. Pone énfasis en la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción.
2. Introduce textos reales en la situación de aprendizaje.
3. Ofrece a los alumnos oportunidades para pensar en el proceso de aprendizaje y no sólo en la lengua.
4. Da importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula.
5. Intenta relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella.

Estas cinco características son las que propugnan los defensores del método comunicativo para demostrar que están tan interesados en las necesidades y deseos de sus alumnos como en la relación que existe entre la lengua que se enseña en sus clases y la que se utiliza fuera del aula. De este modo, las actividades realizadas en las clases basadas en el método comunicativo suelen incluir actividades en parejas y en grupo en las que se requiere la negociación y la cooperación de los alumnos. Otras actividades estarán enfocadas a adquirir fluidez que animen a los alumnos a aumentar su confianza. Se propician los juegos de simulación en los que los alumnos practican y desarrollan las funciones de la lengua y también actividades enfocadas a adquirir un buen uso de la gramática y la pronunciación. Algunas de las actividades de clase utilizadas en el método comunicativo son: Juegos de simulación, entrevistas, intercambio de información repartida entre alumnos, trabajo entre parejas. Sin embargo, no todos los cursos que aplican el método comunicativo se limitan solamente a estas actividades. Algunos profesores, por ejemplo, piden ocasionalmente a sus alumnos que realicen ejercicios gramaticales o que hagan en casa ejercicios de automatismo no comunicativos.



En consideración a lo anterior y bajo las concepciones de los autores anteriores considero que el profesor de lengua extranjera podrá hacer uso de cualquier práctica de enseñanza, siempre que coadyuve a lograr que el aprendiente desarrolle su competencia comunicativa. Por lo tanto, es fundamental que tome en consideración el contexto, su realidad social en la que se encuentra inmerso el proceso educativo de lengua extranjera. Considero que esta premisa es indispensable para propiciar una mejora de la enseñanza y, por lo tanto, es favorable para la construcción del aprendizaje del ILE.

El enfoque ecléctico en la enseñanza de lenguas extranjeras es un enfoque en el que es necesario considerar los siguientes aspectos: el rol protagónico del aprendiz, los objetivos del curso, el rol del docente ecléctico, la variedad de las estrategias a utilizar, las características del input lingüístico, la contextualización y por último la pertinencia y secuencia metodológica.

Dado el rol protagónico que desempeña el aprendiz dentro del enfoque ecléctico, es esencial que se conozcan a profundidad sus características individuales y estilos de aprendizaje. Es decir, se debe realizar un análisis esmerado que abarque aspectos psicológicos, lingüísticos, pedagógicos y sociológicos que permitan detectar y comprender la verdadera situación y necesidades del aprendiz. De este análisis dependerá la selección adecuada de actividades y procedimientos de aula a ser ejecutados posteriormente con miras a satisfacer las necesidades detectadas.

El enfoque ecléctico tiene como objetivo el desarrollo de destrezas encaminadas al aprendizaje de la lengua extranjera y se pone mayor énfasis en el proceso que en el resultado del aprendizaje. Salazar y Baptista (2005) consideran el uso del enfoque ecléctico como una alternativa posible para dar respuesta a las necesidades de los individuos inmersos en la complejidad social.

En el CBTIS 131 el programa escolar de la asignatura de inglés considera al enfoque comunicativo como el enfoque central utilizado para la enseñanza de esta lengua extranjera. Este enfoque permite el uso de actividades provenientes de otros métodos. Por lo tanto, es posible la incorporación de una amplia variedad de actividades que contribuyan a desarrollar en los estudiantes la competencia lingüística y la competencia comunicativa (Salazar y Baptista, 2005).

Este enfoque aporta un sustento en el planteamiento y procesos de análisis de la propuesta de esta investigación para colaborar con los profesores en la enseñanza de ILE desde la virtualidad. El profesor puede hacer uso de los métodos que considere necesarios

para que los estudiantes puedan construir su conocimiento, puede hacer uso de materiales que coadyuven al objetivo propuesto.

### ***Una perspectiva histórica: Aportaciones del socioconstructivismo a la enseñanza de ILE.***

Es tarea de los profesores planificar intencionadamente una enseñanza. Los profesores al planificar sus actividades didácticas dirigen sus esfuerzos a uno o varios objetivos de aprendizaje. De igual manera, los profesores toman decisiones sobre las ayudas que deben aportar a los aprendientes. Esta planificación debe apoyar a los aprendientes a la construcción y mejora de su aprendizaje. Por esta razón, considero importante dedicar un espacio a las teorías de aprendizaje. En este espacio, describiré la teoría de aprendizaje de idiomas que aporta al objeto de estudio de este trabajo.

El socioconstructivismo es una de las teorías que explica la relación entre la naturaleza humana y la construcción de conocimientos asociados a la realidad. Córdoba (2020) afirma que el conocimiento en el individuo se forma por medio de las experiencias, acciones o procesos de construcción en un proceso social. El individuo construye su conocimiento a través de las interacciones con otras personas y el medio a través del uso del lenguaje.

El principal representante de la teoría socioconstructivista es Vygotsky (1978). Él afirmó que las personas y sus entornos socioculturales constituyen un sistema social en interacción y que por medio de sus acciones y su comunicación el individuo construye herramientas de pensamiento y lenguaje para adquirir competencias (Schunk, 2012). Esta teoría destaca la importancia de las interacciones sociales en la construcción de las habilidades y conocimiento. Busca que cada estudiante aplique unos principios y habilidades a su potencial para lograr una modificabilidad que le convierta en más autónomo, confeccionador de su propio aprendizaje, teniendo en cuenta que el desarrollo potencial es la capacidad para alcanzar un aprendizaje con la ayuda de los demás (Vygotsky, 1978).

Vygotsky, interpretado por Valencia (2016), declara que la sociedad y la cultura son factores que influyen fuertemente los razonamientos y las decisiones. Desde esta perspectiva, la educación tiene el propósito de brindar a los aprendientes amplias estrategias de comportamiento y de conocimiento, flexibles y creativas, que les permita explorar diversas situaciones y considerar alternativas de solución. Para Coll (2001) las representaciones individuales y actividades sociales culturalmente organizadas están interconectadas e influyen en el proceso de construcción de conocimiento. Este autor

considera al aprendizaje como un proceso interno y externo que tiene lugar en el contexto donde ambos aspectos se relacionan y se afectan mutuamente.

A partir de la concepción socioconstructivista, considero que el trabajo de los profesores no se centra en una enseñanza tradicional, sino en estructurar situaciones en las que los aprendientes participen de manera activa a través de la interacción social y la manipulación de materiales (Schunk, 2012). Por lo tanto, a partir de esta concepción, deduzco que es importante que el profesor mediante procedimientos y actividades busque estrategias para propiciar el desarrollo de la construcción de conocimientos de los aprendientes.

La construcción del conocimiento en la escuela requiere una ayuda pedagógica del profesor. En relación con la enseñanza de inglés como lengua extranjera, la manera en que el profesor estructure las actividades posibilitará o no que los aprendientes construyan su aprendizaje. Los aprendientes llegan al aula de ILE con un cúmulo de conocimientos del idioma extranjero que han adquirido en mayor o menor cantidad y calidad de su entorno sociocultural. Aunque no todos los aprendientes se encuentren en el mismo nivel de conocimientos, éstos les aportan un andamiaje para la construcción de un aprendizaje nuevo. A partir de este conocimiento es que los profesores de ILE podrán estructurar actividades que se asocien al contexto de sus aprendientes e interacciones con el entorno.

### ***Colaboración y trabajo colaborativo***

Dillenbourg (1999) define el término colaborativo como la situación en la cual dos o más personas aprenden o intentan aprender juntos. Para Harasim et al. (2000) significa cualquier actividad en la cual dos o más personas trabajan de forma conjunta para definir un significado, explorar un tema o mejorar competencias. Gros y Adrián (2004) sostienen que es un proceso de constante interacción en la resolución de problemas, elaboración de proyectos o en discusiones acerca de un tema en concreto; donde cada participante tiene definido su rol de colaborador en el logro de aprendizajes compartidos, y donde el profesor igualmente participa como orientador y mediador, garantizando la efectividad de la actividad colaborativa. Salinas (2000) afirma que la colaboración es la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo.

Alvarado, Cocca y Rodríguez (2016) afirman que el trabajo colaborativo se caracteriza por situaciones sociales en las que las personas tienen objetivos y pueden llegar a estos con mayor facilidad con la ayuda de los demás. Así, una persona logra su objetivo cuando el resto del grupo lo hace también. Para Guitert y Pérez (2013) el trabajo

colaborativo es un proceso compartido, coordinado e interdependiente, en el cual se trabaja juntos para alcanzar un objetivo común en un entorno virtual.

En este trabajo de investigación defino el término colaborativo como el apoyo entre los miembros que integran un espacio, que tienen intereses en común y se apoyan para lograr un fin específico. En relación con el trabajo conjunto que realicé con los profesores para diseñarles actividades dinámicas, con un objetivo específico y encaminadas a que ellos consideren utilizarlas como recurso efectivo e innovador en su labor de enseñanza con estudiantes de bachillerato-

### ***Virtualidad, en línea y a distancia***

Pérez y Gardey (2010) definen virtualidad como un fenómeno moderno, que constituye básicamente una dimensión digital, creada por el hombre. Ésta le permite a quien ingresa en ella, la posibilidad de visitar, transitar e interactuar en distintos espacios sin la necesidad de ubicarse físicamente en ellos. Estos autores ratifican que la virtualidad le concede al ser humano la capacidad de vivir la experiencia de un sitio sin estar en él, genera igualmente puntos de encuentro en donde distintos humanos pueden interactuar, compartir sus ideas, sentimientos y creaciones sin necesidad de estar en el mismo lugar. Esta forma de interacción física introduce nuevas dinámicas sociales.

El desafío que se presenta ante este fenómeno de virtualidad es, debido a que el sujeto puede estar en un lugar físicamente y desde ese lugar tener una interacción con varios individuos que se encuentren en otros lugares y espacios reales. Cada uno desde su espacio físico tiene interacción con los demás sujetos recreando un solo espacio llamado virtualidad. Como sucedió en el aula de clase virtual de cada uno de los profesores y sus estudiantes.

Pérez y Gardey (2010) advierten que estas dos dimensiones referidas en el párrafo anterior, la dimensión digital y dimensión física, no son las únicas posibilidades de la virtualidad, ya que sustentan que, a partir de su uso, ésta permite nuevos métodos de trabajo, estudio e incluso la ciencia. Algunos nuevos métodos de trabajo que describe la virtualidad son:

1. comunicación instantánea con personas pese a la distancia física,
2. nuevas maneras de interacción y relaciones sociales,
3. nuevas formas de negocios, contratación y teletrabajo,
4. consultas médicas conocidas como telemedicina,
5. educación a distancia

Pérez y Gardey (2010) afirman que estas interacciones a través de la virtualidad benefician de gran manera a los entornos rurales, que carecen de médicos especialistas o profesores.

La psicología y la pedagogía señalan que en el uso de la virtualidad existen algunas desventajas, la principal es que la virtualidad puede causar la falsa creencia de interrelación social. Otra situación de desventaja importante que señala el uso de la virtualidad es el tiempo que hay que dedicar al trabajo en la virtualidad, la motivación y la interacción. Por ende, la virtualidad también puede conducir al aislamiento social. Aun cuando la virtualidad es una gran herramienta para el mundo actual, se debe usar con responsabilidad, cuidado y conciencia, teniendo siempre como norte que esta dimensión nunca podrá sustituir a la realidad, pues es a esta última a la que pertenecemos.

A partir de esta definición, en este trabajo de investigación definiré virtualidad cómo la educación escolar que se da a partir del uso de tecnologías digitales con el uso de computadoras o celulares, que sustituyen en este momento a las clases presenciales dentro de un aula escolar. El momento de la sincronía a través de estos dispositivos se tornará cómo el espacio de aula.

La designación de esta investigación como “Prácticas de colaboración en la virtualidad para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en bachillerato” se refiere al uso de diversos apoyos didácticos que los profesores utilizaron como medio para propiciar una mejora en la enseñanza de ILE y que genero a partir de éstas, una construcción de aprendizaje en los estudiantes de lengua extranjera.

### ***Materiales auténticos***

Latorre (2014) afirma que el docente que incluya en su instrucción el uso de materiales auténticos y que utilicé nuevos recursos que no hayan sido creados propiamente con fines pedagógicos coadyuvará a hacer más divertida la forma de enseñar a sus estudiantes. Los materiales auténticos son recursos de los que el profesor puede innovar para hacer uso de ellos en este contexto en particular. Estos materiales auténticos son: el uso de las tecnologías de la información, de revistas, de periódicos, de programas de radio y de televisión, de novelas, de historias cortas, de teatro, noticias, folletos, historietas, dibujos animados, anuncios, instructivos, recetarios de cocina, etc. Para los estudiantes trabajar con estos materiales auténticos genera motivación, les ayuda al desarrollo de su creatividad, lo acerca a la vida real y a un aprendizaje significativo.

Los materiales auténticos son aquellos materiales que no han sido elaborados con un fin pedagógico. Éstos son producidos por hablantes nativos del idioma y su propósito es

transmitir alguna información (González y Haro, 2019). Los materiales auténticos propician que el estudiante se acerque al idioma extranjero de una manera gratificante. La interacción con estos materiales permite al aprendiente el fortalecimiento de habilidades propias del idioma y lo acercan a una realidad contextualizada. Y genera en el estudiante interés y creatividad. Al relacionar estos materiales con su vida real, el aprendizaje se tornará significativo para el aprendiente (Buenaño y Cabrera, 2017).

La variedad de los materiales auténticos que pueden ser utilizados por el profesor de idiomas es amplia. Con el uso de este tipo de materiales, los aprendientes también se acercarán a conocer la cultura de las personas nativas del idioma en cuestión. Para los propósitos de este trabajo, defino los materiales auténticos como aquellos recursos sociales que no han sido creados propiamente con fines didácticos y que el profesor transfiere a la clase para su enseñanza y apoyar a los estudiantes a hacer más vívida la experiencia de aprendizaje del ILE.

Los materiales auténticos utilizados para la construcción del conocimiento buscarán formar en el estudiante habilidades tales como autonomía, desarrollo del trabajo en pequeños equipos multidisciplinares, actitud participativa, habilidades de comunicación y cooperación, resolución de problemas y creatividad (Aiche,2011).

El profesor que utiliza materiales auténticos propicia que el proceso de enseñanza tienda a fomentar la participación activa del estudiante y favorezca el aprendizaje de una manera dinámica. El uso de estos materiales debe tener lugar en el contexto de problemas del mundo real o de la práctica profesional y presentar situaciones lo más cercanas posibles al contexto educativo en que el estudiante se desarrolla.

Los materiales auténticos son un recurso que permite a los estudiantes alcanzar una mayor comprensión en lo que requieren aprender, podrán establecer una mayor comprensión y conexión en lo que se les enseña. Y brindan una opción atractiva para la educación. Con la utilización de estos materiales se propiciará un mayor énfasis en lo que aprende el estudiante, más que en lo que enseña el docente. Para el estudiante acercarse a este tipo de materiales auténticos dará lugar a una mayor comprensión, motivación y participación por su parte.

Por lo tanto, los profesores desempeñan un papel fundamental en la adaptación de materiales auténticos, ellos definirán la actividad que los estudiantes deberán desarrollar de acuerdo con los propósitos formativos que se pretenda alcanzar. Los profesores podrán adaptarlas según las condiciones del contexto y necesidades de los sujetos educativos (Fernández, 2006).

La necesidad generada por la situación emergente debido a la pandemia de COVID-19 generó un cierre de escuelas generalizado. Por lo tanto, la educación escolar presencial se desarrolló a través de la virtualidad en cualquier dispositivo electrónico con internet que los profesores y estudiantes tuvieran para esta situación emergente. El uso de los materiales auténticos en esta investigación permitió a los profesores situar actividades que se desarrollaron empleando materiales auténticos disponibles y manipulables a través de las redes cibernéticas. El uso de estos materiales auténticos para la enseñanza apoyó a generar motivación en los estudiantes para participar en esta situación de virtualidad en esta situación emergente. En la que el mapa curricular de la asignatura de inglés como lengua extranjera estaba diseñado para la enseñanza presencial.

### ***Metodologías activas***

Otro concepto que abordo en esta investigación es *metodologías activas*. Las metodologías activas se utilizan para la construcción del conocimiento y buscan formar en el estudiante habilidades tales como autonomía, desarrollo del trabajo en pequeños equipos multidisciplinares, actitud participativa, habilidades de comunicación y cooperación, resolución de problemas, creatividad, etc. Aiche (2011) propone emplear métodos que se ajustan bien al propósito de desarrollar las habilidades antes mencionadas, tales como el aprendizaje mediante resolución de problemas y el aprendizaje cooperativo o colaborativo.

Labrador y Andreu (2008) refieren que las metodologías activas son los métodos, las técnicas y las estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje. Afirman que estas metodologías enfatizan que la enseñanza debe tener lugar en el contexto de problemas del mundo real o de la práctica profesional y que se deben presentar situaciones lo más cercanas posibles al contexto profesional en que el estudiante se desarrolle.

Duch, Groh y Allen (2001) al indicar que el uso de las metodologías activas es un recurso que permitirá a los estudiantes alcanzar una mayor comprensión en lo que requieren aprender, los estudiantes podrán establecer una mayor comprensión y conexión en lo que se les enseña. Para estos autores las metodologías activas brindan una opción atractiva para la educación, ya que éstas brindan mayor énfasis en lo que aprende el estudiante que en lo que enseña el docente, lo que da lugar a una mayor comprensión, motivación y participación de los estudiantes en la clase de ILE. Díaz et al. (2019) sostiene que el uso de las metodologías activas apoya a los estudiantes al desarrollo del aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo.

## 1.7 Enfoque metodológico

La presente investigación se ubica dentro del paradigma crítico o también llamado sociocrítico. Utiliza un enfoque cualitativo del tipo de investigación aplicada. Martínez (2007) plantea en el paradigma sociocrítico un método de investigación apoyado en la relación entre la teoría y la práctica, en el que se fomenta la investigación participativa. Su objetivo es formar a las personas para que desarrollen su capacidad de reflexión crítica y permitirles analizar su propio contexto y realidad cotidiana, tomar sus propias decisiones sobre las acciones que más les conviene realizar para hacer frente a sus limitaciones.

Esta investigación aplicada se apoya en el método de investigación acción participativa para tratar de explicar el fenómeno y transformarlo. Elliott (1993), Taylor y Bogdan (1986), La Torre (2009) señalan que la investigación acción se encuentra ubicada en una metodología orientada a la práctica educativa, su finalidad esencial no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de esta práctica educativa. Sandín (2003) afirma que este tipo de investigaciones abre apoyos para generar reflexión en los docentes y contribuye a la mejora de su labor educativa

Debido a estas cualidades, utilicé la investigación acción participativa como apoyo en su método para reflexionar en la práctica docente y los procesos de interacción entre el docente y los alumnos. En cuanto a la ruta metodológica contemplé dos grandes momentos: 1) la fase del primer acercamiento al campo diagnóstico y aplicación de la prueba piloto en el año 2020 y 2) la intervención que abarcó el año de 2021.

Para esta investigación trabajé por medio de tablas que diseñé para el análisis de datos y el análisis de resultados. Para este trabajo utilicé el método de codificación abierta y comparación constante (Gibbs, 2007; McKernan, 2001). El método de codificación abierta y comparación constante consiste en sistematizar la información y los datos obtenidos para identificar los conceptos más importantes y representativos de la información con el fin de organizar categorías o subcategorías para la investigación (Gibbs, 2007). El método de comparación constante consiste en realizar contrastes o comparaciones que pueden estar en un texto superficial para identificar aquellos contenidos significativos, realizando comparaciones en todo momento Páramo (2015). Utilicé la codificación abierta, leí el texto de manera reflexiva para identificar categorías pertinentes, para esto me apoyé en el uso de subrayado y diversos colores que me ayudaron a realizar de una manera más organizada mi trabajo de análisis. Identifiqué palabras y frases significativas para encontrar



sus significados. De esta sistematización de los datos y el análisis emergieron las categorías y subcategorías. También realicé una transcripción de los datos que obtuve en las entrevistas y notas de campo, numeré las líneas y analicé los documentos transcritos a partir del uso del método de comparación constante y codificación abierta (Gibbs, 2007).

A partir de mayo 2022 continué con los métodos anteriores, además, adicioné a este análisis de datos el trabajo con el programa para análisis cualitativos MaxQDA 2022.

### ***Diagnóstico***

Para la fase diagnóstica consideré la entrada al campo desde el primer momento que tuve comunicación con los profesores para exponerles el proyecto de investigación. Como parte de las consideraciones éticas de este proyecto de investigación brinde a los profesores información amplia, suficiente y pertinente que dio paso a un consentimiento informado. Este consentimiento consistió en permitir a la investigadora un acceso a las clases de los profesores y aplicación de los instrumentos para la obtención de los datos con fines de investigación (Anexo pág. 234).

En la información que brinde a tres profesores y tres grupos de estudiantes se detallaron datos como los objetivos de investigación, el tiempo que abarcaría la investigación, así como las fases y características del proceso de intervención y su modalidad, que en este caso por la situación de pandemia fue a través de la virtualidad.

En el capítulo II se brinda información amplia y detallada del desarrollo de esta fase diagnóstica. Desde un primer acercamiento para el diagnóstico hasta la aplicación de la propuesta de intervención. Poy y Avalos (2016) afirman que en un diagnóstico pedagógico se aplican técnicas específicas que permiten llegar a un conocimiento. De igual manera, aseveran que todos los sujetos que se involucrarán en el proyecto deben ser tomados en cuenta para el diagnóstico y no solo aquellos que muestren dificultades dentro del proceso educativo; también se debe tomar en consideración la institución en su ámbito laboral, su estructura y entorno sociocultural. El diagnóstico consiste entonces en un acercamiento al campo para realizar un análisis y evaluación en el aula que ayude a identificar ciertas problemáticas, deficiencias, dificultades o mejoras por medio de apoyos.

### ***Intervención***

Esta investigación da cuenta de un trabajo colaborativo a través de la virtualidad que me permitió conocer las necesidades de tres profesores y sus grupos de estudiantes. A partir de esta información diseñé algunas actividades, las cuales describo ampliamente en el capítulo de la propuesta de intervención, que les propuse a los profesores por medio de siete secuencias didácticas orientadas a fines específicos como el desarrollo de las

competencias comunicativas y lingüísticas. La intervención se llevó a cabo por medio de la virtualidad en diversas sesiones sincrónicas y asincrónicas. Esta propuesta se adaptó a las necesidades y limitantes que en ese momento surgieron y que los profesores manifestaron.

La intervención didáctica ocurrió cuando los profesores impartían cuarto y quinto semestre a sus estudiantes de bachillerato tecnológico. Esta intervención didáctica consistió en exponer a los profesores el diseño, la aplicación y evaluación de ésta por medio de una serie de prácticas de colaboración en la virtualidad.

Para los profesores de (ILE), la enseñanza a través del trabajo virtual ha sido un reto debido a que, al enseñar otro idioma, es fundamental que existan interacciones que generen una práctica real de uso del idioma en los estudiantes (Ceballos y Olivé, 2017; Manga, 2008; Richards, 2006). Los profesores participantes me expresaron su inquietud por encontrar de qué manera podían acercar su enseñanza hacia algo más interactivo, que brindara mayor posibilidad de participación por parte de los estudiantes en esta situación de enseñanza virtual.

Los estudiantes de estos profesores manifestaron tener una alta disposición e interés por aprender el idioma inglés. Sin embargo, existieron diversas situaciones les impedían o limitaban desarrollar su competencia comunicativa y lingüística, estas situaciones se describen en otro capítulo de este trabajo.

## **Capítulo II: Acercamiento al campo**

Desarrollé esta investigación en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial 131, en adelante CBTIS 131, que se encuentra ubicado al oriente de la ciudad de San Luis Potosí. En el apartado de contexto externo abordo a detalle la información de este centro escolar. En el apartado de contexto de aplicación abordo lo relativo con las condiciones escolares e infraestructura de esta institución.

En este capítulo II doy a conocer el trabajo que realicé durante un primer acercamiento para el diagnóstico. Durante esta etapa, encuesté a profesores de inglés y estudiantes de segundo semestre durante el periodo de febrero-julio 2020.

Los primeros avances de esta investigación se derivan del acercamiento a siete profesores y sus estudiantes de inglés como lengua extranjera en los cursos de segundo semestre. Orienté este trabajo con fines diagnósticos, por lo tanto, se vincula directamente con el desarrollo metodológico del proyecto. Consideré realizar esta investigación de manera presencial dentro del contexto escolar del bachillerato tecnológico con los profesores y estudiantes. Sin embargo, la contingencia generada por el COVID 19 estableció condiciones imprevistas y necesidad de realizar ajustes para apoyar a los profesores en su práctica educativa a través de la virtualidad. Estas condiciones se ven reflejadas en el desarrollo del texto.

### **2.1 Contexto institucional**

#### ***Contexto externo***

Llevé a cabo en una Institución de bachillerato tecnológico que está localizada en el estado de San Luis Potosí. La población total del estado de San Luis Potosí es de 2 822,255 habitantes, más del 50% de la población se concentra en la capital potosina. El 51.4% de esta población son mujeres y el 48.6% son hombres del total de esta población el 9% se encuentra en el rango de 15 a 19 años, lo que significa un total de 254,003 jóvenes en edad de cursar bachillerato (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática [INEGI] , 2020)

Las localidades de los 58 municipios de la región de San Luis se caracterizan por ser rurales en su mayoría; sólo hay siete localidades urbanas. Las localidades más importantes son San Luis Potosí y Soledad de Graciano Sánchez que se encuentran conurbadas, lo que genera una dinámica urbana compleja.

San Luis Potosí se conecta vía terrestre con las principales carreteras a Guadalajara, Monterrey, Ríoverde y México, esto permite una afluencia de transporte vehicular accesible hacia los estados circunvecinos.

Los estados que colindan con San Luis Potosí son Nuevo León, Tamaulipas, Veracruz, Hidalgo, Guanajuato y Zacatecas. Dos de estos estados son Nuevo León y Tamaulipas, los cuales colindan con la frontera estadounidense. Por su parte en Veracruz se desarrollan actividades como el comercio exterior, energía, turismo y agronegocios. La cercanía a estos estados representa un espacio para los egresados del bachillerato tecnológico, en donde el uso del inglés representará mayores oportunidades de estudios o laborales

San Luis Potosí ocupa el décimo lugar en emigrantes de población hacia Estados Unidos de América. En general todos los municipios de la región son expulsores de mano de obra a Estados Unidos, los principales en 2020 fueron San Luis Potosí, Ríoverde, Villa de Ramos, Ciudad Fernández y Mexquitic de Carmona (INEGI, 2020). El principal destino de las personas originarias de San Luis Potosí en Estados Unidos es Texas, seguido por Georgia y California. Sin embargo, otros destinos considerados por los potosinos para emigrar son las ciudades fronterizas de Monterrey con un 43% y Tamaulipas con un 11%. Los principales motivos de este fenómeno son: laborales y económicas 74.9%; familiares 11.6%; personales 5.8%, educativas 6.1%; otras 1.7% (Secretaría de Gobernación, 2020).

El gráfico 4. que expongo a continuación se muestran para ubicar al lector acerca de cómo el estado de San Luis Potosí se conforma de 32 municipios y cómo se divide en cuatro regiones. Muestra además la ubicación de la ciudad capital donde se encuentra el centro escolar donde realicé esta investigación y la colindancia que el estado tiene con siete estados de la República Mexicana.

Gráfico 4. Mapa del estado de San Luis Potosí, sus cuatro regiones y colindancias con otros estados



Fuente: Instituto Nacional de Geografía y Estadística (2010)

El Estado de San Luis Potosí tradicionalmente se ha dividido en 4 regiones: altiplano, centro, media y huasteca. Estas regiones están integradas por 58 municipios.

En San Luis Potosí la zona industrial es un mercado en crecimiento donde existen al menos 5 parques industriales y no menos de 633 compañías registradas nacionales y extranjeras, dedicadas a sinfín de actividades (SEDECO,2020). La principal actividad económica en el estado es la industria manufacturera automotriz, de alimentos, seguida por el comercio y los servicios. Dentro de la industria manufacturera el total de personas que cuentan con educación media superior corresponde a un 20.92%, un 20.38% en los servicios y 48.86% en el comercio (INEGI, 2022).

En la ciudad de San Luis Potosí las empresas localizadas en la zona industrial son una de las principales fuentes de empleo para los estudiantes que egresan del CBTIS 131. Por este motivo la institución tiene una estrecha vinculación con las empresas y principalmente con la zona industrial de San Luis Potosí, que es un mercado en crecimiento en el estado. Dadas estas circunstancias, la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera para los estudiantes de este bachillerato tecnológico en particular es de suma importancia. Por lo tanto, es deseable que los egresados lleguen a un nivel de competencia que les permita comunicarse y aspirar a mayores oportunidades laborales.

Este centro escolar se encuentra en la periferia al oriente de la capital, muy cerca de la zona industrial y del centro de abastos, a dos cuadras de la escuela hay una avenida principal que está rodeada de diversos comercios y un mercado municipal. El contexto socioeconómico del lugar que rodea a la escuela es prevalementemente bajo y medio bajo. Esta escuela se encuentra rodeada por colonias populares en las que prevalecen situaciones vulnerables de inseguridad social. En algunos momentos se ha solicitado la presencia de elementos de policía municipal para seguridad de la comunidad escolar. Las calles que rodean a la escuela se encuentran dañadas físicamente lo que hace un tanto difícil el acceso a la institución, sobre todo en temporada de lluvias. En los anexos presento gráficos con fotografías de las calles que circundan a la institución escolar.

## **2.2 Contexto de aplicación**

### ***Condiciones escolares e Infraestructura***

La institución escolar tiene una extensión de 26, 546 m<sup>2</sup>, de los cuales 2,109 m<sup>2</sup> se utilizan para salones, espacios de áreas administrativas y directivas. Cuenta con seis diferentes especialidades técnicas que son: Construcción, Contabilidad, Recursos Humanos, Trabajo Social, Programación, Mantenimiento automotriz y Producción industrial de alimentos. Este centro escolar cuenta con 23 aulas escolares para atención de los 1826 estudiantes en ambos turnos, 1021 en turno matutino y 805 en turno vespertino. La escuela tiene una plantilla de 71 profesores de diversa formación académica entre técnicos, licenciados e ingenieros, algunos con especialidades y posgrados. El edificio cuenta con 1 biblioteca, 41 sanitarios, 8 bebederos para alumnos, 3 centros de cómputo para los estudiantes en general, pero sobre todo para los de la especialidad de programación. Tiene un taller de alimentos, un taller para contabilidad, un taller para trabajo social, un taller para mantenimiento automotriz y uno más para construcción. Estos talleres cuentan con los instrumentos mínimos necesarios para que los estudiantes tomen sus clases prácticas según la carrera técnica a la que pertenezcan. La institución cuenta también con 7 laboratorios, uno de estos laboratorios es de inglés, en el que existen 25 equipos de cómputo básicos obsoletos pero funcionales (Sistema de Evaluación de la Subsecretaría de Educación Media Superior [SIGEEMS], 2022).

El centro escolar cuenta con internet básico para las oficinas administrativas y directivas, las aulas escolares, la biblioteca, los centros de cómputo y algunos laboratorios, incluyendo el laboratorio de inglés. Sin embargo, el internet con el que cuenta la institución la mayoría de las veces no permite la conexión efectiva para todas las aulas o espacios escolares, incluyendo el laboratorio de inglés.

Durante las clases presenciales en el laboratorio de inglés no se cuenta con algún software especial, por lo que los profesores programan actividades que puedan desarrollarse en los 20 equipos de cómputo, muchas veces sin internet. Para el uso del equipo de cómputo, los profesores designan dos o tres estudiantes por máquina, debido a que los grupos están conformados de cuarenta y cinco a cincuenta estudiantes. Otras veces los profesores que hacen uso del laboratorio de inglés proyectan con el cañón que se tiene en el lugar y la computadora del aula o bien los profesores usan sus propios equipos para dar su clase.

Gráfico 5 Fotografía exterior del laboratorio de inglés



Fuente: Producción propia

Gráfico 6. Fotografía de vista frontal interior del laboratorio de inglés



Fuente: Producción propia

Gráfico 7. Fotografía de vista lateral del interior del laboratorio de inglés



Fuente: Producción propia

### **2.3 Una inmersión a la virtualidad: Un primer acercamiento para el diagnóstico**

En un primer momento realicé el acercamiento diagnóstico de forma presencial, posteriormente todo el trabajo lo desarrollé de manera virtual. El trabajo diagnóstico me permitió conocer a los profesores, a los estudiantes y su entorno escolar. Observar y conocer sus interacciones me ayudó a determinar cuál era la situación y tendencias en clase que identifiqué con base en informaciones, datos y hechos recogidos y ordenados sistemáticamente. El diagnóstico me permitió describir, analizar y determinar qué es lo que sucedía en la problemática de mi interés (Poy y Avalos, 2016).



Para este fin, consideré aspectos como el entorno escolar, los sujetos y el objeto de estudio. Este diagnóstico fue fundamental para esta investigación ya que, a partir de los datos recabados en el acercamiento con fines diagnósticos, logré diseñar una propuesta de intervención.

Con apoyo de las entrevistas iniciales, exploratorias en el acercamiento diagnóstico identifiqué los aspectos relevantes y característicos de una situación, para poder tener una primera impresión y visualización (Bisquerra, 2009).

Durante la última semana de marzo, ya en la contingencia de salud por el COVID-19 (Real academia española, 2022) en etapa uno, realicé un primer acercamiento al campo mediante la aplicación de encuestas y un cuestionario a los **estudiantes** del centro escolar que cursaban segundo semestre. Este diagnóstico me ayudó a conocer: a) intereses, y su relación al idioma inglés, b) en qué utilizan el inglés en su contexto fuera del aula o dentro del aula, c) su visión de la asignatura, lo que esperan de esta d) cuál es el grado de importancia que le otorgan al aprendizaje del inglés.

También sostuve un acercamiento con los **profesores** de inglés, mediante la aplicación de un cuestionario que me ayudó a conocer algunas de sus formas de pensar, de la labor que día a día deben realizar en clase con grupos de alumnos numerosos, del contexto de aula y las interacciones que tienen con los educandos, de la problemática a la que se enfrentan por los materiales e infraestructura con la que cuentan en su salón de clase y en la escuela, sus inquietudes y logros con sus estudiantes.

Realicé la encuesta para estudiantes utilizando una herramienta tecnológica digital. Apliqué esta encuesta a 323 alumnos que cursaban segundo semestre del 27 de marzo al 03 de abril de 2020. Ellos pudieron contestarla a través de cualquier dispositivo electrónico utilizando su correo o su *WhatsApp*. Las preguntas para los jóvenes fueron las siguientes:

1. ¿Qué edad tienes?
2. ¿Qué tan importante es para ti el aprendizaje del inglés?
3. ¿Qué tiempo utilizan el internet?
4. ¿Al usar el internet realizas búsquedas en inglés?
5. ¿Es para ti fácil o difícil el aprendizaje del idioma inglés?
6. ¿En qué medida tienes la necesidad de aprender inglés?
7. ¿Piensas que el idioma inglés se relaciona con tu vida cotidiana?
8. ¿Cómo te gustaría aprender y practicar el idioma inglés?
9. Menciona que temas te gustaría aprender desde el idioma inglés

10. ¿Qué prácticas te gusta que se utilicen más durante la clase de inglés, o cuáles consideras que te ayudan mejor para aprender inglés?

Este primer acercamiento fue muy efectivo pues gracias a la ayuda de algunos profesores que me apoyaron enviando a sus estudiantes esta encuesta, obtuve respuesta de 323 alumnos de la institución de segundo semestre. Analicé estos datos y mediante una profunda reflexión los expresé tanto gráficamente como descriptivamente, En este acercamiento obtuve una información detallada, interpreté las respuestas obtenidas, realicé inferencias y las asocié con diversas situaciones que trataron de dar una comprensión y una explicación del fenómeno. Posteriormente realicé entrevistas con algunos estudiantes con el propósito de indagar más profundamente acerca de sus respuestas, en especial aquellas que estimé de mayor relevancia e interés.

En otro momento de acercamiento, los **profesores** de la asignatura de inglés fueron muy generosos para responder una encuesta que les envié en el momento en que se encontraban de vacaciones durante la semana de pascua. Durante esta segunda etapa, obtuve respuesta favorable de 10 docentes. Incluso, conseguí realizar una entrevista por videoconferencia con uno de los profesores de grupo. Después del periodo de vacaciones de semana santa, los profesores aceptaron contestar un cuestionario. El objetivo de éste fue tener un acercamiento directo con ellos, conocerlos y darme una idea de sus contextos e interacciones, así como sus percepciones respecto a las clases de inglés con sus alumnos. Fue notoria la buena disposición de los profesores para contestar, a pesar de que se encontraban muy ocupados atendiendo a sus alumnos mediante clases y asesorías por videoconferencia y correos electrónicos. Es importante señalar que los profesores manifestaron estar experimentando ciertas problemáticas inherentes a la enseñanza a través de dispositivos electrónicos digitales, ya que esa modalidad de trabajo, para muchos de ellos, significó una experiencia particularmente nueva, un campo poco explorado o limitado y que debía ser utilizado apresuradamente, como el uso de aplicaciones para videoconferencias o comunicación a través de mensajes de texto, el uso de plataformas, o cualquier otro medio, que les permitiera continuar con su labor de enseñanza. Esta situación se derivó del cierre de escuelas por la pandemia (Secretaría de Gobernación [SEGOB], acuerdo 2/02/20 DOF del 16/03/20).

A continuación detallo lo que algunos de estos profesores expresaron y presento el código que asigné para registro de las entrevistas. En el anexo de la página 227 podrán consultar los códigos que en adelante señalo.

“Es muy complicado dar las clases por medio de la virtualidad, no se han conectado todos los alumnos y de los que se conectan, muchos no pueden prender sus cámaras pues no cuentan con internet suficiente o sus equipos no funcionan debidamente” (fragmento de entrevista EA/4/20)

“Yo no sé si estén entendiendo, requiero ver sus caras porque así me doy cuenta si lo que estoy explicando lo comprenden, me siento muy estresada en este momento” (fragmento de entrevista EC/4/20)

“Necesito ver cómo puedo organizar las clases, es mucho más corto el tiempo, si sólo son tres horas a la semana, con esta situación de virtualidad se reduce a la mitad el tiempo. Aparte, es muy desgastante estar enfrente de este aparato, no es lo mismo, requiero apoyo urgente” (fragmento de entrevista EF/4/2020)

Antes de continuar en este espacio quiero exponer la experiencia de platicar con los docentes y la negociación de acceso. Fue una experiencia bastante ardua y difícil. Llevé a cabo la labor de platicar con varios profesores que me contestaron la encuesta inicial y no todos estuvieron dispuestos a permitir el acceso a su clase, hubo algunos que dijeron no podían ayudarme en este momento, otros mencionaron que no les interesaba, otros contestaron que sí, pero posteriormente se retractaron y expusieron que mejor no. Finalmente, sólo tres profesores accedieron a colaborar durante todo el trayecto de esta investigación. Considero importante manifestar un especial agradecimiento a los tres audaces profesores que me permitieron acceso a sus clases y trabajar con ellos y sus estudiantes. Es evidente que el trabajo de investigar es una labor difícil y de convencimiento que ha generado de manera particular un desarrollo personal y profesional. Colocarme con una mirada de investigadora es tener un compromiso con quienes han depositado su confianza en mí, también demanda aprender a trabajar con un mayor respeto y prudencia hacía todas las personas, principalmente aquellas que intervienen en este estudio. Por lo tanto, durante un incipiente primer acercamiento diagnóstico entreviste a diez profesores. Sin embargo, para el trabajo profundo de diagnóstico y aplicación de la propuesta de intervención trabajé con tres profesores que en ese momento impartían inglés como lengua extranjera y un grupo de cada uno de ellos. Mi intención fue propiciar en los profesores un cambio que les ayudara a mejorar su labor de enseñanza del idioma inglés, especialmente durante aquellos momentos de pandemia.

#### **2.4 Los tres mosqueteros. ¿Quiénes son los profesores?**

Para referirme a los tres profesores quienes participaron en esta investigación a partir de este momento utilizaré los siguientes seudónimos profesora Cony, profesor Fabio y profesor Aldo.

##### ***El Profesor Fabio “Experiencia y compromiso”***

El profesor Fabio es licenciado en lengua inglesa, cuenta con 30 años de experiencia en impartir clases de inglés a estudiantes de nivel medio superior y ha brindado clase también en forma particular enseñando inglés en nivel básico e intermedio. Este profesor tuvo la experiencia de vivir en Estados Unidos por 10 años, por lo tanto, tiene amplio conocimiento y manejo del idioma inglés. El profesor Fabio atiende grupos en el turno matutino, es un profesor que se interesa por conocer a sus estudiantes y el contexto en el que viven, siempre trata de informarse acerca de su situación escolar, sus intereses y las actividades que realizan fuera del contexto escolar. Cabe señalar que el profesor dijo que ha realizado visitas a algunos estudiantes en ocasiones a sus localidades con el fin de conocerlos mejor y entender su situación. El profesor Fabio en cada clase muestra una sencillez y respeto ante todo para acercarse a sus estudiantes e integrarlos a la clase, de manera que les hace sentir confianza para expresarse en las sesiones virtuales sin temor a equivocarse. Los estudiantes se integran amigablemente al ver que el profesor se interesa en conocerlos y conversar sobre situaciones cotidianas que los estudiantes le deseen comentar. Es importante señalar que el profesor utiliza de 5 a 8 minutos para conversar con sus estudiantes al inicio de la clase, en tanto que los estudiantes se van integrando a la sesión virtual.

La motivación es una parte importante y esencial en cada clase, el profesor dice: “Debo motivarlos y también desarrollar actividades que no sean rutinarias y que les interesen, es por eso por lo que siempre les pregunto acerca de ellos y cómo viven. Algunos alumnos me cuentan, otros no; Pero yo los respeto” (fragmento de registro de la sesión OF3/ 05/20). Observé que con base a este principio el profesor lleva a cabo su labor en cada clase que desarrolla de forma virtual, con sus estudiantes.

El profesor Fabio tiene un alto sentido de responsabilidad y paciencia con sus estudiantes, sus actividades parten de información que les ha enviado antes de cada sesión de clase. Él mantiene comunicación asincrónica y constante por medio de grupos de *WhatsApp* y correo electrónico. De forma sincrónica trabaja en sesiones de forma virtual para la clase. Previamente a la clase el profesor les envía algún material para que lo revisen con antelación a la reunión virtual. Ya en clase el profesor comienza a preguntarles a sus

alumnos que vieron y entendieron en el material que les envió. Ellos al principio no participan demasiado, sin embargo, el profesor tiene una frase motivadora que ayuda a los alumnos a participar. Él dice: “entre menos participación, más tarea para la casa” ante esta frase inmediatamente los estudiantes se activan y comienzan a participar. Esta dinámica la he observado en cada sesión de clase. Posteriormente el profesor pasa a la sección de ejercicios prácticos que algunas veces los estudiantes ya han resuelto, en este caso les pide ir leyéndolos y corrige en caso de existir errores, cuando el profesor lo decide, después de un tiempo prudente en el que ya obtiene la información más enriquecedora. En caso de no haber resuelto aún los ejercicios, porque el tema que está enseñando a sus estudiantes requiere mayor explicación, él comienza a resolver los ejercicios. Los explica detalladamente y les pregunta a los estudiantes si hay dudas. En caso de dudas vuelve a explicar otro ejemplo y queda de tarea la resolución de varios ejercicios prácticos que deberán enviarle por correo electrónico o *WhatsApp*.

El profesor refirió que hay mucho trabajo al revisar en el correo de forma individual. El profesor refiere ayuda en el sentido de poder desarrollar actividades que sean trabajadas como proyectos en equipo, para facilitar la evaluación del avance de sus estudiantes en la asignatura de inglés. Otra situación que refirió el profesor para apoyos es que le gustaría encontrar algunas actividades que se realizaran con el uso de la tecnología, para utilizarla con los alumnos y ayudarles a practicar su fluidez en el habla, ya que en clase no es posible la participación de todos. Esto debido a que las clases se han acortado en tiempo con esta forma de trabajo virtual. El profesor refiere que para los alumnos que no se logren conectar a la clase, esto les ayudará trabajar en equipo con sus mismos compañeros ya que se apoyarán para colaborar en el desarrollo de la actividad, señala que ésta debe ser interesante para los estudiantes. Para el profesor, el apoyo en el diseño de algunas actividades que realicen de manera grupal le ayudará a disminuir el tiempo que invierte para la retroalimentación y sin descuidar los avances de los estudiantes. El profesor también comentó que le gustaría utilizar alguna dinámica para la clase que sea sencilla y les pueda interesar a los estudiantes.

Después de analizar las encuestas y la entrevista, diseñé una propuesta acorde a la identificación de requerimientos de los profesores. Las conclusiones a las que llegué fueron las siguientes:

1. Diseño de una actividad en equipos para generar apoyos colaborativos entre los estudiantes.

2. Diseño de una actividad de apoyo a sus estudiantes para generar mayor participación en la práctica del habla del inglés que incremente su fluidez.
3. Propiciar actividades que generen acceso a todos los estudiantes y que apoye al profesor en una disminución de tiempo para la retroalimentación con el trabajo en equipo.
4. Diseño de una actividad mediante el uso de dispositivos electrónicos o vídeos de interés para la clase.

### ***La Profesora Cony “Práctica y respeto”***

La profesora Cony tiene 23 años de antigüedad, estudió la maestría en educación, cuenta con varias certificaciones del idioma inglés y ha enseñado inglés como lengua extranjera en bachillerato y en nivel superior. La profesora solamente ha vivido en su ciudad y el acercamiento con el idioma inglés ha sido desde esta visión.

La profesora es muy respetuosa con sus estudiantes. Observé que a su clase asistieron de 45 a 48 estudiantes de los 50 que conforman el grupo. Ella desarrolla sus clases de una forma que siempre ha acostumbrado a trabajar. En primer lugar, saluda a sus estudiantes de forma sencilla; en segundo lugar, pasa a explicar el tema que le corresponde según la planeación del curso; en tercer lugar, la docente proporciona a los estudiantes ejercicios escritos para practicar el tema que ha explicado. La profesora, para la explicación del tema, utiliza algunas diapositivas y ejemplos escritos en donde resuelve estos ejercicios, modelando las respuestas para que los estudiantes lo realicen posteriormente al solucionar sus ejercicios.

Al inicio del trabajo con la profesora en este proyecto de investigación ella comentó que no le gustaba cambiar nada de cómo llevaba su forma de dar las clases, que así le funcionaba y que no necesitaba nada más. En su clase observé un trato respetuoso entre los sujetos educativos y la docente, sin embargo, su clase mantiene un ritmo siempre estático, es decir, no hay situaciones diversas que la profesora utilizó para la clase. Es por ello por lo que algunas veces, cómo ella lo refiere, cree que su clase es tediosa y a veces quiere buscar algo para activar más la clase. Ella menciona que no tiene mucho tiempo para implementar otras actividades que le ayuden a cambiar el ritmo de ésta.

Tuve oportunidad de observar las clases de la profesora, le planteé la situación de trabajar alguna situación diferente. Ella me comentó que, sí le gustaría trabajar alguna actividad en equipos y que pudiera utilizar algún juego con el uso de dispositivos tecnológicos, ella lo refirió como algo que la ayude a generar una dinámica diferente para la clase.

Para mí resultó de mucho interés y gusto saber que la maestra expresó esta situación de cambio respecto a su posición inicial. Considero que esto fue resultado del trabajo respetuoso que realicé con las observaciones y las pláticas con ella. La profesora en un inicio afirmaba que no cambiaría nada en su clase, pero al escucharla en la entrevista que le realicé sobre algunas situaciones que le gustaría cambiar con sus clases, le sugerí algunos ejemplos. Ella entonces dijo que lo intentaría. Esto lo asocio a un incremento en la confianza por su parte para encontrar las áreas de oportunidad que le gustaría cambiar en sus clases. Las clases de la profesora se realizan en el turno matutino. Ella refiere que se pasa mucho tiempo revisando los trabajos de los estudiantes, por lo tanto, le gustaría probar actividades en equipo.

Considero importante resaltar que la profesora Cony no platica mucho con sus estudiantes de aspectos fuera de los temas de clase. Observé que los estudiantes casi no participan y la profesora es quien habla durante el 70% del tiempo de la clase aproximadamente. La profesora utiliza la plataforma de *Zoom* para las clases.

Los apoyos que la profesora refiere son:

1. Diseño de una actividad para que los alumnos participen utilizando la tecnología.
2. Diseño de una actividad en la que los estudiantes trabajen en equipo e incrementen su grado de participación y que les ayude a su producción oral principalmente.
3. Diseño de alguna actividad que cambie el ritmo de la clase y genere una dinámica más activa.

### ***El Profesor Aldo “Flexibilidad con responsabilidad”***

El profesor Aldo es doctor en historia, tiene 10 años de experiencia docente. Cuenta con algunas certificaciones en el idioma inglés. El profesor ha viajado al extranjero, donde ha tenido oportunidad de practicar el idioma inglés. Él afirmó que aprendió el idioma inglés en la escuela y en algunos cursos que ha tomado. El profesor quien es muy responsable con sus alumnos siempre está pendiente de sus avances y de atender a las dudas que van surgiendo entre sus estudiantes. El profesor utiliza el *Google meet* para sus clases, atiende a sus estudiantes con respeto, presenta su clase desde el inicio del primer minuto del horario destinado. Él saluda siempre a sus estudiantes concreta e inmediatamente comienza la clase. La secuencia de su clase es muy parecida en cada semana, la primera clase de la semana presenta el tema que debe enseñar a los estudiantes y también presenta algunos ejemplos de uso de este. En un segundo momento de esta misma clase

tomó lista y preguntó a los alumnos si el tema que acaba de explicar quedó claro. En caso de que hubiera dudas por parte de los estudiantes, el profesor despeja las incógnitas tratando de ejemplificar de una manera clara y sencilla. Posteriormente él deja algunas actividades a los estudiantes para que realicen unos ejercicios escritos y los entreguen en la siguiente clase. En la siguiente clase revisa los ejercicios con los estudiantes y cada uno tiene la oportunidad de leerlos voluntariamente. El profesor toma nota de los estudiantes que participaron. Él solicitó a los estudiantes tomen fotografías de las actividades que se realizan de tarea y les pidió que las enviarán al correo para revisarlas y contar sus avances que formarán parte para su calificación sumativa.

El profesor al inicio del curso presentó un encuadre de la asignatura donde mostró los temas que estudiarían en el semestre y les informó de las fechas en que se entregarán las tareas que les solicite.

Los estudiantes, en algunos casos, no presentaron las tareas que el profesor les encarga, por lo que les pidió a los estudiantes que no dejasen que se les junten las tareas y les permitió que posteriormente le hagan entrega de las tareas, en este aspecto es flexible. Lo único que les comenta a los estudiantes que no entregaron a tiempo es que la valoración de los trabajos ya no será la misma que cuando entregan en tiempo y forma. Por lo tanto, esto afectará a su calificación.

El profesor Aldo es conciso y concreto en sus explicaciones, lo identifico con una enseñanza en la que siempre ha acostumbrado. En la que presenta el tema, explica y posteriormente realizan ejercicios escritos. Observé que los estudiantes no participan mucho en la clase, pues solamente participan unos cuantos y los mismos de siempre. El profesor no los presiona a la participación, los deja libres.

El profesor, durante la entrevista que le realicé, comentó que le gustaría aplicar algunos proyectos para la clase que generen una participación grupal, pero que el proyecto se acerque a situaciones reales de vida, y que los estudiantes puedan hablar y con esto incrementar su interés para aprender. Él considera que los estudiantes solamente toman la clase de inglés porque es un requisito, pero a ellos no les importa mucho aprender el idioma en este momento. Él también considera que no se les debe exigir demasiado pues muchos de los estudiantes están en condiciones económicamente desfavorables y no pueden asistir a la clase. Por lo que, aunque toma lista no le afecta a la calificación su asistencia o inasistencia.

El profesor realizó una evaluación sumativa de los trabajos elaborados por los estudiantes y esto generó su calificación cuando llegó el momento de corte del período.



Generalmente la práctica educativa del profesor solo se conformó de ejercicios escritos para completar o seleccionar una respuesta. Él refirió que estas actividades son prácticas, son sencillas y cumplen con los requerimientos.

Le propuse trabajar en forma colaborativa para que dialogáramos de los requerimientos que le gustaría abarcar en la actividad por proyecto. Él refirió la necesidad de las siguientes ayudas:

1. Diseño de una actividad por proyecto para realizar en equipo.
2. Que la propuesta del proyecto sea situada en circunstancias reales.
3. La actividad debe generar un interés en los estudiantes para aprender el idioma inglés.

## **2.5 El trabajo diagnóstico**

Durante los meses de febrero a julio y de septiembre a diciembre de 2020, llevé a cabo un profundo trabajo de campo para realizar el primer acercamiento y diagnóstico de esta investigación. Este trabajo consistió en realizar observaciones, encuestas y entrevistas. En un primer momento, apliqué estos tres instrumentos a tres profesores y dos grupos de cada uno, en suma fueron seis grupos conformados por un total de 241 estudiantes de bachillerato. Los tres profesores tenían a su cargo grupos de segundo semestre cada uno. Ellos me permitieron la observación de sus clases desarrolladas de forma virtual.

Durante el mencionado semestre llevé a cabo un total de treinta y cinco horas de observación, estas observaciones arrojaron información relevante, concisa y concreta que permitieron llevar a cabo un análisis de datos. Las observaciones realizadas aportaron en gran medida una visión del contexto, del trabajo docente y de los estudiantes en cuestión. Esta información me permitió darme cuenta de las necesidades que cada profesor tiene con sus grupos de clase, sus características, sus dificultades, sus áreas de oportunidad y las situaciones que se viven en esta realidad virtual de impartir las clases a través de esta modalidad.

Registré las observaciones que realicé en el diario de la investigadora. A partir de éstas diseñé una guía de observación que me permitió registrar algunas situaciones en las cuales quería enfocar mi atención. Las observaciones de las clases me permitieron darme cuenta de interacciones que acontecían durante el transcurso de éstas, los requerimientos, las necesidades y la subjetividades de los participantes. Realicé una transcripción de todas y cada una de mis observaciones. Estas transcripciones me ayudaron a revisar y realizar un análisis reflexivo para orientar mi investigación.

Elaboré algunas propuestas de actividades que presenté a los tres profesores. A través de un trabajo colaborativo les propuse que consideraran utilizarlas para su enseñanza en la virtualidad cómo una estrategia de acompañamiento útil para mejorar la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en bachillerato.

Para el primer acercamiento al campo, realicé una encuesta a estudiantes con el formulario de *Google form*. Llevé a cabo la entrevista a profesores con apoyo de un guion de preguntas previo a ésta, para guiarme en el momento de la entrevista. Tomé fotografías de las observaciones y realicé videograbación de las entrevistas. Hice el compromiso con los profesores para hacer uso de estos materiales con fines de esta investigación.

Las encuestas aportaron información importante para realizar el análisis de datos. Hice uso de la estadística básica para representar gráficamente esta información. Las gráficas me permitieron reflexionar acerca de las situaciones que tanto los profesores cómo los estudiantes expresaron en relación con el uso del idioma inglés y diversas situaciones derivadas de las clases virtuales.

Gráfico 8. Cuadro de técnicas e instrumentos aplicados en el acercamiento al campo

Técnicas	Instrumentos	Profesores	Estudiantes
a) observación participante	videograbación	x	x
	guía de observación	x	x
	fotografías.	x	x
b) entrevistas	entrevista estructurada	x	
	entrevista semiestructurada	x	x
c) Recopilación de documentos	Análisis documental (Documentos oficiales internos, documentos externos)	De la institución escolar y externos	
d) Grupo focal	Guía de entrevista	x	x
	diario del investigador <i>Google form</i>	x	x
f)) Recolección de artefactos	Materiales diseñados y propuestos por la investigadora	x	x
	Materiales elaborados por los alumnos.		x

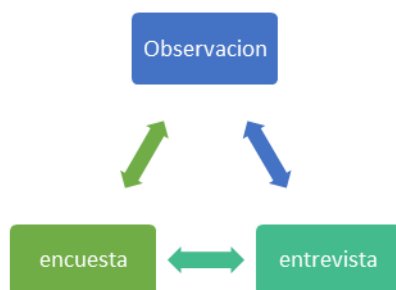
Fuente: Producción propia

Cabe mencionar que el desarrollo de estas entrevistas, encuestas, y observaciones a profesores y estudiantes fue sido muy complejo. La conectividad muchas veces era intermitente y no permitía el desarrollo de las clases eficientemente, por lo que se volvió complicado y todo un reto para la búsqueda de una propuesta que acompañe a los agentes

educativos en estos tiempos de pandemia por COVID-19. Los profesores y los alumnos han afrontado pérdidas de espacios, pérdidas familiares, situaciones de salud, circunstancias económicas limitadas y aspectos emocionales que en cada familia se han suscitado. Estas circunstancias han afectado el entorno de toda la sociedad.

El siguiente diagrama muestra la secuencia de lo que he realizado para contrastar y dar validez a la información que obtuve en el acercamiento al campo.

Gráfico 9. Representación gráfica del proceso de contrastación de la información



Fuente: Producción propia

El diagrama muestra la actividad que se realizó para contrastar las respuestas de las encuestas con lo observado y con las entrevistas. De esta manera aseguré una triangulación para obtener certeza a través de las diversas herramientas e instrumentos que utilicé en esta etapa.

### **2.6 Análisis del primer acercamiento al campo**

El proceso de análisis se estructura con la búsqueda de explicaciones que permitan abordar y comprender el objeto de la investigación. Zapata (2005) afirma que “Quizá sea engañoso dedicar un capítulo separado al trabajo con los datos, puesto que el análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa” (p. 213). Por esta razón es importante mencionar que considero el ciclo de esta investigación como un devenir de ideas y reflexiones que irán surgiendo a partir de los datos recabados, de las observaciones realizadas y su análisis.

Analizar la información que obtuve en el primer acercamiento me ayudó a identificar hallazgos y realizar inferencias o deducciones acerca de los sujetos del estudio. Contrastar la información con otros documentos me permitió ampliar mi visión del campo, examinar cuidadosamente los documentos me ayudaron a formar mis categorías y clasificarlas encaminadas a un proceso de codificación que incluya la reunión de temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones. Algunas ideas fueron vagas inicialmente, otras se refinaron, se desarrollaron o se descartaron por completo.

Algunos documentos que revisé más a fondo son: documentos nacionales e institucionales en los que se muestran indicadores escolares y estadísticos de jóvenes en bachillerato o de educación media superior, deserción en bachillerato, abandono escolar, reprobación escolar. Solicité información a la titular del departamento de vinculación del CBTIS 131 para revisar el seguimiento de egresados más actual y así poder investigar las actividades que los estudiantes realizan al salir de la institución e identificar las que principalmente predominan. Así mismo, solicite información al titular de la oficina de control

escolar para revisar y hacer un análisis de los datos como las estadísticas más actuales en referencia a las asignaturas y sus índices de reprobación y aprovechamiento.

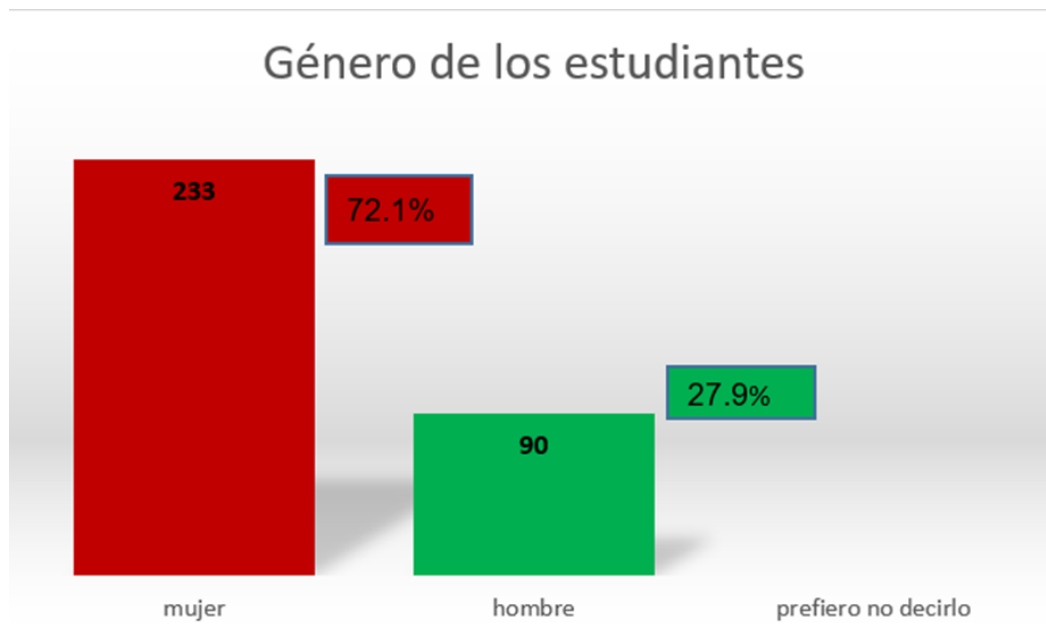
Otra información que revisé y analicé fue el Sistema Integral de Gestión Escolar de la Educación Media Superior (SIGEEMS) que muestra información fundamental de la institución donde realicé esta investigación.

A continuación, muestro el trabajo de análisis del primer acercamiento con fines diagnósticos. Para este fin hago uso de la estadística básica con algunos aportes gráficos. Éstos apoyaron la interpretación de los datos que obtuve a partir de los instrumentos que utilicé en la recolección de estos.

### ***Género de los estudiantes***

El CBTIS 131 contaba con un total de 2097 alumnos durante el ciclo escolar 2019-2020 se contó con un total de 2097 alumnos, de los cuales 1157 mujeres y 840 hombres. En el turno matutino es donde se cuenta con mayor número de mujeres y el turno vespertino se conforma en su mayoría por hombres. Para mí fue importante conocer cómo se conformaban los grupos donde realicé la intervención con el fin de identificar hacia qué situaciones generales debía enfocarme y estandarizar los temas desde donde se abordarían las actividades.

La gráfica 1. muestra el género que predomina entre los estudiantes. Como podemos observar el número de estudiantes de género femenino es 72.1%, mucho mayor al del masculino que es de 27.9%. Esto muestra un indicio para el diseño de las actividades, considerando que los intereses y gustos de los estudiantes adolescentes suelen tener algunas diferencias marcadas debido a esta circunstancia. De esta manera, infiero que debo encontrar aspectos donde puedan tener gustos similares como la música, las películas, la comida, las series de mayor popularidad entre ellos, las problemáticas en común como el noviazgo, el desarrollo de valores y las actitudes, los planes de vida u otros temas que puedan abordarse y que sean de interés para ellos. Estos intereses los identifiqué con la exploración e indagación durante el primer acercamiento diagnóstico. Por lo tanto, consideré importante identificar en el grupo sujeto de estudio cómo estaba conformado y sus características específicamente para encontrar los intereses comunes de un grupo mixto.



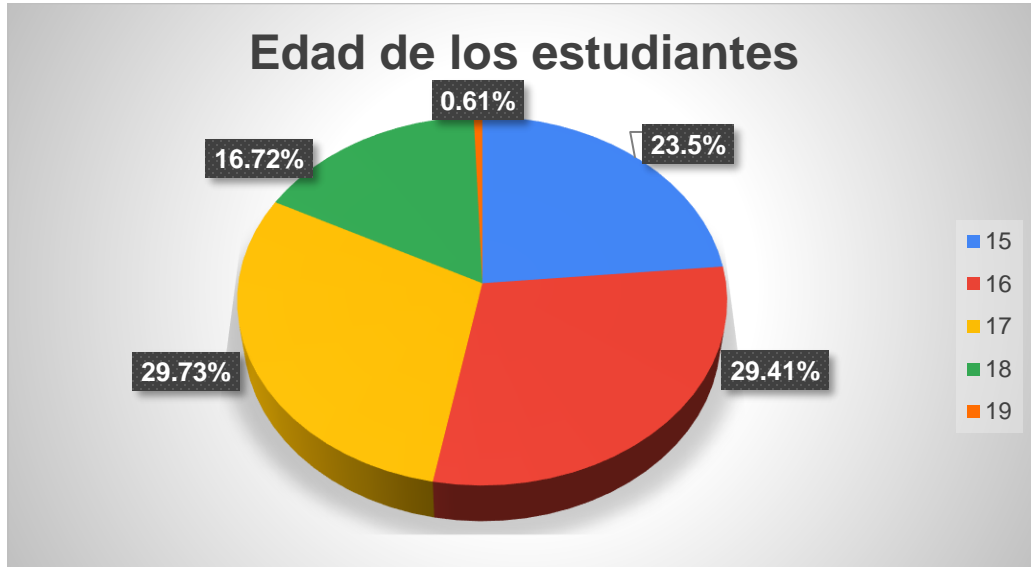
Fuente: Producción propia

El trabajo de esta investigación lo llevé a cabo con grupos de estudiantes adolescentes. Por lo tanto, consideré estar muy atenta, ser cuidadosa y prudente a todos los comentarios o actitudes que surgieran debido a que esta etapa es crucial y particularmente en este momento el crecimiento biológico, psicológico y social transcurre hacia la adultez. Considero importante identificar cómo está conformado el grupo, pues el grado de madurez en estos estudiantes es diverso. Erickson (2011) afirma que el camino hacia la adultez en su inicio y final es diferente en cada individuo y considerar el estado de madurez que demuestran los grupos es importante para tomar en consideración al implementar la estrategia. Erickson (2011) señaló en el varón es más tardío alcanzar su madurez a diferencia de las mujeres, por lo que esta circunstancia puede influir y la dinámica será diferente para un grupo que esté conformado por señoritas, por varones o un grupo mixto debido a que en esta etapa de la adolescencia marca una importancia primordial para el desarrollo psicosocial tendiente al desarrollo de la propia identidad. Erikson (2011), Iglesias (2013), Hidalgo, Redondo y Castellano (2012) afirman que para la mayoría de los adolescentes es imprescindible integrarse en un grupo de amigos. Es por ello por lo que consideré establecer algunas actividades en las que ellos puedan trabajar colaborativamente.

#### ***Edad de los estudiantes***

La gráfica 2. muestra la edad de los estudiantes en ese momento en el que cursaron el bachillerato. Los estudiantes se encuentran en edades de entre 15 a 19 años como

podemos observar, la edad que más predomina es la de 16 y 17 años. Es importante señalar que alcanza a visualizarse el rango de 19 años de edad con un 0.61%, esto debido a los estudiantes que se tuvieron que dar de baja un año por asignaturas reprobadas y que regresan al término de éste después de haber regularizado sus asignaturas pendientes.



Fuente: Producción propia

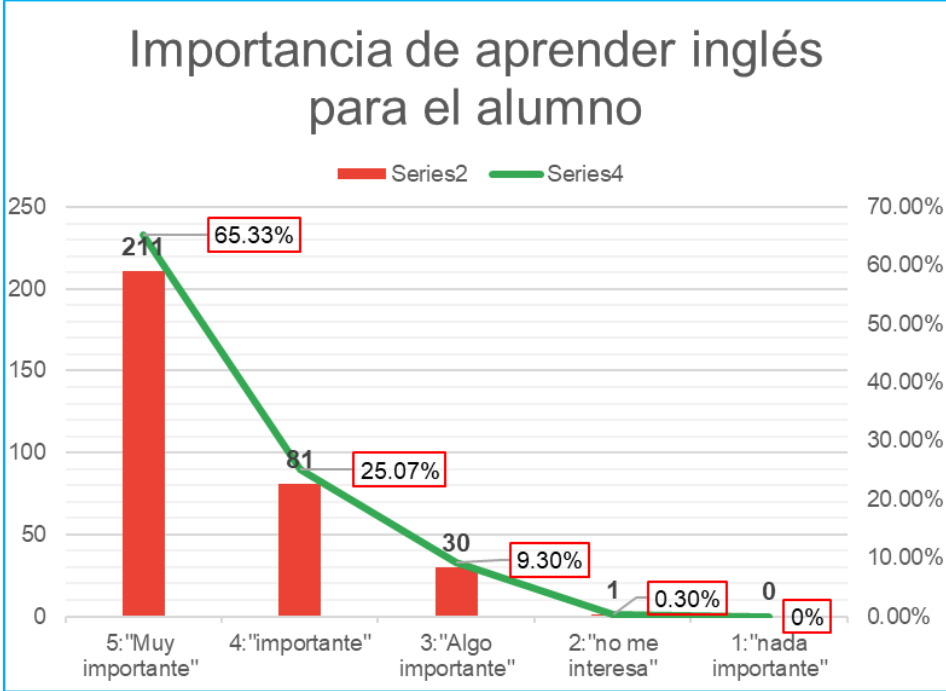
Es importante señalar por qué existe tanta variación en el rango de edad entre los alumnos que cursan inglés II. Los alumnos que han cursado el primer semestre tienen derecho a pasar a segundo semestre y por lo tanto cursar las asignaturas de inglés II, independientemente si aprueban o reprueban la asignatura de inglés I. Por lo tanto, los estudiantes se pueden inscribir al siguiente semestre siempre y cuando no reprueben más de tres asignaturas o dos materias de la especialidad en la carrera técnica que cursan, de ser así deberán aprobar un examen extraordinario de alguna de las tres asignaturas que reprobaron y, de aprobar los estudiantes tendrían la oportunidad de inscribirse al segundo semestre y cursar las asignaturas, aún y cuando tengan otras dos asignaturas reprobadas. Los alumnos tendrán hasta dos años para tener la oportunidad de regularizarse.

Por tanto, la edad representa un valor muy importante, pues en el aula hay alumnos desde 15 años hasta 19 o incluso 20 años de edad conviviendo. Dadas estas circunstancias debo proponer actividades didácticas que despierten el interés y motivación de todos o la mayoría de los alumnos. Considero que estas actividades deben coadyuvar a reducir la ansiedad, el temor a equivocarse y con ello la disminución de la exposición al error, a la burla a cometer errores por el hecho de tratarse de un aprendizaje de otro idioma que no domina. La situación que referí en las líneas anteriores está muy marcada en los adolescentes. Erikson (2011) sostiene que para el adolescente es importante la imagen que

proyecta, al adolescente le preocupa lo que pueda aparentar a los ojos de los demás, tiene miedo inminente de quedar en ridículo. Éste actúa de forma libre, debido a ello, los adolescentes pueden negarse a realizar cualquier actividad que les cause vergüenza o ridículo, en especial ante sus pares (Erickson, 2004; Erickson, 2011).

**Importancia de aprender inglés para el alumno**

Pregunté a los estudiantes qué grado de importancia le asignaban al hecho de aprender inglés, ellos contestaron en mayor porcentaje que lo consideran muy importante. En la gráfica 3. Como podemos observar un 65.33% respondió así; el 34.37% respondió que lo considera importante y algo importante; pero solo menos del 1% afirmó que no lo considera importante. A partir de esto puedo inferir que para los estudiantes sí es importante aprender inglés, esto puede ser un factor de alta o baja motivación. Asociar a un tema que sea de su interés, dirigido hacia la práctica y aprendizaje del idioma inglés podrá influir de forma positiva. Me pregunto entonces por qué hay dificultad en las clases para alcanzar una adecuada competencia del desarrollo de sus habilidades en el idioma inglés. ¿Será acaso falta de tiempo? ¿el uso de una didáctica más adecuada? ¿la falta de práctica? ¿los estudiantes estarán académicamente muy agobiados? Será importante profundizar más en este aspecto para conocer la postura real o más próxima a la realidad que los estudiantes viven en la escuela respecto a este aspecto.



Fuente: Producción propia



Este primer acercamiento arrojó esta valiosa información que marcó ciertos parámetros y líneas hacia donde poner atención para realizar una propuesta de intervención.

**Utilización del internet**

Es importante conocer las características de los estudiantes en lo relativo al uso de la tecnología digital y específicamente del internet pues esto me ayudará a diseñar una propuesta acorde a los estudiantes de los grupos donde llevaré a cabo la intervención, y sus formas de aprender.

Para Prensky (2001) los nativos digitales son los individuos que han nacido en la era de la tecnología digital y los individuos que nacieron en la era analógica y trascendieron a la era digital los ha llamado inmigrantes digitales. Debido a las características de los jóvenes actuales llamados nativos digitales, surge la imperante necesidad de que el profesor explore, proponga y elabore situaciones dinámicas que logren llamar la atención del estudiante y lo dirijan hacia un aprendizaje favorable, transformando la enseñanza acorde a los retos de la aldea global (Prensky, 2001).

También es importante identificar que hay una diferencia entre el término *millennials* y *centennials*. McGorry (2017) sostiene que los *millennials* son aquellos individuos que nacieron en la era analógica e inmigraron a la era digital. Así mismo, afirma que los *centennials* son aquellos individuos que nacieron en la era de la tecnología y crecieron con ella.

Cassany y Ayala (2008) retoman el término de Prensky para realizar una exposición de los nativos e inmigrantes digitales en la escuela. El gráfico 10. señala las principales diferencias entre los nativos e inmigrantes digitales:

Gráfico 10. Cuadro que indica las diferencias entre nativos digitales e inmigrantes digitales

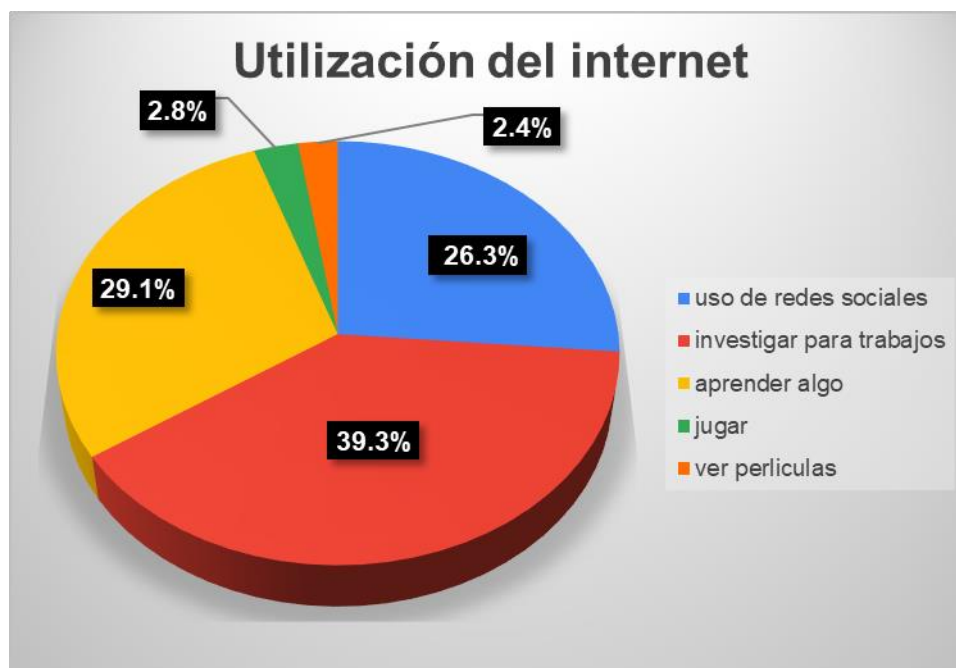
Nativos digitales	Inmigrantes digitales
Multitareas: procesamiento paralelo	Monotareas: procesamiento secuencial
Procesamiento e interacción rápidos	Procesamiento e interacción lentos
Acceso abierto: Hipertexto	Itinerario único: paso a paso
Multimodalidad	Prioridad a la lengua escrita
Conexión en línea con la comunidad	Trabajo individual, aislamiento
Paquetes breves de información	Textos extensos
Aprendizaje con juego y diversión	Aprendizaje con trabajo serio y pesado
Autoaprendizaje mediante tutoriales interactivos	Actualización mediante consulta física

Fuente: (Cassany y Ayala, 2008)

En la gráfica 4. Expongo la utilización que le dan los estudiantes al internet, entre las opciones de mayor uso están la investigación para trabajos escolares con un 39.3%; mientras que para ver películas y jugar solamente lo utilizan un 5.2%; esto indica que cuando los estudiantes usan el internet lo utilizan mayormente con un fin determinado, no solo como pasatiempo. Cómo se observa el 29.1% lo utiliza para aprender algo, seguido de un 26.3% que lo usa para sus redes sociales. Por lo tanto infiero con lo antes mencionado que la utilización del internet para los estudiantes es con un propósito específico, ya sea socializar o aprender. Investigué entre el grupo sujeto de estudio que redes o aplicaciones utilizan con más frecuencia y por qué. Localicé qué intereses generales como adolescentes tienen, esto con la finalidad de encaminar el proyecto hacia este interés común.

Las clases se imparten a través de la virtualidad y haciendo uso de artefactos de la era digital como el uso de dispositivos móviles, tabletas, aplicaciones, plataformas y correo electrónico. Por lo tanto, debo diseñar las actividades para este sector específicamente.

Como el mayor porcentaje lo obtuvo la investigación para trabajos, considero importante indagar de qué forma aprenden con el uso de esta herramienta de búsqueda ya que debe haber una forma especial en que realicen esta actividad, la respuesta a este planteamiento podría darme un mayor indicio para planificar las actividades del proyecto.



Fuente: Producción propia

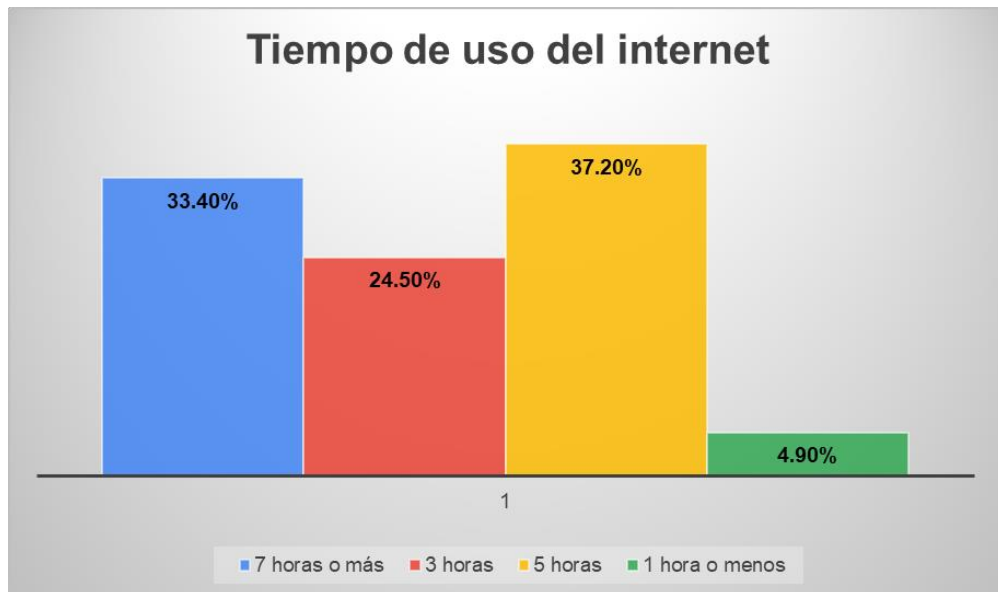
### ***Tiempo de uso del internet***

La gráfica 5. da indicios para afirmar que el tiempo promedio que los jóvenes adolescentes pasan usando el internet es de entre cinco a siete horas al día, que es el

70.6% en promedio, con esto vislumbro algo importante, que los estudiantes pasan una gran parte del día utilizando el internet. Por lo que el uso de las actividades por medios virtuales es un aspecto factible para utilizar. Este tipo de actividades se convierten en herramientas que el profesor de idiomas puede utilizar en todo momento, especialmente en momentos como el que se está presentando por la contingencia de COVID 19 en que todas las actividades escolares presenciales están prohibidas.

Tomando en cuenta que los jóvenes en esta generación son considerados nativos digitales o *centennials*, una de sus características es haber nacido en la era de la tecnología por lo que están inmersos en el uso de ésta (Prensky , 2001). Los *centennials* se consideran los mayores consumidores digitales, a nivel nacional suman más de treinta tres millones de *centennials* mexicanos reportados al tercer trimestre del 2019 por el INEGI (2020). Actualmente los *centennials* constituyen el grupo generacional más grande del país ya que el 21.7 millones corresponde a las edades de entre 15 y 24 años. Dónde 11.7 millones de ellos no trabajan y el 69% se encuentran estudiando (INEGI, 2020).

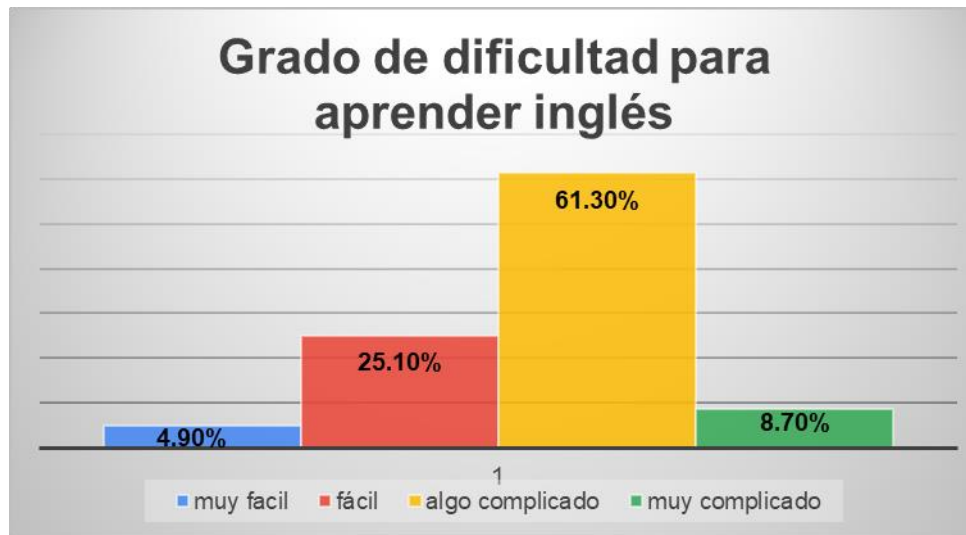
De acuerdo con los datos antes mencionados y con la gráfica anterior puedo inferir que los jóvenes encuestados utilizan el internet en primer lugar para investigar sobre algún trabajo y en segundo lugar para aprender y pasan en promedio de 37.5% utilizando el internet, lo que equivale a 5 horas diarias en promedio. Por lo tanto, la oportunidad de que los estudiantes aprovechen las actividades que diseñaré para aprender o repasar el tema que se propone es muy favorable, ya que el promedio de horas que utilizan el internet es al menos de la mitad del tiempo de un día, sumando el segundo lugar que es el de siete horas al día con el 33.40%. Así que, estos porcentajes presentan un indicio para deducir que, si estos sujetos pasan un tiempo considerable en el uso del internet, entonces esto se puede trasladar a ser una herramienta muy poderosa. El profesor puede utilizar recursos para la enseñanza con actividades multimedia diseñadas específicamente para que estos estudiantes reformulen su manera de construir su aprendizaje. Los profesores a través de nuevas actividades virtuales pueden encontrar un apoyo a su labor durante los momentos presenciales en las escuelas y/o en situaciones especiales cuando no se pueda asistir a la escuela y el proceso educativo deba ser de manera virtual.



Fuente: Producción propia

#### ***Grado de dificultad para aprender inglés en los estudiantes***

Los datos que obtuve para realizar la gráfica 6. fueron un hallazgo sorprendente. En este sentido consideraba que para los estudiantes era muy complicado aprender inglés. Sin embargo, la encuesta del primer acercamiento al campo arrojó que para los alumnos es muy complicado aprender en un 8.70% solamente, por lo que proporciona indicios de que sí tienen grado de complejidad para aprender inglés, pero la mayoría que es el 61.30% solo considera algo complicado aprender inglés y, en tendencia a aprender fácil se indica un porcentaje de 30%. Por lo tanto, a partir de estos datos hago los siguientes cuestionamientos ¿Cuál será la situación por la que les cuesta trabajo demostrar su grado de aprendizaje en clase? ¿será un indicio para cambiar la didáctica adecuada a los intereses de esta generación? ¿falta de motivación? ¿por qué los índices de reprobación y aprobación demuestran situaciones difíciles?



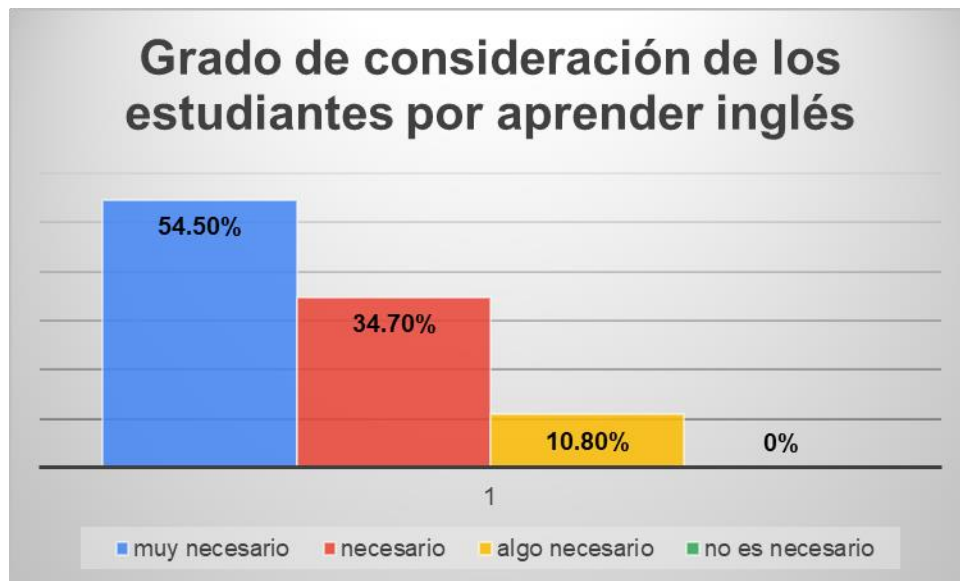
Fuente: Producción propia

Posiblemente el contexto en el que los estudiantes se desarrollan no les ayude a una práctica favorable para la adquisición del inglés. Esta lengua extranjera no constituye la forma más frecuente de comunicación en su entorno y, aunado a variables contextuales, podrían ser factores que influyan en el proceso de aprendizaje del alumno. El aprendizaje de un idioma es un proceso lento y requiere un desarrollo de habilidades que habrán de construirse tras la práctica (Cenoz y Perales, 2000).

Por otra parte, los profesores tienen que apoyarse fuertemente en despertar la motivación y actitud positiva hacia los estudiantes en la clase de inglés, para que la instrucción en el aprendizaje respecto a la lengua extranjera se torne interesante y logre despertar asertivamente la inquietud de practicarlo durante la clase y fuera de ella. Esta circunstancia tiene un paralelismo con el filtro afectivo de Krashen (1987, 2003). Yo agregaría a todos estos elementos la edad, que en la gráfica número dos se explicó detalladamente. Factores del adolescente que son importantes y determinantes de la edad en la que estos estudiantes se encuentran. Por lo tanto, los factores que mencioné pueden ser disminuidos por los profesores de inglés con el incremento de factores positivos del filtro afectivo. Sin embargo, no es suficiente para el aprendizaje de la lengua meta, se requieren otros factores como que el estudiante esté abierto y preparado a recibir las enseñanzas y prácticas del inglés como lengua extranjera. Los estudiantes podrán permitirse cometer equivocaciones sin avergonzarse o sentirse mal por este hecho. Por lo consiguiente, al incrementar este filtro se podrá disminuir la resistencia o romper candados mentales en los estudiantes que obstaculicen la práctica, la adquisición y el aprendizaje del inglés en clase presenciales, virtuales o fuera de ella dentro de su contexto sociocultural.

### **Grado de consideración de los estudiantes por aprender inglés**

Los resultados del análisis de este aspecto también fueron una sorpresa para mí. Los jóvenes, quienes contestaron la encuesta, manifestaron que consideraban que sí tienen necesidad de aprender inglés. Ellos refirieron que sí lo consideran muy necesario o necesario. La gráfica 7. Como podemos ver es el 89.2% que se encuentra en este caso y solamente el 10.8% lo considera como algo necesario, en ningún caso dijeron que no es necesario. Por lo tanto, infiero que probablemente los estudiantes que consideran el inglés como muy necesario o necesario ya vislumbran un plan de vida a futuro. Entonces, estos datos se convierten en un indicador que les señala si requieren o no aprender esta lengua que les ayude a cumplir sus propósitos de acuerdo con sus planes. Deduzco que esto es una fortaleza que demuestra que la mayoría de los estudiantes encuestados tiene interés o intención por aprender inglés. Tuve que investigar en el grupo sujeto de estudio cuáles serían sus planes de vida y para qué piensan que lo podrían requerir, aparte de lo que la mayoría responde en forma inmediata “para pasar la materia” en ese momento.



Fuente: Producción propia

Otro aspecto que puedo inferir es, si la mayoría de los estudiantes encuestados consideran que es muy necesario el aprendizaje del idioma inglés, entonces surge una serie de cuestionamientos que expongo a continuación: ¿Cuáles serán los factores que influyen en una inadecuada competencia lingüística o comunicativa? ¿Se refleja esto en un pobre rendimiento escolar en la asignatura de inglés? ¿De qué manera el entorno de enseñanza influye en los estudiantes? ¿Cuál será el proceso educativo más adecuado a estos estudiantes y sus necesidades?

Existen varios factores que pueden afectar de forma inadecuada el desempeño del estudiante. Algunos de ellos pueden ser un ambiente tenso, falta de motivación por parte del estudiante, una actitud del profesor desagradable hacia los estudiantes, una didáctica inadecuada por parte del profesor que pueda afectar el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula o su perspectiva hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

También es importante hablar de la motivación. Considero que el estudiante carente de motivación para aprender inglés como lengua extranjera podrá ser motivado a través de la didáctica que el profesor emplee para ayudar al estudiante, una didáctica que le apoye a construir su aprendizaje. Ésta deberá contener elementos que apoyen a elevar el factor motivacional y actitudinal de los aprendices, para lo cual el profesor debe apoyarse en un diagnóstico del grupo en cuestión (Gardner, Lalonde, Moorcrof y Evers, 1987).

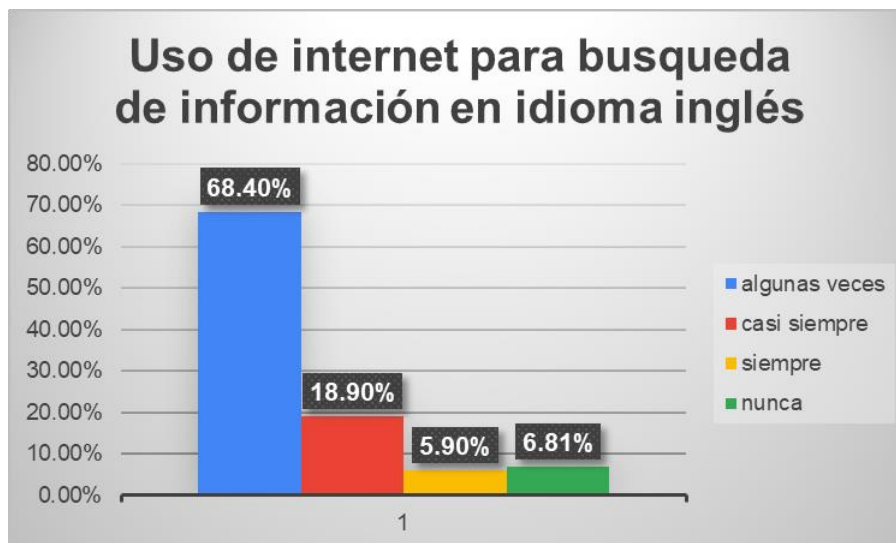
En mi opinión, fue indispensable indagar sobre estos cuestionamientos al grupo donde realicé la intervención y obtener el mayor número de respuestas de los participantes. Considero que el filtro afectivo que se suscite en el desarrollo de las clases es determinante para el adecuado desenvolvimiento y aprendizaje en el estudiante.

Lo antes mencionado tiene sentido para mí, pues, como mencioné en el análisis de las gráficas dos y tres, la edad en que se encuentran estos jóvenes y sus características, así como el camino que ha transitado a lo largo de su educación básica en el estudio del idioma inglés, probablemente no ha sido muy agradable, positivo, adecuado, agraciado o tal vez nulo en su acercamiento. Los jóvenes, al llegar al nivel medio superior y enfrentarse con la obligatoriedad y rigor de la asignatura de inglés, enfrentan estrés en menor o mayor medida. Esta situación influirá en el desempeño de los estudiantes para el desarrollo de su competencia lingüística y comunicativa.

### ***Uso de internet de los estudiantes para búsqueda de información en inglés***

Cuando los estudiantes encuestados respondieron a la pregunta en cuestión acerca de en qué medida usan el internet para buscar información en inglés, un promedio de 93.20% estudiantes señaló utilizar el idioma inglés para este tipo de búsqueda como se muestra en la gráfica 8. Puedo observar que la mayoría de los estudiantes hace uso del internet algunas veces en un 68.40%, es decir más de la mitad de los estudiantes encuestados. Otro tanto refirió que casi siempre lo usa en un 18.90% para búsqueda de información en idioma inglés; pero solo el 5.90% afirmo usarlo siempre. En internet existe una vasta información escrita en inglés. Por lo tanto, infiero que los estudiantes sí utilizan internet para realizar búsquedas de información en inglés. Esto da cuenta que de alguna forma sí lo entienden y que les gusta o les es necesaria la búsqueda de información en este

idioma para algo en particular. Por lo tanto, tuve que indagar ¿Qué tipo de información es la que buscan? ¿hacia qué se dirige su atención al realizar búsquedas en éste otro idioma diferente al natal y por qué? ¿cómo es que lo entienden? ¿de qué manera hacen para realizar la interpretación de este a su idioma natal?



Fuente: Producción propia

Preguntar a los estudiantes acerca de los cuestionamientos anteriores me ayudó a visualizar los intereses y motivaciones reales de los jóvenes del grupo donde realicé la intervención. Esta situación me ayudó a diseñar las actividades para que los profesores pudieran llevar a cabo su labor a través de la virtualidad. También, me acercó a esas temáticas para estandarizarlas y aproximarlas a lo que pueda lograr llamar su atención. De esta forma, los jóvenes lograron acercarse a realizar las actividades y así la estrategia didáctica propuesta fue utilizada para los fines requeridos.

Considero que generar el interés y la motivación con este tipo de actividades es esencial. Estos factores contribuyeron para lograr cumplimentar la práctica de la actividad sin que el aprendiz se enfocara en el “debo hacerlo” o “tengo que hacerlo”. De esta manera la actividad fue encaminada hacia un “sí me gusta hacerlo” o “lo hago para aprender y me parece interesante”.

Por lo tanto, la motivación extrínseca coadyuvó a pugnar por despertar en el estudiante una motivación intrínseca, en el caso de que el estudiante solamente esté interesado en “aprobar un examen o la asignatura” y no tanto por aprender. De igual manera, si el estudiante tiene un interés intrínseco *per se*, entonces se pretenderá generar un interés extrínseco, que refuerce el interés del aprendiz. Los profesores a partir de una enseñanza que tome en consideración estas condiciones emocionales pudieron contribuir



al incremento en los estudiantes del interés para que los aprendices construyan su propio aprendizaje (Nunan,1998; Krashen, 1987,2003). Asociando estas ideas anteriores a la interpretación de esta gráfica, si los profesores tienen conocimiento de que los estudiantes utilizan el internet para búsqueda de información, entonces deben aprovechar esta situación y hacer que se fortalezca con la realización de actividades o búsqueda de temas de interés para los aprendientes.

Por otra parte, el estudiante encontrará mayor interés y estará motivado para realizar las actividades. El estudiante posiblemente comenzará a encontrar el interés y funcionalidad del idioma inglés a su cotidianidad, lo asociará a situaciones comunes o más representativas para él de acuerdo con su contexto y cultura y entenderá la razón de por qué es importante que adquiera este conocimiento. De esta forma el docente se convierte en guía y el alumno será el protagonista principal de la construcción de su propio aprendizaje a través de experiencias dentro y fuera del aula (Dewey, 1977; Dewey, 1998).

#### ***Relación del inglés con la vida cotidiana de los estudiantes***

Al preguntar a los alumnos si el idioma inglés se relacionaba en su vida cotidiana contestaron que tiene mucha relación en un 36.20% y un 51.10% lo relaciona poco, solamente el 12.72% consideró que no tiene ninguna relación a su vida cotidiana. La gráfica 9. Lo muestra.

Sin embargo, en la gráfica 8. los encuestados refieren en su mayoría que algunas veces buscan información en inglés. Relacionando las gráficas 8, 9 y 10 puedo inferir que los estudiantes utilizan el idioma en cuestión principalmente en la escuela. Por consiguiente, una didáctica planificada por los docentes encauzada al aprendizaje de los alumnos y entrelazada a situaciones de acontecimientos que tengan relación con su contexto, ya sea familiar, escolar o su vida cotidiana, podría generar en los alumnos un aprendizaje situado y contextualizado. Ellos entonces tendrían la oportunidad de darse cuenta realmente de la utilidad del idioma, pues al acercarlo a actividades relacionadas a su cotidianidad que requieran el uso de la lengua se fomentará entonces la práctica en una tarea significativa que promueva el aprendizaje de la lengua extranjera (Savignon, 1983). Investigué que opciones de relacionarla existían, pregunte a los estudiantes acerca de situaciones en las que les gustaría abordar el idioma. En la gráfica 11 abordé un poco más acerca de este tema.



Fuente: Producción propia

#### ***Utilización del idioma inglés en la vida cotidiana de los estudiantes***

Los resultados de la encuesta respecto a cómo los estudiantes utilizan el inglés en su vida cotidiana se presentan en la gráfica 10. Se muestra que la mayor parte de los estudiantes utiliza el idioma inglés en la vida escolar en un 68.70%, en segundo lugar, está el uso del inglés relacionado a los videojuegos con un 17% y solamente el 14.4% lo relaciona con su entorno de casa y contexto.

El porcentaje más alto de uso del inglés en forma cotidiana como se observa es para la escuela y para los videojuegos. Entonces partiendo de esta premisa pude considerar que la estrategia didáctica la diseñé a partir de situaciones que conlleven a elevar más el porcentaje de uso en escenas relativas a casa o la calle, es decir al contexto que le rodea a las prácticas que realiza cotidianamente. El diseñar la propuesta didáctica a través de medios virtuales, me permitió la oportunidad de situarla en escenarios o ambientes diversos, donde posiblemente el estudiante se encuentre o estará en un futuro cercano, como puede ser escenarios de comunicación a través de una video llamada con una persona que hable el idioma inglés como lengua nativa, una entrevista de trabajo, una presentación personal, conocer nuevas amistades, preguntar o dar instrucciones sobre cómo llegar a un lugar, o platicar sobre algún tema en específico que sea de su interés, etc.

Para la carga horaria consideré una estrategia didáctica que utilizara materiales auténticos, por lo que se puede adaptar para condiciones escolares de enseñanza aprendizaje del inglés, a la vez que persuade al estudiante a completar un reto y superar sus propias áreas de oportunidad. Realizar las actividades relacionadas a estos contextos

familiares para los estudiantes, coadyuvaron a que el alumno asociara el inglés a actos de comunicación verbal o no verbal, tales como imágenes o anuncios, cercanos a su entorno. Estas actividades tienen la finalidad de tratar de alcanzar la meta que es aprender a comunicarse de manera efectiva y otorgándole un significado de uso apropiado de acuerdo con sus necesidades y experiencias (Richards y Skelton, 1989).

Estos resultados muestran que los estudiantes en ocasiones no son conscientes de las veces que hacen uso del inglés en su vocabulario. Considero que sucede debido a costumbres culturales de uso común en determinado contexto social. Este fenómeno sucede en la lengua materna y se presenta en cuando se utiliza alguna palabra o expresión de la lengua inglesa, convirtiéndose ésta en un vocablo de uso cotidiano. A esta acción se le nombra anglicismo y forma parte de los préstamos lingüísticos (Crespo y Lujan, 2018).

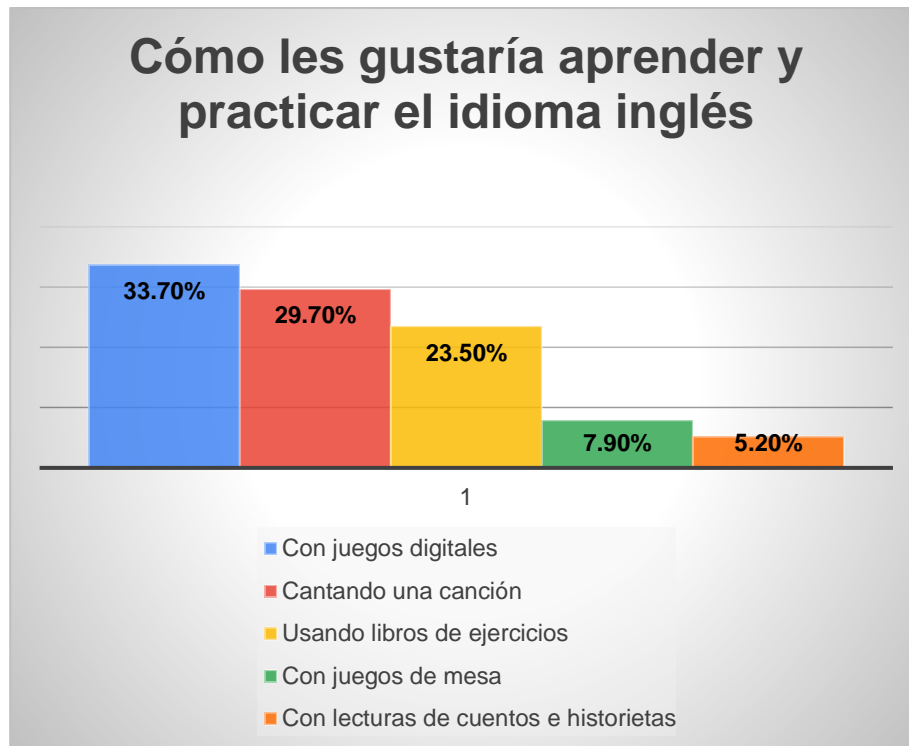
La globalización es un aspecto que ha influido en este fenómeno (Moncada y Chacón, 2018). Considero que el uso de algunas palabras en inglés es tan común utilizarlas en nuestro vocabulario, que muchas veces se vuelve algo imperceptible. Como un ejemplo de uso en decir *folder* en lugar de carpeta, *boiler* en lugar de calentador, *software*, *shampoo*, *soda* entre otras más; o el uso nombres de marcas o frases coloquiales en inglés que se han insertado al uso coloquial del español como *head and shoulder*, *wal-mart*, *Colgate*, *sprite*, por nombrar algunas.



Fuente: Producción propia

#### ***Cómo les gustaría a los estudiantes aprender y practicar el idioma inglés***

Al realizarles el siguiente cuestionamiento a los estudiantes respecto a cómo les gustaría aprender y practicar el idioma, los estudiantes hicieron referencia en lo que señala la gráfica 11. El 63.40% de los encuestados afirmó que le gustaría aprender con el uso de juegos digitales y cantando una canción, esto podría entrar en la categoría de actividades dinámicas, que impliquen retos o activaciones mentales. El 36.60% de los estudiantes prefieren el uso de juegos de mesa, ejercicios escritos y lecturas de cuentos e historietas, lo que podría entrar en una categoría de actividades pasivas.



Fuente: Producción propia

Los estudiantes dieron respuesta con los temas de interés que les parecería aprender desde el idioma inglés son muy diversos. Estos son: vocabulario, el estudio de todos los tiempos gramaticales, aprender a comunicarse y tener fluidez para hablar y escribir, temas de historia, conversaciones en general de temas o de situaciones de la vida profesional, lectura de biografías, ciencias, biología, matemáticas, química, medicina, deportes, música, modismos, cultura y *Ted talks* (Tecnología, Entretenimiento y Diseño). Este es un congreso anual donde algunas personas exponen algún tema en específico sobre experiencias de éxito que cubren un amplio espectro de temas que incluyen ciencias, arte y diseño, política, educación, cultura, negocios, asuntos globales, tecnología, desarrollo y entretenimiento. Este congreso comenzó en 1984 en Estados Unidos de Norteamérica, sin embargo, en México se ha tomado esta versión para realizarse cada año en varias ciudades de la República Mexicana (TED.com, 2020).

### **2.7 Panorama general de los resultados del diagnóstico**

Las gráficas anteriores me han dado algunos indicios para la investigación, los estudiantes al formar parte de los nativos digitales o *centennials* tienden a permanecer en la utilización de la tecnología un mayor número de horas. Este indicio es un punto de acceso favorable para que exista un acercamiento a la realización de la actividad en el aula o de forma virtual desde casa.

Por consiguiente, consideré fundamental diseñar actividades que se acercaran a los intereses comunes de los estudiantes, asociadas a situaciones que les fueran familiares y cotidianas. Considere crear circunstancias que se aproximaran a sus requerimientos escolares, por medio de: a) escenarios que los invitarán a realizar el trabajo y b) a través de una experiencia útil y gratificante que no solamente les invitara a realizar la actividad para cumplir como un requisito de la asignatura para aprobar: c) actividades que se acercaran al entorno o contexto de los estudiantes, en el que se pudiera generar un mayor interés por aprender, a la vez de propiciar en ellos una motivación intrínseca y extrínseca.

En esta investigación consideré aspectos que apoyaron a los profesores en su enseñanza a través de la virtualidad. De igual manera, dediqué atención hacia aspectos de los estudiantes. Considero que las actividades que propuse coadyuvaron a desarrollar habilidades en los estudiantes en relación con el desarrollo de su competencia comunicativa.

Considero que las actividades apoyarán a los estudiantes para lograr una comunicación funcional. La colaboración de todos los integrantes del grupo será un factor que ayude a construir su aprendizaje. Es posible que este tipo de actividades contribuya a propiciar un desarrollo emocional con responsabilidad social, como consecuencia del trabajo en grupos o equipos. El profesor les marcará una guía en la cual se indicarán los valores de comportamiento que han de seguirse al participar de forma cooperativa, esta metodología se enfoca en que los participantes logren una meta y la intención es aprender de los otros a través de un esfuerzo colectivo mutuo (Azorín, 2018).

Gillies y Boyle (2006) señalan que el método de aprendizaje colaborativo es un apoyo pedagógico que permite superar aspectos como un comportamiento disruptivo o falta de motivación al aprendizaje. En referencia a lo anterior, considero que las actividades contribuirán a que los jóvenes desarrollen motivación, competencias y actitudes inherentes al trabajo colaborativo. Los profesores a través de la dirección y guía de estas actividades promovieran la participación de los alumnos y ayuda mutua, por consiguiente, la enseñanza y el aprendizaje estará presente de una manera colaborativa. También el uso de la creatividad coadyuvará para que los agentes y sujetos educativos superen dificultades o retos que se les presenten, aptitudes necesarias al integrarse a la vida laboral y social.

Será pertinente que el profesor y el grupo realicen una retroalimentación al final de la actividad a manera de reflexión. A partir de esto, surgirán intercambios de conocimientos y experiencias derivados de la actividad que construyan un aprendizaje entre todos los participantes.

A partir de los resultados del primer acercamiento al campo diagnóstico que he enunciado en cada apartado de este documento concluyo que:

- 1- Los estudiantes consideran importante el uso de inglés,
- 2- Las actividades de clase la mayoría de las veces carecen de una contextualización asociada al entorno sociocultural e histórico de los estudiantes, en consecuencia, ellos no logran identificar una práctica real de la lengua extranjera en el momento educativo en que se encuentran.
- 3- La carencia de una enseñanza de inglés como lengua extranjera asociada al contexto de los estudiantes es un motivo para que pierdan el interés por participar o aprender. En consecuencia, restan importancia al aprendizaje de esta lengua, no obstante que lo consideren importante o esencial como lo afirmaron los mismos estudiantes en la encuesta que realicé.
- 4- Los estudiantes consideran que tener un manejo aceptable del idioma les abrirá nuevas o mejores oportunidades de desarrollo en un ámbito laboral o escolar.
- 5- Por diversos motivos para la mayor parte de los estudiantes de esta escuela, el aprendizaje escolar al inglés como lengua extranjera significa un primer acercamiento formal. Por lo tanto, para estos adolescentes resultan difíciles las situaciones que derivan de este proceso educativo. En algunos casos, causan reticencia en él y reducen la habilidad para la adquisición de la lengua meta. De aquí la importancia del filtro afectivo tan importante en la edad adolescente.
- 6- En los estudiantes de bachillerato la competencia lingüística y comunicativa de inglés como lengua extranjera, suele ser de poca envergadura, deficiente o nula. Situación que deriva en deficientes habilidades para una comunicación funcional.

Este primer acercamiento al campo diagnóstico me apoyó a entender las circunstancias de por qué, para la mayoría de los estudiantes de este estudio y en este nivel en un contexto formal como la escuela, les es complicado acceder al aprendizaje de inglés como lengua extranjera. La excepción se presenta en los jóvenes que han estado en contacto con el inglés a edades tempranas por estudiarlo en forma particular, haber estado en contacto con la lengua extranjera por haber vivido en países donde se habla la lengua inglesa.

Otro hallazgo del primer acercamiento diagnóstico es que los estudiantes del estudio refieren temas de interés común y situaciones en las que les gustaría acceder al aprendizaje de inglés como lengua extranjera. En consecuencia, con base a la información

proporcionada por los estudiantes infiero que este aspecto se relaciona con la motivación. Motivación que los profesores pueden usar a favor de la clase de inglés como lengua extranjera.

Los estudiantes refieren que algunas veces las clases les parecen tediosas y carentes de sentido. Considero que esto se debe a una falta de asociación entre el inglés y su uso en el medio sociocultural que les rodea. Por lo tanto, sostengo que los profesores pueden diseñar y utilizar actividades que se acerquen no solo al interés común de los estudiantes para que influya de forma positiva hacia los estudiantes en este sentido.

Es importante señalar que esta investigación presenté a los lectores la información recabada, las interpretaciones y reflexiones a partir de investigaciones personales que apoyen a dar sustento a este proyecto que propongo para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en bachillerato.



### Capítulo III. El proyecto de intervención y su aplicación.

#### 3.1 Las categorías de análisis

La fase de acercamiento al campo con fines diagnóstico me permitió profundizar en las realidades que acontecen en las clases virtuales y las subjetividades que operan en este escenario. A partir de las técnicas e instrumentos que utilicé para la obtención de datos, realicé un análisis reflexivo e interpretación de estos. Al usar los métodos que mencioné en mi capítulo I para el análisis de datos y el análisis de resultados me permitió identificar núcleos temáticos recurrentes y matrices temáticas que emergieron de los datos.

La observación de clase, la encuesta, el cuestionario aplicado a profesores y estudiantes y las entrevistas con los profesores me permitieron obtener datos que me ayudaron a realizar un amplio análisis reflexivo de las realidades que acontecían en las aulas virtuales. De estas realidades surgieron las categorías y subcategorías que muestro en el gráfico 11.

Gráfico 11. Cuadro de categorías y subcategorías de análisis

CATEGORÍAS	1. PERCEPCIÓN DE UTILIDAD (PU)	2. EXPERIENCIA LINGÜÍSTICA (EL)	3. DISPOSICIÓN SOCIOEMOCIONAL (DS)	4. POSIBILIDADES DE PARTICIPACIÓN (PP)
SUBCATEGORÍAS	Interés D/A	Concepción sociocultural D/A	Reticencia D/A	Equipo eficiente D/A
	Uso D/A	Doble nacionalidad D/A	Bloqueos mentales D/A	Conexión a internet D/A
	Plan de vida D/A	Translenguaje D/A	Motivaciones/actitudes D/A	Trabajo doméstico o remunerado D/A
	-----	Contacto cotidiano D/A	Implicaciones emocionales D/A	Virtualidad D/A
	Prácticas de colaboración D	Materiales auténticos D	Socialización D	-----
	Monotonía didáctica D	Contextualización D	-----	Metodologías activas D

Fuente: Producción propia

He utilizado la letra D para definir que se aplica a profesores, la letra A para definir que se aplica a estudiantes y D/A para ambos. A continuación, muestro la descripción que otorgué a cada categoría y la expongo en el gráfico 12.

Gráfico 12. Cuadro de descripción de las categorías

Categorías	Definición
<b>1-Percepción de utilidad (PU)</b>	Esta categoría muestra todas las situaciones, sentidos, impresiones o sensaciones que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje de inglés como lengua extranjera
<b>2-Experiencia lingüística (EL)</b>	Esta categoría corresponde a las circunstancias, situaciones o acontecimientos vividos por los profesores y estudiantes en el contexto sociocultural que les rodea
<b>3-Disposición socioemocional hacia el idioma inglés (DSIN)</b>	Esta categoría corresponde a las implicaciones emocionales, actitudes y motivaciones que giran en torno al proceso educativo. La socialización y el poder del profesor para brindar confiabilidad, seguridad y confianza, que generan en el estudiante determinación para practicar el idioma.
<b>4-Posibilidades de participación (PP)</b>	Esta categoría está conformada por aquellas situaciones que permiten asistir y participar una clase sincrónica o asincrónica. Estas situaciones están marcadas por factores que influyen en profesores y estudiantes.

Fuente: Producción propia

A continuación, presento las voces de los actores que propiciaron el surgimiento de estas categorías y subcategorías. En cada una de las categorías muestro la información que analicé sistemáticamente y que proviene de los profesores y estudiantes. Esta información que llamé “las voces de los actores” muestra el panorama que se presentó durante la etapa del diagnóstico.

### **3.2 El surgimiento de categorías “las voces de los actores”**

#### ***Percepción de utilidad (PU)***

Esta categoría está relacionada con la importancia que los profesores y estudiantes otorgan al idioma inglés y abarca tres subcategorías D/A y una subcategoría D. La mirada de docentes y alumnos es importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues las percepciones que los aprendientes puedan tener en cuanto al uso del idioma están directamente relacionada a la utilidad que ellos aprecian hacia él aprendizaje. Las

circunstancias que los alumnos y profesores expresaron influyen en gran medida en las impresiones conscientes o inconscientes que afecten a el proceso educativo de la lengua meta. Las encuestas aplicadas a profesores y estudiantes arrojaron algunas opiniones que los profesores y estudiantes tienen al respecto.

Algunas de las respuestas que los estudiantes expresaron al respecto de su percepción de utilidad del inglés fueron: que consideraban importante aprender inglés porque les abrirá puertas en el futuro, laborales, profesionales o para continuar sus estudios. Otros señalaron que les permitirá el acercamiento a comunicarse con personas de otros países debido a que es el idioma universal. Otros estudiantes indicaron que es indispensable aprender inglés porque podrán lograr obtener un mejor trabajo y viajar a otros países (Ee/2/21).

Algunos estudiantes expresaron que saber inglés es indispensable para buscar información. Otros estudiantes afirmaron que requieren aprender inglés para entender los temas y practicar la pronunciación. Algunos otros estudiantes indicaron que lo necesitarán en el futuro. Otros señalaron que es importante porque nos muestra la cultura, estilos de vida y otras formas de pensar. Así mismo los estudiantes expresaron que saber inglés les permitirá conocer gente nueva y conocer otras costumbres (Ee/2/21). Los datos arrojados en estas respuestas indicaron que el 100% de los estudiantes tiene la certeza de que aprender inglés es muy importante. Considero que, a partir de estas experiencias e información, el profesor puede llevar a cabo su labor con la confianza de que los alumnos conciben la importancia hacia el aprendizaje del idioma.

Otro aspecto que pregunté a través de la encuesta fue ¿Consideras que aprender inglés es útil para ti en este momento y por qué? A este cuestionamiento el 98% de los estudiantes contestó que es muy útil para ellos y sólo el 2% respondió que no. Este 2% expresó que no le encuentra utilidad en este momento, pues no lo usa para hablar con ninguna persona puesto que en su entorno ninguna persona habla el inglés. Otro estudiante dijo que cree que en el futuro lo utilizará, pero no en este momento.

Otra situación que directamente tiene que ver con esta categoría está relacionada con los planes que los estudiantes tienen en el presente o para el futuro. La subcategoría de D/A “plan de vida” surgió a partir de evidencias que pusieron de manifiesto que los planes de los estudiantes son determinantes para la importancia que éstos otorgan al aprendizaje del idioma. Encontré que las percepciones de utilidad de los estudiantes para el inglés son muy diversas. Las dividí en ocho clases; para la escuela, para el trabajo, para estudiar mi

carrera profesional, para viajar, para progresar, porque viviré en el extranjero, para comunicarse con otras personas y los que no saben para que lo deben aprender.

Las percepciones de utilidad de los estudiantes han resultado de suma importancia. Las evidencias obtenidas en una entrevista muestran claramente que la mayoría de los estudiantes considera que aprender otro idioma diferente al propio les abrirá caminos de oportunidades para llevar a cabo sus planes. Algunas de sus expresiones fueron: “Me lo pedirán para un buen trabajo”, “Me permitirá comunicarme con otras personas, pues pienso vivir en otro lugar del mundo”, “Lo necesitaré porque quiero ser cirujana”, “Me abrirá puertas para ganar más dinero”, “Por qué me quiero ir de intercambio al extranjero”, “Porque sólo así se consiguen trabajos de alta élite y tener una mejor vida”, “Para aprenderlo con fluidez con personas del extranjero” (Ee/2/21). Los profesores pueden utilizar esta información para planear actividades de enseñanza que se relacionen con sus realidades de vida, sus intereses comunes potenciales para los estudiantes, a fin de que el docente trabaje a partir de los intereses y nociones del alumnado.

Los profesores pueden hacer uso de las metodologías activas. Estas metodologías activas (descritas en el capítulo I en la sección 1.6) constituyen un enfoque muy útil para el trabajo desde la virtualidad y para dar respuesta a las necesidades detectadas en el campo de estudio. Un profesor ubicado en el uso de metodologías activas está en posibilidades de desarrollar prácticas de enseñanza centradas en el estudiante y enfocarse en actividades de resolución de problemas, tareas de escritura, discusión en grupo, actividades de reflexión, y cualquier otra tarea que promueva el pensamiento crítico sobre el tema y el desarrollo de capacidades propias del saber de la disciplina (Díaz et al., 2019).

### ***Experiencia lingüística (EL)***

La categoría experiencia lingüística surge de la relación que identifiqué entre las situaciones vividas por los sujetos con el inglés y su disposición a aprender este idioma. Los datos encontrados en el análisis diagnóstico mostraron que los profesores participantes del proyecto que han vivido en un contexto donde se habla inglés tienen una forma diferente de abordar el manejo de la clase. Esta categoría también se relaciona con los estudiantes, debido a que algunos de ellos han tenido una cercanía al idioma inglés de forma más vivencial. Estas oportunidades se deben a que tienen la oportunidad de hablar personalmente con personas donde el inglés es la lengua materna.

En una sesión sincrónica de clase, el profesor Fabio preguntó a los alumnos en qué lugar se encontraban. La estudiante Paty comentó que se encontraba en Atlanta, Georgia, y que desde allí estaba tomando sus clases. El profesor utilizó este momento para entablar

una conversación totalmente en inglés y preguntar sobre el clima. Ella relató en inglés a sus compañeros y al profesor que estaba nevando y que hacía mucho frío. Sus compañeros de grupo le preguntaron en inglés sobre las actividades que podía realizar en la nieve y cómo hacía para transportarse hacia algún lugar determinado. Los estudiantes también le preguntaron si tenía amigos en ese lugar. Paty contestó que sí, que vivía allí mientras terminaba el semestre ya que se impartían clases virtuales, y porque su mamá había ido a trabajar allá. El profesor, la estudiante y sus compañeros de clase entablaron una conversación parte en inglés y parte en español (OCF/03/21).

El profesor y los estudiantes se comunicaron en la lengua meta la mayor parte de la conversación, sin embargo, hubo algunos momentos en que hicieron uso de la lengua materna. Este fenómeno que observé en esta conversación donde se combina el uso de la lengua meta y la lengua materna la ubiqué en la subcategoría de translenguaje dentro de la categoría de experiencias lingüísticas. Los profesores y estudiantes utilizan el translenguaje en clase, esta acción les apoya a maximizar el potencial comunicativo. En el translenguaje se hace uso de todos los recursos lingüísticos para comunicarse (García, 2009). Aprecié cómo los profesores y estudiantes usan elementos de cada idioma juntos para comunicarse de manera más efectiva. Este empleo transicional entre inglés y español constituye un ejemplo de translenguaje en el que se evidenció la pertinencia de este concepto para abordar la enseñanza del inglés, tal como se explica en el capítulo uno.

### ***Disposición socioemocional (DS)***

Esta categoría tiene relación directa con los sentimientos y emociones que se generan en los estudiantes respecto al inglés en la escuela. La encuesta, las entrevistas y las observaciones ayudaron a conocer la opinión de profesores y estudiantes acerca de las situaciones que influyen social y emocionalmente en ellos durante el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Algunas circunstancias que he identificado son reticencia, bloqueos mentales, motivaciones e implicaciones emocionales. Observé estas situaciones en algunas ocasiones en los estudiantes. Ellos expresaron que cuando se encontraban de manera presencial en el aula o en este momento de virtualidad sentían que esto sucedía y era difícil hablar en inglés. También afirmaron que esto era debido al temor de cometer equivocaciones y ser objeto de burlas por parte de sus compañeros. Observé, que, en este momento de clases virtuales, se manifestaban estos temores en los estudiantes y a través de la entrevista confirmé esta situación.

Algunas expresiones textuales de los estudiantes fueron las siguientes. Nahomi dijo “Como lo dije en la encuesta al principio que tengo que hablar inglés algo disgustada, pero

ya después me agradó mucho”. Camila expresó “pues me sentí nerviosa por no saber pronunciar bien las palabras, pero en parte fue divertido”. Guadalupe afirmó “Fue algo difícil, pero tuve un resultado satisfactorio al participar y no me regañó el profe, eso me da confianza”. Ángeles dijo “Fue algo difícil, tuve miedo al principio, pero la experiencia fue agradable después”. Joanna enunció “Me sentí nerviosa porque no quería equivocarme, pero después de participar me sentí con más confianza en mí misma”. Eduardo dijo “Bien. Al principio algo nervioso, con inseguridad, pero fue bueno participar en clases” (Ee/2/21).

Estas situaciones socioemocionales están presentes en el desarrollo de las clases. Sin embargo, estos escenarios socioemocionales se acentuaron en mayor medida durante la pandemia por COVID 19 (Alonso, López, Salas, Aguilar y Carrasco, 2021). Las emociones estaban sobre expuestas en ese momento. Sentimientos como la ansiedad, el temor, el estrés o la depresión por las diversas circunstancias derivadas de la pandemia, el aislamiento social, y el escenario emergente afectaban a los profesores y estudiantes. Encuentro una coincidencia con el constructo teórico de Krashen (1987, 2003) que refiere al filtro afectivo. Esta categoría de disposición socioemocional también involucra la experiencia del trabajo a través de la virtualidad y la falta de socialización con sus pares. Algunos alumnos afirmaron que extrañan muchas vivencias de su contexto escolar y que de esta manera no aprenden bien.

En esta categoría también abordé la subcategoría a la que llamé *reliability*. Los profesores a través de su enseñanza y las actividades planeadas para sus estudiantes generaron un ambiente para favorecer una mayor participación. De esta manera, los estudiantes sintieron más seguridad para intervenir en clase, sin los temores que manifestaron. Tomé la decisión de utilizar *reliability* para nombrar esta subcategoría en inglés, debido a que no hay una traducción precisa de esta palabra en español y no transmite una idea exacta para este fin, su definición en inglés es fiabilidad. Por lo tanto, considero que fiabilidad no es solo lo que los profesores propician en los estudiantes con las actividades preparadas para detonar una mayor participación. Lo que es más, considero que este incremento en las participaciones de los estudiantes generó en ellos además confianza y seguridad necesarias para el desarrollo de su construcción de conocimientos, mismas que coadyuvaron al incremento su competencia comunicativa.

Los profesores también expresaron que se deben impulsar a los estudiantes continuamente a participar, que deben motivarlos de forma que todos en algún momento de las clases virtuales se expresen. Esta situación en determinado momento se puede deber a una reticencia por parte de los alumnos debido a temores, a timidez, por no conocer

el idioma o generar una equivocación. Por lo tanto, el docente debe planear actividades para propiciar en los estudiantes esa motivación que deje de lado las barreras que le impiden comunicarse en el idioma inglés.

En la encuesta a los estudiantes, un alumno señaló que con la pandemia era probable que todos desapareciéramos, así que ya no habría quienes lo hablarían (Ee/2/21). Este último comentario llamó mucho mi atención, se lo comuniqué al profesor y él comentó que este estudiante estaba pasando por una etapa delicada en su situación familiar, por lo que esto se vio reflejado en su respuesta.

El profesor Fabio considera que trabajar con la motivación es de suma importancia. Considero pertinente señalar que los profesores Cony, Fabio y Aldo siempre están motivando en mayor o menor medida a los estudiantes a participar, con ejemplos sencillos, aunque no todos se relacionan a su cotidianidad o contexto. Los tres profesores hacen preguntas sencillas para que a partir de éstas los estudiantes se sientan confiados a contestar y hablar sobre algo que conocen en el idioma inglés. En general, en la clase del profesor Fabio hay un grupo de estudiantes que siempre participa, por lo que el profesor afirma que es importante invitar a los estudiantes continuamente a que se involucren activamente en la clase. El profesor Fabio siempre les señala que estas participaciones forman parte de su evaluación y trata de utilizar ejemplos que tengan que ver con alguna situación familiar a su contexto. El profesor dijo: “Yo me tomo el tiempo de conocer a mis alumnos, trato de hablarles de cosas que conocen y ejemplos familiares para ellos. Eso sí, hay otros que ni sus luces” (EF/2/21).

El profesor Aldo solamente se limita a explicar los temas de la clase y leer los ejercicios que trae preparados para la sesión. En este grupo no se observa mucho la participación de los estudiantes. El profesor no influye para invitarlos a participar, solo hay tres a cuatro estudiantes que lo hacen continuamente.

En el grupo de la profesora Cony, los estudiantes participan poco y solamente se revisan ejercicios prescritos de un manual en el que se apoyan para la clase. Estos dos últimos profesores comentaron durante la entrevista un interés de realizar algún tipo de actividades que les apoyaran a propiciar en los estudiantes una mayor participación e interacción comunicativa respecto al idioma inglés; esto sin perder de vista los temas que deben abordar en el programa de la asignatura que imparten y el poco tiempo con el que cuentan para la clase.

A partir de las necesidades, intenciones y preocupaciones de los docentes, comencé a tener una visión para realizar este proyecto de forma colaborativa. Es relevante mencionar

que el acercamiento con los profesores que aceptaron participar en este proyecto permitió conocer sus necesidades, sus intereses y sus requerimientos. Estas circunstancias ofrecen la posibilidad de investigar e intervenir para proponer un cambio en su práctica docente. Alvarado, Cocca y Rodríguez (2016) definen que el trabajo colaborativo se caracteriza por situaciones sociales en las que las personas tienen objetivos y contribuyen al logro de ellos con la ayuda de los demás; así, una persona logra su objetivo cuando el resto del grupo lo hace también.

Percibí la necesidad de un apoyo socioemocional de los profesores con sus estudiantes, pero a la vez de los estudiantes con su entorno escolar y social. Con las respuestas que los estudiantes proporcionaron, se da cuenta de que los estudiantes no sólo requieren el acompañamiento educativo para aprender. ,Sino que también aprenden de las interacciones que giran alrededor de un ambiente educativo socioemocional positivo. Por lo tanto, es recomendable que el profesor considere seriamente las situaciones en que el educando ha recreado el conocimiento escolar y tratarse de establecer una asociación entre las enseñanzas y el grupo cultural en que se desenvuelve el estudiante (Díaz, 2006).

A través de las clases virtuales logré captar las interacciones sociales con similares características a la socialización vivencial. Los estudiantes, con las respuestas que obtuve en la entrevista, señalan que no es lo mismo, ellos consideran que las vivencias personales en sus clases presenciales les ofrecen mayores ventajas para aprender. Tal como lo señala Díaz (2006), los agentes pedagógicos deben tomar decisiones curriculares o didácticas como definición de objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, formas de evaluación y mecanismos motivacionales, entre otras. Díaz (2006), también sugiere que al considerar estas situaciones en que el educando ha recreado o deberá recrear el conocimiento a adquirir en los escenarios escolares, posibilita que él alcance una mayor comprensión de los contenidos curriculares al relacionarlos explícitamente con sus saberes personales. Además, implica que el educando se sienta mayormente motivado en relación con lo que aprende al estar en condiciones de hacer un uso funcional del conocimiento adquirido. Considero que los tres profesores, con las actividades de enseñanza pueden influir a que estas interacciones sociales en el contexto de pandemia se propicien en mayor medida. Por lo tanto, las actividades diseñadas contribuirán a aumentar un factor, que por esta situación emergente no se presenta directamente, la socialización.

Respecto a las entrevistas con los tres profesores, los datos que obtuve me permiten una reflexión amplia respecto a sus puntos de vista con relación a su labor y las diversas situaciones a las que se enfrentaron durante su práctica docente en el período 2020 y 2021.



La profesora Cony describe que la situación de afrontar las clases de manera virtual la ha enfrentado a buscar ayuda para manejar los programas y aplicaciones de forma adecuada. Ella considera que existen más desventajas al impartir las clases de esta manera. Ella aseguró que es imprescindible y mayormente factible llevar a cabo la enseñanza del idioma inglés con materiales que los estudiantes puedan manipular, como alimentos o plantas, etc. La profesora dijo “Esta forma de llevar la clase es muy fría, no sé si mis alumnos me entienden realmente. Requiere ver sus caras y posturas todo el tiempo, esto me da referencia de saber si entienden o no con certeza” (EC/2/21).

Estas respuestas me dieron múltiple información para reflexionar acerca de las situaciones socioemocionales de los profesores y estudiantes, sus consideraciones en ese momento con sus clases virtuales y la certeza de identificar claramente lo que significó para ellos tomar clase de esta forma.

### ***Posibilidades para la participación en clase (PP)***

Esta categoría da cuenta de las circunstancias a las que se enfrentaron los tres profesores y algunos de sus estudiantes, .Surgió con el fin de crear una reflexión profunda y se asocia con el momento actual ante la imperativa necesidad de desarrollar las clases de forma virtual debido a la pandemia por COVID 19. Los profesores expresaron algunos comentarios en relación con las condiciones de los diversos contextos en el que sus estudiantes se encontraban. Al respecto, ellos comentaron que conocían el contexto de sus estudiantes, sus condiciones socioeconómicas y que esto a su vez les permitía comprender las necesidades y problemáticas de sus estudiantes. Sin embargo, en algunos casos, las realidades del contexto y las limitaciones de los estudiantes y profesores fueron inesperadas.

La pandemia por COVID19 generó una problemática para participar en las clases en la modalidad virtual. A partir de la observación de las clases virtuales, las encuestas y entrevistas, tomé la decisión de conocer con qué equipo e internet contaban los profesores y los estudiantes para conectarse a la clase. Los diferentes equipos electrónicos e Internet con los que los estudiantes contaban para sus clases virtuales eran los siguientes: el 33% se conectaba a través del celular, el 42% contaba con computadora, el 25% contaba con celular y equipo de cómputo. Para la conectividad a internet, el 57% tenía internet de casa, el 14% se conectaba con internet de recarga y el 29% contó con ambos servicios para conectarse a la clase.

Respecto al acceso a las clases virtuales para el estudiante, pude apreciar la situación que cada estudiante expuso acerca de sus posibilidades de conexión a sus clases

virtuales. Para el 96% fue posible conectarse a la clase virtual, para algunos estudiantes no fue posible tan fácilmente debido a la conexión a internet y solo para un 4% fue realmente difícil debido a situaciones como la falta de equipo de cómputo, por qué trabajaron con su celular o bien por la falta de capacidad de internet con el que contaban. Sin embargo, la mayor parte de los estudiantes que trabajaron con un celular afirmó que no fue difícil para ellos trabajar de esta forma y que por ese medio llevaban el control de sus clases, pero el internet algunas veces no permitía la conexión efectiva por qué en el lugar donde se encontraban no había buena señal de internet (Ee/2/21)

Para atender a la diversidad de situaciones al respecto de la posibilidad de conexión a la clase fue que emergió la categoría de análisis que nombre posibilidades de participación. Esta categoría de análisis me permitió dar cuenta de todas las situaciones que acontecen en los profesores y estudiantes en torno a la conexión a las clases de manera virtual, los equipos con los que contaban, las facilidades o dificultades de las prácticas escolares en esta situación. Esta categoría y sus subcategorías coadyuvaron para captar, comprender y rescatar testimonios y plasmar las reflexiones que me permitieron realizar propuestas pertinentes de intervención para incluir la participación de todos los alumnos desde diferentes circunstancias.

Los profesores, al respecto de sus posibilidades de conexión, comentaron que debieron comprarse un mejor celular para trabajar con las clases y que la escuela no les proveyó de equipo de cómputo para sus clases. Dos profesores afirmaron que ya contaban con un equipo para trabajar a distancia, pero un profesor dijo que solamente contaba con un equipo y que lo usaba su hijo, por lo tanto, se vio en la necesidad de desembolsar para comprar un equipo requerido para llevar así sus clases de manera virtual. Los profesores también manifestaron que la conexión a internet para la clase fue difícil en ciertos momentos, pues algunas veces se volvía intermitente y otras veces no llegaba la señal correctamente. Para estas ocasiones los profesores utilizaron el envío de actividades a través de correo electrónico. Los profesores, ya en clase virtual, pudieron explicar a los estudiantes a partir de las dudas que les surgieron al analizar el material previo a la clase. Cuando era muy complicado para el profesor o el estudiante conectarse a la clase virtual, utilizaron para comunicarse la aplicación *Whatsapp*, correo electrónico o incluso a través de los mismos compañeros de clase que les hacían llegar el mensaje de las actividades por realizar.

La profesora Cony expresó que, en su grupo, por lo general, no batallaba para que se conectaran a la clase, señaló que generalmente se conectaba el 90% de alumnos. La

profesora atribuyó este nivel de participación a que los estudiantes que atendía estaban dentro de la ciudad o zonas cercanas a ella. El grupo que atendió la profesora es de la especialidad de recursos humanos. Por lo tanto, considero que esto influye en la situación del contexto que describí con anterioridad en el capítulo dos. (EC/2/21).

El profesor Aldo expresó que esta situación de virtualidad es complicada para él y para los estudiantes, su grupo es de la especialidad en programación. El profesor dijo: “Es complicado porque no todos los alumnos pueden conectarse a la clase, ellos batallan y yo también. El acceso de internet y datos es limitado, por eso debo trabajar con ellos muy rápido y aprovechar la clase con ejercicios concretos. Aunque a veces sea tediosa, me gustaría hacerla más dinámica y para que participen” En el grupo del profesor Aldo pude observar que, a pesar de lo que expresa, se logra conectar a la clase el 87% de sus estudiantes. Este profesor también afirmó que solamente se conectan los mismos, y que desconoce porque el resto de los alumnos no se conectan a la clase, ya que no los conoce y no han establecido ninguna comunicación con él, piensa que tal vez ya se dieron de baja, es decir, que los estudiantes ya han abandonado la escuela por alguna razón (EA/2/21).

Para el profesor Fabio las clases han sido más complicadas según lo afirmó:

Me paso el día sentado a la computadora, primero en clase y después revisando trabajos. Cuando los estudiantes se conectan para la clase primero platico con ellos y les pregunto como están, doy cinco minutos y comienzo a explicar. Como ya conozco a los alumnos porque les he dado clase desde primer semestre sé que cuando no se conectan es porque o no tienen conexión, porque tienen que ayudar en su casa o porque trabajan. Pero después me envían un mensaje de *WhatsApp* o un correo para avisarme, aunque no todos. Le pido a sus compañeros que les envíen las actividades. Pero cuando ya es imposible la conexión por que en el lugar donde vivo a veces batallo, solamente me comunico con ellos por correo electrónico y *WhatsApp*. Debo aprovechar cuando nos conectamos y también planear actividades para que no se duerman en la clase. (EF/2/21)

El profesor Fabio manifestó que tiene alumnos de varias comunidades cercanas y lejanas a la ciudad. Su grupo es de la especialidad de programación, él dijo que hay estudiantes de la zona media potosina como Rayón, Rioverde o Cárdenas, pero también

de otras zonas rurales como los Gómez, Armadillo de los Infante o Pozos. Esta situación, afirmó el profesor, influye en la capacidad de conexión a internet, que en zonas rurales es más intermitente que en la ciudad (EF/2/21).

El profesor Fabio mencionó que algunos estudiantes se han ido a vivir por temporadas a los Estados Unidos a causa de la pandemia, pues tienen oportunidad de ir o regresar debido a que su familia tiene doble nacionalidad, otros tienen negocios y van continuamente a Estados Unidos. La situación del trabajo a través de la virtualidad les permite tener la oportunidad de una movilidad, esto también les permite tener una experiencia lingüística vivencial y real. Estos sucesos son una muestra donde convergen varias subcategorías: la experiencia lingüística y la percepción de utilidad y la posibilidad de participación. En promedio se conectan a las clases un 80% de sus estudiantes.

Los datos que registré y analicé arrojaron que por lo menos el 30% de los estudiantes durante la pandemia regresaron a sus lugares de origen. Algunos regresaron a sus comunidades de origen y otros salieron del país para vivir con sus padres porque allá trabajaban.

Otra pregunta que realicé a los estudiantes fue en relación con la consideración que pueden representar que las clases virtuales llegaran a sustituir definitivamente a las clases presenciales. Algunos estudiantes afirmaron que las clases presenciales nunca podrán sustituir a las virtuales. Ellos expresaron que: “las clases virtuales no son una manera agradable para aprender, siento que eso no beneficia a nada y en las clases presenciales era más entendible”, “no es lo mismo explicar por video llamada donde se puede trabar o cortar. Los estudiantes afirmaron que prefieren que se les explique en el pizarrón que en una pantalla”. (Ee/2/21)

Algunos otros estudiantes afirmaron: “No es lo mismo ya que varios compañeros se dieron de baja porque no tenían ya sea internet, teléfono o computadora”. “Era más fácil cuando practicamos las cosas en presencia, y no a distancia”. “Hay muchos problemas para dar y asistir a las clases virtuales y para aprender algo de éstas, pero en un futuro tal vez se pueda considerar una opción”. “No se aprende igual, no es lo mismo”; “Entendemos mejor en las clases presenciales”. “Así no se entiende por completo los temas de la clase”. “No es nada cómodo solo escuchar y de vez en cuando hacer una pregunta”. “Está nueva normalidad y la manera en la que se llevan las clases ahora no genera un buen entendimiento para los alumnos y algunos profesores no tienen las herramientas necesarias para poder llevar a cabo sus clases”. “Ni se puede aprender de la forma correcta, quedan algunas dudas con respecto algunos temas y los trabajos son más complicado de esta

forma". "A simple vista se podría ver como que es lo mismo si estas en clases virtuales o en clases presenciales pero la realidad es que no, en las clases virtuales tu aprendizaje se vuelve más lento y es mucho más complicado que te aprendas las cosas que son proporcionadas por los profesores a menos que estés repasando muchas veces la información". "Es difícil porque me tengo que meter a la camioneta para la clase, porque ayudo a mis papas en la cosecha". "Tengo que trabajar para ayudar en la casa y aparte tomar mis clases al mismo tiempo". "La manera de explicar de los profesores es más complicada en ciertos puntos". "Las explicaciones no son de igual manera, es más difícil permanecer tanto tiempo sentado o tomando una clase porque en casa hay más distractores, la convivencia con amigos hacia las clases más fáciles o más entretenidas, cuando teníamos una duda podíamos preguntarnos". "Se me dificulta por qué debo trabajar en la casa cuidando a mis hermanos" (Ee2\_21).

Como se puede observar, muchos fueron los comentarios de los estudiantes en relación con las diversas problemáticas que surgieron a partir de las clases impartidas a través de la virtualidad. Algunos estudiantes no contaban con equipo adecuado para conectarse a clases o debían compartirlo con otros miembros de la familia, en otros casos la señal de internet era intermitente o nula. Algunos estudiantes afirmaron que se quedaban con muchas dudas o no asimilaban la información por completo. Ellos consideraban que no aprendían de la forma correcta y que cumplir con los trabajos asignados era más complicado. Debido a las diversas actividades familiares que surgieron en ese momento de pandemia, algunos estudiantes debieron integrarse a trabajar de manera formal fuera de casa o bien en asignación de tareas en casa, por lo que asistir a la clase virtual era complicado para ellos en ocasiones.

El 78% de los estudiantes está a favor de las clases presenciales porque la convivencia de persona a persona entre sus compañeros y el profesor es de mayor provecho para su proceso educativo, el 12% se siente conforme con las clases virtuales y considera que es propicio para la construcción de su aprendizaje. Considero importante comentar que este último grupo de estudiantes dijo que la convivencia escolar no es muy agradable para ellos por diversas circunstancias. Las perspectivas y consideraciones de los profesores y estudiantes entre las clases virtuales y presenciales giran en torno a la interacción social por medio de la virtualidad, limitado por los problemas de conectividad y medios disponibles para ella.

El profesor Fabio y sus estudiantes refieren que este tipo de clase por medio de la virtualidad no les permite inclusión a muchos de sus compañeros por falta de insumos para la conexión a la clase.

Las consideraciones antes mencionadas son importantes para el diseño de las actividades de intervención que propuse a los profesores. Tomé en consideración necesidades y requerimientos tanto de los profesores como de los estudiantes. Esto con el fin de acercarlos a una experiencia gratificante para la enseñanza y aprendizaje de inglés. Estas actividades que propuse a los profesores tuvieron la consigna de brindar una inclusión a los estudiantes que cuentan con recursos menos favorables para la conexión a sus clases.

### **Valoraciones para el diseño de la propuesta de intervención**

La enseñanza de inglés como lengua extranjera se ve influenciada por las representaciones sociales que el profesor posee y se ven reflejadas en su práctica educativa. Estas representaciones sociales son parte del ser humano eminentemente social y está conformado por la cultura, el lenguaje de la sociedad a la cual pertenece, la familia, las políticas educativas y, de este modo, por el universo cognoscitivo y simbólico que le precede (Alvarado y Rodríguez, 2011; Villarroel 2007).

Escudero (2005, cit. en Castañeda, Esteve, Adel, 2018) afirma que el profesor es un experto en contenidos, un experto en metodologías, que es capaz de aprender de su propia práctica, que forma parte de la comunidad que aprende, él establece una relación positiva con la familia y el entorno de los estudiantes, es sensible a los imperativos sociales y éticos de su práctica. Coincido con Arrieta (2003) y Escudero (2005) pues considero que, en la práctica educativa del profesor, subyace una suma de circunstancias que se reflejan en ésta, por lo tanto, es quien debe estar atento a todos los factores que la determinan.

La información que los profesores y estudiantes proporcionaron fue esencial para realizar una propuesta de intervención y el diseño de actividades. Una vez que realicé las actividades, presenté a los tres profesores una propuesta con el fin de que considerarán estos recursos pedagógicos para la enseñanza de ILE.

Esta investigación surgió en un momento particularmente difícil para la enseñanza en el que debe dirigirse a un aprendizaje centrado en el alumno, con retos complejos de superar tanto para docentes como para estudiantes debido al uso de la tecnología para las clases virtuales. Para los profesores enfrentarse cara a cara con situaciones tan complejas como encontrar la forma de involucrar a todos los estudiantes y generar actividades para llevar a cabo una enseñanza que logre acompañarlos de manera efectiva en la construcción

de su aprendizaje. Los profesores coincidieron en afirmar que el tiempo es un factor muy importante para considerar. Ellos manifestaron que el tiempo se reduce considerablemente con las clases impartidas a través de la virtualidad. Por lo tanto, ellos refirieron que requerían utilizar actividades que se realizaran en un tiempo determinado y logren generar en sus estudiantes mayor participación en la clase de inglés.

Otra reflexión por considerar es que las características de los estudiantes son muy diversas, pues mientras que el profesor Aldo y Cony encuentran como dificultad la forma de dinamizar su clase, para el profesor Fabio su principal preocupación es que algunos alumnos no logran conectividad por ser de comunidades alejadas.

Es evidente que, debido a la pandemia en el ámbito escolar, forzosamente los agentes y los sujetos educativos han recurrido a cambiar sus formas de enseñar y aprender. El cierre de escuelas por la pandemia precisó que los docentes buscarán apoyos para continuar con su labor de manera efectiva y práctica que ayudase específicamente a cada uno de ellos. Este proyecto por tanto tuvo como objetivo brindar un panorama de actividades que pueda considerar el docente como un apoyo pedagógico útil a la mejora de su práctica docente.

Marcelo (2001) afirma que los cambios en la forma de aprender, que afectan a los profesores en ejercicio, están acentuando la idea de que la responsabilidad de la formación recae cada vez más en los propios profesionales docentes. Hacer de nuestras escuelas espacios en los que no sólo se enseña sino en los que los profesores aprenden, representa el gran giro que necesitamos. (p.534)

Por tanto, los profesores, como agentes de cambio, coadyuvan a la formación, orientación y guía del proceso educativo en estudiantes mediante una formación dirigida a asegurar un aprendizaje en los alumnos. el compromiso de los profesores con su labor que me permitieron a través de un trabajo colaborativo la innovación y la actualización superó el tradicional aislamiento que caracteriza a la profesión docente.

En este momento percibo el rol del profesorado como aquel que consiste en orientar y asesorar a los estudiantes sobre los niveles de las tareas, de los materiales, de las producciones obtenidas, de la progresión del estudiante y sobre los recursos que están disponibles para aprendizaje. Los profesores pueden proponer actividades que propicien en el estudiante el fomento del aprendizaje autónomo, la autonomía y las habilidades de autoevaluación del estudiante son parte importante del proceso educativo. Salomon (1992)

afirma que “es necesario un cambio del rol del maestro, de transmisores del conocimiento a orquestadores del aprendizaje” (p.39).

### **3.3 Del diagnóstico a la intervención**

#### ***Propósito***

Con esta propuesta de intervención me planteé apoyar a los profesores para mejorar su labor de enseñanza del inglés como lengua extranjera en bachillerato a través de un programa de prácticas de colaboración. Planeé actividades que dieron espacio a actividades en la que intervinieron factores de tiempo, de necesidades y de metas específicas de los profesores y los estudiantes principalmente para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Esta propuesta atendió a situaciones específicas que profesores y alumnos manifestaron y otras que detecté a través de la observación y el análisis. Presenté la propuesta a los profesores para que se apropiaran de ella, la aplicaran en su práctica educativa y posteriormente continúen considerándola como un insumo útil en su labor.

#### ***Estructuración de la propuesta***

Los profesores y yo desarrollamos un programa de colaboración. Presenté a los profesores siete secuencias didácticas encaminadas a un propósito específico del programa de estudios orientadas a la construcción de la competencia comunicativa en el idioma inglés de los estudiantes. Una vez que los profesores involucrados en este proyecto conocieron la propuesta de intervención, hicimos los ajustes que ellos consideraron necesarios y procedimos a la aplicaron en los grupos participantes. Los profesores, en algunos casos, decidieron ellos mismos aplicar las secuencias didácticas y en otros momentos requirieron algún nivel de participación de mi parte.

Debido a la pandemia la comunicación y el trabajo con los profesores Cony, Fabio y Aldo durante el periodo de febrero a julio y agosto a diciembre 2021 fue vía telefónica, posteriormente por medio de una comunicación por *WhatsApp* y video llamada de *WhatsApp*. Los tres profesores y yo planeamos una reunión para tomar una rápida capacitación, nos reunimos por medio de una videollamada y practicamos cómo utilizar las plataformas de *Zoom* y *Google meet* para reunirnos, ese fue nuestro medio de contacto y trabajo colaborativo durante toda la investigación. En estas reuniones de trabajo colaborativo analizamos y reflexionamos las situaciones de clase y los apoyos requeridos. Esto me ayudó a planificar y diseñar actividades dinámicas. Estas actividades cuentan con un objetivo específico.



El gráfico13. Muestra el nombre de las siete secuencias didácticas que diseñé. Todas las secuencias didácticas están planeadas para trabajar con las cuatro categorías de este proyecto.

Gráfico 13. Tabla de secuencias didácticas programadas

Sesión núm.	Nombre de la secuencia didáctica –contenido
Prueba piloto	<i>Tell me a horror story</i> – <i>The simple present, the present progressive, the verb to be.</i>
1 <sup>a</sup>	<i>Welcome to the course</i> – <i>The past time</i>
2 <sup>a</sup>	<i>Tell me a little about yourself.</i> – <i>The past of to be</i>
3 <sup>a</sup>	<i>Why not? Talking about idioms</i> – <i>Los modismos</i>
4 <sup>a</sup>	<i>Knowing my city</i> – <i>The past progressive and directions</i>
5 <sup>a</sup>	<i>The picture of my life</i> – <i>Using all the topics</i>
6 <sup>a</sup>	<i>I used to</i> – <i>Used to and time to sing.</i>
7 <sup>a</sup>	<i>Practice for a job interview</i> -- <i>Using all the topics</i>

Fuente: Producción propia

Para el desarrollo de estas secuencias didácticas con los alumnos utilizamos las siguientes plataformas y aplicaciones, para clase sincrónica *Zoom*, *Google meet* y para la clase asincrónica *WhatsApp*, correo electrónico y Ed modo.

El gráfico 14. Detalla las siete secuencias que abarcó la intervención. En cada secuencia didáctica esta asignado el nombre del tema gramatical para abordar, pues es importante recordar que éstas están desarrolladas completamente de acuerdo con los temas que los profesores refieren en los programas de estudio. Aunque en cada secuencia didáctica se dio espacio a actividades de práctica comunicativa por parte de los estudiantes. A cada actividad le asigné un nombre, número y tema por abordar. Tomé en cuenta las cuatro categorías de análisis para el diseño de cada secuencia didáctica, de tal forma que cada intervención constituyera una experiencia lingüística gratificante, útil y contextualizada en la que todos los alumnos pudieran participar. Marqué las categorías con el número uno para la percepción de utilidad (PU), el número dos para la experiencia lingüística (EL), el número tres para la disposición socioemocional (DS) y el número cuatro para la posibilidad de conexión a la clase (PP). En la tabla se pueden observar actividades previas (APr) a la

sesión de clase, actividades sincrónicas desarrolladas durante la sesión de clase (AS) y actividades posteriores (APO) a la sesión de clase. Las APr y las APO son actividades asincrónicas y las AS son actividades sincrónicas a las sesiones programadas para la intervención.

Gráfico 14. Tabla de secuencias didácticas programadas  
y relación con las categorías del proyecto.

Número	Nombre de la secuencia didáctica– contenido	Actividades
Prueba piloto	<i>Tell me a horror story –The simple present, the present progressive, the verb to be.</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Observar algunos ejemplos de uso en estos temas que ya conocen de semestres anteriores (AS)</li> <li>2. Realizar algunos ejercicios de práctica leyendo en voz alta (AS)</li> <li>3. Realizar video en equipos donde cuentan una historia de terror (APO)</li> </ol>
1 <sup>a</sup>	<i>Welcome to the course –The past time</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ver video (APr)</li> <li>2. Estudiar listado de verbos regulares e irregulares en pasado (APr)</li> <li>3. Escuchar y pronunciar los verbos regulares e irregulares en pasado (AS)</li> <li>4. Realizar lectura de comprensión (AS)</li> <li>5. Ejercicios de práctica (APO)</li> </ol>
2 <sup>a</sup>	<i>Tell me a little about yourself. –The past of to be</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ver video (APr)</li> <li>2. Platicar acerca de lo que observaron en el video (AS)</li> <li>3. Escuchar explicación del tema (AS)</li> <li>4. Realizar ejercicios de práctica (AS)</li> <li>5. Participar en Kahoot (AS)</li> <li>6. Ver corto de una película (APO)</li> <li>7. Preguntas de comprensión (APO)</li> </ol>
3 <sup>a</sup>	<i>Why not? Talking about idioms –Los modismos</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ver video de explicación (APr)</li> <li>2. Ver ejemplos de uso de los modismos (AS)</li> <li>3. Realizar ejercicios de práctica (APO)</li> </ol>
4 <sup>a</sup>	<i>Knowing my city –The past progressive and directions</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ver video de explicación (APr)</li> <li>2. Realizar ejercicios de práctica (AS)</li> <li>3. Leer lista de frases para dar y pedir direcciones (AS)</li> <li>4. Práctica en equipo para dar indicaciones sobre cómo llegar a algún lugar a un turista en la ciudad, según elijan los estudiantes (APO)</li> <li>5. Realizar lectura de una historia corta de suspenso: <i>The Canterville Ghost</i> (APO)</li> <li>6. Charla y comentarios sobre lo que entendieron de la lectura realizada (AS)</li> </ol>
5 <sup>a</sup>	<i>The picture of my life –Using all the topics</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Observar lo que el profesor muestra en clase, que son algunas fotografías de hechos del pasado del profesor (APr)</li> <li>2. Escuchan que el profesor describe las fotografías en inglés muy lentamente, modelando a los alumnos el trabajo que realizarán (AS)</li> <li>3. Los estudiantes seleccionan una fotografía de su pasado entre 0 y 5 años de edad para que la</li> </ol>

		<p>describan en un video dónde hablarán en inglés con duración máxima de 3 minutos (APO)</p> <p>4.Realizan video con la presentación y la envían (APO)</p>
6 <sup>a</sup>	<i>I used to– Used to and time to sing.</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Ver video de explicación (APr)</li> <li>2.Explicar en clase lo que comprendieron del video (AS)</li> <li>3.Leer y realizar algunos ejercicios prácticos en clase (AS)</li> <li>4.Cantar una canción en inglés (AS)</li> <li>5.Terminar ejercicios prácticos (APO)</li> <li>6.Envían video cantando la canción de su elección en inglés (APO)</li> </ol>
7 <sup>a</sup>	<i>Practice for a job interview --Using all the topics</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Observar el video de la entrevista de trabajo (APr)</li> <li>2. Explicar que comprendieron del video (AS)</li> <li>3. Comentar los puntos de importancia al tener una entrevista de trabajo (AS)</li> <li>4.Comentar sobre algunos trabajos en los que les gustaría desempeñarse o que ya desempeñan (AS)</li> <li>5. Búsqueda y práctica de vocabulario relativo al trabajo (AS)</li> <li>6. Observar y comprender el video de la experiencia de una becaria en una universidad en el extranjero (AS)</li> <li>7. Observar el video de la entrevistadora (AS)</li> <li>8. Participar en el desarrollo de una entrevista de trabajo, del que deberán enviar un video (APO)</li> </ol>

Fuente: Producción propia

### ***Definición de participantes y roles de cada uno***

El mapa curricular del bachillerato tecnológico divide el año escolar en dos períodos semestrales. El primer semestre es de febrero a julio y el segundo abarca de agosto a enero. Para la propuesta de intervención utilicé los meses de febrero a junio del 2021 y septiembre a diciembre del mismo año. En estos periodos los tres profesores Cony, Aldo y Fabio impartieron inglés como lengua extranjera a cuarto y quinto semestre. Los profesores tienen diferentes perspectivas y necesidades, por eso mi forma de participación fue diferente con cada uno de ellos.

El profesor Fabio requirió un poco más de ayuda en el uso de la tecnología, por esa razón, lo apoyé en el uso de plataformas como *Zoom* y *Google meet*, también me solicitó apoyo en el uso de las plataformas y estuve dedicando 4 sesiones de 30 minutos a colaborar con él en el aprendizaje del manejo de estas plataformas. Este profesor me permitió participar junto a él en la aplicación de las secuencias didácticas durante la clase.

El profesor Aldo manejaba muy bien las plataformas *Zoom* y *Google meet*. Apoyé al profesor Aldo en el desarrollo de algunas actividades, pero la mayor parte él las desarrolló él. Al profesor Aldo le expliqué la forma en que podía desarrollar las actividades para la clase y realicé las observaciones.

La profesora Cony prefirió que le apoyara explicándole las actividades en su totalidad. Yo le presenté las secuencias didácticas que diseñé y, de acuerdo con los requerimientos que solicito, realizamos algunas modificaciones. Nos comunicamos cada viernes para explicarle la actividad durante 20 minutos.

Las secuencias didácticas que diseñé consideraron apoyar a los profesores para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, consideré relevante que los profesores apoyen a sus estudiantes en el aspecto socioemocional especialmente en este momento de pandemia. Los estudiantes requerían acompañamiento que apoyará su estado emocional, que la clase diera un dinamismo y generase un interés y motivación.

El rol de los alumnos consistió en practicar las actividades que el profesor les presentó en las secuencias didácticas y desarrollarlas para lograr una construcción activa de su aprendizaje. Las secuencias didácticas consideraron a todos los estudiantes que tomaron su clase, ya sea de manera sincrónica o asincrónica. De esta forma, muestro un proyecto en el que propicié la inclusión de todos los estudiantes para que estuvieran en posibilidad de desarrollar las actividades asignadas. Estas secuencias estuvieron consideradas para que los estudiantes participasen en una clase de forma virtual sincrónica o para que aquellos que no tuvieran conectividad permanente pudieran llevarlas a cabo de

manera asincrónica utilizando el correo electrónico, el *WhatsApp* o la plataforma de *Edmodo* y lograr así su participación en clase. La participación de los estudiantes fue importante e imprescindible en la clase de inglés, a partir de que el profesor les presentó las actividades de las secuencias didácticas. Éstas implicaron la resolución de situaciones específicas que les ayudaron a la construcción de su aprendizaje en el marco del enfoque comunicativo (Cedeño, Ponce y Loor, 2020).

El enfoque comunicativo pretende que el alumno utilice el idioma en forma práctica. Autores como Richards y Rogers (1999) definen este enfoque como aprender haciendo o un aprender a través de la experiencia. Este enfoque resalta la importancia de que el profesor seleccione para la enseñanza el uso de materiales, los papeles de trabajo, las técnicas. Las conductas del profesor y los estudiantes son esenciales para una clase participativa. Todos estos elementos deben impulsar en los estudiantes de esta lengua extranjera una interacción que de significados y les apoyé a lograr una comunicación funcional.

Mi rol, en un primer momento, fue observar las clases de los profesores, así tuve la oportunidad de reflexionar junto con ellos para conocer sus inquietudes y necesidades en torno a su labor de enseñanza. El segundo momento correspondió a la aplicación de la propuesta. Por último, estuve atenta al desarrollo de las clases en donde se aplicaron estas actividades para registrar el desempeño y avance de cada sesión.

### **3.4 Plan de seguimiento de la propuesta de la intervención**

Los profesores pusieron en práctica las secuencias didácticas con el fin de propiciar una mejora en la enseñanza del idioma inglés. Con el uso de éstas conseguí que los profesores pudieran brindar a sus estudiantes una oportunidad mayor de participación, de desarrollo en la construcción de aprendizaje y competencia comunicativa del idioma inglés. En la clase de inglés, la participación de los estudiantes es de suma importancia para el desarrollo de la competencia comunicativa (Richards y Rodgers, 1999). Los tres profesores coincidieron en la idea de que esta es una clase que hacen los aprendientes, que la mayor parte la construyen los aprendientes. Los profesores afirmaron que durante la clase el aprendiente debe participar la mayor parte del tiempo, entre un 70% y un 80%, atendiendo al enfoque comunicativo. Autores como Nunan (1998); Richards y Rodgers (1999); Richards (2001) y Font (2005) concuerdan en afirmar que la práctica del idioma constituye el elemento más relevante para un proceso de construcción del aprendizaje en los estudiantes.

Para el plan de evaluación de esta propuesta de intervención contemplé el empleo de estrategias e instrumentos que me permitieran recabar información acerca de tres momentos fundamentales:

- a) La recepción de las secuencias didácticas propuestas por parte de los docentes.
- b) El desarrollo de la fase de aplicación con atención al desempeño docente y la respuesta y participación de los alumnos.
- c) Los resultados que genera la aplicación en la práctica docente.

Presenté a los profesores las siete secuencias didácticas antes de cada aplicación de trabajo y, cuando fue necesario, hicimos los ajustes pertinentes. Pretendí que estos profesores se apropiasen de los elementos esenciales de la propuesta de intervención, como el uso de materiales auténticos y metodologías activas para la enseñanza de inglés con situaciones reales que estuvieran asociadas al entorno sociocultural de los estudiantes, para incorporarlas a su práctica docente. A fin de lograr un registro del desarrollo de la propuesta, empleé estrategias e instrumentos como grabar las sesiones de clase, grabar las entrevistas, tomar notas en mi diario de campo, tener un diálogo anterior y posterior con los profesores para indicar cómo realizar la actividad o retroalimentar el desarrollo de la sesión donde se aplicó la actividad, y entrevistar a algunos estudiantes para conocer sus impresiones a respecto. Estuve constantemente en comunicación con los profesores para modificar o adecuar las secuencias didácticas, pero también para registrar los datos que se presentaron a partir de la aplicación de esta propuesta de intervención.

A continuación, en el gráfico 15. Muestro el instrumento que diseñé para registrar y evaluar lo que sucede en cada sesión de clase donde se aplicaron las secuencias didácticas. Me apoyé en este instrumento para el registro de esta información, en las notas del diario de investigación, las videograbaciones de clase, entrevistas realizadas y diálogos a través de correo electrónico y *WhatsApp*.

Gráfico 15. Tabla de registro para aplicación de secuencias didácticas

Nombre de la actividad:		Sesión No.
Objetivo general (finalidad):		Fecha:
Objetivo específico:	Grupo:	
Profesor:		
Aspecto	Lo que planeé	Lo que ocurrió
Actividad: (Debe orientarse al tema del trabajo)		
Objetivo: (Claramente definido y deben aportar al cumplimiento de objetivos)		

Procedimiento: (La descripción debe ser detallada en los puntos centrales del trabajo)		
Técnica: (Debe usarse en función a la actividad, participativa, expositiva)		
Materiales:(Necesarios para implementar cada secuencia didáctica)		
Tiempo:(Duración aproximada de cada secuencia didáctica)		
Observaciones:(Reacciones del grupo o modificaciones que se realicen)		

Fuente: Producción propia a partir de Mori (2008,p.87)

Para dar seguimiento esta propuesta realicé las siguientes acciones:

Obtuve la mayor información posible derivado de la aplicación y desarrollo de las secuencias didácticas a través de la observación de las sesiones de clase. Esta información me permitió tomar decisiones y realizar un seguimiento para el análisis y la fase de evaluación.

La continuidad en el trabajo con los tres profesores y sus tres grupos me ayudó a sistematizar, registrar y analizar para concretar el acercamiento de las actividades con las categorías de análisis determinadas y estar atenta para identificar el posible surgimiento de categorías emergentes. La comunicación continua con los profesores y estudiantes me apoyó a conocer su perspectiva y comentarios derivados de la aplicación de la propuesta de intervención.

Registrar los hechos que sucedieron en todo momento en el diario de investigadora brindó la pauta para dar seguimiento a mi propuesta de intervención y tomar decisiones fundamentales que ayudaron a mejorarla.

Los profesores Cony, Fabio y Aldo autorizaron tomar fotografías de las sesiones de clase. Esto contribuyó a analizar y examinar las interacciones y revisar la ruta de mejora para la evaluación de resultados y toma decisiones.

Realizar entrevistas con los profesores Cony, Fabio y Aldo antes de las intervenciones y posterior a éstas ayudó a identificar, describir y analizar de qué manera ellos se apropiaron de las actividades aplicadas y generaron un cambio en su labor docente.

Registrar y tomar notas en el instrumento que diseñé para la aplicación de la intervención en las clases de inglés, me apoyó minuciosamente a dar seguimiento y evaluar mi propuesta.



Elaborar las transcripciones de las observaciones y analizarlas me apoyó a dar seguimiento a mi propuesta para valorar en qué medida esta propuesta logró una mejora para contribuir a la enseñanza de ILE.

Considero que este plan de seguimiento me proporcionó los elementos necesarios para desarrollar la fase de evaluación de resultados. A partir de estos recursos, conté con elementos sólidos para el análisis de los resultados de mi propuesta.

### **3.5 Cronograma de aplicación previsto**

Apliqué esta propuesta de intervención entre los periodos de febrero a junio y septiembre a diciembre de 2021 con los profesores y los estudiantes ya especificados anteriormente. Cada secuencia llevó el proceso de implementación, ejecución y evaluación de la propuesta. Los profesores coincidieron en especificar que trabajaríamos por treinta minutos sobre el proyecto de intervención en las sesiones. Ellos también afirmaron que, de ser necesario, sería posible utilizar dos sesiones de clase. Es por ello por lo que algunas actividades se alargaron a dos sesiones de clase. Los profesores tienen designado 50 minutos para cada sesión, pero la mayoría de las veces se reduce el tiempo para la clase en este modo virtual.

El siguiente cronograma muestra en resumen el nombre de las secuencias didácticas, y las fechas de aplicación del proyecto de intervención. Nombré cada secuencia de acuerdo con el contenido. Es posible que las secuencias didácticas se realizaran en el tiempo determinado, pero también quedó abierta la posibilidad de que se prolongarán más de una sesión de clase, según lo considerarán los tres profesores. El gráfico 16. Muestra lo descrito en este párrafo.

Gráfico 16. Cronograma para la intervención

Número de la secuencia didáctica	Nombre de la secuencia didáctica	Fecha para la aplicación
Prueba piloto	<i>Tell me a horror story</i>	Noviembre 2020
1 <sup>a</sup>	<i>Welcome to the course</i>	Febrero 2021
2 <sup>a</sup>	<i>Tell me a little about yourself.</i>	Marzo 2021
3 <sup>a</sup>	<i>Why not? Talking about idioms</i>	Abril 2021
4 <sup>a</sup>	<i>Knowing my city</i>	Mayo 2021
5 <sup>a</sup>	<i>The picture of my life</i>	Junio 2021
6 <sup>a</sup>	<i>I Used to</i>	Junio 2021
7 <sup>a</sup>	<i>Practice for a job interview</i> <i>--Using all the topics</i>	Septiembre a diciembre 2021

Fuente: Producción propia

#### Capítulo IV Análisis de la prueba piloto y las siete secuencias didácticas

En este capítulo presento el análisis e interpretación de la propuesta de intervención. Este análisis entreteje la relación con las cuatro categorías y sus subcategorías propuestas en esta investigación. Contrasto los datos obtenidos de la prueba piloto y las siete secuencias didácticas del estudio central, con la teoría presentada. Presentó a través de este análisis la triangulación y validación de los instrumentos que utilicé. En el gráfico 17. Represento el ciclo de la manera como procedí para registrar el análisis de datos.

Gráfico 17. Imagen del procedimiento para el análisis de datos



Fuente: Producción propia

En primer lugar, realicé un registro de los datos que obtuve a través de los instrumentos. En segundo lugar, efectué una transcripción de los datos en la que describo lo que aconteció y los fragmentos empíricos que obtuve. En tercer lugar, utilicé el formato que elaboré con el fin de guiar la aplicación de las secuencias didácticas, lo que planeé y lo que en realidad sucedió. En cuarto lugar, realicé un análisis de las transcripciones y en quinto lugar utilicé fragmentos de este análisis para mostrar evidencias de los resultados, de cómo cada categoría y subcategoría está entrelazada y emergió de manera espontánea en las interacciones que sucedieron en torno a la enseñanza de inglés como lengua extranjera a través de la virtualidad. Para este análisis me apoyé en la comparación constante, la codificación abierta, el software MaxQDA 2022 y el análisis de contenido como apoyo para este trabajo. Por último, relacioné los datos que analicé con los autores y también con las categorías que aparecen en mi marco teórico.

El análisis de los datos que obtuve dio paso a una respuesta amplia de mi pregunta de investigación, pues describe detalladamente de qué manera acontecieron las prácticas

de colaboración que llevé a cabo con los profesores, así como las interacciones que sucedieron el proceso de enseñanza de inglés como lengua extranjera en la virtualidad. De igual manera propició una reflexión personal en la que surgieron algunas preguntas que guían este estudio y a las que daré respuesta en mis conclusiones.

1. ¿Cuál es la relación entre mis categorías, subcategorías y mi objeto de estudio?
2. ¿Qué evidencias tengo para demostrar que hay relación entre estas categorías, subcategorías y mi objeto de estudio?
3. ¿De qué manera las secuencias didácticas ayudaron a los profesores en su labor de enseñanza?
4. ¿Cómo el uso de materiales auténticos mejoró la enseñanza de inglés como lengua extranjera en este proyecto en particular?

#### **Surgimiento de tres subcategorías emergentes**

En el cuadro siguiente muestro las categorías y subcategorías de análisis de investigación. A cada una de estas categorías y subcategorías he asignado un color y un código que me ayudó a identificar y analizar de una forma más precisa los datos que obtuve. Seguir este criterio, me permitió verificar que los conceptos que he propuesto para mis categorías (c) y subcategorías (sc) son pertinentes, que están presentes en los acontecimientos que registré de las observaciones de las sesiones de clase, las entrevistas con los profesores y el grupo focal con sus estudiantes de inglés como lengua extranjera (Glaser y Strauss, 1967).

En el gráfico 18. Aparecen tres subcategorías emergentes, que identifico con las codificación (sc) y que han surgido a través del análisis de resultados. Éstas aparecen marcadas en color rosa claro dentro del siguiente gráfico para identificarlas.

Gráfico 18. Cuadro de categorías y subcategorías de la investigación y su codificación

CATEGORÍAS	1. PERCEPCIÓN DE UTILIDAD (PU) c1	2. EXPERIENCIA LINGÜÍSTICA (EL) c2	3. DISPOSICIÓN SOCIOEMOCIONAL (DS) c3	4. POSIBILIDADES DE PARTICIPACIÓN (PP) c4
SUBCATEGORÍAS	Interés D/A (sc1a)	Concepción sociocultural D/A (sc2a)	Reticencia D/A (sc3a)	Equipo eficiente D/A (sc4a)
	Uso D/A (sc1b)	Doble nacionalidad D/A (sc2b)	Bloqueos mentales D/A (sc3b)	Conexión a internet D/A(sc4b)
	Plan de vida D/A (sc1c)	Translenguaje D/A (sc2c)	Motivaciones/actitudes D/A (sc3c)	Trabajo doméstico o remunerado D/A(sc4c)
	Ética profesional D(sc1d)	Contacto cotidiano D/A (sc2d)	Implicaciones emocionales D/A (sc3d)	Virtualidad D/A(sc4d)
	Prácticas de colaboración D (sc1e)	Materiales auténticos D (sc2e)	Socialización D (sc3e)	Apoyo técnico D(sc4e)
	Monotonía didáctica D (sc1f)	Contextualización D (sc2f)	<i>Reliability</i> D (sc3f)	Metodologías activas D(sc4f)

Fuente: Producción propia

Las subcategorías que emergieron de los datos analizados son tres y las defino de la siguiente manera:

**Ética profesional-** Se refiere a los valores morales y profesionales que los profesores demostraron a través de su desempeño en su práctica educativa en clase sincrónica o asincrónica.

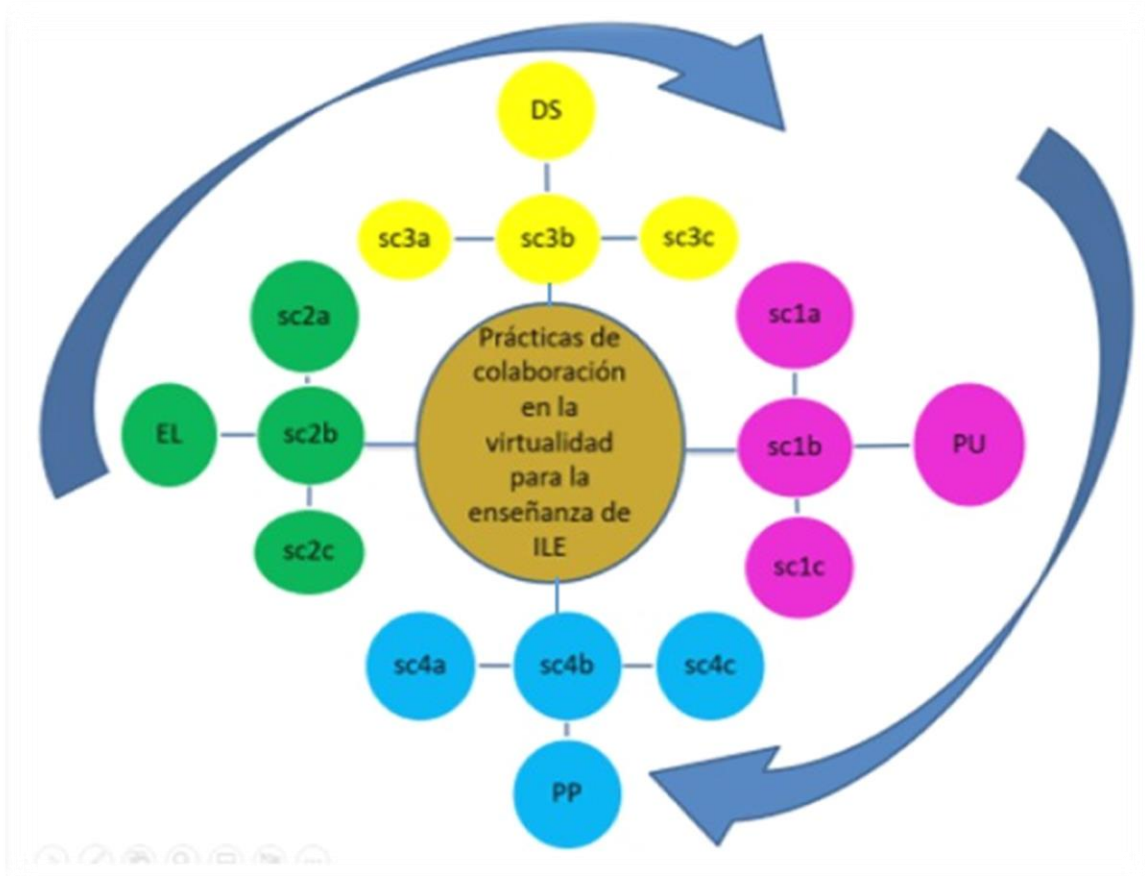
***Reliability***- Es un sustantivo que se utiliza para definir confianza o fiabilidad en algún objeto, El término *reliability* se define al español como fiabilidad (Brennan, Chittaranjan, Lewis, 2022). De aquí que el término que he utilizado para esta investigación es *reliability*. El profesor es un elemento que guía y apoya a los estudiantes a desarrollar su conocimiento. A través de actividades que coadyuven a elevar su competencia comunicativa o lingüística. Por lo tanto decidí llamar esta subcategoría con este nombre debido a la fortaleza que brinda esta palabra en inglés. En mi investigación este término NO solo significa fiabilidad, sino que, es la confiabilidad, seguridad y confianza que los profesores brindan en sus estudiantes. Esto sucede debido al apoyo que el profesor de inglés brinda a sus estudiantes con actividades que generen retos a resolver entre el grupo

y en la que puedan participar para dar solución de manera colaborativa. Es decir que el grupo trabaje para lograr un fin común.

**Apoyo técnico-** Es la necesidad que los profesores manifestaron a lo largo del diagnóstico y proyecto de intervención para aprender a utilizar nuevos elementos dentro del aspecto tecnológico o digital. Tales como aplicaciones, plataformas, uso de materiales auténticos o reales.

Las categorías y subcategorías mantienen una estrecha relación entre ellas. El análisis de datos me da elementos para afirmar que en algunos momentos se presentaron varios sucesos que se relacionan a alguna o algunas de las categorías y subcategorías. De igual manera, la correlación que existe entre ellas gira constantemente para dar paso a todas o alguna categoría o subcategoría a la vez dentro de las interacciones que se presentaron con los profesores y estudiantes en las prácticas de colaboración en la virtualidad para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. El gráfico 19. Muestra la idea anterior.

Gráfico 19. Representación gráfica de las categorías y subcategorías y su interrelación entre ellas.



Fuente: Producción propia.

### **Implementación de las secuencias didácticas**

En este apartado separé las secuencias didácticas para registrar, describir y analizar e interpretar lo que aconteció en cada una de ellas . A continuación, muestro detalladamente de qué manera desarrollé el trabajo colaborativo con los tres profesores durante el periodo de aplicación de la prueba piloto y las siete secuencias didácticas que formaron parte de la propuesta de intervención durante las clases sincrónicas. Durante las clases sincrónicas una vez que los profesores y yo habíamos acordado las sesiones de clase y platicado al respecto de las actividades comenzamos a trabajar de manera colaborativa.

#### **4.1 La prueba piloto**

##### **Análisis de la clase sincrónica**

Presenté a los profesores algunos ejercicios y un video de un material ya elaborado en la red. Este material es de libre acceso y constó de una serie de dibujos animados en donde se podía ver el uso de la gramática que en ese momento sería explicada a los estudiantes.

##### ***Profesora Cony***

La profesora consideró que seleccionaría los ejemplos de los materiales que ella tenía. Respecto al video consideró usar el que yo le presenté. La profesora decidió realizar las actividades con los estudiantes. Consideró que era lo mejor debido a que puede explicarles de qué se trata y esto puede causar un poco desorden porque sus estudiantes no están acostumbrados a este tipo de actividades.

En la sesión la profesora Cony que estuvo puntual a su clase, esperó a que llegaran los estudiantes. Cinco minutos después el 90% de los estudiantes de su grupo ya estaba conectado. En esta clase la profesora y los estudiantes tuvieron una muy buena conexión a internet, lo que permitió el transcurso de la clase de manera continua y con las pantallas encendidas.

Yo me había conectado a la sesión cinco minutos antes de que comenzara la profesora, pues ella me compartió el link que se desarrolló por *Google meet*. En esta clase sincrónica no encendí mi cámara, permanecí en silencio y realicé solamente observación, me inscribí a la reunión de clase como Irma. La profesora saludo de manera cortés y en inglés a su grupo, los estudiantes contestaron con entusiasmo con un saludo de ¡*morning!*

Cinco minutos después un estudiante al que llamaré Carlos preguntó: ¿Quién es esa persona que estaba en la reunión de clase con el nombre de Irma? La profesora contestó que era una maestra que estaba estudiando un doctorado y que estaría acompañándolos en algunas sesiones de clase, que el fin de acompañarlos era solamente

realizar observaciones de lo sucedía en las clases. En ese momento la maestra me indicó que encendiera mi cámara para que me conocieran los estudiantes, y que si gustaba podía dejar la cámara encendida. Yo me presenté al grupo, les comuniqué que mi objetivo era observar sus clases para una investigación y que no estaba ahí para evaluar ni a ellos ni a la profesora. Agradecí la oportunidad a la profesora y al grupo por estar ahí.

En esta sesión de clase la profesora le preguntó en español sobre lo que habían visto la última clase. Nuevamente Carlos levantó la mano mostrando una manita en la pantalla para hablar y exponer lo que en la última sesión habían visto. La profesora agradeció a Carlos y preguntó si alguien más deseaba participar. Una estudiante a la que llamaré, Gina, dijo que había dejado de tarea investigar sobre los temas de presente simple, presente progresivo y verbo To be, que antes ya habían visto. La profesora agradeció a Gina y les preguntó si habían hecho la tarea. Hubo un silencio de pronto ante esta pregunta, pero al cabo de unos dos minutos los alumnos contestaron que sí habían hecho la tarea.

La profesora les comentó que la investigación que hicieron era con el fin de que recordaran esos temas, su uso, su gramática y que enseguida les mostraría unos ejemplos en oraciones para leerlas y completarlas. Para esto pidió que como quisieran los estudiantes levantaran la mano para leer y comentar que respuesta sería la correcta. La profesora les recordó a sus alumnos que para tener un orden y un buen control de participación era importante levantar el símbolo de la manita en la pantalla. Los estudiantes afirmaron con un *ok* o un símbolo de dedito de *like* en la pantalla.

En esta clase pude observar que Carlos era muy participativo, pues siempre quería contestar las oraciones. Carlos participó en dos ocasiones y la profesora pidió a los demás estudiantes que participaran. Uno a uno participó en completar el ejercicio que la profesora había preparado. Cuando el estudiante Martín decidió participar leyó y completó el ejercicio. La profesora le dijo amablemente que volviera a leer la oración y que reflexionara nuevamente la respuesta que dio, ella preguntó a Martín: ¿Puedes leer la oración nuevamente y confirmar tu respuesta? porque parece que puede ser diferente la respuesta. Martín volvió a leer y dijo ¡ah si es cierto, creo que la respuesta es “am studying” y yo había dicho “is studying”! La profesora dijo “muy bien Martín tu pudiste darte cuenta del error, te felicito.” Fragmento de clase (OcC/11/20)

El estudiante Martín pudo percatarse de que necesitaba corregir la oración, solamente con la pregunta que la profesora le hizo.

Al terminar de realizar el ejercicio de las oraciones en el que de forma libre participaron algunos estudiantes contestando las preguntas, la profesora les pidió que



copiaran los ejercicios en su libreta de apuntes. Algunos preguntaron si podían tomarle foto para poderlas copiar. La profesora les contestó que si gustaban lo podían hacer, pero que solamente tenían 15 minutos para escribir las 15 oraciones. La profesora afirmó en una entrevista inicial que realicé con ella “Debo aprovechar el tiempo al máximo, porque se acorta en la clase sincrónica, no es lo mismo que presencial” (EC/11/20). Con base a esta observación de clase y esta expresión de la profesora es evidente que tiene que ser muy cuidadosa sobre la manera de utilizar el tiempo que tiene para la clase. En estas afirmaciones se pone de manifiesto la categoría de posibilidades de participación en la subcategoría de virtualidad. Ésta influye en la percepción que tienen tanto la profesora como los estudiantes respecto a que el tiempo se acorta por este medio virtual.

Posteriormente al término de la clase entrevisté a la profesora y le pregunté ¿Por qué había pedido a Martín que leyera la oración nuevamente? Ella contestó que les dice así a sus estudiantes para que no se sientan mal o les de pena participar y equivocarse. Considera que es una forma de decirles “fíjate bien, tienes un error” (OcC/11/20) de manera que ellos no se sientan mal por tener un error y puedan seguir participando. Esto lo relaciono con la categoría de disposición socioemocional en la subcategoría de *reliability*.

Por último, en esta sesión de clase sincrónica la profesora explicó a los estudiantes que trabajarían en equipos de cuatro personas para realizar un video de una historia de terror. Les explicó que debía ser una historia de terror inventada por ellos. Y que en este video deberían hablar todos en los diálogos, además de indicarles que no debían sobrepasar de 5 minutos. Posteriormente la profesora les dijo que deberían enviar el video a su correo para la siguiente semana. Los estudiantes preguntaron extrañados si la historia debía ser en inglés. La profesora les confirmó que sí y preguntó si tenían alguna duda. Ellos contestaron que no. Pude observar que los estudiantes sonrieron (OcC/11/20).

### **Profesor Fabio**

El profesor Fabio decidió utilizar el material escrito que le propuse para ejemplificar el uso de los tiempos. En relación con el video, él profesor decidió buscar un video para presentarlo a los estudiantes.

El profesor consideró importante que trabajáramos de forma colaborativa en la aplicación de las secuencias didácticas. Por lo tanto, decidió que me presentaría con el grupo para que me conociera y se familiarizaran con mi presencia.

El profesor le explicó al grupo que estaría colaborando en sus clases, les comentó que era una estudiante de doctorado y maestra de inglés también. Por lo tanto, la clase de

inglés estaría mucho mejor porque recibirían orientación y explicación de parte de los dos. Además, me integró al grupo de WhatsApp que manejaba con los estudiantes.

En esta secuencia didáctica ayudé al profesor presentándole algunos ejemplos escritos donde se utilizaban los tiempos referidos en la secuencia.

Antes de realizar esta primera secuencia didáctica que trabajamos el profesor Fabio y yo, le envié las oraciones por correo electrónico para que las analizara y me indicara si le parecían de acuerdo con los temas que se verían en la clase. El profesor estuvo de acuerdo en utilizar las oraciones que le propuse. Él solicitó una entrevista para reunirse conmigo 10 minutos antes de la clase para ponernos de acuerdo que explicaría él y que explicaría yo. Una vez reunidos en la sesión de clase sincrónica el profesor y yo, me indicó que le gustaría que mi participación fuera dinámica en su clase, propuso que le apoyara en leer e indicar algunas actividades de la secuencia didáctica para integrarme a la clase y que los estudiantes se familiarizaran con mi presencia.

Enseguida el profesor envió al grupo de *WhatsApp* el link para que los estudiantes se unieran a la clase sincrónica. El profesor me indicó permanecer con la cámara apagada, esta solicitud fue con el objetivo de darse cuenta de que tan observadores eran los estudiantes.

La clase comenzó en el tiempo programado. Uno a uno fue llegando cada estudiante con sus cámaras apagadas. Al iniciar la clase, se unieron en los primeros 5 minutos 20 estudiantes. En esta clase, solo se lograron conectar 28 estudiantes. En una entrevista que realicé con el profesor al inicio de la clase, me comentó que normalmente en la clase eran siete u ocho los estudiantes que participaban siempre y que le gustaría que más estudiantes participaran.

El profesor comenzó la clase preguntando a los estudiantes *¿Cómo están hoy? ¿Cómo se sienten?* La estudiante Alicia comenzó a platicar al profesor que en ese momento se sentía triste porque una mascota que tenía había muerto, el diálogo entre el profesor y la estudiante aconteció así:

*Alicia: I am sad teacher!*

*Profesor: Why Alice?*

*Alicia: porque mi dog died yesterday*

*Profesor: Oh I'm sorry, but es una lección que la vida nos otorga, debemos aprender que la muerte es parte de la vida también. No te sientas triste, mejor recuerda los momentos agradables. Write a letter for your pet.*

*Alicia: ¿pet?*

Profesor: ¿alguien sabe que es *pet*?

Frank: ¡*Mascota profe!*

Profesor: ¡así es!

Alicia: *Ah yes yes yes thank you teacher*, hice un collage de mi perrito y lo puse en mi recamará. Así siento que todavía me acompaña.

*Profesor: It is with you, don't worry and go ahead!*

Alicia: ¿Qué dijo profe? ¿Eso no lo entendí?

Profesor: Dije que no te preocupes y ánimo.

Alicia: *A yes, yes teacher, thank you!*

Fragmento de narración (OcF/11/20)

El grupo permaneció en silencio y mientras tanto se iban conectando más estudiantes a la clase, escuchaban la plática entre el profesor y Alice.

El profesor decidió iniciar con los ejemplos que le había mostrado anteriormente. Pidió que yo le apoyara con la presentación e inicio de la actividad, que explicara a los estudiantes que tema estábamos trabajando y que debían hacer. Di un ejemplo de cómo realizar la actividad y posteriormente el Profesor solicitó a los estudiantes su participación para leer cada oración. En un inicio comenzó participando Frank, uno de los estudiantes más participativos según afirmó el profesor en la entrevista. Posteriormente el profesor explicó el ejemplo que leyó Frank, para que quedara más claro. En otro momento, pasamos a otras oraciones, y uno a uno los estudiantes Alex, Vicente, Paola, Vero, Lalo y Alice, participaron. Al llegar a la oración número 7 de pronto se hizo un silencio, parecía que ya nadie estaba interesado en participar. Para reactivar la participación de la clase el profesor utilizó el siguiente recordatorio “muchachos recuerden que, entre menos participación, más tarea” después de esto los alumnos rápidamente comenzaron a participar nuevamente.

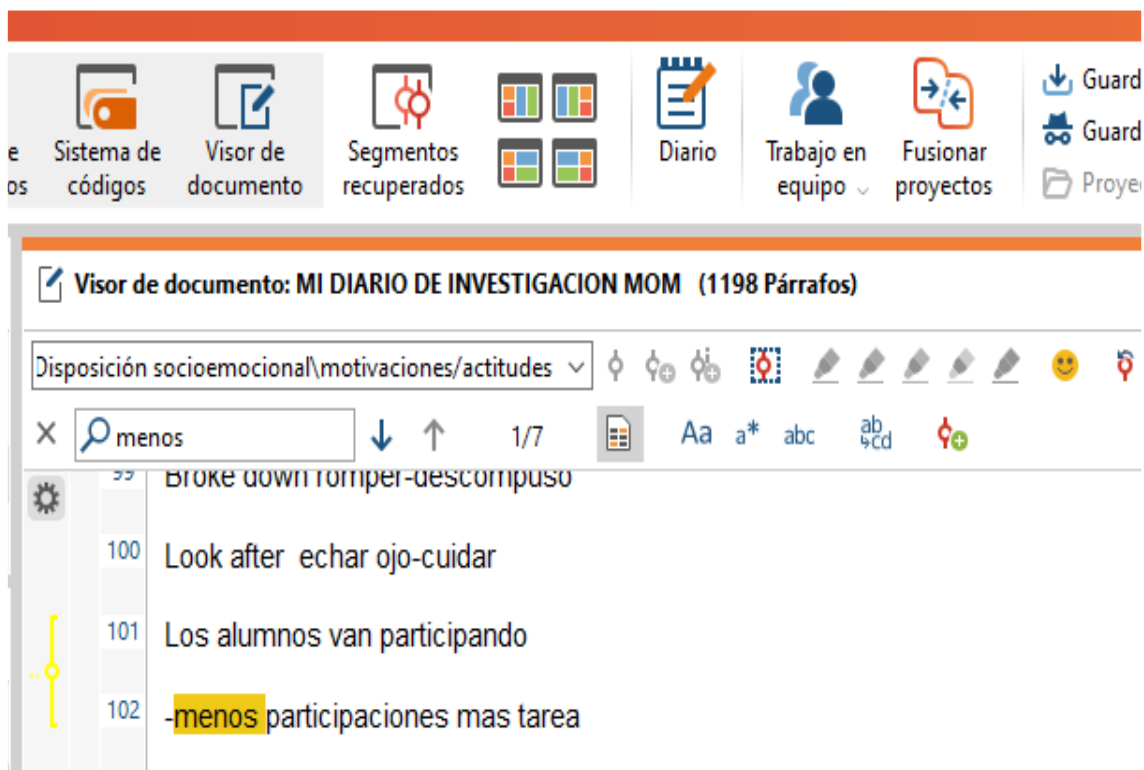
Por último, el profesor les explicó que harían equipo de cuatro personas para participar en la realización de un video de terror, dijo terminantemente “No es que se vayan a juntar de manera personal, porque eso no está permitido ahorita por la pandemia. Pero trabajen por el *WhatsApp* y pónganse de acuerdo en que puede colaborar cada uno de ustedes para que me envíen su video al *WhatsApp* o al correo electrónico” (OcF/11/20).

Al término de la sesión de clase, pregunté al profesor acerca de su saludo inicial. Él me contestó que considera muy importante detenerse un momento a saludar a los estudiantes. Él afirmó que eso es muy necesario. Primero porque le brinda la oportunidad de conocer a sus alumnos, sus pasatiempos, acerca de su entorno familiar, sus ocupaciones en el tiempo fuera de casa. Pero sobre todo en este momento de pandemia

acompañarlos y que no se sientan agobiados por lo que está sucediendo. En segundo lugar, porque les brinda confianza para hablar y así crea una atmósfera de compañerismo en el aula, de tal forma que para los estudiantes participar en la clase significará una charla amable, fuera de temores y minimizando la presión para ellos (OcF/11/20 y EF/11/20).

Otra pregunta que realicé al profesor fue acerca de su frase para reactivar la participación de los estudiantes, él me contestó “maestra debo ingeniármelas para que los muchachos participen, considero que esta pequeña frase les recuerda que deben participar, los motiva y les hace hablar en la clase, que es parte de su aprendizaje. De una forma un poco obligada los invita a participar, si no lo hiciera así, ellos no hablarían” Fragmento de entrevista (EF/11/20). También el profesor declaró en la entrevista, que era muy importante aclararles a los estudiantes que por ningún motivo deberían reunirse personalmente debido a las condiciones por la pandemia que se vivía en ese momento, pero que era posible hacer ese trabajo en equipo de todas maneras trabajando en colaboración por medio de *WhatsApp* o video llamada (EF/11/20). En el gráfico 20. Muestro una representación gráfica de este análisis con el software MaxQDA.

Gráfico 20. Imagen de análisis de la secuencia didáctica con el software



Fuente: Producción propia

Esta observación de clase que registré en mi diario de investigación y una entrevista después de la sesión de clase tiene una relación directa con la categoría de disposición socioemocional que corresponde a las implicaciones emocionales y motivaciones que giran en torno al proceso educativo. Así mismo, la correlaciono con la subcategoría de motivación y actitudes que corresponde a esta categoría, pues el profesor tiene el poder de generar en el aula un espacio para que los estudiantes tengan la confianza para participar en clase, aunque cometan errores y practicar la lengua meta.

De igual manera, emerge la categoría de experiencia lingüística, pues el profesor intenta conocer a sus estudiantes y esto le permite conocer una parte del contexto sociocultural en el que se desenvuelven. Esta situación permite al profesor contextualizar de una mejor forma la enseñanza, de esta manera sus estudiantes encontrarán ejemplos que sean cercanos a su cotidianidad. Por lo tanto, lo relaciono con la subcategoría de concepción sociocultural y a la de contextualización que corresponden a la categoría que enuncié con antelación. Krashen (1982,2003) afirma que las emociones y las experiencias vividas son detonantes para que el choque cultural entre la lengua materna y la lengua meta

se minimice, además de incrementar el acceso a la disposición para aprenderla. Nunan (1998) afirma que es importante dar importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula.

### **Profesor Aldo**

El profesor Aldo es muy concreto en sus clases. Para esta secuencia didáctica decidió llevar a cabo las actividades. Por lo que, me remití a explicarle de qué trataban las actividades. El profesor decidió presentar sus propios ejemplos de uso porque ya tenía material para este fin. Para la actividad de elaboración del video en un inicio no estuvo muy de acuerdo porque se asustó al pensar que se reunirían a trabajar de forma presencial. Posteriormente le expliqué que se trataba de que ellos trabajaran en forma colaborativa desde sus casas, con el fin de elaborar esta historia original de terror, que incluyera los temas de inglés que hasta el momento han aprendido los estudiantes y que lo plasmaran en un video. Una vez que le expliqué de qué manera podían trabajar los estudiantes en equipo para esta actividad estuvo de acuerdo.

Diez minutos antes de la sesión de clase el profesor Aldo envió a los estudiantes por correo electrónico el enlace para que acudieran puntualmente a ésta. De igual manera, recibí el enlace para entrar a la sesión, en este caso el profesor me citó con 30 minutos de anticipación para tener una entrevista en la que le mostrara de lo que trataba la actividad de ese día. El profesor me comentó en una entrevista anterior a ésta, los temas que abordaría para presentarle las actividades en relación con éstos.

En la entrevista le presenté un ejercicio para completar de 15 oraciones. El profesor estuvo de acuerdo para utilizar éstas en la clase de ese día debido a que le pareció que tenían un lenguaje sencillo y adecuado para este segundo semestre. El profesor consideró que una explicación breve sobre la gramática antes de que los estudiantes realizaran el ejercicio sería adecuada. Para este fin, el profesor tenía preparada una presentación y posteriormente presentaría las oraciones. Le comenté acerca de la actividad del video para que los estudiantes lo realizarán a lo que estuvo de acuerdo después de explicarle detalladamente cómo los estudiantes podrían elaborarlo. Él dijo que nunca había trabajado en actividades en equipo en este momento de trabajo en la virtualidad por que le parecía que era inadecuado y difícil. Sin embargo, accedió. El profesor decidió que él presentaría todas las actividades al grupo.

El profesor comenzó a recibir a sus estudiantes a tiempo, uno a uno se unió a la clase sincrónica. El profesor les daba el ingreso y les daba los buenos días y les dijo que esperarían 5 minutos en lo que la mayoría del grupo se conectaba. Posterior a este tiempo

ya contaba con 30 estudiantes conectados, por lo que decidió comenzar la clase. El profesor dijo “*Good morning everybody*” (OcA/11/20). Los estudiantes contestaron “Hi teacher.” Posteriormente platicó a los alumnos lo que verían en la clase de ese día.

Comenzó la clase con la explicación de los temas, para esto inició con una breve lectura y pidió a los estudiantes que lo ayudaran a leer, que eran quince oraciones en inglés. El profesor dijo que necesitaba que cada uno leyera una con la respuesta que creían era la correcta. La estudiante Sara levantó su mano en la pantalla para leer la primera. El profesor le dijo “adelante Sara si gusta leer”. Sara comenzó a leer y pudo realizar el ejercicio sin problema a lo que le siguieron algunos estudiantes más. Al llegar a una estudiante a la que llamaré Kyra noté que comenzó a leer con un acento diferente al español clásico. Ella comenzó a leer con acento inglés americano, eso llamó mi atención. Ella leyó rápidamente la oración y la completo, sin embargo, la respuesta de la estudiante fue errónea. El profesor le dijo: “mm sabe que Kyra, le pediré por favor que lea nuevamente la oración, pero más despacio” (OcA/11/20) El diálogo siguiente muestra la interacción. Las palabras subrayadas en el diálogo señalan los errores que Kyra cometió al leer-

*Kyra: the teacher speak in front of the computer because the students learn english in their houses*

*Profesor: ¡Thank you! but please read it again but slowly please because you read fast. Look for the correct answers you have some mistakes? Remember we are practicing simple present and present continuous.*

*Alex: ¿teacher que dijo? No entendí la respuesta*

*Kyra: Oh really? ok teacher! the teacher speaks in front of the computer because the students are learning english in their houses.*

*Profesor: Very Good Kyra. Thank you.*

Fragmento de observación de clase (OcA/11/20)

La clase continuó y los estudiantes participaron con fluidez en la lectura. El profesor solamente les recordó que su participación tenía valor sumativo para calificación. Hacia el final de la clase el profesor solicitó a sus alumnos el trabajo en equipo que realizarían de un video de terror. Les indicó que debería trabajar desde sus casas y que deberían integrar principalmente los temas que aprendieron en esta clase. Les dijo las características del video y la fecha de entrega. Algunos estudiantes tuvieron dudas que expresaron al profesor. El profesor les explicó a detalle cómo sería elaborada la actividad, así como la duración de ésta.

En esta observación de clase advertí que el profesor Aldo siempre habla a sus estudiantes de manera muy formal y cortés, para ello siempre utiliza el pronombre “usted”.

Cuando tocó el turno de Kyra, percibí que la entonación y pronunciación en inglés estaba presente en su tono y énfasis al leer la oración. Ella habló con un acento de inglés americano. Es por eso por lo que su lectura fue demasiado rápida y el profesor le pidió volver a leer. Aunque su pronunciación estuvo excelente al resolver el ejercicio tuvo algunos errores. En el chat de conversación privada de la sesión de esta clase pregunte al profesor acerca de Kyra. Él mencionó que no sabía porque ella tenía ese acento. El profesor le preguntó de inmediato a la estudiante Kyra porque su pronunciación era muy buena en inglés. La estudiante le comentó al profesor en su mensaje: “teacher yo viví en Illinois durante 13 años y yo solo vine a estudiar la prepa acá, pero pienso regresarme allá al terminar la preparatoria. Mi mamá es residente y trabaja allá, yo la visito cada que hay vacaciones. Solo vine a acompañar a mi abuela un tiempo.” (Ee/11/20)

El profesor me comentó que esta información le pareció interesante ya que la desconocía, se dio cuenta que tenía un hablante nativo de inglés debido a que Kyra prácticamente había vivido en Estados Unidos durante muchos años y que podía apoyarse en ella como un monitor dentro del grupo para que los estudiantes pudieran acercarse a escuchar una pronunciación más real de inglés.

Esto tiene relación con la categoría de experiencia lingüística, con la subcategoría de doble nacionalidad y contacto cotidiano. Kyra tiene una muy buena pronunciación por haber tenido un contacto cotidiano con el idioma, ella espera pronto ser residente de los Estados Unidos. Por esta razón, la vínculo también con la subcategoría de doble nacionalidad. Sin embargo, el hecho de tener un acento adecuado no exime a la estudiante de cometer errores gramaticales. Esta situación suele presentarse frecuentemente en algunos estudiantes que tienen esta condición de hablar y pronunciar como un hablante nativo de inglés. Este fenómeno se denomina con el vocablo “*General american*” y equivale al acento del inglés americano que tienen las personas de los EE. UU (Prator, 2022).

## **4.2 La primera secuencia didáctica**

### **Análisis de la clase sincrónica**

Esta secuencia inició se aplicó en el mes de febrero, el tema principal de esta secuencia didáctica fue el tiempo pasado simple del inglés. En esta secuencia la finalidad era dar a conocer a los estudiantes el uso y función de este tiempo gramatical. Para que posteriormente observaran su uso y realizaran ejercicios de práctica en forma oral y escrita.



### **Profesora Cony**

La profesora Cony antes de enviar la actividad de video me comentó en una conversación de *WhatsApp* que esto de enviar el video no le gustaba mucho, ella manifestó lo siguiente: “No sé cómo vaya a funcionar esto de que vean un video, no me gusta mucho, a mí siempre me gusta explicar los temas en clase en el pintarrón o con diapositivas y ejemplos, ya después solo les pongo un ejercicio. Bueno vamos a probar esto, siempre y cuando no abarque mucho tiempo porque solo tengo tres horas para este tema” Fragmento de entrevista (EC/2/21).

Posteriormente le envié el video a la profesora, seguido de la lectura donde se utilizaba el tiempo referido. La respuesta de la profesora al video fue positiva, dijo que estaba de acuerdo con ese video, que le parecía adecuado y se entendía. En cuanto a la lectura de comprensión me comentó que modificaría algunas cosas porque le parecía muy elevada para el vocabulario de los estudiantes. Como no todos estaban en el mismo nivel, debí buscar otra lectura más adecuada. Al siguiente día le envié nuevamente otra lectura de comprensión para su análisis, ella aceptó. Ya de acuerdo, la profesora dijo que ella les presentaría el ejercicio de las oraciones para que lo contestaran.

La profesora me comentó que en la última clase de la semana les dijo a sus estudiantes que les enviaría un video por *WhatsApp* para que lo vieran y que trataran de entenderlo porque ese era el tema que se vería en clase.

Durante la clase sincrónica la profesora me envió el link para conectarme por medio de *Google meet*, pude observar que en este grupo el total de los estudiantes no presentaban dificultades para conectarse a la clase por videollamada. Durante la clase la profesora comenzó tomando lista y pidió a sus estudiantes que encendieran la cámara de ser posible toda la clase porque así sabría si estaban atentos en la clase. Posteriormente al pase de lista les realizó la siguiente pregunta a sus estudiantes ¿Pudieron ver el video? Los estudiantes contestaron ¡si teacher! Ella les dijo “muy bien, platíquenme de que se trató. La clase cambio de ritmo, en los primeros 15 minutos pude observar que los estudiantes estaban pasivos esperando las indicaciones de la profesora, pero apenas y contestaban. A partir de la pregunta a los estudiantes acerca de lo que observaron en el video, la clase dio un giro y los estudiantes comenzaron a participar. Rápidamente levanto la mano David y expreso: “*teacher* yo entendí que los verbos están divididos en dos, en presente y en pasado. Que los verbos son regulares unos y otros son irregulares y que se usan en oraciones para hablar en pasado” La profesora le dijo: “*Yes! Very Good David. Someone else wants to participate?* ¡Yo *teacher*, Sol! *O.K.* contestó la Profesora. Sol dijo: “También

en el video se explicó que para usar el tiempo pasado hay que usar una palabra que es *did*". Si ,*O.K. that's correct!* dijo la profesora. Me da gusto que hayan visto el video y le entendieran a la explicación del video. La profesora también les preguntó ¿Les gustó ver un video para explicarles el tema, si le entendieron todos o hay alguna duda? Al unísono la mayoría de los estudiantes dijeron: *yes teacher!* hay que hacerlo más seguido! Fragmento de observación de clase (OcC/2/21).

Con la participación de los estudiantes, la profesora pudo darse cuenta de que había tenido una buena respuesta en esta actividad por parte de los estudiantes. Enseguida, les comentó que realizarían una lectura de comprensión en inglés en donde se usa el pasado simple y que debían tener a la mano los verbos. Así mismo les indicó que era muy importante que trataran de memorizar el mayor número de verbos posibles. En presente y en pasado. Que los más fáciles eran obviamente los llamados regulares porque solamente les agregarían *ed* para formar su pasado y que los irregulares eran menos pero un poco más complicados por que no tenían una regla específica para convertirlos a pasado. Para esta instrucción la profesora solamente les pidió a los estudiantes que le ayudaran a repetir algunos verbos en inglés después de ella. La profesora dijo a los estudiantes que completarían un ejercicio realizando una lectura de comprensión. Enseguida la profesora compartió la pantalla y mostró la lectura de comprensión a los estudiantes. Ella solicitó que de forma voluntaria algunos fueran leyendo. Varios estudiantes levantaron la mano para leer y ella les indicó el orden para participar. Pude observar en este momento que a diferencia del primer momento de la clase y este momento donde leerían para completar la lectura de comprensión hubo más estudiantes que levantaron la mano para participar. Sin embargo, para mantener el orden la profesora les indicó que debían levantar la mano para contestar ordenadamente (OcC/ 2/21).

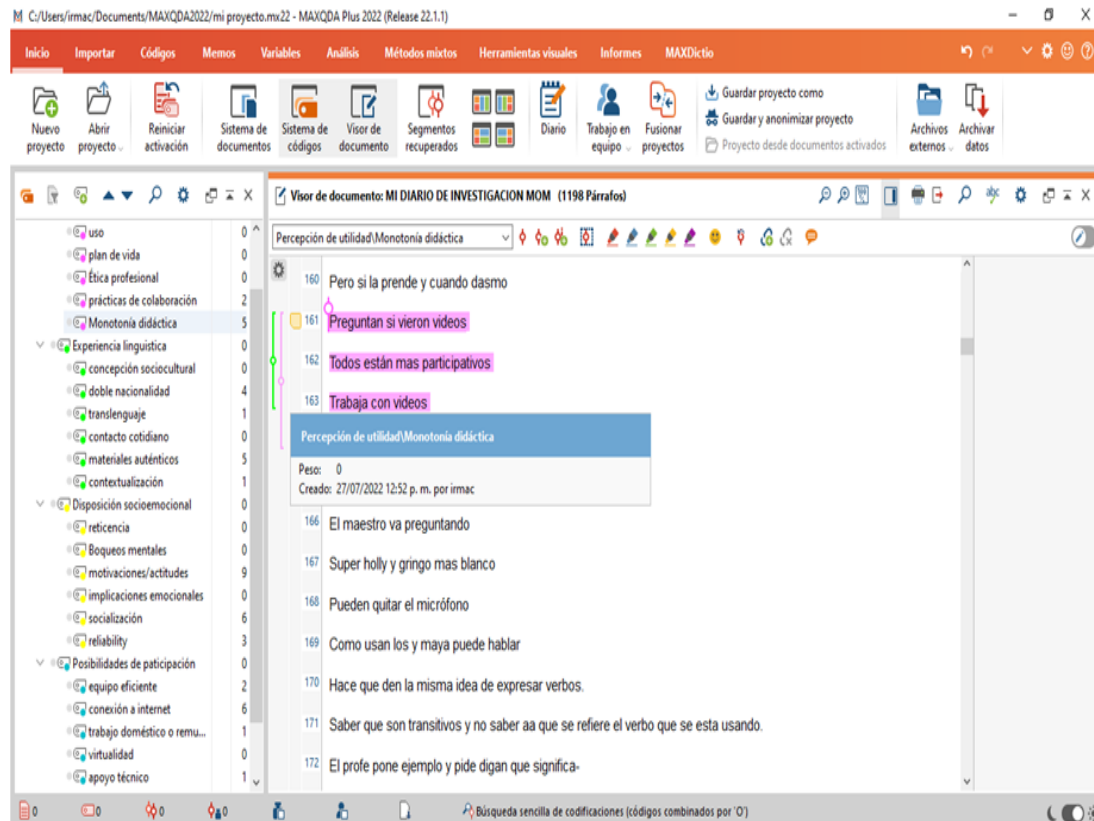
Esta situación la asocio a la categoría de disposición socioemocional hacia el inglés. Así mismo la asocio a la subcategoría de motivación. Por un lado, el uso del video previo a la clase motivó a los estudiantes a participar y el uso de este material fue llamativo para ellos. La profesora no había hecho uso de este recurso hasta el momento en este grupo y por lo tanto eso motivó a los estudiantes. La apertura para participar por parte de los estudiantes se reflejó en una dinámica diferente al iniciar la clase y haciendo uso de esta actividad previa. Considero que esto también brindó confianza a los estudiantes, no se centraron tanto en solamente recibir la instrucción de la profesora, en cambio fue como si a través del video, hubieran tenido por un momento la visita de un invitado a explicar el tema.

La profesora manifestó en la primera entrevista que le realicé que le gustaría cambiar la dinámica de su clase, porque algunas veces se daba cuenta que el ritmo de la clase era muy pasivo y que le gustaría que fuera más dinámica. Ella lo expresó así:

Profesora: “A veces veo que la clase se siente muy tediosa, los muchachos no me dicen nada, pero yo los veo a través de la cámara. Siempre me gusta tener muy ordenado mi grupo, por eso solo les explico la clase, les pongo ejemplos y luego ya les dejo resolver algunos ejercicios” “Me gustaría que los muchachos participaran más, pero no quiero que se desordenen y tampoco quiero llevarme mucho tiempo porque no alcanza para más”.  
Fragmento de entrevista (EC/2/21).

Esta secuencia didáctica apoyó a la profesora a cambiar el ritmo de la clase, rompiendo así con la monotonía didáctica de la clase. Emerge así la subcategoría monotonía didáctica que pertenece a la categoría de percepción de utilidad. El gráfico 21. Muestra el análisis que realicé (PUC1/sc1f)

Gráfico 21. Imagen del análisis de resultados de la primera secuencia didáctica con el software



Fuente: Producción propia.

### **Profesor Fabio**

Para la aplicación de esta primera secuencia didáctica el profesor Fabio les envió a los estudiantes el video antes de la clase sincrónica para que lo vieran y entendieran el tema mejor. El profesor y yo nos comunicamos por medio de *WhatsApp*. A través de este medio me envió el link 30 minutos antes de la clase para entrevistarnos y mostrarle la lectura de comprensión y los ejercicios de la secuencia didáctica, éstas le parecieron adecuadas. Él me solicitó participar junto con él en la clase para guiar el ejercicio de la lectura de comprensión. Por medio de *WhatsApp* el profesor les envió el link a los estudiantes 5 minutos antes de la clase para reunirse por medio de *Google meet*.

Mientras los estudiantes se fueron reuniendo a la clase sincrónica, el profesor les daba la bienvenida y les preguntaba: “¿Cómo se encuentran el día de hoy? ¿cómo se sienten?” Los estudiantes saludaban con gusto al profesor y le platicaban acerca de cómo se sentían y si estaban en su casa, en su trabajo o en algún otro sitio. La estudiante Lidia le comentó que se encontraba trabajando en una tienda de ropa y que desde ahí estaba

tomando la clase. El profesor le comentó que le daba gusto que asistiera a la clase a pesar de estar en su trabajo y le preguntó: “¿Por qué estás en el trabajo si es horario de la escuela?” Lidia le contestó: “teacher, yo trabajo por la tarde, pero que por la pandemia están cerrando temprano y me cambiaron el horario. El profesor agregó: “Bien entonces doble mérito para usted señorita”. El profesor preguntó “¿y qué horario tienes?” Lidia le contestó “voy de 10 a 2 teacher” El profesor le dijo “muchas gracias por venir”. En otro momento la jefa de grupo Ana le avisó al profesor que su compañero Luis no podría asistir porque no tenía internet ese día. El diálogo sucedió de esta manera:

Ana: “*teacher!* Luis me habló por teléfono y me avisó que hoy no podía conectarse a la clase sincrónica porque no tenía internet”

Profesor: ¡ah bueno! muchas gracias por avisarme. ¿te puedo pedir por favor que le pases los ejercicios por *WhatsApp* más tarde para que haga su trabajo? Voy a subir fotos del ejercicio al grupo para que los realice. Para él y los que no vinieron hoy puedan tener los ejercicios.

Ana: Sí *teacher*, porque también Mary y Leti viven en la comunidad de Arroyos y pues ahí casi no tienen internet. O sea, ellas dicen que les falla bastante.

Profesor: Bueno no hay problema ¿les puedes enviar esto para que lo hagan cuándo puedan? Bueno ¡ya sé! También se las enviamos por correo electrónico para que hagan las actividades en cuánto puedan”

Ana. Si *teacher* yo se las subo al grupo de *WhatsApp*.

Profesor: Si Ana se lo agradezco mucho.

Fragmento de observación de clase (OcF/2/21)

El profesor preguntó a los estudiantes sobre el video. Ellos participaron explicando al profesor:

Cinthy: *teacher* yo entendí que el tiempo pasado es donde utilizamos la lista de verbos que nos envió, la segunda columna y los verbos se dividen en irregulares e irregulares.

Profesor: Sí Cinthya muy bien, es correcto.

Paco: el video nos explicó la formación de oraciones para hablar de lo que sucedió en el pasado. Dice que debemos utilizar una palabra *did* para formar oraciones.

Profesor: Sí muy bien, es *did* para dos tipos de oraciones, en preguntas y negaciones. Pero en afirmaciones solo vamos a usar los verbos transformados al pasado. ¿Alguien más?

Abi: *Hello teacher I know the verbs are used in past for affirmative form, for example: I drank Coca-Cola this morning.*

Profesor: it is correct Abi. You are very shy today Are you ok?

Abi: yes teacher, sorry es que llegué tarde. Mi celular estaba descargado.

Profesor: ok no te preocupes, solo trata de estar on time.

En ese momento nadie más participó. El profesor utilizó la siguiente frase “jóvenes no olviden que, entre menos participación, más tarea. Así que si no participan dejaré más tarea” inmediatamente los estudiantes siguieron participando.

Lalo: si profe, nos dio ejemplos y dice que en las formas irregulares de los verbos no debe ir el auxiliar, pero si utilizamos con auxiliar la oración solo usamos un verbo en pasado.

Profesor: Cierto Lalo, muy bien.

Fragmento de observación de clase (OcF/2/21)

Enseguida el profesor les indicó que para el ejercicio siguiente la maestra que había venido la vez anterior presentaría la lectura. Y que necesitaba que participaran por favor, que tomaría participaciones.

Varios alumnos dijeron “si profe, muy bien” otros más levantaron un pulgar en emoji de la pantalla.

Cuando comencé a compartir la pantalla saludé a los estudiantes, ellos saludaron amigablemente. Les comenté que había que leer y que completaríamos los dos primeros ejemplos juntos. Ya posteriormente lo realizarían uno a uno voluntariamente. Ana levantó la mano para participar muy entusiasta. Ella utilizó el verbo en pasado de manera correcta. La lectura transcurrió y al final solamente hubo dos correcciones en la lectura, al momento de utilizar la negación y el verbo de manera correcta. Simplemente el profesor le dijo al estudiante: “Oscar recuerda que cuando usamos el auxiliar para negación...” Oscar lo interrumpió abruptamente y dijo: “ah, *yes, yes teacher, did not write*” El profesor dijo “así es, muy bien” (OcF/2/21)

Cuando la lectura terminó el profesor les comentó a los estudiantes que en algunas sesiones estaría presente para compartir y apoyar. Los estudiantes dijeron que les parecía muy bien porque era como tener dos profesores.

Por último, el profesor dijo que les enviaría por el *WhatsApp* los ejercicios para responder y que los revisarían la siguiente clase. En esta sesión pude analizar que emergen las subcategorías de trabajo doméstico o remunerado y conexión a internet que forman parte de la categoría de posibilidades de participación (PP/sc4c-sc4b). Así mismo, afirmo

que emerge la subcategoría de socialización que corresponde a la categoría de disposición socioemocional (DS/sc3e). El profesor al comenzar a clase preguntando a los estudiantes sobre su estado o actividades. Demuestra interés por conocer la situación que gira alrededor de los sujetos de estudio, esto apoyó al profesor a conocerlos, a comprenderlos y tomar decisiones para apoyarles en ese momento acerca de cómo proceder para la evaluación de las actividades.

En este análisis de resultados también emergió la categoría de posibilidad de participación cuando algunos estudiantes presentaban situaciones de conexión intermitentes en el internet por vivir en comunidades rurales lejanas a la ciudad. Sin embargo, el profesor encontró una solución al compartir por *WhatsApp* y solicitar a sus mismos compañeros el apoyo para el envío de trabajos pendientes a elaborar también por correo electrónico.

El profesor manifestó en esta entrevista posterior a la clase que su estudiante Abi siempre estaba a tiempo y participaba sin problema y que por esa razón le pregunto si se encontraba bien. Él me compartió la información acerca de esta estudiante de manera confidencial. Ella estuvo en Canadá, pero se vino a vivir aquí por el trabajo de su mamá, pero a Abi no le gusta que los compañeros sepan esto pues le da pena y prefiere no decirlo. Esto lo asocio con la confianza que el profesor genera en sus estudiantes para que ellos, como en el caso de Abi le compartan información acerca de su contexto familiar. Esto lo asocio a la categoría de disposición socioemocional con la subcategoría de implicaciones emocionales (DS/sc3d) así como a la categoría de percepción de utilidad y subcategoría de ética profesional (PU/sc1d).

Compartí al profesor información acerca de la plataforma Ed modo, dijo que sí le gustaría aprender la plataforma de Ed modo pero que no le alcanzaba el tiempo, me pidió apoyo para subir las actividades. Y ya posteriormente en otro momento instruirlo sobre la utilización de ésta. Por mi parte, le conteste que sí. Me di cuenta de que el profesor se encontraba muy saturado de actividades y que el apoyo que le brindaba en ese momento le ayudaba a encontrar otras maneras de realizar la enseñanza por medios virtuales, por su parte sería más tiempo y trabajo para atender la plataforma, tiempo que es limitado y propiciarle más trabajo sería más presión para el profesor. Emergen aquí las categorías de percepción de utilidad y posibilidades de participación, así como las subcategorías de prácticas de colaboración y apoyo técnico (PU/sc1e) (PP/sc4e).

### **Profesor Aldo**

Envié el video de la clase al profesor y el me mencionó que estaba bien, que le parecía algo largo en tiempo, pero que podría funcionar. Para la lectura me comentó que estaba de acuerdo, pero para los ejercicios afirmó que él tenía ya algunos preparados y que usaría esos que ya tenía.

El día de la clase sincrónica el profesor me envió el link cinco minutos antes de la clase para unirme. Antes de comenzar la clase nos pusimos de acuerdo y me comentó que él sería quien llevaría a cabo las actividades durante la clase. El profesor comenzó la clase con los estudiantes que se conectaron los primeros cuatro minutos, los saludó amablemente y enseguida les comentó que comenzaría la clase y los demás como fueran llegando se integrarían al ritmo de la clase por que había que estar puntuales y aprovechar todo el tiempo de la clase.

El 70% de los estudiantes se conectaron a la clase, el profesor en una entrevista que tuvimos me dijo que no todos los estudiantes asistían a la clase sincrónica. Que solamente se conectaban los mismos, que los demás nunca habían asistido y que desconocía las causas del porqué no asistían.

El profesor envió el video a sus estudiantes con antelación para que lo vieran y entendieran el tema que verían en clase. En la clase sincrónica les preguntó acerca del video. Gaby participó y comentó al respecto: “profe, el video fue muy claro, decía que hay un tiempo pasado y que usaremos los verbos en la columna que dice pasado”. El profesor dijo “Es correcto, muy bien” Enseguida preguntó ¿Quién más quiere aportar algo? Jorge dijo “También explicó que hay que usar una palabra que es *did* para cuándo escribamos oraciones ¿pero no me acuerdo en que casos *teacher*?” El profesor le mostró un ejemplo escrito y explico en qué casos se usaría ese auxiliar.

Posteriormente les dijo que leyeran en voz alta el escrito que les presentaría, que fueran participando como ellos gustaran. En un inicio ningún estudiante participó, por unos minutos se hizo un silencio. El profesor les dijo “acuérdense que ustedes son quienes deben hablar muchachos, no tengan temor. Pero si no hablan no podrán avanzar y no le puedo corregir” Fragmento de observación de clase (OcA/2/21)

Para el profesor Aldo es muy importante aprovechar cada minuto del tiempo de clase, por lo tanto, es muy concreto en sus saludos y comienza enseguida la clase con los estudiantes que estén en línea. Esto indica que tiene una convicción imperante de abarcar el contenido temático de la asignatura y así lo indicó en una entrevista que tuvimos. El profesor afirmó “El tiempo es poco y debo aprovecharlo para abarcar todo el programa. Me



voy a la explicación concreta, pregunto si hay dudas y les pido que realicen un ejercicio” “yo no he utilizado videos para la clase, porque considero que no lo verán, ya que es fuera del tiempo de la clase. Bueno probemos a ver que tal funciona, espero que respondan bien, pero sobre todo que le entiendan” Fragmento de entrevista (EA/2/21).

El profesor también utiliza la motivación para que sus estudiantes participen, les hace un comentario para que ellos reflexionen y se den cuenta que solamente está ahí para orientarlos y que deben hablar. Esto lo asocio directamente con la categoría de Disposición socioemocional y la subcategoría de motivaciones. Para el profesor es importante que los estudiantes entiendan la manera de cómo utilizar la gramática correctamente. Considera que esto es lo más importante debido al tiempo que tiene para la asignatura. Por lo tanto, su manera de motivarlos es a través de crear conciencia en los estudiantes por participar y agregando un valor numérico por participación (OcA/2/21).

### **4.3 La segunda secuencia didáctica**

#### **Análisis de la clase sincrónica**

Esta segunda secuencia didáctica se aplicó en el mes de marzo, apoyo al profesor para enseñar a los estudiantes el tiempo pasado del verbo to be.

#### ***Profesora Cony***

Para esta actividad la profesora me indicó que ella aplicaría las actividades. Por lo tanto, fue necesario reunirnos en una sesión especial para mostrarle cómo se llevaba a cabo el *kahoot*, esta sesión fue cinco días antes de esta secuencia y tuvo una duración de 30 minutos. En esta sesión le dí a conocer a la profesora cómo funcionaba el *kahoot*, con la orientación que le brinde aprendió a utilizar herramienta de gamificación digital. Ella se sorprendió de la utilidad de ésta y expresó: “me parece muy bien, creo que hará una dinámica diferente en la clase. El problema es ver si todos tienen ese día internet porque hay veces que esta inestable”.

Para esta secuencia didáctica la profesora envió a los estudiantes con antelación a la clase por *WhatsApp* el video del tema que verían en clase. Posteriormente, para la clase sincrónica la profesora les envió el link por *WhatsApp* y a su correo electrónico para que se conectaran. La maestra abrió la sesión sincrónica y uno a uno los estudiantes se fueron conectando. Al cabo de cinco minutos todos los estudiantes ya estaban conectados. La profesora comenzó con el saludo acostumbrado e inmediatamente comenzó la clase. Ella preguntó a sus estudiantes si habían visto el video que les envió y les invito a participar aportando ideas de los que vieron. La primera en participar fue Gina, a lo que le siguió Carlos, Martín y David. Cada uno de ellos comentaron acerca de lo que observaron en el

video del tema en cuestión. La profesora les dijo que estaban muy bien sus comentarios y les agradeció por participar. Enseguida ella proyectó unos ejemplos para explicarles y reiterarles la gramática en forma rápida, de esta manera la profesora completó la explicación del tema. Enseguida les comentó a sus estudiantes que realizarían un ejercicio de completar oraciones utilizando este tiempo y para esto, nuevamente les pidió a los estudiantes su participación. Carlos comenzó a leer: “*I was at the school yesterday morning*”. Laura una estudiante que nunca había participado mostró el emoji de mano levantada en la pantalla, la profesora le dio el turno para leer. “*My parents was in home last night*”. La profesora le dijo: “Acuérdate que *parents* son los papás”. Laura corrigió y expresó: “aaah! es con *were*. *My parents were in home last night*”. “Very good Laura, you are right” le dijo la profesora. Le siguió Martín y David en su participación. Al término del ejercicio les pidió que tomarán fotografía de los ejercicios y los copiaran en su libreta.

Enseguida la profesora les indicó a sus estudiantes que iban a utilizar sus celulares para una actividad. La profesora les dio instrucciones a los estudiantes sobre como la realizarían. A lo cual algunos estudiantes dijeron que ya conocían el juego, pero otros no, por lo que dio una rápida explicación de cómo se realizaba, posteriormente comenzó el *kahoot*. Durante la actividad de gamificación, los estudiantes participaron activamente y algunos de ellos abrieron su micrófono, se escuchó que reían durante la actividad. Al término del ejercicio la profesora mencionó a los ganadores, sin embargo, la profesora aclaró: “Todos estuvieron muy bien, espero que les haya dejado algo esta actividad. ¿Me gustaría saber qué les pareció y si les dejó algo?”. Algunos estudiantes abrieron su micrófono y dijeron: “si teacher a mí sí me gustó, es muy activa y no me dormí”. “yo siento que me quedó más grabado, así ya no se me olvida como usar *was* y *were*”. “A mí me pareció interesante porque fue algo dinámico y eso lo hace más interesante, aunque esta vez no lo hice muy bien”. La profesora agradeció a los estudiantes y dijo “está bien algunas veces usaremos *kahoot* para reforzar el tema” Fragmento de clase (OcC/3/21)

Al término de la clase sincrónica tuvimos una corta conversación, la profesora me comentó “me dí cuenta de que mis estudiantes son muy participativos, en cuánto les permití la oportunidad, ellos leyeron. Y durante el *kahoot* todos participaron, tal vez como fue la primera vez que lo hice me falló un poco, pero noté el entusiasmo de los muchachos. Me gustó, solo que debo preparar material especial para esta actividad y eso me llevará más tiempo”. (EC/3/21). Por último, la profesora les comentó a los estudiantes que les enviaría un video para que lo vieran en su casa y contestaran las preguntas de comprensión relacionadas con ese video. La profesora me comentó que posterior a la clase los

estudiantes le enviaron por correo y por *WhatsApp* la tarea realizada de esta actividad y que todos realizaron la tarea que hubo algunos errores, pero eso era parte de su formación para aprender.

Para la profesora es muy importante tener el control de sus grupos y de su tiempo. Ella se dio cuenta con esta actividad que los estudiantes están muy animados por participar en cuánto se les da la oportunidad. También se dio cuenta de que puede implementar otras actividades como el *kahoot* que, si bien es verdad tiene que utilizar tiempo en realizarla, le apoyará a realizar evaluaciones de una forma más rápida debido al reporte final que arroja esta actividad. Considero que estas interacciones de la actividad desarrollada con la profesora Cony y sus estudiantes se asocian y entrelazan en la categoría de percepción de utilidad con las subcategorías de ética profesional, prácticas de colaboración y monotonía didáctica. En la categoría de ética profesional quiero mostrar que la profesora muestra una práctica tradicional, es posible que considere que al perder el control de sus grupos podría perder la conducta de sus estudiantes o el control de grupo y por ello le es difícil implementar actividades diferentes a las que ya ha utilizado a lo largo de sus años de experiencia como profesora de inglés. Respecto a la subcategoría de prácticas de colaboración es evidente que la colaboración que estamos realizando a través de la propuesta de intervención ha animado a la profesora a llevar a cabo su enseñanza a través de una didáctica diferente. Considero que trabajar de manera colaborativa a apoyado a la profesora a romper esquemas de una didáctica muy arraigada que ha utilizado a través de los años para la enseñanza. Esta situación también apoya a la profesora en lo que ella misma afirmó en una entrevista “me gustaría utilizar algo más dinámico porque creo que la clase es muy tediosa” es por eso por lo que también se asocia a la subcategoría de monotonía didáctica. Llevar a cabo esta actividad con este grupo de la profesora Cony fue posible debido a que todos los estudiantes pudieron tener acceso a internet mayormente estable, situación indispensable para llevar a cabo esta actividad de gamificación digital.

### ***Profesor Fabio***

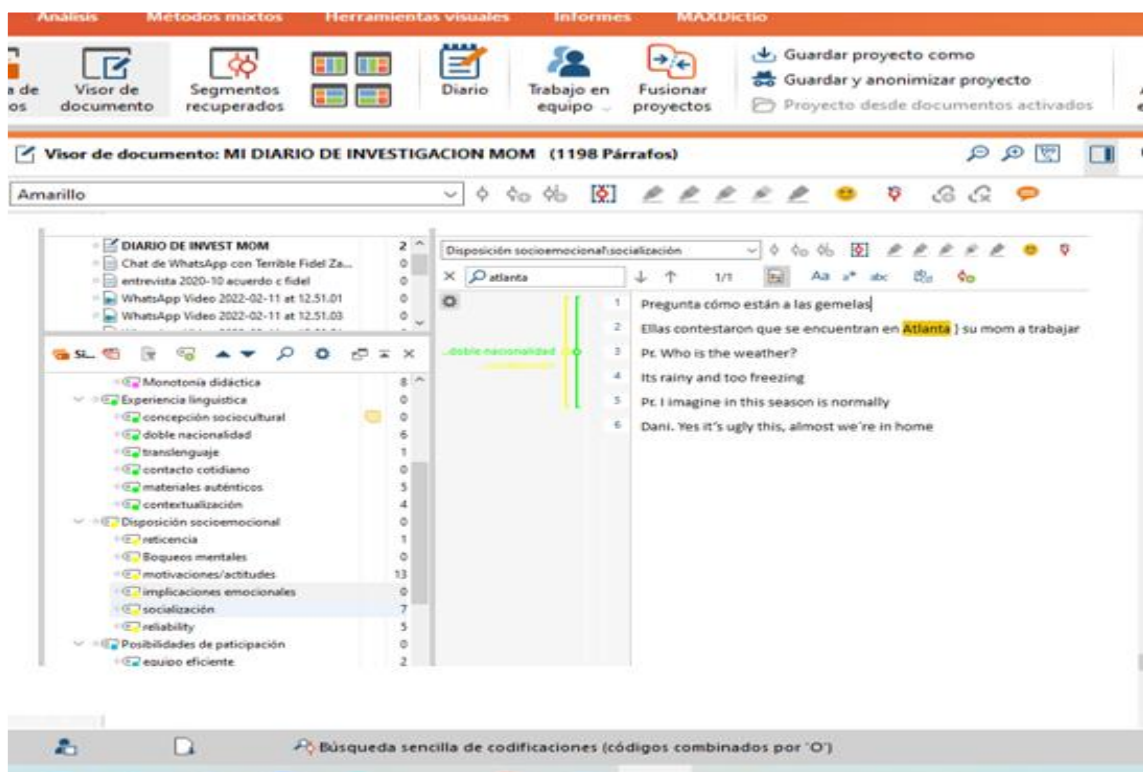
La clase del profesor Fabio comenzó con un saludo agradable y preguntando a los estudiantes cómo se encontraban. En el grupo del profesor se encuentran dos estudiantes que cuentan con doble nacionalidad, ellas son Daniela y Sonia. El profesor comenzó un diálogo con Daniela para preguntarle en inglés. Daniela le respondió con mucha naturalidad al profesor. Este ejemplo fue observado por los 24 estudiantes que estaban en ese momento en clase sincrónica.

Esta actividad de conversar con Daniela dio mayor interés a la clase, así mismo los demás estudiantes tuvieron una mayor motivación por participar debido a la comunicación natural y espontánea que en ese momento surgió. Esta actividad permitió una socialización que los motivó a observar un ejemplo real de uso. Esta situación provocó también un espacio que abrió la confianza en otros estudiantes más que comenzaron a participar y expresar sus ideas de manera sencilla logrando utilizar la lengua meta. Los estudiantes se comunicaron en la lengua meta utilizando ejemplos de uso que se relacionaron con su contexto cotidiano.

En este sencillo ejercicio el profesor Fabio logró una práctica de comunicación entre él y los estudiantes. El profesor Fabio motivó a los estudiantes conversando con Daniela. Los demás compañeros de su clase al ver que una estudiante igual a ellos puede lograr comunicarse en el idioma, también lo intentan. Esta práctica la asocio con la categoría de disposición socioemocional y las subcategorías de socialización y doble nacionalidad. (DSc3-sc3e) y (EL-sc2b) R1-6. Para referirme a las categorías y subcategorías asigne una codificación y la expreso en letras y números como hace un momento, en la parte de los anexos muestro los códigos generales que utilicé. Considero también que la subcategoría de *reliability* está presente porque el profesor da a sus clases para disminuir poco a poco el impacto en la reticencia y bloqueo mental que los estudiantes del grupo presentan.

En el gráfico 22. Muestro el análisis que realicé con apoyo del programa MaxQDA de esta secuencia didáctica.

Gráfico 22. Imagen de análisis de la secuencia didáctica con el software



Fuente: producción propia

Posteriormente el profesor preguntó a los estudiantes que si habían visto el video que les envió, ellos contestaron que sí. Aunque las cámaras permanecían apagadas los estudiantes mostraron el emoji de 👍 pulgar arriba para contestar y otros tantos abrieron su micrófono. Al ver que tuvo buena respuesta por parte de los estudiantes, el profesor les pidió que cada uno aportara ideas para repasar lo que entendieron. Socorro dijo: “yo vi el video y entendí que habló de cómo utilizar y verbo to be que significa como lo que fue o lo que hizo”. Enseguida, Daniela expresó: “yes teacher, the teacher explained that we use the verb to be to express things, for example where we were, o sea lo que hice o fui. Pero solo del was y were”. Tocó el turno a Carlos quien dijo: “pues yo entendí que utilizamos el was y el were que es el pasado del verbo is y are como I was in my house. ¿Si profe?”. De inmediato el profesor le dijo “Es correcto lo que dices Carlos y lo que tus compañeras dijeron también. Así que continúen, todavía quiero oírlos” Sonia aportó: “The verb to be in past is was for I, he, she, it. Y were para you, we y they. For example: My mom was at the market yesterday”. El profesor dijo: “very good, another idea, please”. Pedro dijo: “pues ya lo dijeron todo teacher, bueno este... también dió ejemplos negativos como They were not at my

*house*. Para eso utiliza *was not* y *were not*". El profesor comentó a sus estudiantes que estaban en lo correcto, con los ejemplos que habían proporcionado. Enseguida les comentó que harían un ejercicio para practicar el tema. El profesor proyectó los ejercicios que les traía y les explicó rápidamente reiterando los usos de *was* y *were* para cada pronombre y la estructura de oraciones en afirmativo, en interrogativo y en negativo. Una vez explicado el tema, procedió a realizar la primera oración haciendo la demostración de cómo responderla. Les solicitó que cada uno fuera leyendo una oración y la completara con la respuesta que creyera conveniente. Enseguida, la primer estudiante participó leyendo la oración en inglés y completando el ejercicio, uno a uno fue participando en la misma dinámica. Cuando el profesor sabía que la respuesta estaba errónea le hacía la recomendación amable "a ver fíjese bien, mire vuelva a leerla con calma". Los estudiantes volvían a leerla y comprendían que había un error y debían corregir la respuesta. Cuando algún estudiante no pudo contestar dijo en voz amable "no te preocupes, ¿A ver alguien que quiera ayudar a su compañero?" Pedro dijo: "Yo *teacher, the answer were at home*". Enseguida el profesor dijo: "es correcto". Para terminar este ejercicio el profesor les indicó que lo copiaran en su libreta.

Considero que de una manera agradable el profesor les indicaba una frase amable para hacerles ver que tenían un error para que los estudiantes continuaran participando y no se cohibieran o sintieran alguna reticencia por participar. Los estudiantes en esta actividad de platicar acerca del video y completar los ejercicios participaron de manera fluida. En estas interacciones considero que estuvo presente la categoría de disposición socioemocional y la subcategoría de motivaciones/ actitudes, además de la subcategoría de reliability (DS/sc3c y sc3f) que identifiqué surge con la frase que el profesor utiliza para que los estudiantes que cometen alguna imprecisión en su respuesta pongan más atención y corrijan por sí mismos. Los estudiantes demostraron mayor confianza y seguridad en sus aportaciones y expresiones al hablar en inglés para participar, sin la frase que el profesor utiliza normalmente para recordarles su participación: "Entre menos participación, más tarea".

Enseguida el profesor pidió a sus estudiantes poner atención porque harían una actividad de *kahoot*. Él me pidió apoyarle con esta actividad. Procedí a explicar a los estudiantes cómo se llevaría a cabo. Una vez que los estudiantes entendieron el procedimiento comenzamos la actividad. Durante la actividad los estudiantes participaron activamente y el profesor también. Les expliqué cómo se realizaba la actividad y algunos estudiantes ya conocían la dinámica del *kahoot*. El profesor también la conocía porque ya

antes de la clase se la había explicado. Durante el juego los estudiantes se mantuvieron en silencio y atentos a contestar. Al término de la actividad se escuchaban emocionados y expresaban frases como “esta algo rápido”. “Me equivoqué”. “Ay no alcancé”. “Es que no ví bien porque se me fue la señal”. “Se me perdió el tiempo de contestar”. “Esta emocionante”. “Me gustó”. “No pude contestar porque no pude ver en el teléfono”. “Estuvo muy interesante, hay que repetirla”. “me gustaría hacer más juegos así porque no es aburrido” Fragmento de clase (OcF/3/21). En esta actividad de gamificación observé que los estudiantes y el profesor estuvieron muy atentos para participar y contestar cada pregunta que iba presentándose, si se mantuvo una dinámica de participación alta. Sin embargo, de los 29 estudiantes que estuvieron en esta clase sincrónica, solamente 20 tuvieron la oportunidad de realizar la dinámica. Los principales problemas que presentaron los estudiantes para contestar fue la falta de una conexión a internet estable y la falta de equipo para realizar la actividad. En este grupo se presenta un alto índice de alumnos que viven en comunidades lejanas o cercanas a la institución, por lo que en algunos casos los estudiantes cuentan con una señal débil, altamente inestable o nula de internet, en otros casos solamente tienen internet de pago limitado lo que dificulta alcanzar a realizar este tipo de actividades de gamificación de manera óptima. Así mismo, algunos estudiantes no cuentan con el equipo suficiente y adecuado para llevar a cabo actividades de gamificación, pues toman clase desde un teléfono que no cuenta con la capacidad mínima requerida para que pueda participar. Como podemos observar, no todos los estudiantes en este grupo cuentan con la capacidad de integrarse a esta actividad. Adicional a esto el profesor afirmó: “me gustó esta actividad, está muy dinámica. Pero no logra la integración de algunos y eso no es práctico en este grupo. Creo que no funciona en este grupo por ahora” (OcF/3/21).

En este análisis de resultados emerge la categoría de posibilidades de participación y las subcategorías de equipo eficiente, conexión a internet, apoyo técnico y metodologías activas (PP/sc4a-sc4b-sc4d-sc4f).

Por último, el profesor compartió por *WhatsApp* a los estudiantes un corto de película y unas preguntas de comprensión relacionadas a este mismo. Esta actividad fue contestada por los estudiantes posterior a la clase sincrónica. En esta última actividad de esta segunda secuencia se obtuvo una buena respuesta por parte de los estudiantes, todos contestaron las preguntas y la reenviaron al profesor. El profesor acercó de esta manera a los estudiantes a un corto de película, este es un material auténtico que, aunque no fue realizado con fines didácticos, el profesor utilizó para reforzar la enseñanza y coadyuvar al

aprendizaje de ILE en los estudiantes. De esta forma asocio la interacción a la categoría de experiencia lingüística y la subcategoría de materiales auténticos (EL/sc2e).

### **Profesor Aldo**

Para la clase del profesor Aldo se siguió la misma manera que con la profesora Cony. Envió el video a sus estudiantes por medio de correo electrónico antes de la clase sincrónica en donde se explicaba el tema que se vería en clase. Posteriormente en clase les preguntó que habían entendido del video. Los estudiantes participaron exponiendo diversas ideas de lo que habían observado. Sara: “yo entendí que vamos a utilizar *was* y *were* para expresar lo que se hizo o decir donde estuvo alguien”. Alex “me parece que ese *was* y *were* se usa de diferente forma, por ejemplo el *was* para el *I* y *he, she, it*, y el *were* para los otros como *we, they* y *you*”. “es el mismo verbo *To be*, pero para expresarlo en pasado y para las preguntas siempre usaremos esas palabras *was* o *were*”. Kyra: “I learned in negative expressions I can use *was not* o *were not*, por ejemplo *I was not in my house in Illinois last three months and my mom and I were not in the same place*” El profesor dijo a los estudiantes: “*very good! all the ideas are correct, and Kyra give us an example of some ideas about real life*, muy bien a todos los felicito” (OcA/3/21). El profesor felicitó a sus estudiantes para animarlos e hizo referencia a la participación de Kyra, quien pudo asociar sus ideas a ejemplos reales mostrando una añoranza por estar separada de su mamá quien vive en los Estados Unidos y Kyra en cambio vive aquí con su abuelita. Esta situación la asocio con las categorías de disposición socioemocional y experiencia lingüística y las subcategorías de motivaciones/ actitudes y contextualización respectivamente (DSc3/sc2c) (ELc2/sc2f). Esta relación que Kyra realizó para expresar su circunstancia de vida en este momento se asocia al uso de contextualizar con ejemplos cercanos con su vida real. Buenaño y Cabrera (2017) afirmaron que al acercarse a los materiales auténticos el aprendizaje se tornará significativo para el aprendiente. En este caso durante la clase se logró un acercamiento para que Kyra pudiera asociarlo con su propio contexto. Esta situación también fue identificada por Krashen (1982, 2003) quien afirmó que para algunos aprendientes utilizar el idioma para expresarlo en situaciones cotidianas y asociadas a su entorno sociocultural coadyuva a clarificar, exponer e identificar de qué manera se utiliza la lengua meta.

Posteriormente, el profesor les indicó que realizarían un ejercicio para reforzar el tema, para esto les solicitó que quien gustara participar para leer y contestar la oración que les proyectaría con la respuesta que ellos consideraran sería la correcta. Enseguida comenzó la participación uno a uno de cada estudiante de manera continua, en este grupo



los estudiantes participaron sin ningún problema. Los ejemplos que el profesor utilizó fueron claros y sencillos, la participación de Sara, Alex Kyra y otros estudiantes más enriqueció la clase. Para cerrar la sesión de clase el profesor les preguntó: “vamos a hacer una actividad pero ahora sí necesito que saquen su celular”. Gabriel extrañado preguntó al profesor “¿Qué vamos a hacer teacher? Para ver si me alcanzan los datos”. El profesor dijo: “bueno vamos a hacer un *kahoot*” y procedió a explicarles cómo se jugaba. Enseguida algunos estudiantes dijeron ya conocer como participar. Durante los últimos 15 minutos de la clase se llevó a cabo esta actividad. Sin embargo, no todos los estudiantes lograron participar, pues algunos como en el caso de Gabriel no contaban con suficiente cobertura de internet para una conexión estable que les permitiera la participación. El profesor les dijo: “los que no pudieron participar no se preocupen, ya los intentaremos otro día” (OcA/3/21). En este grupo, el profesor Aldo afirmó desde la entrevista inicial que muchos de sus estudiantes batallaban por la conexión a internet. Esta situación se hizo evidente para algunos estudiantes en el momento de la actividad de *kahoot*. El profesor me comentó en una entrevista al final de la clase que le parecía muy dinámica esa actividad, pero que definitivamente no consideraría utilizarla más de dos veces con este grupo, pues no lograba integrar a los estudiantes que tenían internet limitado y esto les podría causar conflicto emocional al sentirse vulnerables ante la falta de internet (EA/3/21).

El profesor indicó a sus estudiantes que en el chat de la sesión y por correo electrónico les enviaba el link del video y las preguntas a contestar para realizar la última actividad de esta secuencia didáctica, que la hicieran de tarea y que la enviaran contestada por correo electrónico, pero que copiaran en su libreta las preguntas y anotaran su respuesta de su puño y letra, de esta manera solo enviarían la fotografía con la imagen de su cuestionario contestado respecto a las preguntas de comprensión del video. Yo pregunté al profesor por que solicitaba a los estudiantes así las respuestas. Él dijo: “Así repasan doble al escuchar el video y escribir las preguntas con sus respuestas algo más les quedará grabado, además es más difícil que haya trabajos duplicados, es decir copias”.

#### **4.4 La tercera secuencia didáctica**

##### **Análisis de la clase sincrónica**

##### ***Profesora Cony***

En esta secuencia la profesora Cony decidió no enviar el video y presentarlo durante la clase. Esta decisión la tomó debido a que ella consideró que este tema es difícil de comprender para los estudiantes y prefirió que en clase proyectarlo para detener el video en determinados momentos para explicarlo pausadamente. Este video tuvo una duración

de doce minutos, por lo tanto, se pudo realizar esta secuencia en una sola sesión. La profesora estuvo de acuerdo con el video que le presenté para este tema con anticipación a la clase sincrónica. Ella comenzó en los primeros minutos de la clase, como siempre saludó a sus estudiantes y les indicó que pusieran mucha atención al video que les presentaría. Enseguida proyectó el video y en cada ejemplo ella iba pausando el material para explicarles en español lo que significaba o su equivalente al español. Una vez que el video terminó ella preguntó a los estudiantes si había alguna duda. Los estudiantes permanecieron en silencio durante la proyección, al final del video, David le preguntó a la profesora: “teacher ¿esas frases en inglés se dicen como idioms?” la profesora contestó: “si así es David y son frases como los dichos aquí en México”, Carlos aseveró: “Son como pequeñas oraciones que comparan con algo que no que no es real ¿si teacher? La profesora contestó: “very good Carlos son frases irreales para expresar cómo se siente una persona en ese momento! Y como vimos en los ejemplos es obvio que “*threw under the bus* es para decir cómo te sientes cuando alguien te delata en algo” En ese momento la estudiante Gina intervino y dijo “Oh si teacher como cuando tu hermano te delata con tu mamá por llegar tarde, así como si te hubiera aventado” la profesora contestó: “exacto Gina ya ven que yo a veces utilizo la frase *piece of cake*, es para expresar que está muy fácil, regalado como los exámenes.” Enseguida se escucharon las risas de los estudiantes y se observaron algunos emojis de carita sonriente 😄. Gina dijo: “Teacher es como cuándo dicen que se ahoga en un vaso de agua para cuando tienes muchos problemas o que se lo llevó el tren para cuando estas muy enojado.” La profesora le dijo “exacto, así es”. Fragmento de clase (OcC/4/21).

En esta ocasión la profesora decidió explicar el video y solo preguntaba a los estudiantes si había dudas durante la proyección de este y al final pidió expusieran sus dudas u opiniones. Los estudiantes se animaron a preguntar para reiterar si lo que entendieron era correcto. La profesora les contestó amablemente y con algunos ejemplos, por su parte también una estudiante proporcionó un ejemplo de modismos sobre algo que le había sucedido. Si bien es cierto que la profesora decidió tomar su clase tradicional donde ella explicaba, utilizó un video donde se explicaba este tema y este material autentico logró una explicación más amplia pues las imágenes y la persona que hablaba en el video es de origen americano, pero es bilingüe y domina ambas lenguas el inglés y el español. Esta circunstancia facilitó a los estudiantes comprender el tema, de tal forma que algunos de ellos expresaron una definición propia. Así en estas interacciones se visualiza que emerge la categoría de disposición socioemocional y las subcategorías de socialización y *reliability*

(DS/sc3e-sc3f). La profesora aunque volvió a la enseñanza tradicional de tomar el control de su clase y dirigir, surge un cambio, pues al utilizar el video cambió la manera de explicar el tema a los estudiantes y esto cambio la dinámica de su clase. De ser tediosas y heladas se transformó a dinámica y cálida. Esto se reflejó en la participación de los estudiantes, en su disposición para participar e incluso para realizar algunos comentarios graciosos. Considero que la profesora logró ofrecer a los estudiantes ese ambiente de clase para que participarán y socializaran con confianza, seguridad y confiabilidad.

Posteriormente la profesora pidió a sus estudiantes le ayudaran a leer las oraciones en inglés que les compartió en la pantalla, estas oraciones eran para practicar el uso de los modismos o *idioms*. Uno a uno los estudiantes leyeron y completaron el ejercicio sin ningún problema.

### **Profesor Fabio**

Para esta secuencia didáctica mostré al profesor Fabio el video para explicar los modismos. Al profesor le pareció que este video explicaba muy bien el tema y además era interesante. Decidió enviar el video por *WhatsApp* a los estudiantes para que lo observaran previo a la clase sincrónica. Ya en la clase sincrónica solicitó a los estudiantes que le explicarán lo que habían observado en el video. Sonia dijo: *“teacher the idioms are very funny, for example I always told my mom, I am going to iron my clothe when the pigs fly”* El profesor sonrió y dijo: *“really you are right the idioms are funny, the example is clear”* Enseguida explicó a los estudiantes lo que Sonia dijo: Su compañera dijo que solo planchará su ropa cuando los cerdos vuelen, esto es un ejemplo de un modismo y se usa para decir que es difícil o imposible que algo suceda, como en el caso de Sonia que le disgusta planchar su ropa” Los estudiantes se sonrieron. Pedro dijo: “pues yo entendí que son como refranes teacher, aunque son algo raros de entender por qué hablamos español, pero dio ejemplos como *it’s a piece of cake*” El profesor dijo: “es correcto Pedro y eso significa que es algo muy sencillo de hacer. Miren jóvenes les voy a explicar con estos ejemplos y vamos a realizar este ejercicio” (OcF/4/21). Considero que el profesor al hacer uso de este video como explicación para el tema, brindó a los estudiantes un material auténtico en el que pudieron entender y comprender de forma amena el tema en cuestión, desde un contexto más real. El uso del video y de los ejemplos asociados a situaciones reales que han sucedido dentro del contexto de los estudiantes, este material apoyó al profesor para que la enseñanza fuera más entendible hacia los estudiantes. Además de que este video al ser explicado por un hablante nativo apoyó al desarrollo de habilidades de los estudiantes. Esto se asemeja a lo que Richards (2001) manifestó debido a que los

estudiantes tuvieron oportunidad de ver el material varias veces hasta comprenderlo, esto les ayudó a familiarizarse con el tema, aportando en ellos mayor confianza para participar. Situación que Nunan (1998) sostuvo como principales características para que los aprendientes desarrollen sus habilidades comunicativas. Esta comprensión coadyuvará a que los estudiantes incrementen su interés para hablar la lengua meta. El profesor compartió un ejemplo de los modismos y les pidió que le ayudaran a leerlo. Los estudiantes comenzaron a leer los ejemplos. Al final de los ejemplos el profesor presentó unas oraciones para trabajar y de igual manera, pidió a los estudiantes su participación para completar esa práctica.

La primera en hablar fue Alicia, muy entusiasmada leyó: "*They go to the cinema when the pigs fly*". El profesor dijo: "Está bien esa expresión o también hay otra que quedaría". Daniela interrumpió para completar la respuesta: "*yes, once in a blue moon*". El profesor contestó: "*it's correct!*" Enseguida Pedro resolvió la siguiente oración: "*Cooking chicken is a piece of cake for me*". Continuó Sonia quien expresó: "*the cell phone cost her an arm and a leg*". Paola riéndose leyó: "*My friend Alex is a couch potato for the homework*". Y es verdad teacher". Alex replicó: "No, *teacher la couch potato is Sonia!*" Luis dijo: "*teacher yo no entiendo esa del elefante*". El profesor le contestó: "mira esa se refiere a un gran problema" Luis respondió: "*okey debe ser the young people do not ignore the elephant in the room with the drugs*" Fragmento de clase (OcF/4/21).

Al terminar el ejercicio el profesor felicitó a sus estudiantes y les preguntó que les había parecido este tema. Algunos contestaron "muy divertido teacher" "Estaba riéndome de lo que contestábamos porque me imaginaba ahí a los elefantes o los gatos por ejemplo" "yo nunca los había escuchado". El profesor les explicó que este tema no era parte del programa pero que lo había seleccionado porque los modismos eran frases muy utilizadas en el lenguaje coloquial de inglés y así cuando escucharan alguno, ya sabrían de lo que se trataba.

Las interacciones que sucedieron en esta secuencia didáctica las asocio con las categorías de percepción de utilidad, experiencia lingüística y disposición socioemocional, a su vez emergen las subcategorías de interés y prácticas de colaboración, doble nacionalidad y materiales auténticos, por último, socialización y reliability respectivamente. Se entrelazan varias categorías y subcategorías. El profesor en esta sesión logró la participación entusiasta de los estudiantes, además de que la clase resultó amena y divertida para todos debido a las frases y pequeñas bromas que surgieron. Este tema y la forma de llevar las actividades detonó en los estudiantes una socialización, con confianza

y seguridad ellos se expresaron. Las estudiantes Daniela y Sonia leyeron con su entonación de inglés lo que ayudó a sus compañeros para animarse a hablar y expresarse también en forma parecida.

### **Profesor Aldo**

El profesor Aldo al igual que la profesora Cony decidió realizar todas las actividades de la secuencia didáctica en la clase sincrónica. Ese día de la clase sincrónica el profesor batalló para conectarse a la red por que tuvo un problema. Por lo tanto, quince minutos antes de la clase me pidió le apoyará con la clase. A lo cual yo conteste de forma afirmativa. El profesor había enviado el link para los estudiantes ese día por la mañana, a mí me lo envió en ese momento por medio de *WhatsApp*. Llegado el momento de la clase comencé abriendo la sesión e informándole a los estudiantes que ese día yo empezaría la clase del profesor debido a un problema que tenía con el internet. Los estudiantes comprendieron el problema de conexión por la falla de internet del profesor y se dispusieron a tomar su clase como normalmente lo hacían con el profesor.

Enseguida les pregunté si alguien sabía que eran los modismos o idioms como comúnmente se conocían en inglés. Kyra contestó: *"yes teacher! They are small phrases to express regrets or messages to reflect"*. Yes Kyra, le respondí. Enseguida les comenté que veríamos un video donde una maestra invitada nos explicaría el tema. Los estudiantes estuvieron muy atentos durante la proyección. Al final del video les pregunté: *"please tell me, what did you understand? about the explanation, tell me some ideas. Who wants to participate?"* Daniela levantó la mano para participar, ella dijo: "son como dichos pequeños que dejan un mensaje". Sara complementó: "si son como refranes o pensamientos que expresan doble mensaje" Yo le pregunté: "¿A qué te refieres Sara con doble mensaje?" Sara contestó: "si como para que pienses dos veces las cosas o algo así" A esa respuesta le dije "si Sara tienes razón y todos los que participaron aportaron una idea adecuada a lo que se refiere los modismos. *Great job! Now we are going to watch more examples and make some exercises to practice them"*. En ese momento el profesor se integró a la clase y pidió una disculpa a sus estudiantes por la tardanza. Varios estudiantes le dijeron "no se preocupe teacher, así estamos con el internet que falla". Enfrente del grupo también el profesor me agradeció por haber comenzado a tiempo la clase y apoyarlo en su labor. Algunos estudiantes dijeron: "gracias teacher" otros más indicaron con un emoji de 👍 pulgar arriba su agradecimiento. Yo le contesté que lo hice con mucho gusto y que disfrutaba apoyarle en su labor con sus estudiantes. También agradecí a sus estudiantes por la atención y participación en la clase. Puse al tanto al profesor del momento en el que

estábamos, le dije al profesor que ya habían visto el video y que algunos estudiantes participaron. Enseguida le dije que lo dejaba continuar con el grupo, el profesor volvió a agradecerme.

Asocio este acontecimiento a la categoría de percepción de utilidad y a la subcategoría de prácticas de colaboración (PU/sc1e). Esta propuesta de intervención en la que el profesor aceptó participar abrió la confianza para que él solicitara abiertamente mi apoyo en este momento en que no fue posible para él conectarse a comenzar la clase a tiempo. Para mí ese fue un gran logro, pues ganarme la confianza del profesor para atender su grupo fue gracias a que en esta intervención ambos nos conducimos con ética profesional por su parte y por la mía con ética de investigadora.

El profesor Aldo continuó la clase y les dijo que continuarían con los ejemplos y los ejercicios. El proyectó los ejemplos y enseguida solicitó a los estudiantes que de manera voluntaria por favor leyeran una oración. Los estudiantes comenzaron a leer y algunas como algunas cámaras estaban abiertas se veía que los estudiantes sonreían cada vez que leían y el profesor les explicaba el significado. En la práctica de los ejercicios los chascarrillos no faltaron. Los estudiantes leían en inglés y trataron de contestar lo mejor posible.

#### **4.5 La cuarta secuencia didáctica**

##### **Análisis de la clase sincrónica**

###### ***Profesora Cony***

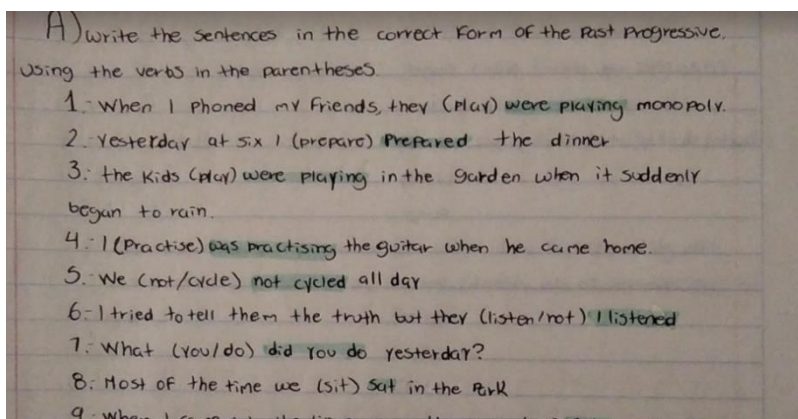
El video que envié a la profesora Cony abarcó la explicación para el pasado progresivo y el pasado simple. Este video estuvo elaborado con dibujos animados y contaba una pequeña historia de terror. Éste tuvo una duración de 11 minutos y estaba relatado en inglés. La profesora se sorprendió al ver que esta explicación sería con dibujos animados, pero después de ver el video estuvo de acuerdo en utilizarlo. La profesora envió el video a los estudiantes por *WhatsApp* y les pidió tomaran apuntes de lo que les pareciera más relevante para que en clase dieran ideas del tema.

En la clase sincrónica la profesora saludó a sus estudiantes y enseguida les preguntó, qué habían entendido del video y que con la aportación de todos formarían una explicación amplia. Carlos levantó la mano y dijo: “El pasado progresivo es como en español decimos estaba comiendo”. Gina aportó: “las oraciones se forman con el was y con el were pero además con un verbo que termina en ing, como working o talking”. La profesora intervino para animarlos y dijo: “very good guys, what else?”. Alberto explicó: para expresar una oración negativa debemos escribir el was not y el were not, eso se usa según la persona”. Muy bien muchachos, vamos a ver algunos ejemplos. Enseguida la profesora

mostró los ejemplos y los explicó. En ese momento los estudiantes permanecieron en silencio. Al término de la explicación, la profesora les solicitó a los estudiantes que en caso de haber alguna duda levantarán la mano. En ese momento no hubo ninguna pregunta. Fragmento de clase (OcC/5/21).

Lo siguiente que dijo la profesora fue que realizarían un ejercicio de práctica en relación con el tema. Ella les envió el archivo con las oraciones por el chat y les dijo que las contestaran ahí usando la computadora o el teléfono. Les dijo: “voy a dar 15 minutos para que contesten las oraciones y las checamos” (OcC/5/21). Los ejercicios mostraban el espacio para completar la frase y el verbo que debían utilizar. El gráfico 23. Muestra imágenes de las oraciones que los estudiantes completaron.

Gráfico 23. Fotografía de los ejercicios realizados por los estudiantes



Fuente: Producciones de los estudiantes

Una vez que el tiempo concluyó para contestar el ejercicio, la profesora pidió a los estudiantes le enviaran al *WhatsApp* sus respuestas y solicitó su apoyo para leer y checar los ejercicios.

Gina fue la primera en enviar su trabajo, ella decidió realizarlo en su libreta. Le pregunté a la profesora mediante un mensaje individual acerca del trabajo que estaba escrito en la libreta. La profesora le preguntó en un mensaje individual ¿Por qué decidiste copiar y contestar en la libreta el ejercicio? La profesora me compartió su respuesta: “Es que en mi celular batallo para contestar, además así estudio mejor”. Le solicitó a Gina leer la primera oración. Enseguida otros estudiantes participaron hasta terminar la lectura. En el caso de las oraciones que requirieron corrección pidió a otros estudiantes apoyo y así se revisó esta práctica. Este momento fue algo apresurado, pues el tiempo se terminaba. La profesora les indicó que les enviaría por *WhatsApp* instrucciones para conocer oraciones más comunes para brindar direcciones y que debían formar equipos de 3 personas para

realizar el ejercicio. Éste consistía en brindar información sobre sitios de interés en su ciudad. Por último, señaló a los estudiantes que habría una lectura y que lo requerido era leer con atención para comprenderla y subrayar las palabras que desconocían para enriquecer vocabulario.

En esta secuencia la profesora utilizó varias actividades para su enseñanza. En esta sesión tuvo tendencia hacia una enseñanza tradicional. Sin embargo, la participación de los estudiantes que aportaron diversas ideas respecto al video que observaron apoyó para enriquecer la clase y la explicación del tema. Esto propició una dinámica diferente con la colaboración de todos los estudiantes que participaron y la guía de la profesora. La participación de los estudiantes fue la oportunidad que ellos tuvieron durante la clase para desarrollar sus competencias comunicativas en inglés, en ocasiones la profesora ayudó a los estudiantes aclarando aspectos de gramática o de pronunciación. Esta interacción la asocio a las categorías de percepción de utilidad y posibilidades de participación las subcategorías de prácticas de colaboración y monotonía didáctica para la primera categoría y metodologías activas para la segunda categoría (PU/sc1e-sc1f).

### ***Profesor Fabio***

En esta secuencia didáctica el profesor Fabio envió por *WhatsApp* el video a los estudiantes con días de anticipación para que lo observaran y aprendieran el tema. Él, un día antes de la clase sincrónica me pidió de manera encarecida atender al grupo pues tuvo que salir de emergencia a una situación familiar. El profesor me comentó que debido a la pandemia su hermano falleció y era imperante viajar a Guanajuato donde radicaba. Mi respuesta fue inmediata y afirmativa. Por lo tanto, la sesión se llevó a cabo y estuvo guiada por una servidora. El profesor indicó a los estudiantes por *WhatsApp*, que yo guiaría la clase de ese día y que no fueran a faltar, les dijo: “la maestra tomará lista y también las participaciones, así que es como si yo estuviera ahí, por favor no falten” (OcF/5/21).

La clase sincrónica comenzó a tiempo, los primeros 5 minutos ya se habían conectado 20 estudiantes. Comencé saludando a los estudiantes y preguntándoles cómo se encontraban. Ellos de manera muy participativa contestaron o pusieron en la pantalla emojis de cara feliz o pulgares arriba. Daniela y Sonia pusieron cara triste en su emoji. Yo les pregunté por qué estaban tristes. Ellas comentaron que el profesor les dijo que su hermano había fallecido y que por eso no había asistido. Enseguida les dije a los alumnos que en honor al profesor llevaríamos esta clase lo mejor posible y que estas situaciones se estaban presentando en todas las familias debido a la pandemia. Les pedí que tuvieran ánimo en este momento de prueba para todos y que disfrutaran todas las actividades que



hacían, que se cuidaran y siguieran las medidas sanitarias para su salud. Esta socialización de solo cinco minutos ayudó a crear un ambiente de compañerismo y confianza entre los estudiantes del grupo del profesor Fabio y una servidora.

Esta interacción la asocio a la categoría de percepción de utilidad y la subcategoría de ética profesional y prácticas de colaboración. Así como a la categoría de disposición socioemocional y las subcategorías de motivaciones/actitudes y socialización. La ética profesional del profesor no permitió que los estudiantes perdieran su clase, pues sabe que para muchos de ellos esto significa un gran esfuerzo para la conectividad a internet. Las prácticas de colaboración que aquí se llevaron a cabo, permitieron que guiara la sesión de esta clase. En cuanto a la situación socioemocional de los estudiantes y del profesor se presentaba un panorama algunas veces desolado, algunas veces con mayor intensidad y otras no tanto. Sin embargo, las circunstancias eran muy difíciles para todos. Decidí escuchar a los estudiantes y brindarles unas palabras de aliento para motivarlos para que su actitud hacia la clase fuera mayormente positiva. Creando ese filtro afectivo que es necesario para la clase de inglés (Krashen, 1987, 2003). Las veces que he observado la clase del profesor, siempre inicia su clase de esta forma, saluda a sus estudiantes y les pregunta cómo están, por lo tanto, consideré el ejemplo del profesor para este inicio en clase.

Transcurridos cinco o seis minutos les pedí que dirigiéramos la mirada hacia la clase. Les pregunté qué era lo que habían aprendido con ese video que el profesor les envió. Ellos comenzaron a participar. Alicia dijo: “teacher a mí me gustó mucho, pero sobre todo le entendí. Yo creo que por que era una caricatura con una historia interesante. El video habló del pasado progresivo que es como en español estuve cantando por ejemplo”. Frank le interrumpió y le dijo “ándale Lisia esa idea va contigo” Y se escucharon risas. Yo pregunté: *why did you say this, Frank?* Alicia contestó: “Es que a mí me gusta mucho cantar teacher” *oh really? That’s terrific!* Le contesté. Frank dijo “si teacher es ¡terrible oírla! Yo intervine en ese momento y le expliqué: “Frank *terrific* es una expresión para decir que es magnífico”. “Ah! Ya vez Frank la teacher dice la pura verdad” dijo Alicia. Frank aseguró: “Si es verdad Lisia no te creas si hasta ganaste en la escuela en la secu”(refiriéndose a la escuela secundaria). En ese momento comenté: “great! Maybe if you want Alicia ¿Podrías cantarnos una canción ya que casi terminemos la clase? Ella respondió: yes teacher, claro que sí! Fragmento de clase (Ocf/5/21).

Continuamos con la clase y Daniela dijo: “We use the past progressive with were or was and the verb with ing. For example: Pedro was eating hamburgers last night” “Great

example” dije yo. Pedro explicó: “Es que ayer fui a comprar una hamburguesa a la casa de su tía” Daniela dijo: “si es que es vecino de mi tía y yo le ayudo a vender hamburguesas”. “Muy bien chicos, very good examples. We are going to review some excercises.” Proyecté en la pantalla una serie de ejemplos para reiterar una explicación corta del tema y enseguida les comenté que íbamos a hacer unos ejercicios. Les solicité que leyeran y que copiaran los ejercicios en su computadora o le tomaran captura de pantalla para leer los ejercicios y que se familiarizaran con el vocabulario. Para esto les dí unos minutos y les dije que cuando estuvieran listos lo indicaran mostrando el emoji de pulgar arriba (OcF/5/21).

Al cabo de 10 minutos la mayor parte de los estudiantes había terminado, por lo tanto, proseguimos con la clase. Les dije que necesitaría su ayuda para leer y para ello les pedí que voluntariamente fueran leyendo una oración cada uno. Vicente dijo: “yo leo la primera teacher, pero no pronuncio muy bien”. “No te preocupes por la pronunciación. Eso va a mejorar poco a poco entre más lean y participen. Si no saben cómo se pronuncia la palabra solo léanla como está escrita” “muy bien teacher, la primera es When I phoned my friends, they were playing monopoly”. Enseguida leyó Abi: “Yesterday at six I was preparing dinner”. Posteriormente Cynthia: “The kids was playing in the garden when it suddenly began to rain”. En ese momento le dije a Cynthia: “Creo que debes verificar la respuesta. recuerdas para los plurales se usa? “Ah sí, es were” dijo Cynthia. “Excellent!” le contesté por qué the kids son los? Y Lalo aseguró: “los niños”. Así es, Lalo. Uno a uno los estudiantes participaron hasta completar los ejercicios. Fragmento de clase (OcF/5/21). En esta clase los estudiantes tuvieron mucha disposición para contestar los ejercicios y realizar la actividad. Estas interacciones las asocio a la disposición socioemocional y a la subcategoría de *reliability* (DS/sc3f). Considero, que los antecedentes de socialización que ha creado el profesor con los estudiantes ayudaron. Ellos al ver que el desarrollo de la sesión continuó en esta misma dinámica, les brindó esa confianza, seguridad y confiabilidad para participar sin bloqueos o reticencia a la clase.

Para este momento de la clase noté que los estudiantes ya estaban cansados. Los felicité por el trabajo desarrollado y les dije que habría una tarea por que la siguiente semana se acortaría el tiempo de clase debido a las fechas conmemorativas del 10 y 14 de mayo. Les proyecté la tarea y expliqué de que se trataba, por medio del chat envié el contenido a realizar. Ésta consistió en leer y traducir unas oraciones para dar y solicitar indicaciones. Indiqué a los estudiantes que debían trabajar en equipos de tres para elaborar un mensaje en el que pareciera que un turista les pedía indicaciones sobre como ir a algún lugar de interés en su ciudad. Por último, les dije que había una lectura que debían leer con

mucho detenimiento y buscar las palabras que no entendían para que comprendieran la lectura. Solicité a los estudiantes que subrayaran estas palabras. Finalmente les dije que enviaran la tarea al profesor por medio de correo electrónico o *WhatsApp* privado. Me despedí y les comenté que había sido un placer estar conduciendo la clase del profesor. Algunos estudiantes dijeron “gracias teacher”. “ojalá que venga otro día” “me gustó su clase”. Yo contesté: “but now we are going to listen Lisa singing a song”. Lisa nerviosa rió pero tomó la decisión y terminamos la clase escuchando su canción. De inmediato aparecieron emojis de aplausos y pulgares arriba.

### **Profesor Aldo**

El Profesor Aldo decidió que el video se vería en la sesión de clase, se realizarían los ejercicios de práctica y se revisarían las frases para solicitar y pedir direcciones. Y dijo que solamente de tarea sería la actividad de dar una dirección a un turista y la lectura de comprensión con el subrayado y búsqueda de vocabulario.

La sesión de clase comenzó puntual como todas las anteriores. El profesor saludó a sus estudiantes y comenzó la clase. Primero proyectó el video y les pidió que pusieran mucha atención porque después ellos iban a platicarle lo que vieron. El profesor dijo “pay attention to the video because you are going to tell some ideas about that topic”. Posterior al video el profesor solicitó a los estudiantes aportaran ideas acerca de lo que entendieron.

La primera en participar fue Kyra quien expresó: “the first is piece of cake! When I phoned my friends, they were playing monopoly”. Enseguida Sara levantó la mano. “Go ahead” le dijo el profesor “Yesterday at six I was preparing dinner.” Continuó Kyra nuevamente: “The kids were playing in the garden when it suddenly began to rain”. Alex levantó la mano y preguntó si estaba correcta la respuesta. El profesor contestó afirmativamente y preguntó “por qué lo dices Alex”. “Es que yo pensé que era was” dijo Alex. El profesor le explicó que en este caso se trataba de un plural que the kids significaba los niños y por lo tanto sí correspondía. A continuación leyó el mismo, Alex contestó: “I was practicing the guitar when he came home”. Para animar a los estudiantes el profesor les dijo: “yo leeré la siguiente: “We were not cycling all day”. Enseguida preguntó: “someone else?” “Yes teacher, yo” dijo Laura “I tried to tell them the truth, but they were not listen.” El profesor dijo: “hay solo un detalle en tu oración. ¿Alguien quiere comentarle?” Yo teacher dijo Kyra: “es el verbo que debe cambiarlo por listening”. Laura dijo: Hay, si cierto se me olvidó. Es were not listening”. Para este momento de la clase faltaba poco tiempo para terminar. El profesor indicó a sus estudiantes que las demás oraciones quedarían de tarea y que la siguiente clase se checarían. Además, agregó que habría tarea para la casa y que

en la siguiente clase la revisarían. El profesor adjuntó el archivo de las actividades restantes en el chat y también lo envió al jefe de grupo de este salón. Felicitó a todos sus estudiantes y con premura terminó, el tiempo de la sesión por Google meet había expirado. Esta plataforma es la que el profesor siempre utilizaba para sus clases. Yo pregunté al profesor en una entrevista posterior, por qué le gustaba esta plataforma con tiempo limitado, él afirmó que casi todos los alumnos tenían correo de *Gmail* y él también. Asimismo, agregó, esta plataforma es fácil de manejar y no falla tanto como la de *Teams* (EA/5/21).

Antes de la siguiente clase el profesor Aldo me envió el link para conectarme a la clase cinco minutos antes. Él me informó que había decidido solo terminar el ejercicio del tema y realizar la actividad de las instrucciones para dar direcciones como tarea. Así que la lectura no se llevó a cabo. Yo respeté su decisión, sin embargo, le pregunté por qué había tomado esa decisión. El profesor manifestó que no recordaba que el viernes era día inhábil y que por lo tanto no habría tiempo para la otra actividad (EA/5/21). El profesor Aldo comenzó con el saludo habitual. Los estudiantes contestaron con emojis y expresiones como “fine” “well” “okey”. Enseguida el profesor retomó lo que habían visto la última sesión de clase y les comentó que había decidido terminar solo los ejercicios y hacer otro ejercicio más en esta clase acerca de frases para dar instrucciones de direcciones y dejaría una tarea en equipo, pero que debían reunirse virtual o por llamada, de ninguna manera en persona. Que eso no estaba permitido. A continuación, preguntó quién deseaba comenzar a compartir sus respuestas. Laura comenzó a leer “*What were you doing yesterday?*” *it’s perfect*” expresó el profesor. Enseguida leyó Alex: “*Most of the time we were sitting in the park.*” Muy bien dijo el profesor. Levantó la mano Josué quien empezó a escribir por el chat porque su micrófono no funcionaba. Él escribió: “*When I came into the living room, the cats were sitting on the table*” “correct” dijo el profesor. Kyra pidió la palabra para participar y dijo: “*I could tell by his eyes that he was lying to me. I think this sentence is talking about my ex-boyfriend teacher.*” Ella rió un poco. El profesor contestó: “*Oh really! I am sorry about it. But the answer it’s ok. No te preocupes la adolescencia es así ensayo y error. Lo importante es levantarse y seguir*”. Así continuó este momento de la clase hasta terminar con las respuestas del ejercicio (Oca/5/21). Esta interacción la asocio a la categoría de experiencia lingüística y la subcategoría de contextualización. Kyra se sintió identificada a esta oración por alguna experiencia de vida y que le recordó al realizar la tarea.

En una entrevista al final de la clase le pregunté al profesor qué pensó de Kyra quien hizo un comentario de su vida personal. Él dijo: “Es que a los chicos les gusta platicar, pero pues solamente les doy unas palabras de ánimo, porque no es prudente comentarles

mucho. No sabemos si sus papás saben o están ahí en la clase con ellos. Es mejor dedicar el tiempo a la clase y ya". De alguna manera el profesor reflexionó acerca de este comentario. El profesor prefiere ser cuidadoso para expresar algunas palabras en sentido personal de los estudiantes pues considera que se puede dar una mala experiencia por algún malentendido. Él prefiere solo apegarse a los ejercicios de la clase. Esta interacción la asocio a la categoría de disposición socioemocional y la subcategoría de implicaciones emocionales (DS/sc3d).

Para continuar la clase el profesor le dijo que observaran lo que les compartiría. El mostró a los estudiantes varias frases que se usan para dar información sobre direcciones. Solicitó a los estudiantes leyeran las oraciones y en una búsqueda rápida por la internet dijeran que era lo que significaba. Los estudiantes comenzaron a participar uno a uno leyeron y tradujeron las oraciones.

Para el término de la sesión el profesor agradeció a sus estudiantes la participación y les indicó la tarea a realizar en equipos de cuatro personas para indicar a un turista como dirigirse a un lugar de interés en la ciudad. Ellos preguntaron que si en español o en inglés. El profesor les indicó que debía ser en inglés y que mínimo debían utilizar cinco frases de las que ahí se mostraron.

#### **4.6 La quinta secuencia didáctica**

##### **Análisis de la clase sincrónica**

##### ***Profesora Cony***

Durante la última clase anterior a la quinta secuencia didáctica la profesora dedicó 10 minutos para mostrar a sus estudiantes el desarrollo del trabajo que correspondería a la siguiente clase. En la clase la profesora dio la bienvenida a sus estudiantes, posteriormente indicó que haría una pausa de 5 minutos para esperar que sus alumnos se fueran conectando. Una vez que 90% lo estuvieron, la profesora comenzó con una breve introducción del trabajo a realizar. En la sesión anterior había solicitado a los alumnos traer una fotografía donde aparecieran ellos y que la fotografía significara algo importante. Ella les comentó a sus estudiantes que tendrían que relatar e indicar en su relato porque era importante esa imagen. La profesora les indicó que pusieran mucha atención por que daría inicio a la exposición:

Profesora Cony: *Good morning students Welcome the class; miss Irma is here with us again.*

Investigadora: agradecí a la profesora e intercambié un saludo de buenos días con ella y sus estudiantes “*good morning teacher Cony, it is a pleasure to be here in this session, thank you very much for invite me. morning guys.*”

Estudiantes: Good morning miss Irma hi and welcome. Fragmento de observación de clase (OcC/06/21)

La Profesora Cony colocó en la pantalla una fotografía de cuando se graduó de Profesora. Ella mencionó el nombre de la actividad: *the picture of my life* y orientó a los estudiantes la forma en que se desarrollaría la actividad. Una vez de acuerdo, ella comenzó a exponer su fotografía, con atención y lentamente describió porque ese momento fue importante para ella. Relató aspectos del contexto de aquel evento:

Profesora: *in this photograph I received my teacher’s title. I was very young almost like you.* Un estudiante llamado Juan levantó la mano, la maestra se detuvo para conceder la palabra.

Juan: *Tell me Juan?* Profesora, que significa *almost*. La profesora contestó: “Entre los diversos significados quiere decir casi tan, unido a la frase dice casi tan joven como ustedes”. Juan agradeció y volvió a poner atención.

La profesora continuo su exposición: “*I remembered the face happy of my parents when I showed them my title. It is a memory that I always continue my mind because it is a pride for me to be a teacher*”

Logró atraer la atención de los alumnos y permitió que algunos de ellos participaran con preguntas. “A ver muchachos tienen alguna pregunta, alguna duda en lo que acabo de relatar, hagan su pregunta en inglés por favor, hagamos el esfuerzo”. Fragmento de clase (OcC/06/21).

Diana una estudiante levantó la mano. Diga Diana cuál es su pregunta le dijo la profesora. *Why did you like to be a teacher?* Ok Diana, te contesto: “*as a child I admired my mother’s work, she was a teacher for 35 years. I saw how she tried to teach, and I even helped her sometimes. I woke up in me that teaching spirit and liked it a lot*” Fragmento de clase (OcC/06/21). El diálogo, fue muy dinámico, aunque se tomó el tiempo para explicar algunas de las palabras usadas. Una vez terminada la exposición la profesora Cony pidió que trabajarán en su propia fotografía y que escribieran un relato para que la compartieran la siguiente clase. La profesora les indico que quienes gustaran hacerlo por escrito primero y después lo relataran estaba bien, pero que la idea era que no leyeran, sino que solo expresaran ideas oralmente. Los estudiantes trabajaron en silencio y externaron algunas

dudas para elaborar el relato que contarían. La profesora indicó que en la siguiente clase ellos comenzarían con sus exposiciones.

La siguiente sesión la profesora comenzó con la exposición de los alumnos. Saludó y dijo a sus estudiantes “no se pongan nerviosos, es una actividad muy bonita porque son ustedes los protagonistas”. Fue el turno de un estudiante al que llamaré Jorge quien expresó: *“In this picture I was 10 years old. This is about my party. I remembered this day with joy and sad. It was the last party with my grandmother and my grandfather. They gave me a great present in my birthday, a beautiful clock”* Mismo que aun traía en su muñeca para mostrarlo a la clase. La profesora lo felicitó y preguntó a los estudiantes si tenían algún comentario o pregunta, pero nadie preguntó. La profesora agradeció la colaboración y solicitó al siguiente expositor que comenzara.

Fue el turno de Gilberto, el presentó la imagen de un equipo de futbol, posando con un trofeo y todo el equipo alrededor de este. *Gilberto said: in this picture I was 14 year. The name of my team of football was los lobos azules, the game in this day was very difficult and we almost lost.* Con la emoción en la mirada expresó: *“but finally at the end of the game We won!”* los alumnos compartieron la emoción y aplaudieron al término del relato. La profesora hizo algunos señalamientos con respecto a la pronunciación y ajustes en la conformación de la estructura de las oraciones, agradeció a Gilberto su participación y le dijo *“very good Gilberto, you should be a sports commentator”*. Gilberto sonrió, agradeció y dijo: *“maybe teacher it is very good idea.”* Fragmento de clase (OcC/06/21).

Para continuar tocó el turno a Teresa, quien en su fotografía se mostraba festejando sus quince años, relatando en un principio con algo de inseguridad dijo: *“This is a picture about my quince años party. My mother and my uncles organized my party. The beginning of the things for the party started four months ago to my birthday. My dad pay the party room. My uncle pay the flowers and my cousins decorate the party room. My godparents give me the money to pay the music for my party. My grandparents help me with the invitations. My parents and I repartimos the invitations and nos tardamos como tres días en repartirlas because we visited all the guests.* En el ensayo del *dancing was difficult because my father did not learn the choreography”* La atención de los alumnos estaba concentrada en el relato, cuando la profesora preguntó si había preguntas, varias fueron las peticiones, pero por cuestión de tiempo la maestra solo aceptó dos preguntas, la primera fue de Luis quien preguntó *“ What song did you dance? Y la siguiente tocó el turno a Laura quien preguntó “What was the best part of the party?”*. Fragmento de clase (OcC/06/21).

En esta clase sincrónica sucedieron muchas interacciones, la profesora que comenzó con el relato utilizó su propia fotografía para mostrar a los estudiantes que la actividad sería amable, que no requería un gran diálogo y que con oraciones sencillas podrían explicar su fotografía. Ver a la profesora cómo realizó la exposición dio confianza a sus estudiantes. Ellos se motivaron a participar y su actitud cambió. La actitud de los estudiantes se tornó con mayor seguridad y determinación para participar en la clase. Así mismo, el uso de su propia historia de vida a través de la fotografía permitió que surgiera un interés real por expresar lo que sucedió en ese momento histórico de su vida.

En estas interacciones están presentes las categorías de disposición socioemocional y la subcategoría de motivaciones / actitudes (DSc3/sc3c), pero también a la categoría de percepción de utilidad y la subcategoría de interés (PUc1/sc1a). Además, considero que está presente la subcategoría de reliability, porque la profesora al realizar la actividad apoyó a generar en los estudiantes confianza y seguridad para realizar la práctica de los estudiantes. Considero que esta actividad les ayudó a los estudiantes a mejorar sus habilidades comunicativas y a la profesora le apoyó a mejorar la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

### **Profesor Fabio**

El Profesor mostró una foto de un grupo militar en su mayoría extranjeros. El profesor estaba muy jovencito en esa imagen. Él dijo: *"This is my picture when I was 18 years old, and I was at the United States army. This experience was very difficult for me, but I could find many Good Friends that today I have"* y hasta el día de hoy mantenemos contacto. Él expresó: *"I lost two friends in action"* un silencio invadió el ambiente, pues todos estaban muy atentos a lo que el profesor relataba con una narrativa lenta para que sus estudiantes entendieran lo mejor posible. Hacía pausas y al observar la cara de algunos que no alcanzaban a comprender, él lo volvía a relatar solo que en español. Los estudiantes reían ante los comentarios del profesor, que, con tono ameno, hizo una pausa para solicitar si tenían alguna pregunta pero que debían hacerla en inglés. Así fue como un Mario le preguntó: *"why did you return to México?"* Cindy preguntó: *"teacher are you mexicoamericano because you belonged at the army in USA?"* él se tomó el tiempo para explicar cada pregunta. Después dijo bueno pues ahora si les toca a ustedes jóvenes pues tienen que aprovechar el tiempo en línea para la clase. Un estudiante llamado Javier presentó una foto donde se le ve montando un caballo. Él expresó: *"I was 14 years here in my picture. I learned to ride a horse with my father. This activity is my favourite I like it so much. I practice this cada que puedo. También relató "I had to much afraid in the first time"*



*but* tuve que vencer el temor. *I think this activity is relax for me*” Él contó cómo se controla al caballo, la importancia de la correa y como los golpecitos con los talones. Javier solicitó el auxilio del profesor un par de veces a fin de poder expresar lo que él quería en inglés y que se entendiera. Al final de su presentación el profesor les dijo a sus compañeros que le brindaran un aplauso para animarlo y agradecer su participación. A continuación, les dijo a los estudiantes que participaran con algunas preguntas. Cindy preguntó: “*How much is the cost of a horse?*” Pedro preguntó: “*Is difficult to ride a horse? How much the horse lives?*” El profesor interrumpió para presentar a la estudiante Mari quien presentó una foto participando en un baile. Ella comentó: “*I like the danza folkloric, sometimes is difficult learn the steps and mm... este... coordinate with other partners in the group. I love travel to another city for presentations. Sometimes is tired. I practiced many times for 2 hours three days a week. I learned to change my dress to another very fast. I dance since Secondary school*”. Fragmento de clase (OcF/6/21).

El profesor agradeció la participación de sus estudiantes y aprovecho la oportunidad para resaltar que el esfuerzo, la constancia y vencer nuestros temores haciendo lo que nos gusta y agregó que eso los llevaría hacia el éxito.

Cuando parecía que la sesión terminaría, una solicitud de exponer llamó la atención del profesor, era Beto quien está diagnosticado como autista. Beto es un alumno muy reservado, con poca participación por lo regular. Tal vez motivado por sus compañeros que expusieron antes solicitó el permiso, sin mayor preámbulo el profesor le cedió la oportunidad de hacerlo. Con actitud tímida pero decidido mostró dos fotografías, una donde tenía dos meses de edad en su bautizo con su padre y en la segunda fotografía estaba en su graduación de jardín de niños. Él lentamente conformó las oraciones para explicar que fue un gran día: “*in the first photo I was two months. I was small. This day was my baptism*” “*I was in my kinder garden graduation. I was 6 years old. I was happy, next to my teacher, my fathers, and my family. The ceremony was very nice*”. Fragmento de clase (OcF/06/21).

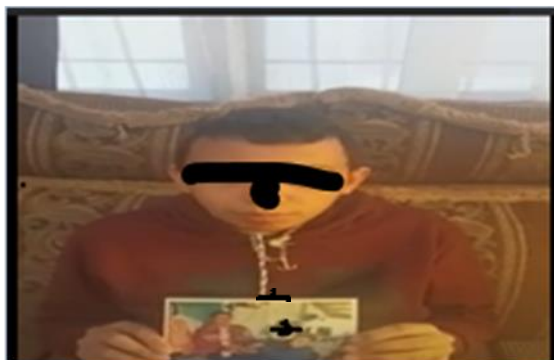
Beto describió con algo de dificultad, pero con el auxilio y el apoyo del profesor logró conmovier y motivar a los compañeros que vieron cómo él habló en inglés y expuso con alegría aquella vivencia, el profesor reitero la importancia de la comunicación y la ventaja de hablar además con otra lengua. El profesor pidió un aplauso para Beto y despidió la clase.

El análisis de resultado para esta secuencia lo ubico en las categorías de disposición socioemocional y la subcategoría de motivación/actitudes y Experiencia lingüística con las

subcategorías de translenguaje, materiales auténticos y contextualización (DSC3/sc3c-ELC2sc2c y sc2e-sc2f)

El profesor logró con el ejemplo que utilizó de mostrar su fotografía motivar a sus estudiantes de alguna forma esto también ayudó a cambiar de manera positiva la actitud de los estudiantes que decidieron participar en clase. En esta actividad los estudiantes utilizaron inglés y español para expresar su fotografía. Aunque con algunos errores ellos lograron el desarrollo de su competencia comunicativa por medio del uso de materiales auténticos como sus propias fotografías. Estos materiales también consiguieron una contextualización, pues al tratarse de acontecimientos con los que están familiarizados estos estudiantes, les es más fácil expresarse. A este análisis agregó la importancia de que a través del uso de materiales auténticos se hizo posible apoyar a Beto, quien es un estudiante con autismo. En el gráfico 24. Muestro una imagen fotográfica del momento en que Beto el estudiante autista participó.

Gráfico: 24. Fotografía de un estudiante autista que expone su fotografía del pasado



Fuente: Producciones de los estudiantes

### **Profesor Aldo**

En esta clase el profesor Aldo presentó una foto donde forma parte de un equipo de basquetbol. Él comenzó a describir: *“This is my picture, I was 16 years old, and I was in high school. My team and I participated in many sports competitions. We traveled to other places in México. The final game in Puebla was so exciting, we did not win but the important thing was the experience. I had a shoulder injury when I was twenty-three, so I did not play in a team anymore.”* Fragmento de clase (OcA/06/21).

El profesor explicó en inglés que, así como el comento su foto ellos tendrían que exponer, hacer el esfuerzo. Pidió que no se hicieran comentarios que pudieran avergonzar a sus compañeros, que esperaba que participaran. Luis, un estudiante presentó una fotografía en donde el participaba en una competencia de ciclismo. Él dijo: *“When I was 12*

*years. I practiced baseball. I like this sport very much. I had an accident because a ball hit me in my head but nothing serious. I continue practicing this sport*". Fragmento de clase (OcA/06/21).

El profesor Aldo agradeció al estudiante por compartir sus experiencias y pregunto a sus estudiantes si tenían algo que preguntar a su compañero, un compañero preguntó el costo de las bicicletas, otro preguntó *¿cuántas carreras a ganado?* el profesor dijo a los estudiantes que para enriquecer más la clase las preguntas en la medida de lo posible también se hicieran en inglés. La segunda exposición fue a cargo de María, ella mostró una fotografía divirtiéndose con su papá y su hermano en el parque, con cierto dominio en su relato dijo: *"This day was a beautiful day with my dad in the park. I played in the park and eat icecream. I remembered that in this day I played tiro al blanco, futbol. I eat pizza and soda. My dad played with me and my brother. It was a beautiful day!* Fragmento de clase (OcA/06/21). El profesor preguntó a los estudiantes que deseaban comentar a su compañera, Sara preguntó: *what park did you go?* La estudiante contestó a su compañera.

El profesor agregó que sus exposiciones estaban muy bien, que en ese momento ya no habría más exposiciones debido al tiempo de la clase, pero que esperaba le enviaran a su correo las exposiciones para hacerles alguna retroalimentación y evaluarlos. El gráfico 25. Muestra una de las fotografías que utilizaron los estudiantes en su exposición.

Gráfico 25. Fotografía que un estudiante utilizó para describir su pasado



Fuente: Producciones de los estudiantes

El profesor Aldo al final de esta sesión, comentó en una entrevista que notó que estudiantes que nunca habían hablado en la clase se animaron a participar, consideró que ellos al utilizar su propia fotografía se sintieron familiarizados con lo que expresaron y por ello les dio mayor confianza. Este análisis mostró que se entrelazan las categorías de Percepción de Utilidad (PU), Experiencia Lingüística (EL), Disposición Socioemocional (DS) e incluso la categoría de Posibilidades de Participación (PP). En la PU está presente le

interés que los estudiantes presentan para presentar esta actividad y que a la vez lo asocian con un uso real, utilizar inglés para expresar algo que aconteció en sus vidas en un momento histórico en el pasado de ellos (PU/sc1b). La experiencia lingüística la asocio a la subcategoría que se hace presente con el uso de materiales auténticos y el translenguaje (EL/sc2e-sc2c). Los estudiantes utilizaron los medios lingüísticos entre español e inglés para expresar sus ideas lo mejor posible. La disposición socioemocional está presente entrelazada en la reticencia que los estudiantes lograron vencer para participar y exponer a través de la socialización de su imagen a toda la clase (DS/sc3a-sc3e). La categoría de posibilidades de participación está presente, pues a través de la virtualidad fue posible realizar la actividad en este momento de la clase de manera sincrónica, y para los demás estudiantes que no participaron en ese momento de manera asincrónica, a través de la recepción de sus trabajos por medio de correo electrónico o *WhatsApp* (PP/sc4d).

En esta secuencia los profesores mostraron cómo efectuar la exposición utilizando una fotografía de ellos mismos. Esta acción apoyó a los estudiantes a asimilar de qué manera realizar sus exhibiciones con un lenguaje sencillo en inglés para hacer referencia de lo sucedido en el pasado. El uso de la fotografía de los propios estudiantes contextualizó el uso del inglés para que ellos se expresaran con mayor certeza y seguridad sus experiencias de vida.

#### **4.7 La sexta secuencia didáctica**

##### **Análisis de la clase sincrónica**

###### ***Profesora Cony***

La profesora Cony se dirigió a sus estudiantes para llevar la clase y explicar el tema. Al inició ella preguntó a sus estudiantes que habían entendido del video. Diana dijo: “este video nos explicó cómo podemos utilizar el *used to* para expresar acciones que antes hacíamos, y que ahora ya no hacemos”. Teresa complemento: “un ejemplo de utilización es: *I used to listen banda music, but now I listen hip-hop*”. Juan interrumpió para decir: “teacher entonces está bien si digo: *I used to eat tostitos in Secondary school?*” La profesora contestó riendo: “yes, Juan it is correct, but... dime cómo harías para decir esta misma oración en forma negativa?” Juan dijo: “creo que eso no lo recuerdo teacher”. La profesora le preguntó al grupo en general, “alguien puede decirme un ejemplo de cómo utilizar esa oración de los tostitos para ser negativa?”. Gilberto pidió la palabra y expresó: “parece que es así *I did not used eat tostitos*” La profesora le contestó: “*Very good Gilberto, only we have a little bit correcction. It’s did not use to eat tostitos*” “*Oh yes, understand*” dijo Juan. Algunos ejemplos más se expresaron por los estudiantes y la profesora corrigió un poco.

Por qué en esta ocasión se desveló una serie de participaciones por parte de los estudiantes, pues entre ellos mismos se apoyaron para la corrección de las expresiones.

En esta sexta intervención los estudiantes parecieron más participativos y presentaron mayor fluencia para hablar. Expresar sus opiniones al respecto de la formación de las oraciones aún con errores parecía no causarles timidez o desánimo por hablar.

Esto lo asocio con la categoría de disposición socioemocional y la experiencia lingüística (DSN-Sc1e/EL-Sc2a) relacionado las subcategorías de prácticas de colaboración la concepción sociocultural. La profesora utilizó ejemplos cercanos a la cotidianidad de sus estudiantes. Considero que esto facilitó a que los estudiantes se expresaran con mayor familiaridad. Además, en esta sesión se reflejó mayor participación por parte de los estudiantes y la profesora en realidad tuvo una menor participación, solo en los casos necesarios para guiar a los estudiantes o puntualizar alguna información en la que existía duda. Esta interacción da cuenta de que en la clase la profesora logró la reliability en el grupo, lo que asocio a la categoría de (EL/sc3f).

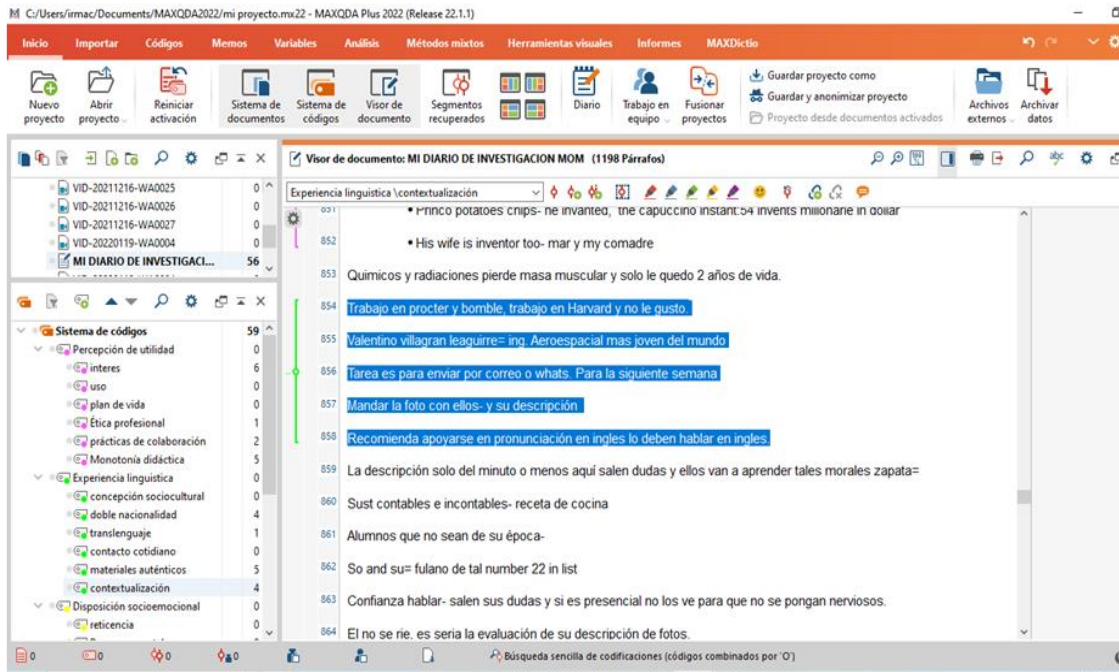
### **Profesor Fabio**

En la primera clase para esta actividad el profesor explico el tema gramatical correspondiente al *used to*. Para ello utilizó un video ya elaborado que buscó en *YouTube* y lo envió por *WhatsApp* a sus estudiantes. En clase preguntó si habían visto el video. Ellos contestaron que sí y comenzaron a participar explicando lo que observaron. En esta explicación participaron cuatro estudiantes. El profesor consideró que era un tema muy fácil y que lo habían comprendido muy bien. Comenzó a proyectar 15 ejercicios para que sus estudiantes los leyeran y contestaran. Ellos lo hicieron bien, algunas dudas que surgieron les fueron aclaradas por el profesor en el momento.

En esta clase el profesor Fabio comenzó a preguntarles acerca del tipo de música que les gustaba. Los estudiantes expresaron sus preferencias personales hacia los géneros musicales. Incluso una estudiante le comentó al profesor que ahí estaba su mamá y le preguntó si gustaría que le ayudara a cantar una canción. El profesor le comentó que si su mamá estaba de acuerdo solo un poco porque había tiempo limitado. Con relación a este hecho en una entrevista posterior a la clase el profesor comentó "Siempre debemos ser muy cuidadosos con nuestros estudiantes, atrás de esa pantalla están los padres de familia. Algunos profesores han tenido ciertos problemas porque a los padres no les parece cómo se dirigen a los estudiantes" (EF/06/21). El profesor en esta clase les mostró a los estudiantes una presentación para argumentar el uso de canciones para la enseñanza y el aprendizaje de inglés.

Esto mostró que algunos padres de familia estaban acompañando a sus hijos durante las clases virtuales. Los profesores que decidan utilizar materiales auténticos para su enseñanza deben tener muy claro el objetivo que se ha de cumplir. Así mismo informar a los estudiantes para que los padres de familia estén en conocimiento del porqué se utiliza esta actividad y que competencia se desarrollará. En esta actividad están presentes la categoría de experiencia lingüística y concepción sociocultural (ELc2/Sc2a) R854-858. El gráfico 26. Representa el análisis que realicé utilizando el programa MaxQDA para esta secuencia didáctica.

Gráfico 26. Análisis de la sexta secuencia didáctica



Fuente: Producción propia

El profesor Fabio les indicó que debían preparar un video donde cantaran una canción y que en éste se debería escuchar su voz clara. Además, les indicó a los estudiantes que la canción debería ser prudente, es decir sin malas palabras u ofensas. Una estudiante le preguntó “¿Debemos cantarla en inglés?” El profesor contestó “yes of course” esto le va a ayudar a desarrollar su manera de hablar y pronunciar el inglés. Ella le dijo al profesor “haré mi mejor esfuerzo por que no canto muy bien”. El profesor contestó, no te preocupes, aquí lo que yo quiero es escuchar su voz para que pronuncien en inglés y puedan mejorar su pronunciación.

### **Profesor Aldo**

En la clase del profesor Aldo, el profesor decidió explicar de manera suscita lo que en el video habían observado. Para ejemplificar la utilización de used to, ejemplificó con una sola oración, así lo expresó: “*I did not use to drink Coffe when I was 10 years old, but I used to play videogames. Luis, tell me please: What did you use to play when you were ten years old?*” Luis contestó: *I used play baseball in a equipo with my father.*” El profesor le dijo: “good job Luis!” para continuar les solicitó otro ejemplo de las oraciones que parecían en su pantalla. María levantó la mano y dijo: “yo teacher”. El profesor le cedió la palabra. Ella expresó “*I used to play with my micro hornito, es que no sé cómo decir micro hornito en*

inglés". El profesor contestó: "acuérdate de las palomitas de maíz, que dicen en el empaque? ¡A sí! Dice micro...*microwave* expresó" El profesor la felicitó diciendo "great!". Enseguida les preguntó: "Alguien podría decirme esta oración in *negative form*?" pues creo que le debemos agregar un did teacher, respondió: Sara" La profesora contestó: "¿Así es, puedes decírmela por favor?". Sara continuó: "A sí, sí, entonces esta oración sería: Sara *did not use to play with a microwave*" "it is correct!

En esta sesión de clase observé que se incrementó la participación de los estudiantes y la participación del profesor fue menor. En comparación, al inicio de la intervención observé que el profesor tenía una mayor participación y los estudiantes de manera breve decidían participar. Esta situación la asocio a la confianza que el profesor ha brindado a sus estudiantes cada vez más para intervenir en la clase.

Estas interacciones las asocio a la categoría de experiencia lingüística y la subcategoría de materiales auténticos. Y la categoría de disposición socioemocional con la subcategoría de motivaciones/actitudes (EL-Sc2e y DS/Sc3c)

#### **4.8 La séptima secuencia didáctica**

##### **Análisis de la clase sincrónica**

###### ***Profesora Cony***

Antes de la clase de la profesora Cony envió un video que trataba de 2 jóvenes hablando en inglés realizando una entrevista de trabajo. En este video las jóvenes utilizaron vocabulario en inglés relativo al tema y mostraban algunos consejos para poder realizar una entrevista de trabajo exitosa.

Carlos dijo: "*I think it is interesting teacher. It is a práctica que vamos a usar*". Luis comentó: "*This is very important para nosotros porque ya casi salimos de la preparatoria*". Fernanda quien nunca había participado expresó: "maestra, yo no sé qué haré todavía, pero creo que esta actividad me servirá mucho". Liliana comentó: gracias teacher porque yo me voy a ir a Colorado, porque ahí vive mi papá y si me ayuda mucho ver el video". Fragmento de observación de clase (OcC/10/21).

Posteriormente la profesora comentó a sus estudiantes que esta actividad era la última del semestre y que les daría ideas para mostrarles como realizar una entrevista de trabajo. ella les preguntó que habían entendido del video. Los estudiantes comentaron que se trataba de una entrevista de trabajo y que les había parecido interesante porque se trataba de una actividad que ellos debían saber, ya que estaban en quinto semestre y tal vez nadie le había enseñado algunos consejos al respecto.



La profesora Cony les pidió que aportaran ideas de vocabulario en inglés que considerarían importante y necesario para realizar una entrevista de trabajo. La profesora también les solicitó a los estudiantes pensar en qué trabajo les gustaría desempeñarse al salir de la preparatoria o terminar su carrera profesional para que pudieran comentar acerca de este tema en la clase. La profesora pidió a sus estudiantes que anotarán las frases o palabras que habían encontrado para enriquecer el vocabulario relativo a una entrevista de trabajo. Los estudiantes comenzaron a participar. Carlos dijo “yo quiero ser administrador, quiero estudiar en el tecnológico. Las palabras que conseguí se relacionan a esta carrera”. “Alberto dijo” yo no voy a estudiar, ahora que termine la prepa me voy a poner a trabajar para juntar dinero para mi universidad. Sí, me interesa mucho esta actividad”. Fragmento de observación de clase (OcC/10/21).

Enseguida la profesora les mostró un primer video, les dijo “pongan mucha atención porque de aquí se deriva la actividad que realizarán, les voy a presentar a una joven como ustedes” y comenzó el primer video de presentación de la estudiante de intercambio llamada Paola. Los estudiantes estuvieron muy silencios observando el video. En cuánto terminó el video la profesora abrió su cámara y les indicó que abrieran sus cámaras también y les dijo: “*How wants to explain something about the video?*” inmediatamente Luis dijo “*She is Paola and She is living in Estonia*”. Gaby expresó: “*teacher Paola said que she is Mexican from Cancún*” Miguel dijo: “*Paola is studying in Estonia at university con una Beca.*” Fragmento de observación de clase (OcC/10/21).

Estas expresiones que logré captar mediante la observación de la clase me indicaron que los estudiantes estuvieron atentos y además les llamó la atención. Considero que porque era una joven de su edad quien les habló a los estudiantes tuvo una captación más contundente y se logró una empatía mayor. Los estudiantes lograron expresar sus ideas con mayor seguridad en inglés. Enseguida la profesora les dijo “van a realizar un video muchachos, este video lo van a realizar tomando como base estas preguntas que veremos a continuación, por favor estén atentos” (OcC/10/21).

Posteriormente la profesora les indico que debían realizar un video y para ello decidió que trabajarían en binas para esta actividad si así lo decidían o bien podían trabajar solos. Les comentó que el video debía durar menos de 5 minutos y que podían enviárselo a su *WhatsApp*. En una entrevista posterior a la clase la profesora me comentó que prefería formar equipos o trabajar en binas porque eso era más práctico para ella, pues revisar trabajo de cada uno era insuficiente con el tiempo que disponía para ello (EC/10/21).

En la clase de la profesora Cony los comentarios de los estudiantes que registré en mi diario y que posteriormente analicé, ella indicó que esta actividad resultó de interés para los estudiantes, algunos de ellos ya tienen algún plan de vida sobre lo que harán al salir de la preparatoria. Es por ello por lo que encontraron funcionalidad en esta actividad, porque vislumbran que lo usarán en algún momento próximo de su vida. A otros estudiantes más les ayudó además a darse cuenta de que próximamente egresarán y que requieren pensar que harán al salir de la preparatoria. Los estudiantes reflexionaron al respecto de que ya pronto egresarán, que al salir ya serán adultos y deben tener un plan de vida para saber a qué se dedicarán en el futuro próximo. Considero que además de aportar a la construcción de aprendizaje para mejorar habilidades comunicativas para el inglés, esta actividad les ayudó a recapacitar o comenzar a planear lo que harán al egresar de la preparatoria. Observé que los estudiantes estuvieron muy atentos y participaron mucho. Estas interacciones las asocio a la categoría de percepción de utilidad y las subcategorías de interés, uso y plan de vida.

### ***Profesor Fabio***

El profesor Fabio envió por *WhatsApp* el video con la indicación que debían observarlo porque en la clase comentarían sobre éste. De igual manera indicó a sus estudiantes que pensarán que iban a hacer al salir de la prepa y que además trajeran vocabulario relacionado con una entrevista de trabajo o el trabajo que querían desempeñar. Los estudiantes contestaron en el *WhatsApp* con emoji de pulgar arriba. Esto indicó que habían recibido el mensaje y que así lo harían. Esta contestación por parte de los estudiantes indicó que ellos ya tenían cierto grado de confianza en el profesor y que sus comunicaciones ya no solían ser tan formales como en un principio de semestre lo eran. Esta interacción la relaciono a la categoría de disposición socioemocional con la subcategoría de motivaciones y actitudes. Esta reacción es resultado de la confianza que el profesor ha generado en los estudiantes para hablar y expresar sus ideas en la clase y en las comunicaciones que tuvieron por *WhatsApp* en relación exclusivamente con las actividades de la clase de inglés.

Ya en la sesión de clase el profesor comenzó a preguntar a los estudiantes sus reflexiones sobre el video y su plan de vida para cuando salieran de la prepa. Este aconteció así:

*Profesor Fabio: What is your opinion about the video guys? Do you think it is important for your preparation?*

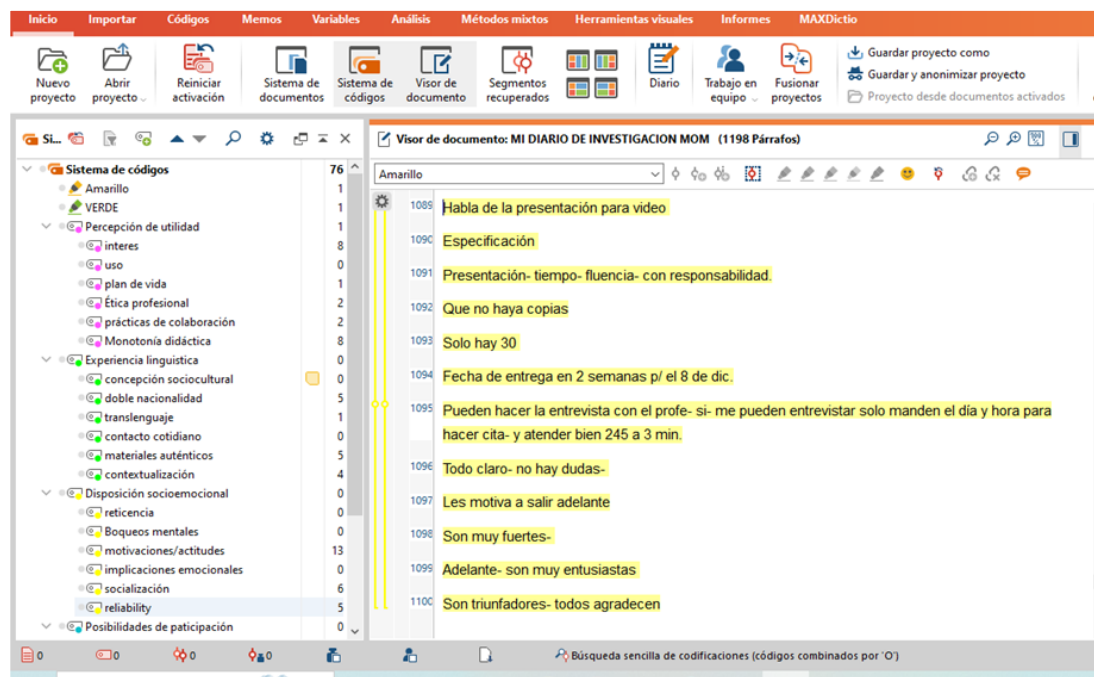
Frank: Teacher yes, it is very very important! I saw how express my ideas in an entrevista de trabajo. Aprendí muchas *new words in english that I can use*.

Alice: The video was interesting. Yo pensé en mi vida al salir de la prepa y me di cuenta de que tengo que pensar en que voy a hacer porque no lo sé”. “Fátima comentó “/ *want my own work*, este... empresa digo” Fragmento de observación de clase (OcF/10/22)

Para cerrar l clase el profesor Fabio les recordó de la elaboración del video y les reitero la fecha de entrega además de motivarlos y alentarlos a que no faltara la entrega puntual.

El análisis de resultado que realicé en este fragmento emerge la categoría de disposición socioemocional y experiencia lingüísticas con la subcategoría de motivaciones/actitudes y materiales auténticos respectivamente (DSC3/sc3c) (ELC2/sc2e) (R1089-1100). En el gráfico 27. Muestro parte del análisis con el programa MaxQDA de esta secuencia didáctica.

Gráfico 27. Imagen del análisis de resultados de la séptima secuencia didáctica con el software



Fuente: Producción propia

En esta clase se logró que la mayoría de los estudiantes se conectara a la clase sincrónica debido a que el internet se encontró estable. Los estudiantes que no lograron la conexión fueron cinco y ellos se comunicaron por el *WhatsApp* con el profesor solamente.

El profesor les envió captura de pantalla de la sesión de clase y le pidió a una de sus compañeras que les comunicara que harían para el video como trabajo final.

Para finalizar esta clase el profesor me permitió presentar a los estudiantes algunos apoyos que podían buscar para el trámite de una beca al extranjero. De igual manera, les presenté algunos exámenes que les solicitarían para ser candidatos a las becas. En una entrevista que tuvimos el profesor Fabio y yo la siguiente semana posterior a la clase, él me comentó que los estudiantes estaban muy motivados y que le habían dicho que si esta señorita pudo irse hasta aquel lugar lejano pues ellos también podrían acceder a esas oportunidades. En general dijo que se motivaron mucho y que les interesó aprender inglés con más intención.

Esta interacción la asocio a la categoría de disposición socioemocional y la subcategoría de motivación e implicaciones emocionales. El profesor alienta a los estudiantes lo que también genera implicaciones emocionales positivas para que los estudiantes generen sus materiales sin temor y con ánimo de prepararse para la actividad comunicativa mediante el video que elaborarán.

### **Profesor Aldo**

En el caso del profesor Aldo también envió con antelación a la clase el video de las dos personas en una entrevista de trabajo. Además, solicitó a los estudiantes que escribieran en su libreta las palabras o frase que pensaban les serían de más ayuda para enriquecer su vocabulario.

Ya en la clase sincrónica comenzó por preguntar a los estudiantes el vocabulario que anotaron en la libreta. Inmediatamente dos estudiantes respondieron al mismo tiempo. Como no se escuchó bien el profesor les pidió intervenir nuevamente, pero levantando la mano que se encontraba en la pantalla por que como no los veía no sabía quién le hablaba. Posteriormente dio la palabra a Alex quien expresó: *"I wrote some phrases, but the most interesting was the tips. Los consejos que dan me parecen útiles."* Daniela por su parte dijo *"This activity is something that is true. It's important!"* (OcA/10/21). A Daniela siempre le gusta expresarse en inglés. Ella considera que están muy fáciles las actividades, sin embargo, no deja de cometer algunos errores de gramática. La fluidez con que habla le ayuda mucho, pues como ha vivido en el Estados Unidos ha desarrollado más esa habilidad. El profesor comentó que eso que decía era verdad y que por ello invitaba a los demás estudiantes a realizar la última actividad con mucho ánimo. Que este era su último semestre se inglés para que aprovecharán al máximo la actividad.

Enseguida el profesor les comentó que verían un video de una joven como ellos, que pusieran mucha atención porque luego iban a comentar lo que dijo. Los estudiantes permanecieron en silencio observando el video. Al término del video preguntó a los estudiantes que habían entendido. Ellos comenzaron a levantar su mano en la pantalla dijeron (la narración transcrita presenta errores y fue transcrita tal y como lo expresaron): *"I think that is a student and her name is Paola, mm ...que es de Cancún y she is studying in Estonia "*. *"Esta en Estonia y dice que había vivido toda la vida en donde nació and She learn english in school. Ahora que vivé allá practica y aprende hablando inglés"*. *"teacher I think she is nineteen years old"*. *"yo ya me vi teacher, si ella es como nosotros, si se puede"*. El profesor intervino para decir a sus estudiantes *"you have the reason guys, and the important thing is that she knows english, this is the key to open opportunities"* Fragmento de observación de clase (OcA/10/21). En esta narración asocio lo que los estudiantes y el profesor expresaron hacia las categorías de percepción de utilidad y disposición socioemocional con las subcategorías de interés y motivaciones/ actitudes.

La interacción en la clase apoyó para que los estudiantes expresaran algunas ideas que surgieron a partir del video. Algunos estudiantes pudieron expresarse combinando inglés y español o incluso algunos con errores. El profesor también expresó a sus estudiantes una frase de reflexión, esta interacción la relaciono con la categoría de experiencia lingüística y la subcategoría de materiales auténticos. El profesor logró incrementar con el uso del material auténtico el interés de los estudiantes por expresar sus ideas en la lengua meta.

Para cerrar la clase el profesor Aldo comentó a sus estudiantes que les enviaría un video donde la misma joven les hace preguntas en inglés guiándolos a una entrevista de trabajo. Y que ellos debían hacer un video para contestar esas preguntas o una entrevista de trabajo. Les dio la indicación de trabajar individual o por binas. Les comentó que los videos deberían se expresados en inglés y que no duraran más de 5 minutos de preferencia. También les comentó que esa sería la última actividad de inglés para evaluar su tercera unidad. Los estudiantes contestaron con mucho ánimo que estaban de acuerdo. Por último, en clase el profesor me solicitó presentar a los estudiantes las diversas oportunidades de becas para estudiar al extranjero a las que podían acceder. El profesor les explicó el procedimiento para la obtención de algunas de estas becas. Los estudiantes agradecieron al profesor por esa presentación y mostraron gran interés y entusiasmo por conocer que podían en algún momento tener la oportunidad de esta experiencia como la de la joven Paola. Esta interacción la asocio directamente con la categoría de disposición

socioemocional y la subcategoría de implicaciones emocionales y motivación, así como a la categoría de percepción de utilidad y subcategoría de plan de vida (DS/sc3d-sc3c) (PU/sc2c).

## **Capítulo V Enseñar inglés ¿Posible en la virtualidad?**

### **Resultados de la implementación**

#### **5.1 Prueba piloto: Tell me a horror story**

Este inicio de trabajo con los profesores Cony Fabio y Aldo fue particularmente difícil para una servidora debido al fallecimiento de mi hermano por la pandemia de COVID 19, pues para este momento ya tenía designado con los profesores las fechas de trabajo con ellos, las observaciones y la secuencia piloto por desarrollar. Por lo tanto, el trabajo se llevó a cabo, se desarrolló y se completó con sentimientos encontrados. Por un lado, estaba la alegría del inicio de la propuesta de intervención con los profesores que aceptaron participar en esta investigación y por el otro la tristeza por la pérdida. Aun así el trabajo comenzó como estaba previsto.

Después de 5 días de la aplicación de la prueba piloto los profesores comenzaron a recibir los primeros trabajos en video de la entrevista que sus estudiantes realizaron. Los estudiantes tuvieron como límite 10 días a más tardar para enviar sus videos.

La profesora Cony y el profesor Fabio recibieron sus videos por *WhatsApp*, en el caso del profesor Aldo recibió sus videos por correo electrónico. Los profesores Cony y Fabio compartieron conmigo algunos de los trabajos de los estudiantes por medio de *WhatsApp*. En el caso del profesor Aldo me compartió algunos videos por correo electrónico.

La profesora Cony se sorprendió al ver que sus estudiantes realizaron trabajos muy profesionales en los que los estudiantes presentaban diálogos en los que los estudiantes se expresaban de una mejor manera utilizando la lengua meta. La profesora afirmó “en un inicio pensé en que esta actividad llevaría mucho tiempo y estaba un tanto fuera de los temas de la clase. Hoy veo que los estudiantes se interesaron y lo demuestran sus esfuerzos del trabajo que entregan” (EC/11/20).

En esta actividad los estudiantes lograron visualizar un interés real para utilizar el inglés y asociarlo a un plan de vida que para algunos estudiantes aún no está bien establecido. Sin embargo, ellos identificaron que el conocimiento que puedan obtener del desarrollo de estas habilidades que construyen alrededor de esta actividad será de utilidad para su vida en el futuro.

En el caso de los estudiantes del grupo de la profesora Cony se formó un total de 9 equipos para elaborar el video. La profesora recibió los videos de los equipos y se dio cuenta que los estudiantes tuvieron una gran iniciativa. Ella se mostró muy complacida por esta actividad y dijo “yo nunca había solicitado este tipo de actividad, así que quedé sorprendida al recibir tan elaborados trabajos. Se nota que disfrutaron esta actividad, pero sobre todo me doy cuenta de que se les facilitó hablar en inglés” (EC/11/20). Durante una entrevista con la profesora para comentar acerca de los trabajos de la historia de terror dijo que no tenía muchas expectativas de que sus estudiantes realizaran un buen trabajo. Al respecto ella lo expresó así: “no confiaba mucho en esta actividad porque pensé que no iban a trabajar, sinceramente creí que no funcionaría. Solamente me gusta explicarles la clase, darles ejemplos de uso y enfocarme a que realicen unos ejercicios. Y ya si no los terminaban les dejaba de tarea terminarlos. Considero que el tiempo no da para más” (EC/11/20). En esta misma entrevista la profesora compartió conmigo dos videos de lo que hicieron los estudiantes.

El video de terror que realizaron los estudiantes es inédito, es decir, es una versión que ellos elaboraron e inventaron. Todos participaron en algo para la elaboración del video, unos editaron el video, otros realizaron los diálogos y todos participaron en la explicación para expresarse en inglés. La profesora dijo que se le facilitó revisar los trabajos de video porque observó que todos los estudiantes cumplieron y que además se había divertido a la hora de estar evaluándolos.

En el caso de los trabajos del profesor Fabio, en su grupo se formaron 7 equipos. Él compartió conmigo algunos videos a través de *WhatsApp*. En el video observé que los estudiantes usaron su creatividad, a través de contar una historia original que ellos crearon. Su pronunciación fue lenta, pero se escuchaba clara. Particularmente llamó mi atención una presentación. En esta historia los estudiantes tomaron la decisión de dividirse para realizar el trabajo. Algunos realizaron el guion y otros la presentación. Pero todos decidieron hablar en la historia. En el video solamente se escuchan las voces de los estudiantes y la música de fondo acorde a la historia, pero ellos no se ven. Con imágenes proyectadas contaron la historia. La desarrollaron alrededor de una hacienda. Los estudiantes confirmaron al profesor en la clase subsecuente que esta actividad les había parecido interesante. Y que además estaba acorde a la época de *Halloween* y día de muertos. Los estudiantes permitieron al profesor proyectar el video en la clase a petición del profesor. Esto como una muestra nada mas de los trabajos realizados.

Observé y escuché en los comentarios de los estudiantes durante la clase siguiente que el profesor Fabio comenzó la clase felicitando a los estudiantes. En esta clase los estudiantes estaban más desinhibidos, participaban con gusto durante la clase. Entre los diálogos que surgieron, por mencionar algunos: “teacher, esta actividad fue divertida. Sí, me costó trabajo hablar porque me dio pena, pero sí lo hice”. “A mí me pareció interesante profe”. “Tal vez este sencillo, pero me costó mucho trabajo pensar en el diálogo que usaríamos”. “Me sirvió para entender algunas cosas de los temas” (OcF/11/20) Ellos pidieron al profesor realizar más actividades como esta. El profesor Fabio al final de la sesión de clase me comentó por *WhatsApp* que le gustó que los estudiantes cumplieran, y sobre todo que había estudiantes a los que ni les conocía la voz. Dijo: “parece que había estudiantes que ni conocía, solamente se proyectaban en su pantalla congelada y no hablaban, por ejemplo, Carmen y un muchacho que se llama Esteban. Me dio gusto escucharlos”.

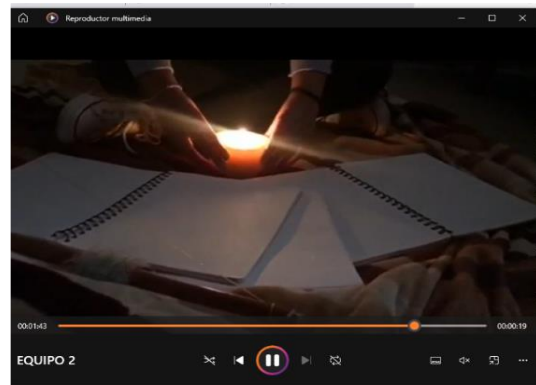
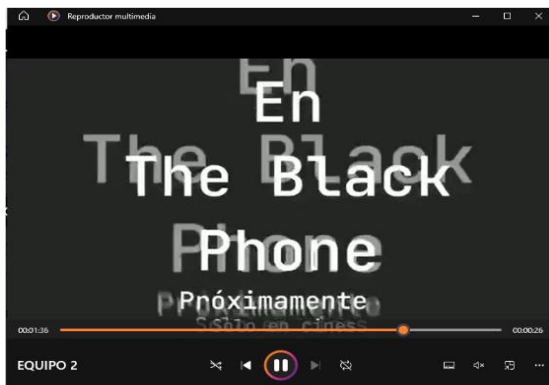
En la clase siguiente a la actividad del video el profesor Aldo les preguntó si ya todos habían enviado el video, porque muy pocos lo habían enviado. Les pidió levantar la mano si ya lo habían enviado. El profesor y yo observamos que habían faltado 5 estudiantes. Ellos dijeron que no se pudieron conectar para hacer el trabajo, pero que si les daba la oportunidad de hacerlo. Él dijo que sí, y que era importante su participación por que con eso evaluaría la unidad. Los estudiantes contestaron afirmativamente.

El profesor me compartió en una entrevista posterior a la clase que ese era el problema con estas actividades que no todos podían realizarlas debido a falta de internet. Que los videos le parecieron bien. Que al menos los hicieron hablar y no estuvieron tan mal. Percibí que al profesor le agobia un tanto el tiempo, siempre se enfoca en situaciones concretas de la clase en las que ya tiene el tiempo coordinado. Para él es de suma importancia cumplir con el total del programa de la asignatura, por lo tanto, le incomoda esperar un envío de tareas fuera de tiempo. Aun así, permitió a los estudiantes realizarla (EA/11/20). En el gráfico 28. Muestro algunas imágenes de los videos que enviaron los estudiantes como resultado de esta secuencia didáctica. En la parte de anexos se muestran más imágenes de las producciones de los estudiantes.

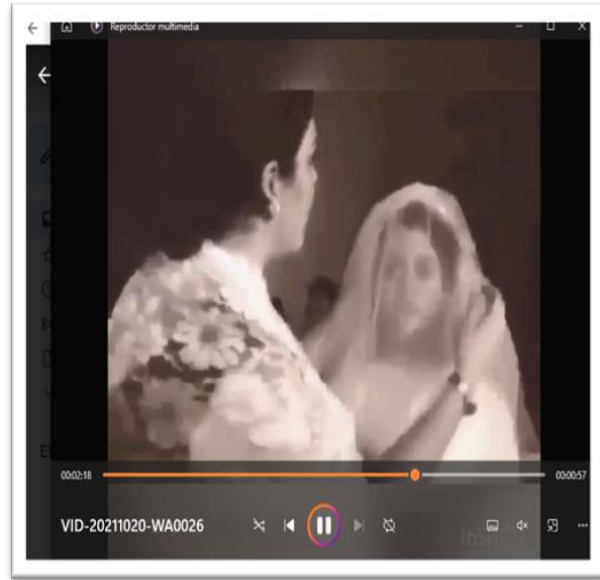


Gráfico 28 imágenes de los videos de terror elaborados por los estudiantes

Video 1



## Video 2



Fuente: Producciones de los estudiantes

### 5.2 Primera secuencia: Welcome to the course

En el caso de los tres profesores los estudiantes tuvieron una respuesta favorable a la observación del video que les fue enviado previo a la clase. Los estudiantes manifestaron que fue claro y que lo entendieron muy bien. Sobre todo, que lo pudieron ver varias veces en el momento que les fue posible para entender la explicación. Algunas expresiones de los estudiantes durante la clase sincrónica lo aseveraron. Estas afirmaciones de los estudiantes las asocio directamente al interés que tienen los estudiantes por aprender inglés. Otra subcategoría a la que relaciono este análisis es a la reticencia, considero que

el uso de videos que existen en la internet para explicar el tema en cuestión es material auténtico que los profesores utilizaron y aportó para que los estudiantes demostrarán mayor interés en la clase. Por lo tanto, los profesores como guía ayudaron a vencer la reserva o distancia que demuestran los estudiantes por participar en las actividades y motivarlos a interesarse en el contenido del video (Dewey, 1998).

La lectura de comprensión ayudó a reforzar la utilización del tema en cuestión, a la vez que aportó un espacio para que los estudiantes se expresaran oralmente en inglés. Aunque solamente algunos estudiantes participaron en este momento se brindó una oportunidad para la expresión oral de cada estudiante, para explicación del profesor en caso de dudas o aclaraciones al respecto del tema. Los ejercicios de reforzamiento ayudaron a los estudiantes a retroalimentar el conocimiento adquirido. Estas implicaciones coadyuvan a que los estudiantes construyan de forma consciente su aprendizaje y aportan de manera inconsciente a la adquisición de esta lengua extranjera. Krashen (1982,2003) considera esencial la autoconfianza, la motivación y la disminución de ansiedad para el aprendizaje de una lengua. Los profesores al hacer uso de los materiales auténticos brindaron un apoyo adicional para que los estudiantes se interesaran mayormente. Recordemos que los materiales auténticos están dados a partir del uso de TIC y a partir de ese interés, se propician condiciones favorables para que los estudiantes se motivaran a participar y se involucraran en las actividades. Estas actividades coadyuvaron al desarrollo de sus habilidades en la lengua que aprenden y los estudiantes construyeron su aprendizaje. De esta forma las interacciones en clase, les permitieron adquirir mayor desempeño para la competencia comunicativa en inglés.

### **5.3 Segunda secuencia: Tell me a little about yourself**

La profesora Cony está muy pendiente de sus horarios y tiempos. Ella dijo que le gustaba tener el tiempo de las actividades bien establecido y normalmente ella daba explicación del ejercicio en el pintarrón, ejemplos y pasaba al ejercicio de manera rápida, que así estaba acostumbrada a realizarlo. Esto es porque su carga de trabajo es alta pues tiene 8 grupos de inglés y esto suma alrededor de 400 estudiantes. La profesora expresó en una entrevista “como tengo muchos grupos estoy muy presionada por el tiempo y las actividades deben ser prácticas para poder evaluarlas”. Por eso es por lo que la profesora trata de llevar todo el control del tiempo y tiene sus actividades ya muy bien diseñadas para que este límite de sus tiempos y orden no se pierda en la clase. Ella cuenta con muchos años de experiencia y esto le ha llevado a tener una práctica determinada. En este caso considero que para la profesora es difícil cambiar de actividades porque no le gustaría

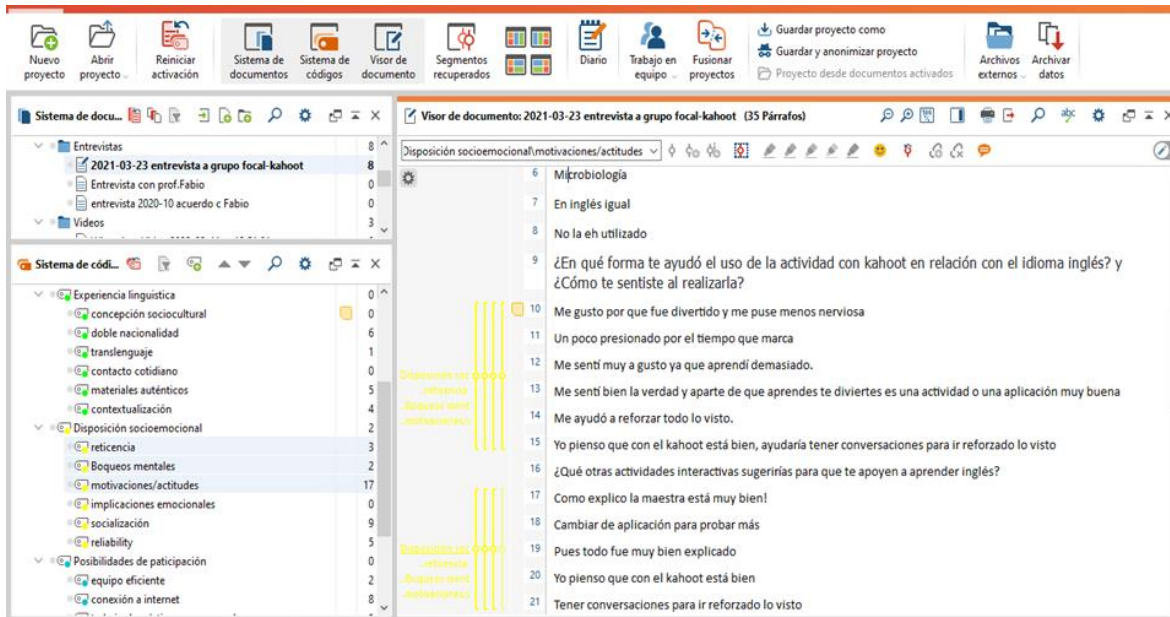
“probar” otras que tal vez no le funcionarían, le llevarían mucho tiempo o acaso le hicieran perder el control de su grupo. La profesora da muestra de llevar una enseñanza tradicional, donde solamente los estudiantes reciben ese conocimiento mediante las exposiciones y explicaciones de la profesora.

En la clase de la profesora Cony la actividad de *kahoot* tuvo éxito gracias a que todos los estudiantes contaban con acceso al internet. Al respecto de realizar la actividad con *kahoot* la profesora aceptó utilizarlo siempre y cuando no le llevase mucho tiempo realizarlo. Al término de la capacitación sobre la utilización de esta actividad digital y al darse cuenta de que podía obtener una evaluación inmediata hacia el avance de los estudiantes aceptó utilizarla. La profesora se permitió la oportunidad de implementar esta actividad en su clase. Actividad que pudo realizarse por que las posibilidades de participación de la profesora y los estudiantes eran adecuadas, pues contaban con equipo eficiente y una conexión a internet que permitió la conectividad en la virtualidad, se presentan aquí la categoría de posibilidades de participación con las subcategorías de equipo eficiente, conexión a internet y virtualidad. De igual manera se presenta la subcategoría de apoyo técnico. La profesora solicitó este apoyo para aprender a utilizar esta aplicación. Ella al conocer su uso, beneficio y alcance estuvo de acuerdo en usarla.

Realice una entrevista a un grupo de cinco de los estudiantes del grupo de la profesora Cony. Respecto a la actividad de *kahoot* digital, el total de los estudiantes contestó que les había gustado realizarla. Además, ellos mencionaron que ya habían participado en esta actividad en otra asignatura. La opinión de los estudiantes al respecto de su percepción de uso fue positiva, ellos expresaron: “Me gusto porque fue divertido y me puse menos nerviosa”. “Un poco presionado por el tiempo que marca”. “Me sentí muy a gusto ya que aprendí demasiado”. “Me sentí bien la verdad y aparte de que aprendes te diviertes es una actividad o una aplicación muy buena”. “Me ayudó a reforzar todo lo visto”. “Me pareció que como explico la maestra ¡está muy bien!”. “Cambiar de aplicación para probar más así”. “Pues todo fue muy bien explicado”. “Yo pienso que con el *kahoot* está bien”. “Ayudaría tener conversaciones para ir reforzado lo visto”. Fragmento de entrevista a grupo focal: (Ee/3/21). Estas expresiones que los estudiantes expresaron al respecto de la actividad realizada las asocio directamente a la categoría de disposición socioemocional con las subcategorías de reticencia, bloqueos mentales y motivaciones/actitudes. En los estudiantes se elevó una motivación al realizar este tipo de actividades, su actitud de reticencia a participar en la clase de inglés se minimiza y, por lo tanto, el bloqueo mental que pudiera existir por parte de los estudiantes se abre a una oportunidad de motivarlos a

participar por medio de la gamificación digital (DSc3/sc3a-sc3b-sc3c). El gráfico 29. Muestra el análisis de resultados respecto a la segunda secuencia didáctica y la aplicación de la actividad de gamificación digital.

Gráfico 29. Análisis de resultados de la segunda secuencia didáctica.



Fuente: Producción propia

Para el profesor Fabio la experiencia del profesor y la socialización que realizó con los estudiantes antes y durante la clase los apoya a romper esos bloqueos mentales. El profesor con su platica amable ayuda a que los estudiantes se sientan con la confianza para participar, en donde surge la categoría de reliability, el profesor logra brindar a los estudiantes una confianza y seguridad para expresar sus opiniones en torno a la clase. Ellos confiados comparten en clase sus ideas, pues el profesor es amable aun cuando cometan errores saben que no les llamará la atención. El *kahoot* no funcionó en este grupo, pues la falta de un internet estable para los estudiantes e incluso para el mismo profesor en ocasiones no permitió llevar a cabo de manera exitosa esta actividad. El profesor manifestó que era una buena actividad pero no para utilizar en estas circunstancias. Estas interacciones están asociadas a la categoría de disposición socioemocional y la subcategoría de reliability, así como a la categoría de posibilidades de participación y la subcategoría de conexión a internet. Además, emerge aquí la asociación entre la categoría de experiencia lingüística y la subcategoría de socialización (DSc3/sc3f) (PPc4/sc4b) (EL/sc3e).

En el caso del profesor Aldo manifestó que los estudiantes enviaron sus fotografías de la actividad contestada, pero que había batallado con algunos trabajos para entenderle porque las fotos eran muy transparentes, es decir que casi no se veían bien y esto le causaba retraso en el tiempo de revisión. Confirmó que para la siguiente vez les diría a sus

estudiantes que remarcaran la actividad con lapicero azul para no batallar en descifrar lo que decía. El profesor dijo que le gustó la manera como los estudiantes iban asociando el tema a su vida cotidiana como fue el caso de Kyra que eso le había gustado mucho por consiguiente indicaba que lo habían entendido y aprendido bien. En esta actividad el profesor Aldo dijo que lo único que encontró de inconveniente fue la actividad de gamificación y que por las demás estaban adecuadas y podría utilizarla con otro tema también. Este análisis de resultados muestra que emerge la categoría de posibilidades de participación y la subcategoría de conexión a internet que en este caso imposibilitó a algunos estudiantes para participar en la actividad (PPc4/sc4b).

#### **5.4 Tercera secuencia: Why not? Talking about idioms**

En esta tercera secuencia didáctica percibí un cambio en la práctica de la profesora Cony. La dinámica de la clase cambió y sus estudiantes lo reflejaron en su forma de actuar durante la clase. La profesora logró “*romper el hielo*” y conducir una clase amena con la participación de sus estudiantes. La exposición del tema, la explicación y la práctica se logró en cincuenta minutos por lo que al final de la clase pudo comunicar a sus estudiantes que no habría tarea para vacaciones.

La profesora en una entrevista posterior inmediata a la clase me comunicó que esta clase le había gustado mucho y que consideraba que a sus estudiantes también. Ella se mostró muy complacida con el apoyo que brindé al proporcionarle el video para explicar el tema, pues dijo: “justo explicaba muy bien el tema y el tiempo fue el adecuado. Se notó el interés de los estudiantes y creo que aprendieron y hasta se divirtieron. Con esto de las clases así es difícil mantener la atención de los estudiantes”. Esto lo asocio a la categoría de percepción de utilidad y la subcategoría de prácticas de colaboración (PU/sc1e). A partir de la explicación anterior considero que, a través del trabajo colaborativo se logró un cambio en la práctica docente de la profesora, cambio que ella misma percibió y afirmó como positivo para mejorar su clase. Alvarado, Cocca y Rodríguez (2016) declararon que a través de un trabajo colaborativo surgen situaciones sociales que permiten, con el apoyo del grupo, el logro de objetivos propios y los objetivos comunes. El trabajo colaborativo posibilitó a los profesores para que encontraran una opción que les fuera útil para su labor de enseñanza, especialmente en esta situación emergente.

El análisis de resultados me permite inferir que el apoyo colaborativo sucedió en tres maneras: la primera consistió en la que la investigadora brindó a los profesores para su mejora en la enseñanza. La segunda, radicó en la relación entre los profesores y sus

estudiantes. La tercera, consistió que entre los mismos estudiantes se apoyaron para el logro de sus objetivos.

Desde esta postura, declaro que las prácticas de colaboración en la virtualidad tuvieron implicaciones razonables para lograr que los profesores mejorasen la enseñanza de inglés como lengua extranjera en bachillerato. Al referirme como “mejora de su clase” también considero una mejora a la enseñanza, a la manera de hacer llegar la información a sus estudiantes para la comprensión, práctica y construcción del conocimiento de inglés como lengua extranjera. Nunan (1998) afirmó que, para la enseñanza de inglés, no hay como tal una serie de prácticas claramente definidas. Por lo tanto, diseñé y presenté a los profesores las prácticas que consideré apoyarían a sus estudiantes en su proceso educativo.

El profesor Fabio decidió agregar este tema porque en su amplia experiencia de haber vivido en los Estados Unidos y como profesor, consideró que este tema era esencial. Él dijo que en muchas películas y canciones los estudiantes los escuchan y por lo tanto deben estar familiarizados y conocer los modismos. El profesor utilizó varios elementos para esta secuencia didáctica, por lo tanto, el profesor, sin percatarse de ello, utilizó el método ecléctico para su enseñanza (Harmer, 2003; Salazar y Baptista, 2005). Estos elementos variados ayudaron a los estudiantes a crear frases con significado para ellos, que en algunas ocasiones fueron correctas y en otras incorrectas. Sin embargo, esto desarrolló en los estudiantes una pronunciación cada vez mejor, aportando a la construcción de su aprendizaje y al desarrollo de su competencia comunicativa de la lengua extranjera. El profesor al utilizar el material auténtico brindó un acercamiento a los estudiantes al contexto de un hablante nativo de inglés. Además de que los estudiantes en estos tiempos están familiarizados materiales visuales como es el uso de video (González y Haro, 2019).

A partir de esta secuencia didáctica percibí que el profesor Aldo me brindó mayor confianza, su forma de dirigirse hacia mí siguió de manera respetuosa, sin embargo, en un sentido figurado puedo decir que se rompió en alguna medida una barrera que existía. Él profesor declaró que el apoyo brindado por una servidora había sido muy importante para que la clase se llevara a cabo y cumplir con la sesión. Este comentario por parte del profesor indica que tiene un alto compromiso por su trabajo. Percibí que la ética del profesor es muy alta y de igual manera brinda un respeto por sus estudiantes. Él declaró: “Es poco el tiempo y no podemos darnos el lujo de faltar, sé que los muchachos tal vez no salgan bilingües por completo, pero hacen un gran esfuerzo por aprender. Le agradezco sus propuestas



maestra” Fragmento de entrevista: (EcA/4/21). Manifiesto que las prácticas de colaboración llevadas a cabo de manera respetuosa, como es el caso de esta investigación, fueron un gran apoyo para la labor del profesor, pues a través de un trabajo coordinado se logró un objetivo en común como afirmaron Guitert y Pérez (2013) fue un proceso compartido, coordinado e interdependiente en el que trabajamos de manera conjunta para lograr que en este entorno virtual el objetivo común.

### **5.5 Cuarta secuencia: Knowing my city**

Esta sesión de clase con la profesora Cony tuvo una duración de noventa minutos. La sesión de clase en esta ocasión se conformó de dos bloques, es decir, dos horas. Sin embargo, la profesora indicó que había recibido un mensaje para salir antes de la clase, debido a una plática que recibirían los estudiantes por parte de una oficina administrativa del centro escolar. Lo que acortó aún más el tiempo disponible para la clase sincrónica. Esta secuencia se realizó en el mes de mayo en el que se presentan diversas suspensiones de clase. Por lo que, esta secuencia la diseñé para que los profesores presentaran a los estudiantes un tiempo determinado de trabajo en la sesión sincrónica y otro tiempo fuera de ésta. Considero que esta dinámica aporta a los estudiantes un espacio de asimilación para reflexionar sobre los temas que se les presentaron. Las tareas para la casa tuvieron la intención de apoyar a la construcción de su aprendizaje y la práctica a la adquisición de una mayor competencia comunicativa o lingüística. En el enfoque comunicativo se puede ofrecer a los estudiantes oportunidades para pensar en el proceso de aprendizaje y no sólo en la lengua. Se debe dar importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje y que relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella Nunan (1998). El uso de los dibujos animados para la explicación del tema pareció de primer momento absurda a la profesora, pero posteriormente que observó el contenido decidió aceptarla. Cuando presenté a la profesora esta secuencia platicué con ella acerca del uso de las metodologías activas y le presenté información acerca de estos métodos, técnica y estrategias para fomentar el interés y participación de los estudiantes (Díaz et al, 2019; Aiche,2011; Labrador y Andreu, 2008). Analizo que esta información coadyuvó para que la profesora decidiera aceptar el uso de los dibujos animados. Al final de esta secuencia la profesora expresó sentirse satisfecha con los resultados y me envió algunos trabajos de los estudiantes. El gráfico 30. muestra imágenes de la producción de los estudiantes.

Gráfico 30. Fotografía de productos de los estudiantes respecto a la cuarta secuencia didáctica

go along the street then cross the traffic light  
 Turn left straight to english then turn right  
 on the corner is a sign between that street  
 and in front of a square is the teatro

B) Asking for and Giving Directions

Word List- Translate the next sentences. (las palabras entre parenthesis son la forma de pronunciar)

How do I get to ...? ¿Cómo puedo?

What's the best way to ...? ¿Cuál es la mejor manera de?

Where is ...? ¿Dónde está?

Go straight on (until you come to ...)? ¿Vámonos directo

Turn back /Go back. ¿Se vuelve / vuelve

Turn left/right (into ... street). ¿Vira a la izquierda/derecha

Go along ...? ¿Por la calle

Cross ...? ¿Cruza

Take the first/second road on the left/right. tome la primera/segunda carrera  
 a la izquierda/derecha

It's on the left/right. está a la izquierda/derecha

Straight(street)on directo a

Crossroads (Junction) ...

Next to ... cerca de

Between (b'tween) entre

At the end (of) al final

On/at the corner en la esquina

Behind (b'hind) atrás

In front of Frente a

(Just) around the corner a la vuelta de la esquina

Traffic lights semáforos

Crossroads, junction (d'svj(k)(a)n) encrucijada / cruce

Signpost ('s'v:ps't) poste indicador

Instructions: Use the sentences to indicate how a tourist can go to a place you choose. For example if a tourist ask you: How can he/she arrive to a "teatro de la Paz?" or another interesting place to visit in your city. Use 10 phrases to giving directions at least and underline each one. THIS ACTIVITY IN TEAMS OF

<p><b>A) Write the sentences in the correct form of the past progressive. Using the verbs in the parentheses.</b></p> <p>1.-When I phoned my friends, they (play) <u>were playing</u> monopoly.</p> <p>2.-Yesterday at six I (prepare) <u>was preparing</u> dinner.</p> <p>3.-The kids (play) <u>were playing</u> in the garden when it suddenly began to rain.</p> <p>4.-I (practise) <u>was practicing</u> the guitar when he came home.</p> <p>5.-We (not / cycle) <u>were not cycling</u> all day.</p> <p>7.-I tried to tell them the truth but they (listen / not) <u>were not listening</u>.</p> <p>8.-What (you / do) <u>were you doing</u> yesterday?</p> <p>9.-Most of the time we (sit) <u>were sitting</u> in the park.</p> <p>10.-When I came into the living room, the cats (sit) <u>were sitting</u> on the table.</p> <p>11.-I could tell by his eyes that he (lie) <u>was lying</u> to me.</p> <p>12.-We (play) <u>were playing</u> Monopoly when our neighbors rang at the door.</p> <p>13.-Helen (listen) <u>was listening</u> to the radio when she heard a strange noise in the garden.</p> <p>14/15.-I (prepare) <u>was preparing</u> dinner yesterday when I noticed that the cooker (work/not) <u>was not working</u>.</p>	<p><b>B) Asking for and Giving Directions</b>  <b>Word List- Translate the next sentences. (las palabras entre paréntesis son la forma de pronunciar)</b></p> <p>How do I get to ...? <b>Como llego a...?</b>  What's the best way to ...? <b>Cuál es la mejor manera de ...?</b></p> <p>Go straight on (until you come to ...). <b>Siga recto (hasta llegar a...).</b>  Turn back. /Go back. <b>Volver. /Regresa.</b>  Turn left/right (into ...-street). <b>Gire a la izquierda / derecha</b>  Go along .... <b>Adelante....</b>  Cross ... <b>Cruzar ...</b>  Take the first/second road on the left/right <b>Tome la primera / segunda calle a la izquierda / derecha</b>  It's on the left/right. <b>Está a la izquierda / derecha</b>  Straight (street) on <b>Recto/ Recta</b>  Opposite ('<i>ɒpəzɪt</i>) <b>Opuesto</b>  Near (<i>nɪə</i>) <b>Cerca</b>  Next to <b>Junto a</b>  Between (<i>bɪ'twi:n</i>) <b>Entre</b>  At the end (of) <b>Al final de</b>  On/at the corner <b>En / en la esquina</b>  Behind (<i>bɪ'hɪnd</i>) <b>Detras</b>  In front of <b>En frente de</b>  (Just) around the corner <b>(Solo) a la Vuelta de la esquina</b>  Traffic lights <b>Semáforos</b>  Crossroads, junction (<i>dʒʌŋ(k)(ə)n</i>) <b>Cruce de Caminos.</b>  Signpost (<i>'sɪnpəʊst</i>) <b>Señalizar</b></p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Producciones de los estudiantes

El profesor Fabio y yo tuvimos una entrevista por videollamada posterior a la clase. En esta entrevista le platicué cómo se desarrolló la sesión y que estudiantes participaron. Él tomó nota de los estudiantes participativos para considerarlo en su evaluación. El profesor proporciona a los estudiantes tres décimas cada que participan. Cuando relaté al profesor la sesión él dijo: “sí maestra son muy buenos estudiantes, muy participativos. Solo que a veces se desaniman o se distraen con cualquier cosa. Qué bueno que la clase se hizo amena”. Él profesor también volvió a reiterar su agradecimiento por atender esta sesión y sobre todo porque esta secuencia didáctica se pudo realizar, pues él volvería a verlos hasta la otra semana (EF/5/21). En la semana siguiente el profesor me manifestó por medio de un mensaje que había comenzado a recibir los trabajos de los estudiantes y compartió conmigo algunos por este medio.

Considero que el trabajo colaborativo en la virtualidad fue muy enriquecedor debido a los materiales que se utilizaron para lograr captar la atención de los estudiantes y motivarlos y lograr una actitud positiva hacia la clase (Gardner et al., 1987). La socialización

durante las clases también fue un factor determinante para que ellos participaran y evitar la reticencia de los estudiantes por participar. Esto coincide con una didáctica que tomó en cuenta el contexto de los estudiantes. Lo que, es más, el uso del video como material auténtico ayudó a que la explicación de este tema fuera asequible para los estudiantes creando una entrada de información comprensible o bien llamado por Krashen (1982, 2003) input comprensible.

El profesor prefiere ser cauteloso respecto a los estudiantes en el aspecto de dar algún consejo personal o platicar sobre su entorno familiar o acciones. Después de este análisis llegué a la conclusión de que es probable que el profesor no socialice mucho con sus estudiantes. Tal vez esto puede deberse a sus experiencias en el pasado o situaciones al respecto que ha escuchado por parte de otros colegas. Él aseveró: “Algunas veces los profesores compañeros han pasado por experiencias desafortunadas.” Es por esto por lo que infiero debido a esta razón la mayor parte del tiempo solo se atañe al contenido de su clase.

En una entrevista posterior a la clase sincrónica, el profesor opinó que esta secuencia había sido muy larga, pero que la práctica de los estudiantes fue enriquecedora para que desarrollaran más la habilidad de hablar en inglés. Él profesor afirmó, “Es que la habilidad de hablar en inglés es la más complicada para los estudiantes y hasta para uno mismo. Como no se comunican cotidianamente en este idioma. Además, creo que algunos tienen temor de hablar. Creo que esta actividad les ayudó a esa parte. Bueno excepto Kyra que ya vez que es la joven que vivió en Canadá”.

Yo pregunté al profesor que si alguna vez pensó en decirle a Kyra que le apoyara en la clase debido a que ella tenía una pronunciación nativa de inglés. Él contestó “pocas veces lo he hecho, porque ella es una estudiante y no sé si se vaya a molestar o se llegue a sentir muy presionada. Mejor en el momento que ella decida participar. Hay que ser prudentes”. Agradecí al profesor por compartir su experiencia y nos despedimos.

#### **5.6 Quinta secuencia: The picture of my life**

Esta secuencia tuvo una aceptación muy buena tanto por parte de los profesores, como de los estudiantes. Los tres profesores expresaron en una entrevista posterior a esta actividad que se dieron cuenta de que los estudiantes elevaron su participación en la clase, que observaron que muchos quedaron con la inquietud de dar a conocer su historia con esta fotografía. Dijeron además que notaron que se elevó el entusiasmo por compartir su exposición en inglés.

Posterior a la clase sincrónica los tres profesores estuvieron recibiendo por correo electrónico y *WhatsApp* los videos de los estudiantes contando sus experiencias del pasado.

La profesora Cony dijo que esta actividad logró romper con el ritmo de trabajo que traía y que había sido agradable y hasta divertida. Pero que lo más importante es que escucho a sus estudiantes como desarrollaban su habilidad para hablar en inglés. Considero que esta secuencia logró romper la monotonía didáctica que la profesora declaró tenía en sus clases en una entrevista inicial, “es posible que esta actividad la vuelva a utilizar para otro tema” (EC/06/21).

Para el profesor Fabio esta actividad le pareció muy interesante y enriquecedora; así lo indicó en una entrevista posterior a la clase sincrónica. El profesor afirmó que actividades como esta complementan la enseñanza de la teoría y que así los estudiantes pueden expresarse con la certeza de que están hablando de ellos y se sienten identificados. Afirmó el profesor, “esto les da seguridad y confianza para hablar en inglés, pues, aunque se equivoquen o combinen español e inglés ya están tratando de emplear lo que han aprendido, lo aterrizan maestra” (EF/06/21).

El profesor Aldo expresó que esta actividad ayudó a los estudiantes a asimilar el uso de inglés, pero que el inconveniente que le vio es que no se alcanzaron a revisar todos los trabajos en la clase y que había que invertir tiempo fuera de la clase. Sin embargo, dijo: “hasta me pareció que se divirtieron hablando de sus fotografías, les noté en su voz la emoción por transmitir el sentimiento de ese momento significativo para ellos” (EA/06/21).

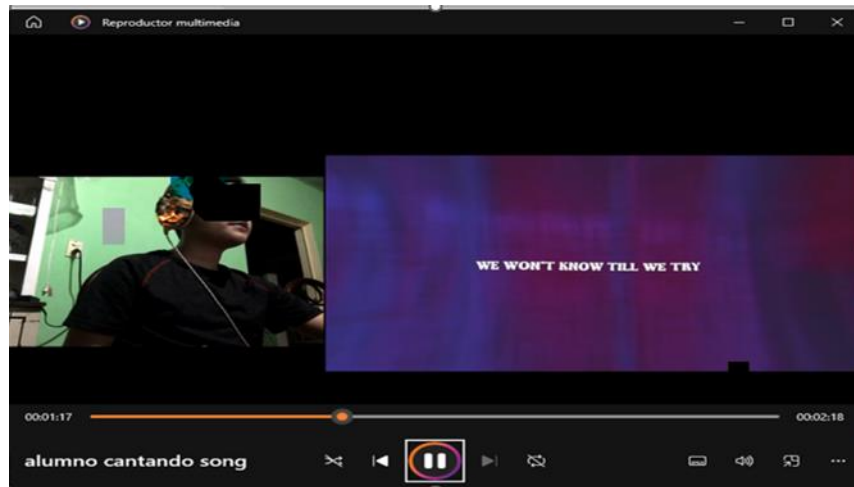
Los profesores comentaron que recibieron las producciones de los estudiantes por correo electrónico, pero principalmente por *WhatsApp*. Que algunos estudiantes hasta utilizaron música para expresar el momento, lo que señala también un soporte al uso de su creatividad. Considero que el uso de materiales auténticos con los que el estudiante está familiarizado coadyuva al desarrollo de la competencia comunicativa en inglés y que estas prácticas son significativas para el proceso educativo de esta lengua extranjera (Arana-Murillo, 2021; Rodríguez y Cedeño, 2020, Latorre, 2014).

El uso de sus fotografías como materiales auténticos acercó a los estudiantes a una realidad contextualizada que despertó el interés de los estudiantes no solo por cumplir con la actividad sino por compartir sus historias. Esta actividad contribuyó a la participación e inclusión de los estudiantes para la construcción de su aprendizaje haciéndolo no solo receptivo (Díaz et al., 2019).

### 5.7 Sexta secuencia: Used to and time to sing

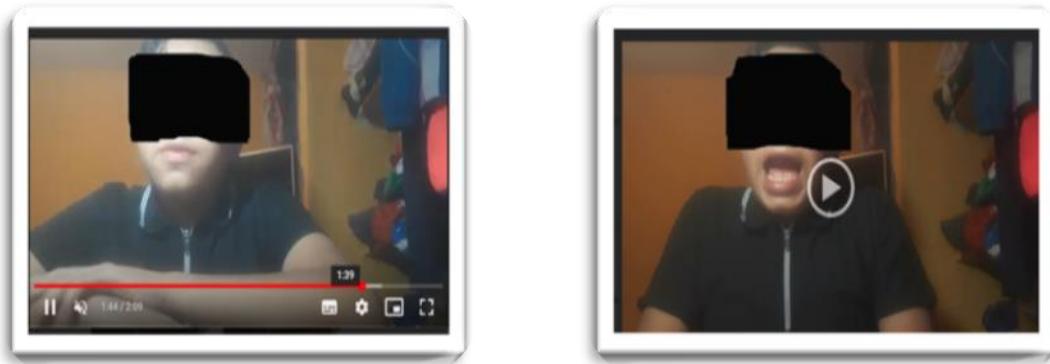
La profesora Cony compartió conmigo un video de un estudiante cantando la canción en inglés, ella dijo que se había sorprendido de lo que el estudiante había logrado con su creatividad. A continuación, comparto el gráfico 31. Muestra una imagen derivada del video de un estudiante cantando su canción en inglés. El estudiante además de cantar la canción utilizó de manera muy profesional unos audífonos y un sistema que detonó su creatividad. Pues además de su imagen en video cantando se observa a un lado la pantalla con la letra de la canción y esta pantalla cambia de colores.

Gráfico 31. Fotografía de alumno cantando una canción en inglés



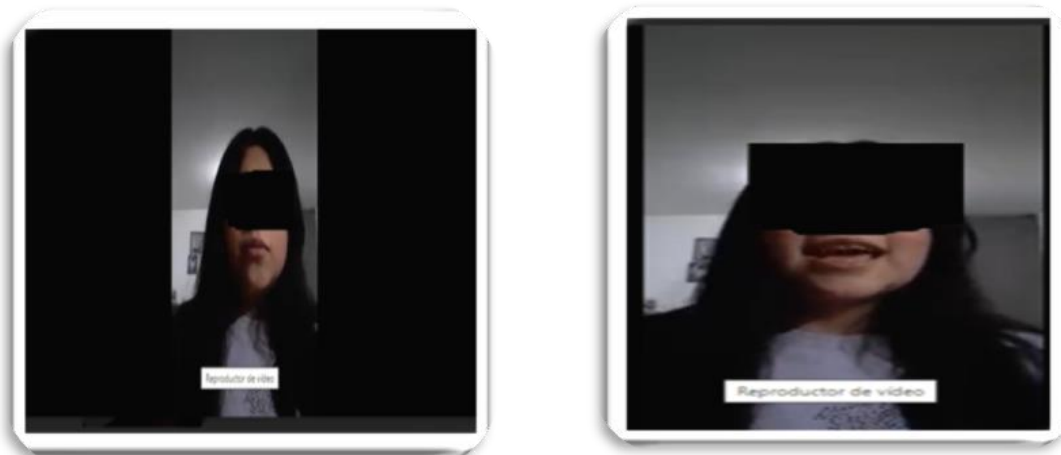
Fuente: Producciones de los estudiantes

Gráfico 32. Fotografías de alumno cantando una canción en inglés



Fuente: Producciones de los estudiantes

Gráfico 33. Fotografía de alumna cantando una canción en inglés



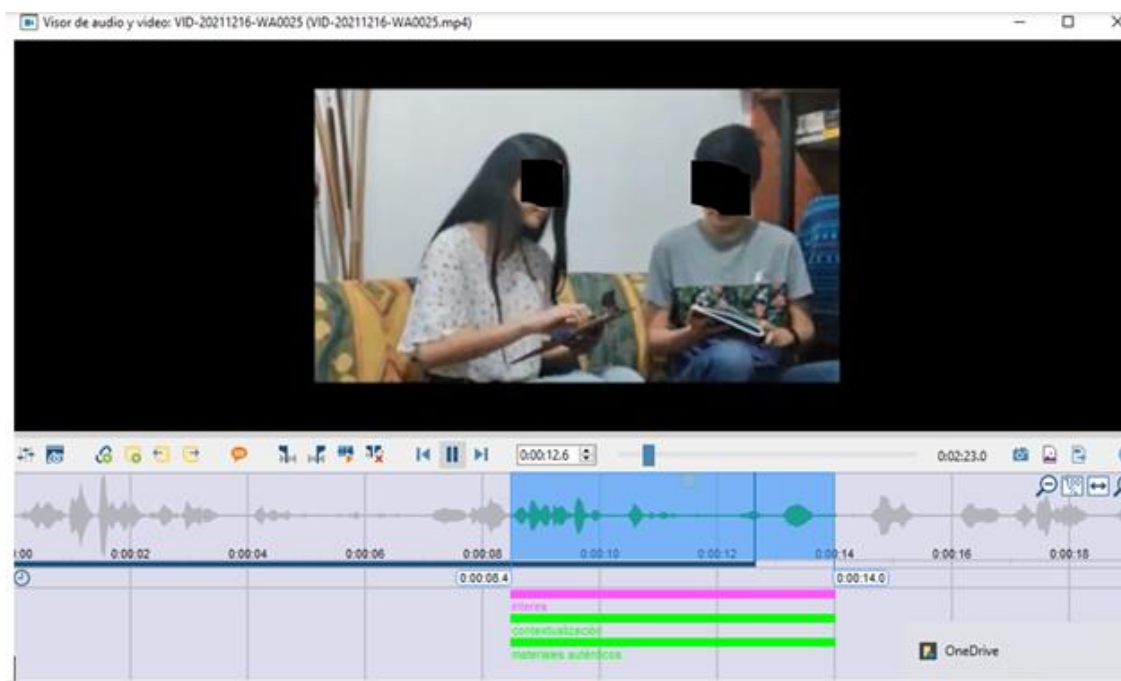
Fuente: Producciones de los estudiantes

### 5.8 Séptima secuencia: practice for a job interview

La profesora Cony compartió conmigo algunos trabajos de los estudiantes. Ella comentó que vio a los estudiantes muy emocionados con esta actividad, opinó que le había parecido muy enriquecedora para los estudiantes. Aseguró que la llevaría a cabo en el último semestre pues como los estudiantes ya pronto egresarían esto les sería de mucha ayuda para reflexionar además sobre sus planes de vida.

El gráfico 34. Muestra una imagen de uno de los videos en el dos estudiantes realizaron su diálogo para la entrevista de trabajo.

Gráfico 34. Estudiantes realizando practica de entrevista de trabajo en inglés



Fuente: Producción propia

Los dos estudiantes decidieron trabajar para la entrevista. En esta actividad los estudiantes se expresaron de manera fluida en inglés. La profesora expresó: “no imaginaría que entregarían trabajos tan profesionales, en realidad me dí cuenta que los alumnos se transforman. Ellos hicieron un gran esfuerzo al hablar en inglés” (EC/10/21). Para la profesora fue una sorpresa darse cuenta de que los estudiantes cumplieron muy formalmente con la tarea asignada para la entrevista. La profesora logró probar por medio de los materiales auténticos y uso de metodologías activas otras situaciones didácticas mayormente contextualizadas al interés y usos más reales que dieron un sentido a sus estudiantes. Esto por lo tanto creó un mayor interés para ellos. Esto se demostró, pues ellos realizaron su guion, en algunos casos los estudiantes leyeron, pero no totalmente. Ellos trataron de modelar según como habían visto el video de la entrevista y según el ejemplo de la estudiante Paola, la joven de intercambio que les realizó las preguntas para guiarse. Con esta actividad se logró que los estudiantes hablaran en inglés no solamente eso, también que ellos mismos escribieran su guion de respuestas o tomando de base el que se les mostró contestarán por sí mismos a las preguntas de la entrevista. Si bien es cierto que cometieron algunos errores, lo más importante es la práctica. Porque ellos lograron vencer ese temor de expresarse en la lengua meta. Esto va asociado a las categorías de percepción de utilidad y a las subcategorías de interés y plan de vida. De igual manera a la



categoría de disposición socioemocional y la subcategoría de motivaciones/actitudes (PU/sc1a-sc1c) (DS/sc3c). Los estudiantes se motivaron mucho con la experiencia de Paola, la joven que realizó el video, y lograron hablar en inglés disipando el temor de hablar en inglés.

Algunos estudiantes hicieron doble papel de entrevistado y entrevistador y otros se unieron en pareja para hacer la entrevista de trabajo. En sus caras y expresiones se plasma toda la emoción y dedicación que ellos le dieron en esta actividad. Los estudiantes expresaron: "si se puede teacher, si ella puede yo también".

En clase del profesor Fabio se encontraba Abi quien como ya lo había mencionado anteriormente, es una estudiante que vivió de Canadá. Ella vino a estudiar a México por que su mamá está trabajando aquí en una empresa por un tiempo. Pero espera que para el verano próximo se regresen a vivir allá. Es por ello por lo que habla inglés muy bien, pero al escribirlo tiene algunas fallas de gramática. Dice que estas clases de inglés le ayudaron a mejorar en su escritura.

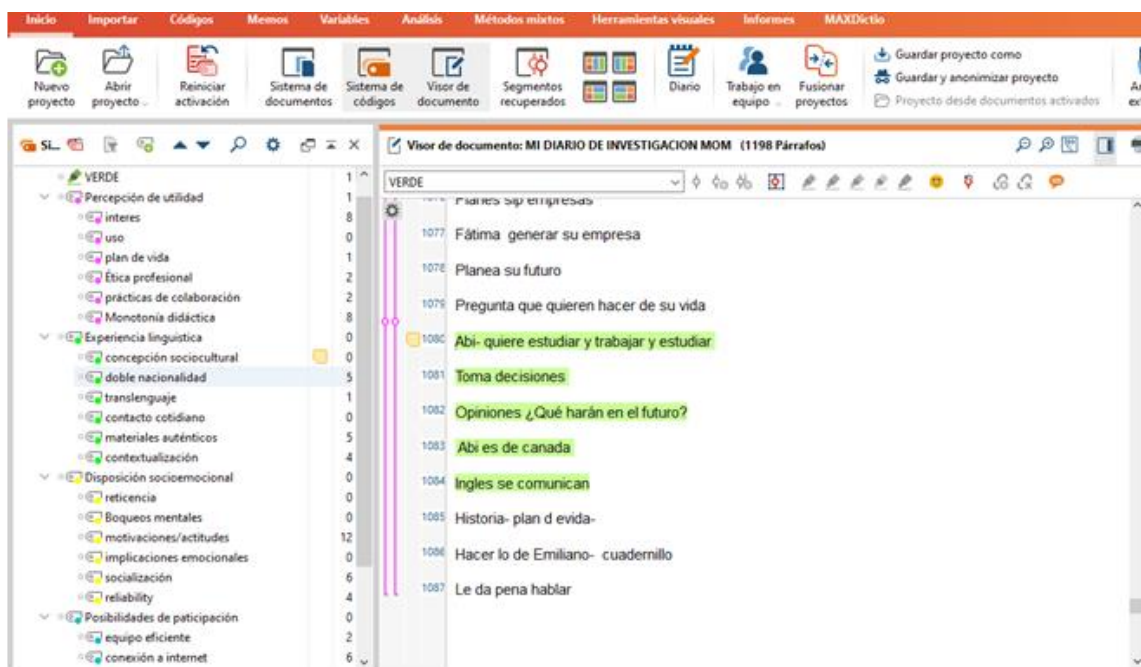
El profesor estableció varias veces una conversación con ella en inglés. Esta muestra sirvió a los demás estudiantes como muestra y aprendizaje para la adquisición del inglés. Abi además les dio confianza a sus compañeros de clase para que se animaran a hablar en inglés. Les dijo que no importaba si cometían errores, que eso era lo mejor por que el profe los corregiría y no se enojaba ni los regañaba. Por su parte, la estudiante Fátima expreso: "yo quiero generar mi propia empresa". Estas interacciones que analicé de lo que sucedió en clase, indican que el profesor había generado un ambiente de confianza en los estudiantes para que participaran sin temor a ser señalados o que algún compañero se burlase de ellos. Lo cual asocio a las categorías de disposición socioemocional y experiencia lingüística y las subcategorías de *reliability* y doble nacionalidad, respectivamente (DS/ sc3f) (EL/sc2b)

En esta clase observé y posteriormente analicé las respuestas que los estudiantes tuvieron a esta actividad. Algunas de estas respuestas de los estudiantes reflejan la inquietud de tener un plan de vida y en algunos casos, se abrió una oportunidad para que reflexionaran sobre ello. Alicia lo expresó así: "debo pensar que voy a hacer al salir de la prepa porque no tengo un plan" (OcF/10/21).

El profesor aseguró que utilizar este tipo de actividades, refiriéndose a los materiales auténticos para la enseñanza de inglés, apoya a los estudiantes en la construcción de aprendizaje a los estudiantes. Y también les apoya a reflexionar sobre su vida en el futuro. Esta interacción la relaciono a la categoría de percepción de utilidad y experiencia

lingüística y las subcategorías de plan de vida, interés y materiales auténticos respectivamente (PU/sc1a-sc1c) (EL/sc2e). El gráfico 35. Muestra el análisis de estas categorías que mencione en el párrafo anterior.

Gráfico 35. Imagen del análisis de la séptima secuencia didáctica en el software



Fuente: Producción propia.

Para el profesor Aldo la última secuencia didáctica fue ardua pero divertida. Él afirmó que le daba temor abrir algunos correos de los estudiantes por que pudieran traer algunos virus que dañaran su computadora así que lo que hizo fue revisar los videos desde su tableta. Afortunadamente el profesor aseguró que todos estaban sin problema. Para él fue una novedad revisar videos de sus estudiantes. Dijo que nunca había dejado una actividad como esta, por lo que declaró: “me divertí al revisar los trabajos de los estudiantes y veo con agrado que se logró que hablaran. Pero sobre todo que hay algunos estudiantes que no los conocía, pues muchas de las veces que se conectan a la clase lo hacen sin encender su cámara. Creí que me llevaría mucho tiempo revisar los videos, pero no fue así. En un video observé cómo los jóvenes deciden trabajar en pareja y uno toma la postura de entrevistador y otro de entrevistado. Ellos simulan estar en una oficina de trabajo. En este video los estudiantes se expresan con fluidez media para pronunciar las palabras. El tono de su voz es claro, en el video se escuchan algunos errores de gramática; sin embargo, la lengua meta es usada por los estudiantes en todo el video”.

”

Opino que el profesor Aldo tiene sus clases bien planeadas y adecuadas al tiempo que tiene para sus clases cuando son presenciales. Él estuvo trabajando de igual manera que en las clases presenciales en la escuela, pero al aceptar participar en esta propuesta ayudó al profesor a experimentar otro tipo de dinámica para su clase. Con estas prácticas de colaboración el profesor encontró una forma diferente de llevar a cabo sus clases a través de la virtualidad, esto también le permitió socializar un poco más con sus estudiantes. Esto lo asocio a la categoría de disposición socioemocional y la subcategoría de socialización (DS/sc3e). También a la categoría de percepción de utilidad y subcategoría de prácticas de colaboración (PU/sc1e)

El profesor Aldo dedica su tiempo fuera de la escuela a otra actividad laboral, por ello es por lo que busca que todo el trabajo se elabore y desarrolle en el tiempo de clase, de igual manera la evaluación. Con esta actividad se dió cuenta que no le absorbe mucho más tiempo revisar los trabajos escolares de sus estudiantes y que esto, además, es ayuda a construir su desarrollo en la práctica oral de inglés. Esta interacción se clasifica dentro de la categoría de posibilidades de participación y la subcategoría de trabajo doméstico o remunerado (PP/sc4c).

### **Conclusiones y hallazgos**

Las interacciones que acontecen a lo largo de la propuesta de intervención están interrelacionadas con las categorías que utilicé para explicar el fenómeno de esta tesis . Estas categorías y subcategorías las empleé para separar los acontecimientos y tener una mayor claridad. Situar los testimonios en un contexto más amplio me ayudó a entender el proceso de todas las situaciones complejas que sucedieron entorno a la enseñanza de inglés como lengua extranjera en bachillerato a través de la virtualidad durante las clases sincrónicas. Para entender este proceso tuve que buscar elementos, reunir y analizar la información para situarlos en las unidades de análisis.

La maestra Cony en sus clases solía evaluar con un examen que enviaba a sus alumnos a través de *Google Forms*. Ella aplicaba el examen como en clase presencial y pedía a sus alumnos que encendieran la cámara para estar atenta en el tiempo que contestaban el examen. Este examen duraba aproximadamente 20 a 30 minutos. Los estudiantes permanecían atentos contestando su examen. Cuando cada uno de los estudiantes terminaba avisaba a la maestra para que verificara que le había llegado su examen y le indicaba al estudiante si podía retirarse en caso de haber recibido su examen. Un cambio importante que sucedió con la profesora Cony fue, en este sentido, hacia el final del semestre. Ella accedió trabajar con los proyectos para evaluar el cierre del semestre en

curso. Esto determinó una modificación relevante, porque ella pudo transformar esta práctica, de evaluar a través de un examen a la evaluación por proyectos que de manera individual o colaborativa trabajaron los estudiantes. Para la profesora es importante mantener el orden de su clase y brindar toda la información que los estudiantes deben aprender, por lo que fue un tanto complicado hacer labor de cambio con ella, debido a que su práctica se encontraba centrada en una enseñanza tradicional. La profesora continuó siendo muy cuidadosa en el tiempo que se llevaban las actividades, tanto para la preparación como para su aplicación con los estudiantes y revisión. Para ella estos factores son imprescindibles de considerar debido a la carga horaria que presentaba pues como ella lo refirió "Tengo que ser práctica y aprovechar al máximo el tiempo que estoy con los estudiantes, porque tengo muchos grupos. Necesito algo práctico y que me ayude a hacer más dinámica la clase pero que no lleve mucho tiempo".

El análisis de los resultados que realicé sustenta fundamentos para argumentar que la profesora Cony considerará utilizar el uso de materiales auténticos para la enseñanza de inglés por lo menos hacia el fin de semestre. Al respecto del uso de materiales auténticos. Latorre (2014) afirma que el docente que considere hacer uso de estos materiales que no fueron creados propiamente para la enseñanza, coadyuvará a hacer más divertida la forma de enseñar a sus estudiantes. Ella es una profesora con una enseñanza tradicional, encontró muy limitado el tiempo en la virtualidad por lo que este es un factor que determinará que ella haga uso o no de estas actividades. En el caso de esta profesora considero que la propuesta le apoyó a cambiar un poco su manera de enseñar, pues como ella lo mencionó requería dejar atrás una clase con tendencia a la monotonía y que fuera más dinámica. Consideró que en su caso esta necesidad se cumplió y mediante esta labor colaborativa la profesora aceptó apoyarse en estas actividades.

Para el caso del profesor Fabio, considero que es un profesor que le gusta innovar en gran medida. A pesar de que es quien tiene mayor antigüedad como profesor de inglés el hecho de que vivió en un país donde estuvo en contacto con el idioma le ayuda a considerar que puede presentar a los estudiantes diferentes panoramas más reales mediante el uso de materiales auténticos. El profesor está interesado también en cubrir sus temas de cada semestre, sin embargo, si estos no se llegasen a cubrir por completo no se preocupa demasiado. Él considera que es mejor que los estudiantes construyan su aprendizaje mediante la adquisición del idioma no solo de manera formal, sino también informal. El profesor considera que el uso de los materiales auténticos lo apoyó a mejorar la enseñanza de inglés durante sus clases virtuales. Además, considera seguir utilizándolos

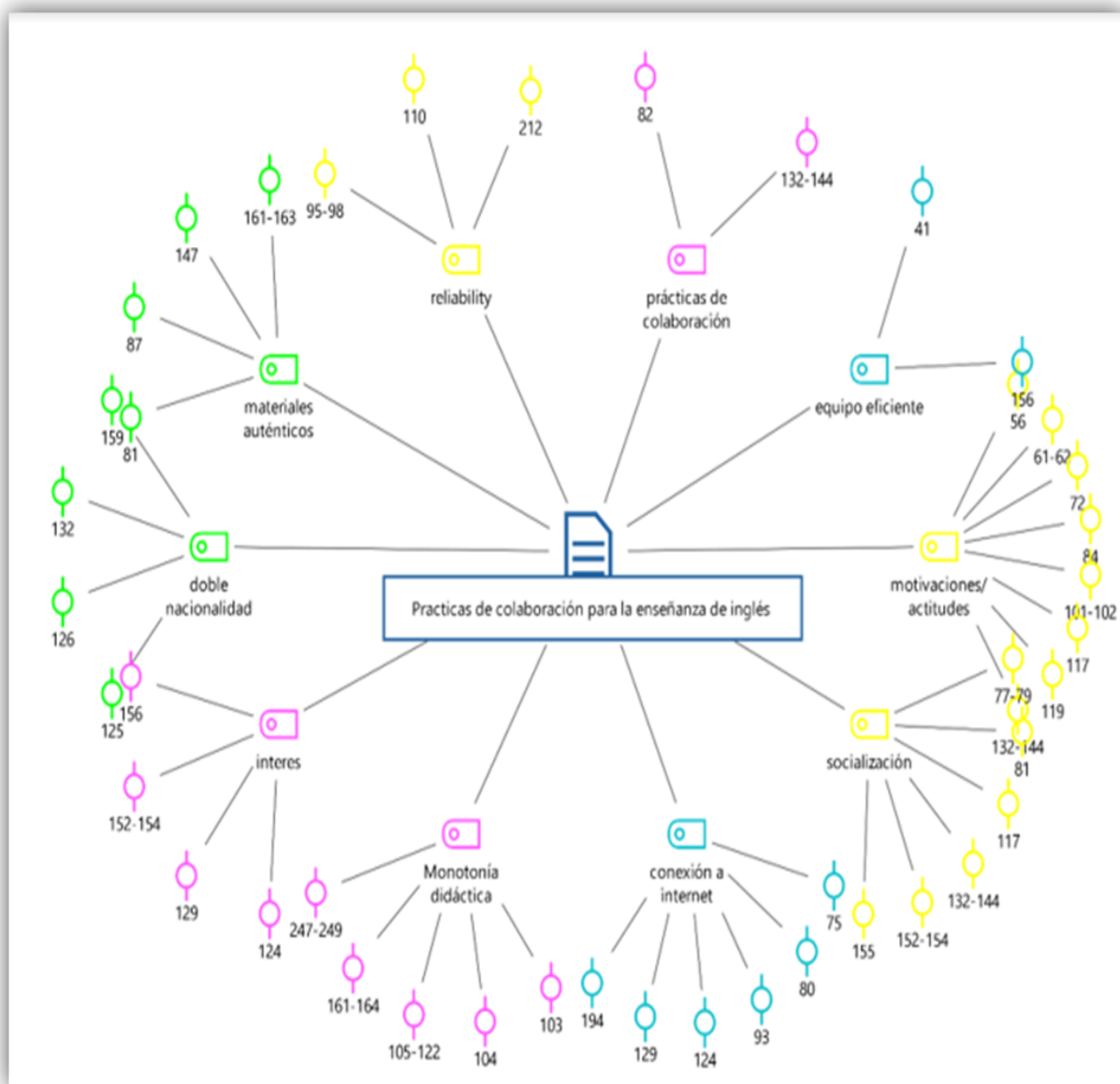
de manera convencional cada que le sea posible durante sus clases presenciales, según lo afirmó el profesor.

El profesor habla de prudencia y cautela, estos conceptos me parecen interesantes desde el punto de vista del profesor. Reflexiono con las siguientes preguntas ¿Esta situación de prudencia y cautela en las clases debe ser considerada como un problema en este nivel de preparatoria? ¿Cómo se puede apoyar a los profesores para evitar problemáticas de malas interpretaciones, que los lleve al punto de evitar socializar? El trabajo del profesor es la formación de jóvenes en formación, hasta qué punto está permitido que el profesor intervenga ¿Acaso solamente con lo correspondiente a la asignatura que imparte?

Para el profesor Aldo, fue importante descubrir que es importante conocer un poco más del contexto de los estudiantes, ya que él solamente se enfocaba a saludarlos concretamente y comenzar la clase. El profesor expresó que podría tomarse unos minutos de la clase para conocer las actividades a las que se dediquen sus estudiantes fuera de su contexto escolar o bien que ellos deseen compartir. El profesor afirmó que esto le será de utilidad para contextualizar ejemplos para la enseñanza de inglés. Él dijo que estos ejemplos más reales podrían llegar a los estudiantes de manera contundente para que adquieran y utilicen la lengua meta cuando lo requieran. Sin embargo, agregó que le gusta mantener el orden en la clase, así que sería un tema que debería tomar en cuenta para conversar al inicio del semestre con los estudiantes para que tengan todo claro acerca de porqué utilizar estas actividades.

El análisis de resultados de mi investigación me permitió llegar a la conclusión de que la enseñanza de inglés como lengua extranjera con estos profesores y sus grupos de estudiantes no es estática, en cada grupo y en cada ocasión los acontecimientos sucedieron de manera diferente. Considero que esto acontece porque las clases de inglés en la virtualidad con estas prácticas de colaboración estuvieron determinadas por la diversidad de factores que surgieron y de los que doy cuenta en el análisis el análisis de resultados. Estos factores que influyeron y giraron alrededor de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, se ven reflejadas en las categorías y subcategorías de análisis. Algunas veces en esta clase no solo intervino un factor sino varios que giraban en torno a este proceso educativo. Estos factores que intervinieron en esta investigación los englobé en las categorías y subcategorías que emergieron a lo largo de la investigación. El gráfico 36. Muestra la explicación que proporcioné en el párrafo anterior.

Gráfico 36. Imagen que muestra la asociación e interrelación entre las diversas categorías y subcategorías del análisis de resultados.



Fuente. Producción propia.

Considero que no existe una manera predeterminada que indique a los profesores que estrategias o actividades se deben utilizar para que la enseñanza de inglés como lengua extranjera mejore. Cada profesor deberá tomar en consideración sus grupos de estudiantes, su contexto y sobre todo los instrumentos con los que cuenta para el desarrollo de su actividad.

El uso de estas secuencias didácticas donde se utilizaron los materiales auténticos ofreció a estos profesores y estos estudiantes en particular, contextos reales, entornos de

interés y de uso. Las actividades incluidas en las secuencias didácticas permitieron una reflexión en los estudiantes acerca de un plan de vida hacia el futuro. En otros casos permitieron la inclusión de estudiantes que por situaciones diversas no lograron conectarse a la clase de inglés o bien presentan alguna capacidad diferente como el autismo.

En la enseñanza del ILE los profesores por situaciones de pandemia debido al COVID 19, tuvieron que cambiar su enseñanza. Esta enseñanza que los profesores brindaban cotidianamente de manera presencial en aulas escolares cambió de una manera abrupta a ser virtual por medios electrónicos o digitales. Es decir, el proceso educativo se dio a través de artefactos de la era digital o cualquier recurso que estuviera al alcance de los profesores y sus estudiantes (Martos, 2014; Casillas, Ramírez, Morales, 2020). Esta modalidad de trabajo para los agentes y sujetos educativos significó una experiencia particularmente nueva y difícil. Ambos debieron enfrentarse a circunstancias limitadas en las que se utilizaron apresuradamente plataformas y aplicaciones tecnológicas para las que no estaban preparados. los profesores se condujeron siempre de una manera muy prudente y cautelosa. ellos comentaron que siempre detrás de la pantalla están los padres de familia y que incluso de manera presencial deben actuar de la misma manera. sin embargo manifiestan que algunos estudiantes manifiestan sus emociones y tratan de buscar una guía o consejo en los profesores. esto es un predicamento para los profesores, pues estan muy limitados y solo una línea muy delgada los separa, pero los profesores demostraron su alta ética y prudencia. Los estudiantes manifiestan ayuda, los profesores escuchan pero no estan facultados para brindar apoyo psicológico o emocional a los estudiantes. por lo tanto, afirmo como necesario el que en las escuelas de este nivel se brinde apoyo especializado a los estudiantes que así lo soliciten. de igual manera, brindar orientación a los padres de familia que así lo soliciten. considero que esta circunstancia brindaría un aspecto de más seguridad para que los profesores lleven a cabo su enseñanza.

En esta investigación presenté el proceso educativo realizado a través de la virtualidad y doy a conocer, mediante el análisis sistemático que realicé, las evidencias que muestran de qué manera las prácticas de colaboración en la virtualidad ayudaron a la mejora de la labor de los profesores. Labor que fue diferente a la de solo ofrecer la enseñanza o transmisión de saberes. Y qué, por su parte, en los estudiantes no solo fue recibir esos saberes. Los profesores y estudiantes participaron, cooperaron, interactuaron y colaboraron en la construcción y búsqueda de conocimientos y saberes (Martos, 2014; Marcelo, 2001).

Las interacciones que sucedieron durante esta investigación a través de la aplicación de la propuesta de intervención derivaron en una serie de *prácticas amigables* para que los profesores pudieran acercar a los estudiantes a la experiencia de utilizar inglés como lengua extranjera para el desarrollo de su competencia comunicativa.

Por tanto, declaro que las prácticas de colaboración en la virtualidad para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en bachillerato apoyaron a los profesores a mejorar su enseñanza.

Sostengo que el trabajo con los profesores de esta investigación fue un gran apoyo para brindar una propuesta didáctica con actividades varias de utilidad que coadyuvaron a la mejora de la práctica docente a través del uso de materiales auténticos.

Asevero que la intervención de esta investigación aplicada apoyó a los profesores en esos momentos de incertidumbre en que se desarrolló este trabajo. Hoy en día en el centro escolar donde laboran los profesores Cony, Fabio y Aldo, las clases han regresado a ser presenciales. Afirmo que las actividades que diseñé para esta investigación pueden ser adaptadas para el trabajo en modalidades virtuales o presenciales



## Referencias

- Abero, Pérez de Sierra, y Quezada (2015). *Sexualidad y derechos. Aportes para el trabajo con adolescentes y jóvenes*. Programa Género y Cultura de FLACSO Uruguay [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Abero%2C+P%C3%A9rez+de+Sierra%2C+Quezada.+Aportes+para+el+trabajo&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Abero%2C+P%C3%A9rez+de+Sierra%2C+Quezada.+Aportes+para+el+trabajo&btnG=)
- Aiche, M. (2011). *Enseigner le projet d'architecture*. Universitaires Européennes
- Alcántara, M. (2015). *Strategies in the teaching of English as a foreign language in secondary education*. [Tesis de maestría. Universidad de Jaén] España
- Alonso, L., López, E., Salas, M., Aguilar, A., Carrasco, R. (2021). Re-existir: proyecto de acompañamiento y apoyo socioemocional durante la pandemia por COVID-19. Dirigido a alumnos de Educación Media Superior. *Edu review, Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, Vol. 9, No. 3. <https://doi.org/10.37467/gkarevedu.v9.3143>
- Alvarado Martínez, E., Rodríguez Bulnes, M. (2011). Conceptos de enseñanza y aprendizaje en los formadores de docentes de lengua extranjera: El caso de una universidad pública en México. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, Vol. 5 (p.40) <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/male/index>
- Alvarado, E., Cocca, M., Rodríguez, Ma. (2016). Collaborative learning in a model of higher education. <https://www.researchgate.net/publication/305704216>
- Alvarado, E. (2020). La formación tecno-pedagógica de los profesores universitarios de lengua extranjera. *Revista Lengua y Cultura*. Vol. 1, No. 2 58-63 <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/issue/archive>
- Anthony, E. (1963) Approach, method, and technique. *English language teaching*. Vol.17. pp-63-67
- Arana-Murillo, J. (2021). Aprendizaje significativo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a nivel de Educación Media. *Episteme koinonia*, Vol. 4(7), 160-180
- Arrieta, J. (2003). *Las prácticas de modelación como proceso de matematización en el aula*. [Tesis de doctorado no publicada. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional] México
- Atmojo, A., Nugroho, A. (2020). EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Register Journal*, 13(1), 49-76
- Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos XI (161)*, 181-194. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982018000300181&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982018000300181&script=sci_arttext).

- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera *et al.*1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjera*. Madrid: Edelsa. pp. 105-129
- Ballinas, A. (2020). La crisis como aprendizaje ante la pandemia de covid-19. *Revista interdisciplinaria de estudios latinoamericanos*, 67-72  
[http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/RIEL\\_CRECUR/article/view/618](http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/RIEL_CRECUR/article/view/618)
- Barón, M., Müller, O. (2014). *La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad*.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a08.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid, España: La muralla
- Bonilla, L. (2016) Deliberación entorno a la educación virtual. Interconectando saberes. *Revista de divulgación del instituto de investigaciones y estudios superiores económicos y sociales de la universidad veracruzana*. Núm.11, 2021  
<https://is.uv.mx/index.php/IS/article/view/1112/4461>
- Bórquez, L., Hernández, M. (2021). Input, Output, and Intake: Role and Relevance in Second Language Learning Exposición, Producción e Internalización: Función y relevancia en el aprendizaje de una segunda lengua. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICShu*. Vol. 10, No. 19 (2021) 41-45  
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icshu/issue/archive>
- Buenaño, J., Cabrera, C. (2017). *El uso del material auténtico audiovisual y la destreza oral en los estudiantes del Tercer nivel (B1)*. [Tesis de licenciatura. Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato del cantón Ambato] provincia de Tungurahua  
<https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/25592>
- Brennan, James E., Chittaranjan, Sahay., Lewis, Elmer E. (2022) *Introduction to reliability Engineering*. 3<sup>rd</sup>. Edition. Wiley. India
- Canale, M., Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos, *Signos*, Vol. 17 (pp. 54-62)
- Candlin, C. (1981). *The Communicative Teaching of English: Principles and Exercise Typology*. Londres: Longman
- Casillas Miguel, Ramírez Martinelli A., Morales Flores C. (2020). Los saberes digitales de los bachilleres del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 25, núm. 85, pp. 317-350
- Cassany, A. (03 de noviembre de 2008) 9(4). Estudios e investigaciones. Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *Participación educativa: revista del Consejo Escolar del Estado*, 57-75. Obtenido de estudios e investigaciones. Nativos e inmigrantes digitales en la

escuela:

<https://www.textosenlinea.com.ar/textos/Dossier%20de%20Textos%20da%20Semana%20Presencial.pdf>

- Cassany. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castañeda, L., Esteve, F. y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56).  
<https://revistas.um.es/red/article/view/32158>
- Ceballos, K., Olivé, M. El desarrollo de las habilidades en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Teoría y propuesta concreta en la especialidad de inglés. *Luz*, Vol. 16, núm. 1, enero-marzo, 2017, pp. 10-22 Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya. Cuba
- Cedeño, M., Loor, D., Ponce, R. y Loor, M. (2020). La enseñanza de la asignatura inglés desde una concepción problémica sustentada en el enfoque comunicativo. *Polo del conocimiento*, Vol. 5, num.42. Dialnet-  
[LaEnsenanzaDeLaAsignaturaInglésDesdeUnaConcepcionP-7435326.pdf](https://doi.org/10.36260/rbr.v10i8.139)
- Cenoz, P., Perales, J. (2000). Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas. En C. Muñoz, *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (págs. 109-125). Barcelona: Ariel lingüística
- Cervantes, D. (2021). La enseñanza de lenguas extranjeras en la educación remota. *Revista Boletín Redipe*, Vol.10(8), 192–198. Universidad del Atlántico, Colombia  
<https://doi.org/10.36260/rbr.v10i8.139>
- Crespo, E., Lujan, C. (2018). Anglicismos sexuales en español. El inglés como recurso eufemístico y disfemístico en la comunicación virtual. *Revista española de lingüística aplicada*, Vol. 32, no. 2, págs. 685-689
- Coll, C., Martí, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Desarrollo psicológico y educación*. 2. Madrid: Alianza, Pp.623-655
- Conchas, I.E. (2014). *La lúdica aplicada al proceso de aprendizaje en la asignatura de inglés. Una experiencia educativa en bachillerato*. [Tesis de maestría. Instituto Estatal de investigación y posgrado en educación] San Luis Potosí, S.L.P.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Centro Virtual Cervantes  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm)
- Córdoba (2020) El constructivismo sociocultural lingüístico como teoría pedagógica de soporte para los estudios generales. *Revista Nuevo Humanismo Vol. 8 (1)*, enero-junio 2020. p91-108

- Chacón, C., Pérez, C. (2011). El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista de Medios y Educación*, Vol. 39,41-54.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36818685005>
- Chávez, M., Saltos, M., Saltos, C. (2017) La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Domino de las Ciencias*, Vol.3, núm.3. 759-771  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Ch%C3%A1vez%2C+Saltos+y+Saltos%2C+2017&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Ch%C3%A1vez%2C+Saltos+y+Saltos%2C+2017&btnG=)
- Dewey, J. (1977). Philosophy of education. *Middle works of John Dewey, Carbondale. Southern Illinois.*, Pp.229-239
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación.* Madrid, España: Ed. Morata
- Díaz Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida.* McGraw-Hill
- Díaz, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 17, núm. 3, pp. 11-33  
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56729527002.pdf>
- Díaz, F., Flores, A., Molina, N. (2019) Diseño y desarrollo de metodologías activas como estrategia de investigación e intervención educativa. XVI Congreso de investigación educativa
- Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches.* Elsevier Science
- Di Virgilio, Andrea (2020) “Translenguaje; Derribando barreras en el aula de inglés como lenguas extranjeras” en *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*,13.  
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/31529>
- Duch, B., Groh, S., Allen, D. (2001). *The Power of Problem-Based Learning: A Practical “How-to” for Teaching Undergraduate Courses in Any Discipline.* Sterling, Virginia: Stylus
- Erickson, E. (2011). *El ciclo vital completado.* Barcelona: Paidós
- Erikson, E. (1980). *Identidad; juventud y crisis.* Madrid, España: Taurus
- Erikson, E. (2004). *Sociedad y adolescencia.* México: Siglo XXI
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción.* Madrid, España: Morata.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Education Siglo XXI*, Vol.24, Pp. 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Font Milán, S. (2005). *Una propuesta metodológica basada en el enfoque comunicativo y la enseñanza problémica para la asignatura inglés en la secundaria básica con apoyo del*

video. [Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP: Enrique José Varona] La Habana

- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI. Pp.147-154
- García, A. (2009) La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, 493-505  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/19/19\\_0493.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf).
- García, J. (2014). Introducción al lenguaje. En J. García, *Introducción al lenguaje* (págs. 43-54). Ciudad de México: Trillas
- Gardner, R., Lalonde, R., Moorcroft, R. y Evers, F. (1987). Second Language Attrition: The Role of Motivation and Use. *Journal of language and social psychology*, (6), 29-47.  
<https://doi.org/10.1177/0261927X8700600102>
- Geertz, C. (1994). *Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Paidós.
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. España: Morata
- Gillies, R., Boyle, M. (2006). Ten Australian elementary teacher's discourse and reported pedagogical practices during cooperative learning. *The Elementary School Journal*, Vol. 106, Number 5, 429-452. DOI: 10.1086 / 505439
- Glaser, B., Strauss, A. (1967) *The discover of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, Aldine
- González, D., Ladino, J., Escobar, D. (2020). Percepciones de estudiantes sobre los métodos de enseñanza en los cursos de inglés de una licenciatura en lenguas extranjeras de una universidad colombiana: Un estudio de caso. *Revista espacios*, Vol. 41 (48) Año 2020.  
[http://www.revistaespacios.com/a20v41n48/20414803.html#\\_ftn1](http://www.revistaespacios.com/a20v41n48/20414803.html#_ftn1)
- Gros Salvat, B., Adrián, M. (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Education in the Knowledge Society*, (5). Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/eks.14357>
- Guitert, M. y Pérez-Mateo, M. (2013). La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 14(1), Pp.10-30  
[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9440/9730](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9440/9730)
- Gumperz, John J. and Dell H. Hymes (eds.). 1972. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston

- Gutiérrez, R. y Landeros, F. (2010). Importancia del lenguaje en el contexto de la aldea global. *Horizontes Educativos*, Vol. 15, núm. 1., pp.95-107. Chile. [www.redalyc.org/articulo](http://www.redalyc.org/articulo)
- Harasim, L., Hiltz, S., Turoff, M. Teles, L. (2000). Redes de aprendizaje. *Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Gedisa
- Harmer, J. (2003). *Popular culture, methods, and context*. ELT. p. 288-294. Oxford University Press
- Halliday, Michael (1969). *A brief sketch of systemic grammar*. En Francesco Agostini, Raffaele Simone y Ugo Vignuzzi (Eds.). *La grammatica: La lexicología* (pp. 17–24). Roma: Bulzoni
- Hernández, E. (2015). Aplicación de un entorno virtual como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes de inglés. *Revista: Investigación y Desarrollo*, Vol.9, núm.1. Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. Centro de Idiomas
- Hidalgo, M., Redondo, A., Castellano, G. (2012). *Medicina de la adolescencia. Atención integral*. Madrid, España: Ergon. 43-48
- Hymes, D (1972). *Functions of language in the classroom*. New York: teachers college press
- Iglesias, D. (2013). Desarrollo del adolescente; aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría integral*, XVII, (2). 88-93
- Infobae Ethnologue. (2019). *Languages of the Word* (17th edition). Buenos Aires. <https://www.infobae.com/>
- Instituto Nacional de Geografía e Informática (19 de mayo de 2020). <https://www.inegi.org.mx>. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx>: [https://www.inegi.org.mx/Noticias/Encuesta nacional de ocupación y empleo](https://www.inegi.org.mx/Noticias/Encuesta_nacional_de_ocupacion_y_empleo)
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2020). *Censo de población y vivienda*. CDMX: INEGI
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática [INEGI]. (2022). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*. San Luis Potosí.
- Instituto Nacional de Geografía e Informática [INEGI]. (2020) <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/slp/poblacion/>
- Johnson, K. (1982). *Communicative syllabus design and methodology*. Pergamon press
- Kozinets, R. (1998). On Netnography: Initial Reflections on Consumer Research Investigations of Cyberculture. *Advances in Consumer Research*, Vol.25, Pp.366-371 [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&scioq=Kozinets%2C+R.+%282010%29.+Netnography%3A+doing+etnographic+research+online.+Londres%3A+Sage.&q=kozinets+1997+initial+reflections&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&scioq=Kozinets%2C+R.+%282010%29.+Netnography%3A+doing+etnographic+research+online.+Londres%3A+Sage.&q=kozinets+1997+initial+reflections&btnG=)

- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. United Kingdom: Oxford
- Krashen, S., 1993. *The Power of Reading*. Libraries Unlimited. Englewood, CO
- Krashen, S. (2003) *Explorations in language acquisition and use*. UK: Heinemann
- Labrador, M., Andreu, M. (2008) *Metodologías activas*. Universidad Politécnica de Valencia
- Larsen-Freeman, D., Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. China: Oxford University
- Latorre, A. (2009). *la investigación-acción. conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó
- Latorre Morales, E. (2014) *El uso de materiales auténticos de lengua inglesa en la Etapa de Educación Primaria*. [Tesis de grado en educación primaria. Universidad de Valladolid] España
- Lerma, H. (2009). *Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto*. Bogotá: Ecoe
- Lightbown, P., Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press. 7-9
- Litwin, E. (2005) *Tecnologías Educativas en tiempos de internet*. Amorrortuo Editores
- Lin Yi, A. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista de educación y pedagogía*, Vol. 20, Nº. 51, 2008. págs. 11-23  
<https://scholar.google.es/scholar//revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/search/authors/view?givenName=Angel%20Mei&familyName>
- Linne, J. La educación del siglo XXI en tiempos de pandemia. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Vol. 32, núm. 62, 2021. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14565924008>
- Madrid, D. (1996): Los planes de estudios para la formación inicial de los Maestros de Inglés en Hengge Cardel, S. (ed.): *Actas de las XII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*, pp. 62-92. GRETA: Granada
- Madrid, D. (2001). Materiales didácticos en Enseñanza del inglés en Ciencias de la educación. *Revista de Enseñanza Universitaria Extraordinario*, Pp. 213-232
- Manga, A. (2008). Lengua segunda (l2) lengua extranjera (le): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje *Tonos digital Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 16.  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Manga%2C+2008%3B+REVI](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Manga%2C+2008%3B+REVI)

STA+ELECTR%C3%93NICA+DE+ESTUDIOS+FILOL%C3%93GICOS+%E2%80%9CLE  
NGUA+SEGUNDA+%28L2%29+LENGUA+EXTRANJERA+%28LE%29%3A+FACTORES  
+E+INCIDENCIAS+DE+ENSE%C3%91ANZA%2FAPRENDIZAJE%E2%80%9D+Andr%C  
3%A9-Marie+MANGA+&btnG=

- Marcelo García, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 12 Núm. 2 p.531-593. [https://scholar.google.es/scholar/deposito de investigación](https://scholar.google.es/scholar/deposito+de+investigacion)
- Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: CIDE
- Martínez, J. (2011). *Programa nacional de inglés en educación básica*. Presentación en la vigésima reunión sobre control escolar. Guanajuato. [www.controlescolar.sep.gob.mx](http://www.controlescolar.sep.gob.mx): SEP
- Martínez, L., Ceceñas, P., Ontiveros, V., Leyva, M. Félix, L. (2014). Virtualidad, ciberespacio y comunidades virtuales. *Red Durango de investigadores Educativos*, A.C. México
- Martínez, W., Esquivel, I. (2018). Uso del modelo de aprendizaje invertido en un bachillerato público. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (58)  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Mart%C3%ADnez+y+Esquivel+2018&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Mart%C3%ADnez+y+Esquivel+2018&btnG=)
- Martos, E., Martos García, A. E. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, Vol. 26 (1), 119–135. <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261119135>
- McGorry, S. Y. (2017). *Who are the centennials: Marketing implications of social media use and preferences*. Pensilvania: [digitalcommons.kennesaw.edu](http://digitalcommons.kennesaw.edu)
- Mckernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. Madrid, España: Morata
- Medina, R. (1997). *Aplicación de los conocimientos lingüísticos al estudio de una lengua extranjera*. [Tesis de licenciatura. Escuela normal superior F.E.P.] México, D.F.
- Merino, S., Puon, Y. (2016) Alfabetización en el uso de las TIC en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: perspectivas de los profesores. *Lenguas en contexto*, Vol.1 (7).  
<https://facultaddelenguas.com/lencontexto/app/revista/DIGITAL/7/revista-7.pdf#page=53>
- Mercedes, D. (2017). El ejercicio de decidir: su potencial educativo en la adolescencia contemporánea. *25, miscelánea. RES, Revista de educación Social*.
- Moncada, S., Chacón, T. (2018). English Hegemony: A Perspective from the Conceptions of a Group of Venezuelan English Teachers. *Íkala, Revista de lenguaje Y cultura*, 23(2), 209–227. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a02>



- Mori, M. (2008) Una propuesta metodológica para la intervención comunitaria *Liberabit. Revista de Psicología*, Vol. 14, 81-90. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601409>
- Nielsen, J. (2018) Foreign students and their learning Spanish process: first hint of translanguaging. *Alfa: Revista de Lingüística*, 62(1), 53 – 71. [https://doi.org/10.1590/1981-5794-1804-372\(São José Rio Preto\)](https://doi.org/10.1590/1981-5794-1804-372(São José Rio Preto))
- Nunan, David. (1998). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press, U.K., Pp.85
- O'Malley, J., Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Orosz, A. Ortega, D., Monzón, M., Sarango, F. (2018). Aprendizaje activo en las aulas de clase para mejorar la educación en inglés. Ecuador [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Orosz%2C+Ortega%2C+Monz%C3%B3n+y+Sarango+%282018%29+Ecuador.&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Orosz%2C+Ortega%2C+Monz%C3%B3n+y+Sarango+%282018%29+Ecuador.&btnG=)
- Páramo, D. (2015). La teoría fundamentada, metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 39, Pp.119-146
- Pánchez, T. (2021). El uso de Translenguaje para mejorar la competencia de lectura oral en un aula de lengua extranjera. *Revista Cátedra*, Vol. 4(3), 57-73
- Pérez, J., Gardey, A. (2010). *Definición de virtual*. <https://definicion.de/virtual/>
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescent to adulthood. Peter K. Smith, A.D. Pellegrini (Eds), *Psychology of education volume II. Human development*. Vol 15 No 1. p1-13. Routledge
- Poy, J. y Avalos, J. (2016). *Del problema al informe. Paradigmas, enfoques y diseños metodológicos de la investigación educMativa*. San Luis Potosí: sep-indautor.
- Prator, Clifford. (2022). *Manual of American English Pronunciation for Adult Foreign Students*. California. University of California Press
- Prensky, M. (2001). Nativos e Inmigrantes Digitales. *On the horizon* 9, 1-20. PRENSKY%2C+Marc. +(2001) +“Digital+Natives%2C+Digital+Immigrants” %2C+On+the+Horizon%2C+9%3A+1-6%2C+octubre.+%5Bhttp%3A%2F%2Fwww.marcprensky.com%2Fwriting%2FPrensky%2520-%2520Digital%2520Natives%2C%2520+Digital%2520Immigrants%2520-%2520Part1.pdf%5D+<23-5-08>
- Prensky, M. (2012). *De los nativos digitales a la sabiduría digital: ensayos esperanzadores para el aprendizaje del siglo XXI*. California: Thousand Oaks.

- Real Academia Española (2020). *Diccionario de la Real Academia Española*. Tricentenário.  
<https://dle.rae.es/>
- Real Academia Española. (2022). <https://www.rae.es/duda-linguistica/es-el-covid-19-o-la-covid-19>. Obtenido de <https://www.rae.es/duda-linguistica/es-el-covid-19-o-la-covid-19>
- Richards, J., Platt, J., Weber, H. (2010). *Longman dictionary of applied linguistics*. Essex: Longman Group UK
- Richards, J. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Richards, J. y Rodgers, T., (1999). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Richards, J., Platt, J., Platt, H. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman
- Richards, K. y Skelton, J. (1989). Nodes and networks: choosing for real. *Applied linguistics*, 231-243. <http://.copyright.com/AppDispatchServlet?publisherName=OUP&publication=1477-450X&title=Nodes%20and%20Networks%3A%20Choosing%20for%20Real&publicationDate=1989-06-01&volumeNum=10&issueNum=2&author>
- Richardson, V. (2003). Preservice Teachers' Beliefs. In Raths., J. McAninch, A. (Ed.), *Teacher Beliefs and Classroom Performance: The Impact of Teacher Education (1-22)*. The United States of America: Age publishing
- Richards, J. (2020). Exploring Emotions in Language Teaching. *RELC Journal*. [sagepub.com/journals-permissions](https://sagepub.com/journals-permissions) DOI: 10.1177/0033688220927531  
[journals.sagepub.com/home/re](https://journals.sagepub.com/home/re)
- Rodríguez, G., Flores, M., González, A. (2012). Aprendizaje de la lengua oral con base en el material auténtico: alternativa didáctica de innovación. *Primer congreso internacional de educación. Construyendo inéditos viables*. [http://cie.uach.mx/cd/docs/area\\_09/a9p4.pdf](http://cie.uach.mx/cd/docs/area_09/a9p4.pdf)
- Rodríguez, T., Cedeño, L. (2020). Flipped Classroom como estrategia para un aprendizaje significativo del idioma inglés. Manta-Ecuador  
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1958>
- Rubio, J., García. (2013). El Uso de Juegos en la Enseñanza del inglés en Educación Primaria. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, Vol.31 (1), 169-185
- Ruescas, J. (2019) *El idioma español en Filipinas* [video]. Asociación Cultural Galeón de Manila [www.casamerica.es/cine/el-idioma-espanol-en-filipi](http://www.casamerica.es/cine/el-idioma-espanol-en-filipi)
- Rueda, M., Wilburn, M. (2017) Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles educativos*, Vol.36(143), 21-28

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982014000100018&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100018&lng=es&tlng=es)

- Salazar, L. (2006) Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Laurus*, Vol. 12, núm. Ext, Pp.45-72  
<https://www.redalyc.org/pdf/761/76109904.pdf>.
- Salazar, L.; Batista, J. (2005) Hacia la consolidación de un enfoque ecléctico en la enseñanza de idiomas extranjeros. *Paradigma* v.26, núm.1. Pp. 55-88  
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512005000100004](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512005000100004)
- Salinas, J. (2000). *El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación*. En J. Cabero (Ed.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Pp. 199-227.
- Salomon, G. (1992). The Changing Role of the Teachers: from Knowledge. Transmitter of orchestrator of learning. *Effective and responsible teaching: the new synthesis*. Jossey-Bass. F. Oser et al. (Eds.). New York
- Sandín, P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill Pp. 33-137
- Santiago Campión, R. The Flipped classroom. Universidad La Rioja. 2022.  
<https://www.theflippedclassroom.es/>
- Santos, G., Cortés, P. Vallejo; V., Reyes, J. (2021). SARS- CoV2: generalidades, origen y avances en el tratamiento. *Gaceta médica de México*, Vol. 157(1), 88-93  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0016-38132021000100088](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0016-38132021000100088)
- Savignon, S. (1983). *competencia comunicativa; teoría y práctica en el aula*. Reading. MA: Addison Wesley
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje, una perspectiva educativa*. México, México: Pearson Educación
- Secretaría de Desarrollo Económico [SEDECO] (2020). *Perfiles industriales de San Luis Potosí*
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Sistema Integral de Gestión Escolar de la Educación Media Superior*. Ciudad de México: Subsecretaría de Educación Media Superior
- Secretaría de Educación Pública. (15 de agosto de 2020). *Catálogo de libros de educación básica*. Ciclo Escolar 2019 - 2020. Obtenido de Catálogo de libros de educación básica. Ciclo Escolar 2019 - 2020: <https://libros.conaliteg.gob.mx/catalogo.htm?g=5&a=5>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica: programas de estudio 2011*. México, D.F. Obtenido de Programa Nacional de Inglés en Educación Básica

- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Planes y programas de estudio para la educación básica en México. Ciudad de México: SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Planes y programas de inglés*. Cd. de México: SEP-SEMS
- Secretaría de Gobernación. (2019). ACUERDO número 23/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de inglés para el ejercicio fiscal 2020. *Diario oficial de la federación*, <http://www.dof.gob.mx/codigo=5583045&fecha=29/12/2019>
- Secretaría de Gobernación. (2020). *Censo General de Población y vivienda*. CDMX: Gobierno de México
- Secretaría de Gobernación. (2020). *Diario Oficial de la Federación*. Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública  
[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5589479=fecha=16/03/2020](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479=fecha=16/03/2020)
- SEP. (2014). *Normas de control escolar aplicables a los planteles oficiales de educación media superior de la secretaria de educación pública*. México.  
<https://www.controlescolar.sep.gob.mx>: SEP
- Sistema de Evaluación de la Educación Media Superior [SIGGEMS] (2020)  
<http://www.sistemadeevaluacion.sems.gob.mx/sigeems/index.php>
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós, (p. 15-27)
- TED.com. (25 de Agosto de 2020). TED *ideas worth spreading*. Obtenido de TED ideas worth spreading: <https://www.ted.com/about/our-organization>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. París. Francia
- Valencia, V. (2016). *Dimensión emocional en la atribución de sentido al aprendizaje, en un entorno educativo universitario híbrido* [Tesis de posgrado. Universidad Tecnológica de Pereira] <https://repositorio.utp.edu.co/items/99f5e6b0-0f87-4a7b-b463-b85939c3da30>
- Villarroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad Fermentum. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, Vol. 17, núm. 49.

pp. 434-454 Universidad de los Andes Mérida  
<https://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf>.

Vygotsky (1978) *El desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona.  
<https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós

Wei, Li. (2017). *Translanguaging and the Goal of TESOL*. <https://www.tesol.org/docs/default-source/ppt/li-wei.pdf>

Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press

Xiaoyan, D. (2009). The affective filter in second language teaching. *Asian Social Science*, V.5(8),162-165

Ying Lao, C., S. Krashen. (2000). The impact of popular literature study on literacy development in EFL: more evidence for the power of reading, *System Vol. 28*, Issue 2, 261-270

Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento crítico herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Pax

## Índice de anexos

1	Principales abreviaturas y códigos utilizados en esta tesis	229
2	Índice de gráficos: Mapas, planos, fotografías, cuadros y tablas	230
3	Índice de gráficas	231
4	Fotografía de frente del centro escolar	232
5	Fotografía de calle lateral al centro escolar	232
6	Fotografía de calle frontal al centro escolar	232
7	Fotografía de calle posterior para arribar al centro escolar	233
8	Fotografía de otra vista frontal al centro escolar	233
9	Declaración de consentimiento informado	234
10	Entrevista a profesores	235
11	Ciclo de la investigación prácticas de colaboración en la virtualidad para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en bachillerato	236
12	Tablas de evaluación de la prueba piloto referente en el capítulo 4	237
13	Tabla de evaluación de la primera secuencia didáctica referente en el capítulo 4	240
14	Tabla de evaluación de la segunda secuencia didáctica referente en el capítulo 4	243
15	Tabla de evaluación de la tercera secuencia didáctica referente en el capítulo 4	247
16	Tabla de evaluación de la cuarta secuencia didáctica	249
17	Tabla de evaluación de la quinta secuencia didáctica	252
18	Tabla de evaluación de la sexta secuencia didáctica	255
19	Tabla de evaluación de la séptima secuencia didáctica	257
20	Fotografías de las actividades elaboradas por los estudiantes respecto de las prueba piloto Tell me a horror story referente al capítulo 5.	260
21	Fotografía relacionada a la segunda secuencia didáctica: Tell me a Little about yourself Kahoot	263
22	Imágenes relacionadas a la actividad de la tercera secuencia didáctica: idioms	264
23	Imágenes relacionadas a la séptima secuencia didáctica: Job interview	266
24	Imágenes del trabajo con los profesores y sus estudiantes durante esta investigación	269

## 1. Principales abreviaturas y códigos utilizados en esta tesis

Abreviatura	Significado
APO	Actividades posteriores
APr	Actividades previas
AS	Actividades sincrónicas
CBTIS	Centro Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios
DS	Disposición socioemocional
EX	Experiencia lingüística
PP	Posibilidades de participación
PU	Percepción de utilidad
ILE	Inglés como Lengua Extranjera
DI	Diario de la Investigadora
OcF/4/2021	Observación de clase Profesor Fabio/mes/año. Determinado en cada caso.
OcC/4/2021	Observación de clase Profesora Cony/mes/año. Determinado en cada caso
OcA/4/2021	Observación de clase Profesor Aldo/mes/año. Determinado en cada caso
Ee/4/2021	Entrevista a estudiantes/mes/año. Determinado en cada caso
EF/4/2021	Entrevista a Profesor Fabio/mes/año. Determinado en cada caso
EC/4/2021	Entrevista a Profesora Cony/mes/año. Determinado en cada caso
EA/4/2021	Entrevista a Profesor Aldo/mes/año. Determinado en cada caso
PUc1	Posibilidades de participación categoría uno
ELc2	Experiencia lingüística categoría dos
DSc3	Disposición socioemocional categoría tres
PPc4	Posibilidades de participación categoría cuatro
Sc1a	Subcategoría Interés
Sc1b	Subcategoría uso
Sc1c	Subcategoría plan de vida
Sc1d	Subcategoría ética profesional
Sc1e	Subcategoría prácticas de colaboración
Sc1f	Subcategoría monotonía didáctica
Sc2a	Subcategoría concepción sociocultural
Sc2b	Subcategoría doble nacionalidad
Sc2c	Subcategoría translenguaje
Sc2d	Subcategoría contacto cotidiano
Sc2e	Subcategoría materiales auténticos
Sc2f	Subcategoría contextualización
Sc3a	Subcategoría reticencia
Sc3b	Subcategoría bloqueos mentales
Sc3c	Subcategoría motivaciones/actitudes
Sc3d	Subcategoría implicaciones emocionales
Sc3e	Subcategoría socialización
Sc3f	Subcategoría <i>reliability</i>
Sc4a	Subcategoría equipo eficiente
Sc4b	Subcategoría conexión a internet
Sc4c	Subcategoría trabajo doméstico o remunerado
Sc4d	Subcategoría virtualidad
Sc4e	Subcategoría apoyo técnico
Sc4f	Subcategoría metodologías activas

## 2.Índice de gráficos: Mapas, planos, fotografías, cuadros y tablas

1	Los profesores, los estudiantes y su asociación a la enseñanza y el aprendizaje de inglés como lengua extranjera	41
2	Representación gráfica que esquematiza la relación entre adquisición y aprendizaje de ILE	45
3	Secuencia histórica de los principales métodos y enfoques de la enseñanza de inglés.	52
4	Mapa del estado de San Luis Potosí, sus cuatro regiones y colindancias con otros estados	67
5	Fotografía exterior del laboratorio de inglés	69
6	Fotografía de vista frontal Interior del laboratorio de inglés	70
7	Fotografía de vista lateral del interior del laboratorio de inglés	70
8	Cuadro de técnicas e instrumentos aplicados en el acercamiento al campo	80
9	Representación gráfica del proceso de contrastación de la información	82
10	Diferencias entre nativos digitales e inmigrantes digitales	87
11	Cuadro de categorías y subcategorías de análisis	103
12	Cuadro de descripción de las categorías	104
13	Tabla de secuencias didácticas programadas	119
14	Tabla de secuencias didácticas programadas y relación con las categorías del proyecto.	121
15	Tabla de registro para aplicación de secuencias didácticas	125
16	Cronograma para la intervención	128
17	Imagen del procedimiento para el análisis de datos	129
18	Cuadro de categorías y subcategorías de la investigación y su codificación	131
19	Representación gráfica de las categorías y subcategorías y su interrelación entre ellas	132
20	Imagen de análisis de la secuencia didáctica con el software	139
21	Imagen del análisis de resultados de la primera secuencia didáctica con el software	146
22	Imagen de análisis de la secuencia didáctica con el software	155
23	Fotografía de los ejercicios realizados por los estudiantes	165
24	Fotografía de un estudiante autista que expone su fotografía del pasado	176
25	Fotografía que un estudiante utilizó para describir su pasado	177
26	Análisis de la sexta secuencia didáctica	181
27	Imagen del análisis de resultados de la séptima secuencia didáctica con el software	185
28	Imágenes de los videos de terror elaborados por los estudiantes video 1 y video 2	191
29	Análisis de resultados de la segunda secuencia didáctica	196
30	Productos de los estudiantes respecto a la cuarta secuencia didáctica	200
31	Fotografía de alumno cantando una canción en inglés	204
32	Fotografías de alumno cantando una canción en inglés	205
33	Fotografía de alumna cantando una canción en inglés	205
34	Fotografía de estudiantes realizando practica de entrevista de trabajo en inglés	206
35	Imagen del análisis de la séptima secuencia didáctica en el software	208
36	Imagen que muestra de asociación e interrelación entre las diversas categorías y subcategorías del análisis de resultados	212



### 3. Índice de gráficas

1. Género de los estudiantes	85
2. Edad de los estudiantes	86
3. Importancia de aprender inglés para el alumno	87
4. Utilización de internet	89
5. Tiempo de uso del internet	91
6. Grado de dificultad para aprender inglés en los estudiantes	92
7. Grado de consideración de los estudiantes por aprender inglés	93
8. Uso de internet para búsqueda de información en internet en idioma inglés	95
9. Relación del inglés con su vida cotidiana	97
10. Utilización del inglés en su vida cotidiana	99
11. Cómo les gustaría aprender y practicar el idioma inglés	100

**4. Fotografía del frente del centro escolar**



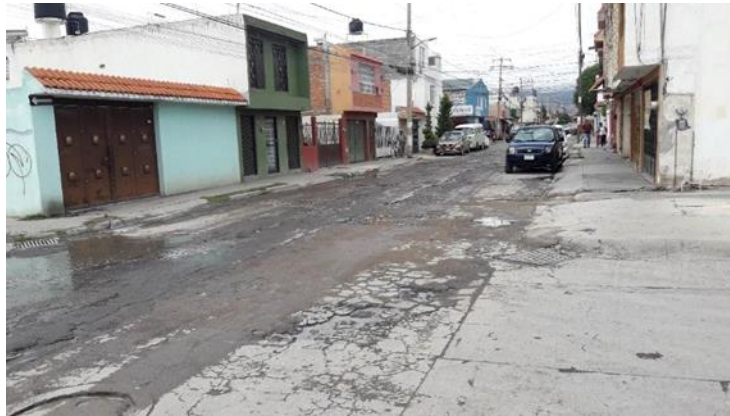
**5. Fotografía de calle lateral al centro escolar**



**6. Fotografía de calle frontal al centro escolar**



**7. Calle posterior para arribar al centro escolar**



**8. Fotografía de otra vista frontal al centro escolar**





## 10. Entrevista a profesores

Los datos que se recopilen serán exclusivamente con fines de investigación social, ninguna identidad será divulgada y bajo estricta ética de la investigadora serán resguardados. De antemano le agradezco su amable participación para la búsqueda de posibles oportunidades de mejora y apoyo a la labor docente. Mtra. Irma Ernestina Conchas Martínez.

Nombre \_\_\_\_\_ Tel \_\_\_\_\_ Correo electrónico \_\_\_\_\_

1.- ¿Qué nivel de importancia considera que los alumnos otorgan al aprendizaje del idioma inglés?

Mucho          Poco          Ninguno          Explique por qué?

2.- ¿Considera que los estudiantes le otorgan alguna utilidad a idioma inglés en este momento o que lo harán en un futuro? Explique:

3.- Señale con que equipo e internet cuenta para conectarse a la clase

internet de casa    internet de datos    Celular          Computadora          Tablet

4.- Para Ud. acceder a clases virtuales es:

Fácil          Difícil          Explique ampliamente ¿por qué?

5.- ¿Considera que el nivel de la enseñanza y el aprendizaje a través de las clases presenciales es similar al que se logra en las clases virtuales?

Si          No          Explique ¿por qué?

6.- ¿Considera que las clases virtuales pueden llegar a sustituir a las clases presenciales de igual forma?

Si          No          Explique ampliamente ¿por qué?

7.- ¿Qué materiales utiliza para impartir las clases?

8.- Puede explicar cómo considera que fue el desarrollo de sus clases durante este semestre (agosto – diciembre 2020)

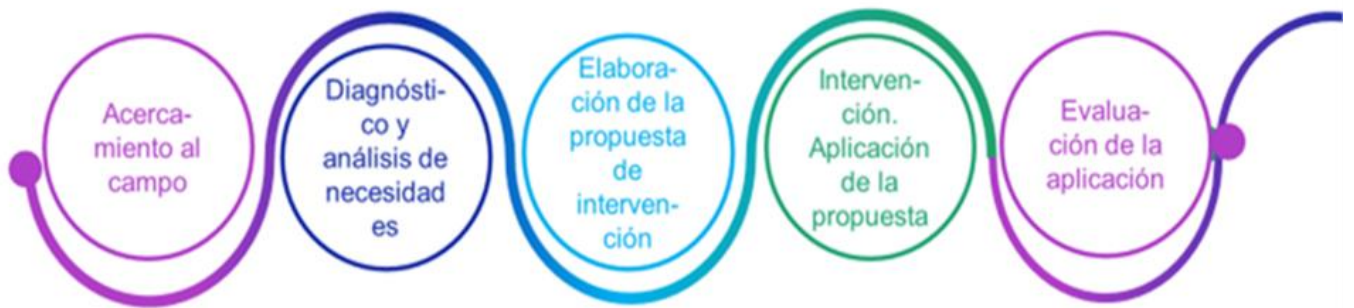
9.- ¿Le gustaría mejorar la enseñanza – aprendizaje del grupo de estudiantes y qué elementos le gustaría utilizar para este fin?

10.- ¿Qué apoyos solicitaría para llevar a cabo de una forma más amable su labor?

Equipo de cómputo          internet          Tablet          capacitación          para          trabajo  
virtual

Otras:

## 11. Ciclo de la investigación prácticas de colaboración en la virtualidad para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en bachillerato



Fuente: Producción propia

## 12. Tabla de evaluación de la prueba piloto referente en el capítulo 4

Prueba piloto	<i>Tell me a horror story.</i> – <i>The simple present, the present progressive, the verb to be.</i>	1. Observar algunos ejemplos de uso en estos temas que ya conocen de semestres anteriores (AS) 2. Realizar algunos ejercicios de práctica leyendo en voz alta (AS) 3. Realizar video en equipos donde cuentan una historia de terror (APO)
---------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nombre de la actividad: <i>Tell me a horror story.</i>		Sesión No. Prueba piloto
Objetivo general (finalidad): El profesor utilizará esta secuencia para apoyar al estudiante a recordar y reafirmar el uso del tiempo presente simple, presente progresivo y el verbo to be		Fecha: noviembre 2020
Objetivo específico: Practica para desarrollar la competencia comunicativa utilizando los temas señalados		
Profesor: Cony, Fabio, Aldo (C-F-A)		Grupo: 2º semestre
Aspecto	Lo que planeé	Lo que ocurrió*
Actividad: (Debe orientarse al tema del trabajo)	1. El profesor presentará y explicará a los estudiantes ejemplos de uso de los tiempos señalados en forma escrita en oraciones. En un video que seleccione mostrará una charla haciendo uso de los tiempos.	Análisis de resultados de la aplicación se explica detalladamente en la parte de abajo de este cuadro.
Objetivo de la actividad: (Claramente definido y deben aportar al cumplimiento del objetivo general y específico)	1. El profesor al mostrar ejemplos, despejar las dudas de los tiempos referidos y mostrar el video ayudará a los estudiantes a reafirmar su conocimiento respecto a los temas referidos. La elaboración del video apoyará a los estudiantes en la reconstrucción de su conocimiento y desarrollo de la competencia comunicativa.	
Procedimiento: (La descripción debe ser detallada en los puntos centrales del trabajo)	1. Los estudiantes leerán los ejemplos y el profesor explicará a los estudiantes los tiempos gramaticales señalados. 2. El profesor aclarará dudas que los estudiantes expongan. A partir de esto los estudiantes podrán recordar y reconstruir sus	

	<p>conocimientos de los tiempos referidos.</p> <p>3. El profesor mostrará un video corto a los estudiantes en el que exista un diálogo donde se haga uso de estos temas referidos.</p> <p>4. El profesor solicitará a los estudiantes que realicen equipos de 4 personas para que realicen un video en el que desarrollen una historia de terror. En este video el profesor solicita que utilicen los tiempos referidos en la secuencia didáctica para su video. El profesor les explica que todos los integrantes del equipo deben hablar en la historia que contarán en el video y el tiempo de duración que será de 5 minutos máximo.</p>	
Técnica: (Debe usarse en función a la actividad, participativa, expositiva)	Expositiva, participativa, producción	Expositiva, participativa, producción
Materiales:(Necesarios para implementar cada secuencia didáctica)	Ejemplos escritos de aplicación y uso de los tiempos referidos Video corto para exponer el uso de los tiempos referidos	
Tiempo:(Duración aproximada de cada secuencia didáctica)	50 minutos	50 minutos
Observaciones:(Reacciones del grupo o modificaciones que se realicen)	Presenté los ejercicios y el video para su consideración.	Presenté a los profesores algunos ejercicios y el video de un material ya elaborado en la red. <b>C-</b> la profesora consideró que los ejemplos ella los seleccionaría de los materiales que ella tiene. Respecto al video consideró usar el que yo le presenté.



		<p>La profesora Cony decidió realizar las actividades con los estudiantes. Consideró que era lo mejor debido a que puede explicarles de que se trata y esto puede causar un poco desorden porque sus estudiantes no están acostumbrados a este tipo de actividades.</p> <p><b>F-</b>El profesor Fabio decidió utilizar el material escrito que le propuse para ejemplificar el uso de los tiempos. En relación con el video, él profesor decidió buscar un video para presentarlo a los estudiantes. El profesor consideró importante que trabajáramos de forma colaborativa en la aplicación de las secuencias didácticas. Por lo tanto, decidió que me presentaría con el grupo para que me conociera y se familiarizaran con mi presencia.</p> <p>El profesor le explicó al grupo que estaría colaborando en sus clases, les comentó que era una estudiante de doctorado y maestra de inglés también. Por lo tanto, estarían mucho mejor la clase de inglés por que recibirían orientación y explicación de parte de los dos.</p> <p>El profesor me integró al grupo de <i>WhatsApp</i> que manejaba con los estudiantes.</p> <p>En esta secuencia didáctica ayudé al profesor presentándole algunos ejemplos escritos donde se utilizaban los tiempos referidos en la secuencia.</p> <p><b>A-</b> El profesor Aldo es muy concreto en sus clases. Para esta secuencia didáctica decidió llevar a cabo las actividades. Por lo que, me remití a explicarle de que trataban las actividades. El profesor decidió presentar sus propios ejemplos de uso por que ya tenía material para este fin. Para la actividad de elaboración del video en un inicio no estuvo muy de acuerdo porque se asustó al pensar que se reunirían a trabajar de forma presencial. Posteriormente le expliqué que se trataba de que ellos trabajaran en forma colaborativa desde sus</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		casas, con el fin de elaborar esta historia original de terror, que incluyera los temas de inglés que hasta el momento han aprendido los estudiantes y que lo plasmaran en un video. Una vez que le expliqué de qué manera podían trabajar los estudiantes en equipo para esta actividad estuvo de acuerdo.
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Producción propia

### 13. Tabla de evaluación de la primera secuencia didáctica referente en el capítulo 4

1 <sup>a</sup>	<i>Welcome to the course.</i> <i>–The past time</i>	1.Ver video (APr) 2.Estudiar listado de verbos regulares e irregulares en pasado (APr) 3.Escuchar y pronunciar los verbos regulares e irregulares en pasado (AS) 4.Realizar lectura de comprensión (AS) 5.Ejercicios de práctica (APO)
----------------	--------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Producción propia

Nombre de la actividad: <i>Welcome to the course</i>		Sesión No.1
Objetivo general(finalidad): Que el estudiante entienda y utilice de manera correcta el uso del tiempo establecido en esta secuencia		Fecha: febrero 2021
Objetivo específico: El trabajo que integra esta secuencia apoyará al estudiante para la construcción de su aprendizaje en este tiempo	Grupo: 3er semestre	
Profesor: Cony, Fabio, Aldo		
Aspecto	Lo que planeé	Lo que ocurrió
Actividad: (Debe orientarse al tema del trabajo)	1-Los profesores envían un video explicativo previo a la clase para que los estudiantes lo observen y entiendan. 2.- Los profesores envían de lista de verbos regulares e irregulares en inglés. 3.-Estudiantes comentan en la clase lo que se vio en el video y explicar las dudas que pueda existir 4-Realizar ejercicios de pronunciación para que los estudiantes	1.- Busqué un video para presentarlo a los profesores, es éste se explicaba el tiempo pasado simple del inglés. Este video tuvo una duración corta de 13 minutos. 2.-Envié este video a los profesores por medio de <i>WhatsApp</i> para su valoración. 3.-Una vez que los profesores aprobaron el video, los tres profesores enviaron este video de a los estudiantes del grupo por medio de <i>WhatsApp</i>

	<p>practiquen los verbos regulares e irregulares</p> <p>5-Realizar una lectura de comprensión</p> <p>6- Realizar ejercicios de reforzamiento</p>	<p>cuatro días previos a la clase sincrónica.</p> <p>4.-Los profesores solicitaron a los estudiantes de sus grupos que observaran con atención el video y que esta era una manera de realizar la introducción al tema. De igual manera, los profesores, también por este medio enviaron un listado de verbos en inglés para que los estudiantes los identificaran y los comenzaran a estudiar.</p> <p>5.- Los profesores solicitaron en clase sincrónica a los estudiantes que explicaran lo que habían entendido en el video que les habían enviado por <i>WhatsApp</i>. También preguntaron a sus estudiantes acerca del listado de verbos.</p> <p>6.- Los profesores solamente se enfocaron a explicar las dudas que los alumnos manifestaron o realizar ciertas observaciones en sus respuestas.</p> <p>7.- Los profesores presentaron un ejercicio escrito para los estudiantes practicasen el uso de este tiempo y los verbos en pasado.</p> <p>8.-Nuevamente los estudiantes participaron de forma oral en la lectura de comprensión que mostraba la utilización de este tiempo.</p> <p>9.- Por último, los profesores presentaron</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>un ejercicio para reafirmar el conocimiento adquirido. Este ejercicio lo presentaron en la clase sincrónica para que los estudiantes le tomaran captura de pantalla o fotografía. De esta manera, posteriormente lo escribirían en su libreta para realizar el ejercicio y revisarlo la siguiente clase.</p> <p>10.- Ya en la clase siguiente, el profesor pidió a los estudiantes participar para leer cada oración y checar sus respuestas.</p>
<p>Objetivo: (Claramente definido y deben aportar al cumplimiento de objetivos)</p>	<p>Los profesores al utilizar el video previo a la clase sincrónica y realizar los ejercicios para la enseñanza de este tiempo, apoyarán a los estudiantes en la construcción de su conocimiento y desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.</p>	
<p>Procedimiento: (La descripción debe ser detallada en los puntos centrales del trabajo)</p>	<p>1.- Los estudiantes observarán un video y estudiarán un listado de verbos para estudiar previo a la clase.</p> <p>2.-El profesor en la clase sincrónica pedirá a sus alumnos que participen en una lectura de comprensión en inglés donde esté presente el tiempo referido y explicará el uso de este</p> <p>3.-El profesor presentará a los estudiantes una serie de ejemplos y solicitará a los estudiantes resolver el ejercicio.</p> <p>2. El profesor aclarará dudas que los estudiantes expongan. A partir de esto los estudiantes podrán</p>	

	recordar y reconstruir sus conocimientos de los tiempos referidos.	
Técnica: (Debe usarse en función a la actividad, participativa, expositiva)	Expositiva, participativa, producción	Expositiva, participativa De producción
Materiales:(Necesarios para implementar cada secuencia didáctica)	Video explicativo del tiempo referido. Lectura de comprensión Ejemplos escritos de aplicación y uso de los tiempos referidos	
Tiempo:(Duración aproximada de cada secuencia didáctica)	50 minutos	80 minutos
Observaciones:(Reacciones del grupo o modificaciones que se realicen)	Presenté el video, la lectura de comprensión y los ejercicios.	Realicé cambios en algunas oraciones para facilitar la comprensión de todo el vocabulario a un nivel de comprensión más adecuado al nivel de los estudiantes.A2 de acuerdo con el Marco Común para la Enseñanza de las lenguas.

Fuente: Producción propia

#### 14. Tabla de evaluación de la segunda secuencia didáctica referente en el capítulo 4

2 <sup>a</sup>	<i>Tell me a little about yourself. –The past of to be</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Ver video (APr)</li> <li>2. Platicar acerca de lo que observaron en el video (AS)</li> <li>3.Escuchar explicación del tema (AS)</li> <li>4.Realizar ejercicios de práctica (AS)</li> <li>5. Participar en <i>Kahoot</i> (AS)</li> <li>6.Ver corto de una película (APO)</li> <li>7.Preguntas de comprensión (APO)</li> </ol>
----------------	----------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nombre de la actividad: <i>Tell me a Little about yourself</i>		Sesión No.2
Objetivo general(finalidad): Que el estudiante entienda y utilice de manera correcta el uso del tiempo pasado del verbo to be, establecido en esta secuencia		Fecha: marzo 2021
Objetivo específico: El trabajo que integra esta secuencia apoyará al estudiante para la construcción de su aprendizaje en este tiempo	Grupo: 3er semestre	
Profesor: Cony, Fabio, Aldo		
Aspecto	Lo que planeé	Lo que ocurrió
Actividad: (Debe orientarse al tema del trabajo)	Busqué para los profesores los materiales auténticos como un video explicativo del tema antes de la clase y un corto de película posterior a la clase para reforzar el tema en cuestión. Durante la clase sincrónica los profesores pedirán a los estudiantes que aporten sus ideas sobre lo que vieron en el video. Además, realizarán un ejercicio para que los estudiantes lo contesten de forma oral y lo copien. También, en clase se realizará un ejercicio de gamificación utilizando el <i>kahoot</i> .	C- F- A-
Objetivo: (Claramente definido y deben aportar al cumplimiento de objetivos)	Los profesores utilizarán materiales auténticos y la gamificación para que los estudiantes comprendan y asimilen el uso del tema en cuestión.	
Procedimiento: (La descripción debe ser detallada en los puntos centrales del trabajo)	1.Los profesores envían a los estudiantes por medio de correo o <i>WhatsApp</i> el video explicativo del pasado de verbo to be antes de la clase sincrónica 2. Durante la clase sincrónica los profesores piden a los estudiantes platicar acerca de lo que	1.Los profesores enviaron el video explicativo con tres días de anticipación a la clase sincrónica 2. Durante la clase sincrónica los estudiantes enriquecieron la clase con sus ideas de lo que comprendieron en

	<p>entendieron en el video sobre el tema expuesto.</p> <p>3. Los estudiantes enriquecen con sus aportaciones la clase, esto servirá de base para las aportaciones y aclaraciones que los profesores puedan dar.</p> <p>4. Una vez explicado y entendido el tema, los profesores proyectarán ejemplos de uso, pedirán a los alumnos contestar el ejercicio y tomar nota de esta actividad.</p> <p>5. Los profesores realizarán una práctica en clase sincrónica con los estudiantes sobre el tema visto utilizando un <i>kahoot</i>. Para esta actividad los apoyaré proyectando las preguntas a contestar.</p> <p>6. Los profesores enviarán a los estudiantes un video corto, de parte de una película, para reforzar el tema y unas preguntas de comprensión acerca de este corto.</p>	<p>el video de la explicación.</p> <p>3. Los profesores despejaron algunas dudas de los estudiantes.</p> <p>4. Los profesores presentaron algunos ejercicios para explicar con ejemplos.</p> <p>5. Posteriormente los profesores pidieron a los estudiantes completar cada oración de manera oral para retroalimentar en caso de ser necesario y que todos los estudiantes comprendieran los ejemplos, al término de la actividad el profesor pidió a los estudiantes copiar los ejercicios en la libreta.</p> <p>6. Para terminar la clase los profesores utilizaron un ejercicio de gamificación que fue el <i>kahoot</i>. Para esta actividad les apoyé con la proyección del ejercicio.</p> <p>7. Los profesores comentaron a sus estudiantes que la última actividad de este tema era un corto de una película y unas preguntas de comprensión en relación con este corto. Y que debían regresar la tarea elaborada por el correo electrónico o por el <i>WhatsApp</i>.</p> <p>8. Los profesores recibieron los trabajos para evaluarlos. Estos</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		trabajos sirvieron para que los profesores realizarán una evaluación continua a los estudiantes.
Técnica: (Debe usarse en función a la actividad, participativa, expositiva)	Expositiva, De producción, Demostrativa, De producción	
Materiales:(Necesarios para implementar cada secuencia didáctica)	Video explicativo Ejercicios de práctica del tema. Ejercicio de gamificación: <i>Kahoot</i> Video corto de una película Preguntas de comprensión <i>WhatsApp</i> y correo electrónico.	
Tiempo:(Duración aproximada de cada secuencia didáctica)	95 minutos	120 minutos
Observaciones:(Reacciones del grupo o modificaciones que se realicen)	Los profesores mostraron un poco de resistencia al comentarles las actividades de la secuencia, posteriormente que les mostré los materiales estuvieron de acuerdo con los ejercicios previos y posteriores a la clase sincrónica. En el caso de la profesora Cony y Aldo dudaron en utilizar el video de la película posterior a la clase porque consideraron que tal vez no era la forma de abordar para retroalimentación. Después de mostrarles el corto y como sería el ejercicio, además de la premura en el tiempo debido a que se acercaron las vacaciones influyó para	



	<p>que estuvieran de acuerdo en usar este corto.</p> <p>En el caso del profesor Fabio solamente tuvo inconveniente para utilizar el <i>kahoot</i> debido al problema de conexión del internet, aun así consideró utilizarlo. Los profesores autorizaron utilizar el <i>kahoot</i> solamente que yo les apoyara a dirigirlo y proyectarlo al grupo.</p>	
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fuente: Producción propia

### 15. Tabla de evaluación de la tercera secuencia didáctica

3 <sup>a</sup>	<p><i>Why not? Talking about idioms</i> -Los modismos</p>	<p>1.Ver video de explicación (APr) 2.Ver ejemplos de uso de los modismos (AS) 3.Realizar ejercicios de práctica (APO)</p>
----------------	---------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nombre de la actividad:		Sesión No.3
Objetivo general(finalidad): Que el estudiante entienda y utilice de manera correcta el uso del tiempo establecido en esta secuencia		Fecha: abril 2021
Objetivo específico: El trabajo que integra esta secuencia apoyará al estudiante para la construcción de su aprendizaje en este tiempo	Grupo: 3er semestre	
Profesor: Cony, Fabio, Aldo		
Aspecto	Lo que planeé	Lo que ocurrió
Actividad: (Debe orientarse al tema del trabajo)	<p>Los profesores solicitarán a los estudiantes que observen un video previo a la clase como introducción al tema de los modismos. Los profesores llevarán a cabo exposición de ejemplos diversos y explicara a los estudiantes el uso de modismos más comunes.</p> <p>Los estudiantes realizarán un ejercicio</p>	<p>-C -F -A</p>

	de repaso respecto a este tema.	
Objetivo: (Claramente definido y deben aportar al cumplimiento de objetivos)	Aportar a los profesores información que acerca de algunos modismos más utilizados en inglés mediante la utilización de materiales auténticos	
Procedimiento: (La descripción debe ser detallada en los puntos centrales del trabajo)	<p>1. Presente a los profesores el video seleccionado de la internet que enviarán a los estudiantes, en éste se explica el tema de modismos para que lo vean previo a la clase.</p> <p>2. En la clase sincrónica los profesores solicitaran a los estudiantes que expliquen lo observado y cada estudiante aportará ideas diversas para enriquecer la clase.</p> <p>3. Una vez que se han agotado las ideas, los profesores complementarán la explicación y preguntarán si hay dudas por parte de los estudiantes para poder retroalimentar en caso de haber cuestionamientos.</p> <p>4. Una vez resueltas las dudas, los profesores presentarán un ejercicio para ser resuelto en clase por los estudiantes. Los profesores guiaran a los estudiantes en caso de dudas para aclarar el tema.</p>	
Técnica: (Debe usarse en función a la actividad, participativa, expositiva)	Participativa, expositiva, descriptiva.	
Materiales: (Necesarios para implementar cada secuencia didáctica)	Video explicativo del tema. Ejercicios de práctica	
Tiempo: (Duración aproximada de cada secuencia didáctica)	50 minutos	50 minutos

Observaciones:(Reacciones del grupo o modificaciones que se realicen)	Los tres profesores estuvieron de acuerdo en que esta actividad se llevara a cabo en solo una sesión y solicitaron que el video se viera nuevamente en la clase porque consideraron que había mucha confusión en el uso de modismos
-----------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Producción propia

### 16. Tabla de evaluación de la cuarta secuencia didáctica

4 <sup>a</sup>	<i>Knowing my city</i> – <i>The past progressive and directions</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Ver video de explicación (APr)</li> <li>2.Realizar ejercicios de práctica (AS)</li> <li>3.Leer lista de frases para dar y pedir direcciones (AS)</li> <li>4.Práctica en equipo para dar indicaciones sobre cómo llegar a algún lugar a un turista en la ciudad, según elijan los estudiantes (APO)</li> <li>5.Realizar lectura de una historia corta de suspenso: <i>The Canterville Ghost</i> (APO)</li> <li>6.Charla y comentarios sobre lo que entendieron de la lectura realizada (AS)</li> </ol>
----------------	------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nombre de la actividad: Knowing my city		Sesión No.4
Objetivo general(finalidad): Que el estudiante entienda y utilice de manera correcta el uso del tiempo establecido en esta secuencia		Fecha: mayo 2021
Objetivo específico: El trabajo que integra esta secuencia apoyará al estudiante para la construcción de su aprendizaje en este tiempo	Grupo: 3er semestre	
Profesor: Cony, Fabio, Aldo		
Aspecto	Lo que planeé	Lo que ocurrió
Actividad: (Debe orientarse al tema del trabajo)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Seleccionar un video accesible y adecuado que explique el uso de pasado progresivo</li> <li>2.Presentar la propuesta a los profesores junto con los materiales requeridos para llevarla a cabo.</li> <li>3. Solicitar su colaboración en la aportación de los ejercicios de practica del pasado progresivo.</li> </ol>	-C -F -A Se describe en los párrafos debajo de este cuadro.
Objetivo: (Claramente definido y deben aportar al cumplimiento de objetivos)	Que los profesores presenten una variedad de materiales a los estudiantes con el fin de mejorar su enseñanza a	

	través de la comprensión y desarrollo de habilidades hacia el inglés.	
Procedimiento: (La descripción debe ser detallada en los puntos centrales del trabajo)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enviar a los profesores el video explicativo del tema para su aprobación.</li> <li>2. Los profesores lo enviarán este video previo a la clase a sus estudiantes por correo o <i>WhatsApp</i> como introducción al tema.</li> <li>3. Durante la clase sincrónica, solicitaran a los estudiantes aporten ideas diversas acerca del tema pasado progresivo.</li> <li>4. Los profesores intervendrán para guiar a sus estudiantes en las dudas y aclaraciones que sea necesario realizar para que este tema quede claro y comprendido.</li> <li>5. Los profesores mostrarán ejemplos de uso.</li> <li>6. Los profesores mostraran un ejercicio de práctica para que este sea contestado por los estudiantes. Los profesores guiarán esta práctica para aclarar errores y dudas en caso de ser necesario.</li> <li>7. Los profesores presentaran una lista de frases más comunes que se utilizan para dar y solicitar direcciones. Ésta será enviada a los estudiantes por correo electrónico, <i>WhatsApp</i> o mediante el chat en la clase sincrónica. Los</li> </ol>	

	<p>profesores dejarán de tarea a los estudiantes que busquen las definiciones de las oraciones de la lista.</p> <p>8. Los profesores solicitaran a los estudiantes formar equipos para trabajar a distancia. El trabajo solicitado será una práctica escrita donde imaginen que un turista les solicita información para dirigirse a un monumento histórico o sitio de interés en la ciudad.</p> <p>9. Los profesores también enviarán a los estudiantes una lectura llamada The Canterville Ghost para que le den lectura y subrayen las oraciones que encuentren en pasado progresivo.</p> <p>10. Los estudiantes enviarán por correo o por <i>WhatsApp</i> fotografías o escaneo de sus trabajos realizados.</p>	
Técnica: (Debe usarse en función a la actividad, participativa, expositiva)	Expositiva, participativa, de producción	
Materiales:(Necesarios para implementar cada secuencia didáctica)	<p>1.Video explicativo proporcionado por la investigadora.</p> <p>2.Ejercicios por realizar proporcionados por los profesores.</p> <p>3.Lectura en inglés</p>	
Tiempo:(Duración aproximada de cada secuencia didáctica)	90 minutos	
Observaciones:(Reacciones del grupo o modificaciones que se realicen)	Lo profesores aprobaron el trabajo de esta secuencia didáctica sin modificación	

Fuente: Producción propia

### 17. Tabla de evaluación de la quinta secuencia didáctica

5ª	<i>The picture of my life</i> –Using all the topics	<p>1.Observar lo que el profesor muestra en clase, que son algunas fotografías de hechos del pasado del profesor (APr)</p> <p>2.Escuchan que el profesor describe las fotografías en inglés muy lentamente, modelando a los alumnos el trabajo que realizarán (AS)</p> <p>3.Los estudiantes seleccionan una fotografía de su pasado entre 0 y 5 años de edad para que la describan en un video dónde hablarán en inglés con duración máxima de 3 minutos (APO)</p> <p>4.Realizan video con la presentación y la envían (APO)</p>
----	--------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nombre de la actividad: <i>The picture of my life</i>		Sesión No.5
Objetivo general(finalidad): Que el estudiante se exprese de manera oral en inglés. Para ello utilizará los tiempos en pasado y que ha aprendido y adquirido hasta ahora.		Fecha: junio 2021
Objetivo específico: El trabajo que integra esta secuencia apoyará al estudiante para la construcción de su aprendizaje en este tiempo	Grupo: 3er semestre	
Profesor: Cony, Fabio, Aldo		
Aspecto	Lo que planeé	Lo que ocurrió
Actividad: (Debe orientarse al tema del trabajo)	Realizar una práctica donde los estudiantes puedan expresar de manera oral alguna fotografía de su pasado.	Análisis de resultados de la aplicación se explica detalladamente en la parte de debajo de este cuadro.
Objetivo: (Claramente definido y deben aportar al cumplimiento de objetivos)	Aportar a que el estudiante incremente su competencia comunicativa de la lengua extranjera.	
Procedimiento: (La descripción debe ser detallada en los puntos centrales del trabajo)	<p>1-Hacia el final de la clase, el profesor mostrará a los estudiantes una fotografía de él de algún hecho del pasado que desee compartir.</p> <p>2- El profesor pedirá a los estudiantes que observen la fotografía y pedirá que escuchen con atención.</p> <p>3- El profesor desarrollara una</p>	<p>1-Los profesores mostraron la fotografía a los estudiantes, solicitaron mucha atención a los estudiantes para la descripción que daría acerca de la fotografía.</p> <p>2- Los estudiantes se mostraron muy asombrados e interesados, sobre todo le cuestionaban a</p>

	<p>pequeña descripción o exposición en inglés de lo que sucedió en ese momento histórico del pasado que fue plasmado en la fotografía.</p> <p>4- El profesor solicitará a los estudiantes que seleccionen una fotografía de ellos en el pasado, de algún hecho del pasado que deseen compartir.</p> <p>5-El profesor les indicará a los estudiantes que para la siguiente clase preparen una pequeña explicación o descripción principalmente sin leer de lo que sucedió en torno de esa fotografía.</p> <p>6- El profesor permitió a sus estudiantes grabarse en video para presentarlo en la clase y además solicitó que se lo enviaran por <i>WhatsApp</i>.</p>	<p>los profesores de cuando era esa fotografía y cuestionaban sobre lo que había sucedido en torno a ésta.</p> <p>3-Los profesores les comenzó a explicar en inglés con oraciones sencillas y pausadas lo que había sucedido en ese momento histórico en el pasado. De tal manera que los estudiantes comprendieran lo que decía.</p> <p>4-La siguiente sesión los profesores comenzaron la clase y esperaron escuchar a los estudiantes su exposición.</p> <p><b>C</b>-Invitó a los estudiantes a participar uno a uno de manera voluntaria. En un inicio no querían hablar, la profesora tomó la decisión de seleccionar algunos voluntarios. Después de las tres primeras participaciones señaladas por la profesora, los estudiantes comenzaron a levantar la mano de manera voluntaria para mostrar sus fotografías, tuvieron 4 minutos para platicar acerca de lo que mostraban.</p> <p><b>F</b>-Los estudiantes se mostraron desde el inicio de la clase emocionados por participar. En la clase</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>del profesor Fabio varios estudiantes quisieron participar desde el inicio.</p> <p><b>A-</b> Los estudiantes compartieron su video al grupo, ellos desde un inicio consideraron la posibilidad de grabarse y proyectar la narración de si fotografía para aprovechar tener más presentaciones en el poco tiempo de la clase.</p> <p>El tiempo para la exposición de la fotografía de los estudiantes fue insuficiente en la sesión de clase. Por lo tanto, los tres profesores indicaron a sus estudiantes que enviaran el video de su presentación a través de <i>WhatsApp</i> ya fuera al grupo o de manera individual.</p>
Técnica: (Debe usarse en función a la actividad, participativa, expositiva)	Expositiva, oral	Exposición oral, producción
Materiales:(Necesarios para implementar cada secuencia didáctica)	Fotografía	Fotografía
Tiempo:(Duración aproximada de cada secuencia didáctica)	30 minutos	45 minutos
Observaciones (Reacciones del grupo o modificaciones que se realicen)	Mostrar a los tres profesores que esta actividad ayudara a los estudiantes con su expresión oral en inglés y que al tratarse de una fotografía de ellos mismos podrán estar más motivados a participar. Teniendo en consideración que se trata de un momento	Los tres profesores mostraron agrado por realizar esta actividad. Ellos consideraron que sería tomada por los estudiantes como novedosa y que al tratarse de sus recuerdos tomarían mayor apego a realizar la actividad



	histórico en su vida que sucedió en su vida en el pasado.	
--	-----------------------------------------------------------	--

**18. Tabla de evaluación de la sexta secuencia didáctica**

6 <sup>a</sup>	<i>I used to– Used to and time to sing.</i>	1.Ver video de explicación (APr) 2.Explicar en clase lo que comprendieron del video (AS) 3.Leer y realizar algunos ejercicios prácticos en clase (AS) 4.Cantar una canción en inglés (AS) 5.Terminar ejercicios prácticos (APO) 6.Envían video cantando la canción de su elección en inglés (APO)
----------------	---------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nombre de la actividad:		Sesión No.6
Objetivo general(finalidad): Que el estudiante entienda y utilice de manera correcta el uso del tiempo establecido en esta secuencia		Fecha: junio 2021
Objetivo específico: El trabajo que integra esta secuencia apoyará al estudiante para la construcción de su aprendizaje en este tiempo	Grupo: 3er semestre	
Profesor: Cony, Fabio, Aldo		
Aspecto	Lo que planeé	Lo que ocurrió
Actividad: (Debe orientarse al tema del trabajo)	1-Los profesores enviarán a los estudiantes antes de la clase sincrónica un video explicativo relacionado al tema que se verá en clase. 2-Los estudiantes explicarán el contenido del video y expondrán sus dudas al respecto de este tema al profesor para que sean clarificadas en clase. 3-El profesor mostrará algunos ejercicios para resolver en clase de acuerdo con el tema. 4- En la clase sincrónica los estudiantes observaran el video de una canción para que la canten. Esta canción en inglés contiene principalmente el uso de	

	<p><i>used to</i> para reforzar el uso del tema.</p> <p>5-Los estudiantes copiarán el ejercicio, en caso de no haber terminado se les enviará por <i>WhatsApp</i> para que lo realicen de tarea.</p> <p>6- Los profesores pedirán a los estudiantes que realicen un video donde canten una canción en inglés.</p>	
Objetivo: (Claramente definido y deben aportar al cumplimiento de objetivos)	<p>Que los estudiantes construyan su conocimiento en el uso del tiempo gramatical en cuestión.</p> <p>Desarrollar la competencia comunicativa al expresarse con una canción en inglés</p>	
Procedimiento: (La descripción debe ser detallada en los puntos centrales del trabajo)	<p>Los profesores solicitan a los estudiantes seleccionar una canción que deseen.</p> <p>Los estudiantes prepararán una videograbación donde canten la canción en inglés de su elección.</p>	
Técnica: (Debe usarse en función a la actividad, participativa, expositiva)	Expositiva, descriptiva	
Materiales:(Necesarios para implementar cada secuencia didáctica)	Una canción que el estudiante elija sin vocabulario soez o inadecuado para la clase	
Tiempo:(Duración aproximada de cada secuencia didáctica)	60 minutos	60 minutos
Observaciones:(Reacciones del grupo o modificaciones que se realicen)	Ninguna modificación	Observé que los estudiantes hablaron con mucha alegría de su fotografía, expresaron con mucha familiaridad en inglés su anécdota.

		Fue una actividad divertida para los estudiantes.
--	--	---------------------------------------------------

Fuente: Producción propia

### 19. Tabla de evaluación de la séptima secuencia didáctica

7 <sup>a</sup>	<i>Practice for a job interview</i> --Using all the topics	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Observar el video de la entrevista de trabajo (APr)</li> <li>2. Explicar que comprendieron del video (AS)</li> <li>3. Comentar los puntos de importancia al tener una entrevista de trabajo (AS)</li> <li>4. Comentar sobre algunos trabajos en los que les gustaría desempeñarse o que ya desempeñan (AS)</li> <li>5. Búsqueda y práctica de vocabulario relativo al trabajo (AS)</li> <li>6. Observar y comprender el video de la experiencia de una becaria en una universidad en el extranjero (AS)</li> <li>7. Observar el video de la entrevistadora (AS)</li> <li>8. Participar en el desarrollo de una entrevista de trabajo, del que deberán enviar un video (APO)</li> </ol>
----------------	---------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nombre de la actividad: <i>Practice for a job interview</i>		Sesión No.7
Objetivo general(finalidad): Que el estudiante entienda y utilice el uso de los tiempos que ha aprendido a lo largo de sus cursos de inglés para expresar vocabulario similar al de una entrevista de trabajo.		Fecha: octubre 2021
Objetivo específico: El trabajo que integra esta secuencia principalmente apoyará al estudiante para el desarrollo de habilidades comunicativas respecto a una entrevista de trabajo.	Grupo:4° semestre	
Profesor: Cony, Fabio, Aldo		
Aspecto	Lo que planeé	Lo que ocurrió
Actividad: (Debe orientarse al tema del trabajo)	Que utilicen esta entrevista como medio para desarrollar su competencia comunicativa y reconozcan la importancia de hablar inglés como herramienta para una oportunidad de estudio o trabajo.	Se detalla en la parte de debajo de este formato C- F- A-
Objetivo: (Claramente definido y deben aportar al cumplimiento de objetivos)	Que los estudiantes realicen una entrevista en inglés tomando como base las preguntas que se les	

	presenten que les apoye a la mejora de la competencia comunicativa	
Procedimiento: (La descripción debe ser detallada en los puntos centrales del trabajo)	<p>1-Los profesores presentarán un video en inglés que tiene recomendaciones para una entrevista de trabajo.</p> <p>2-Solicitar a los estudiantes que expliquen lo que comprendieron del video.</p> <p>3- Que los estudiantes proporcionen palabras que consideran utilizarían en una entrevista de trabajo y que puntos son importantes al tener una entrevista de trabajo</p> <p>4-Comentar en clase sobre algunos trabajos en los que les gustaría desempeñarse o que ya desempeñan.</p> <p>5- Que los estudiantes realicen una búsqueda y práctica oral de vocabulario relativo al trabajo.</p> <p>6- Observar y comprender el video de la experiencia de una becaria mexicana en una universidad en el extranjero y proporcionar a los estudiantes información de programas de becas al extranjero.</p> <p>7- Observar el video de la misma becaria realizando preguntas en inglés simulando una entrevista.</p> <p>8- Los estudiantes contestaran las preguntas o tomaran de</p>	

	guía esa entrevista para realizar un video que simule el desarrollo de una entrevista de trabajo.	
Técnica: (Debe usarse en función a la actividad, participativa, expositiva)	Expositiva, participativa	
Materiales:(Necesarios para implementar cada secuencia didáctica)	Video de la becaria Información de las becas nacionales para mexicanos	
Tiempo:(Duración aproximada de cada secuencia didáctica)	120 minutos	120 minutos
Observaciones:(Reacciones del grupo o modificaciones que se realicen)	Ninguna	

Fuente: Producción propia

20. Fotografías de las actividades elaboradas por los estudiantes respecto de las prueba piloto Tell me a horror story referente al capítulo 5.



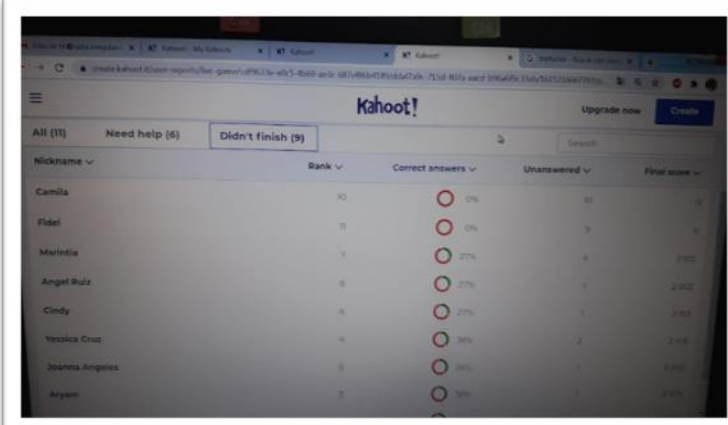




Fuente: Producciones de los estudiantes



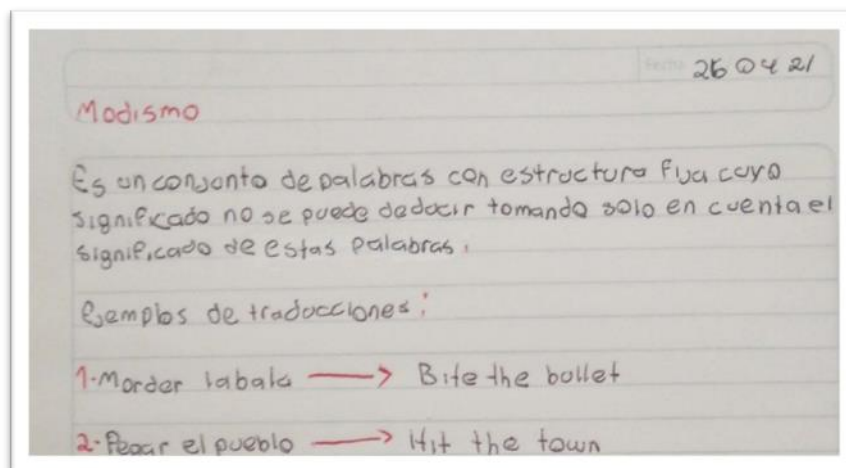
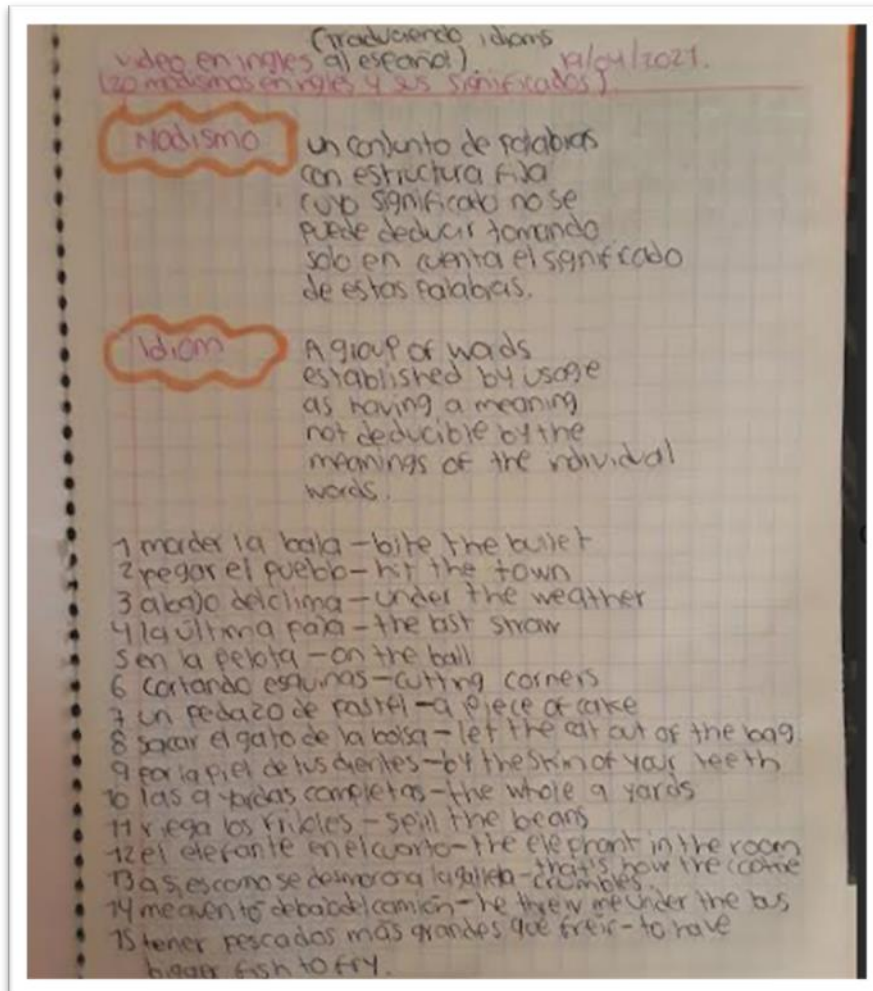
21. Fotografía relacionada a la segunda secuencia didáctica: Tell me a Little about yourself *Kahoot!*

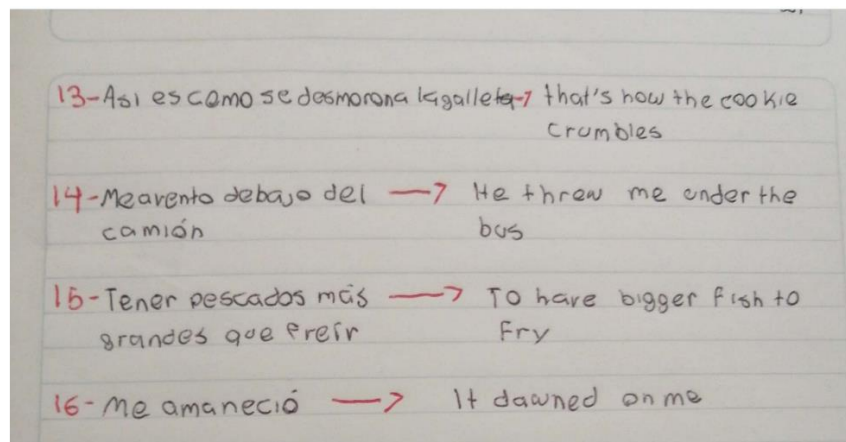
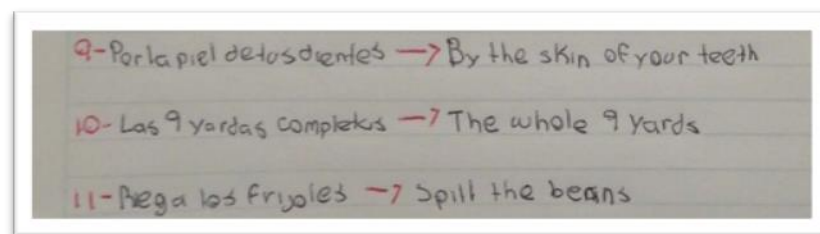
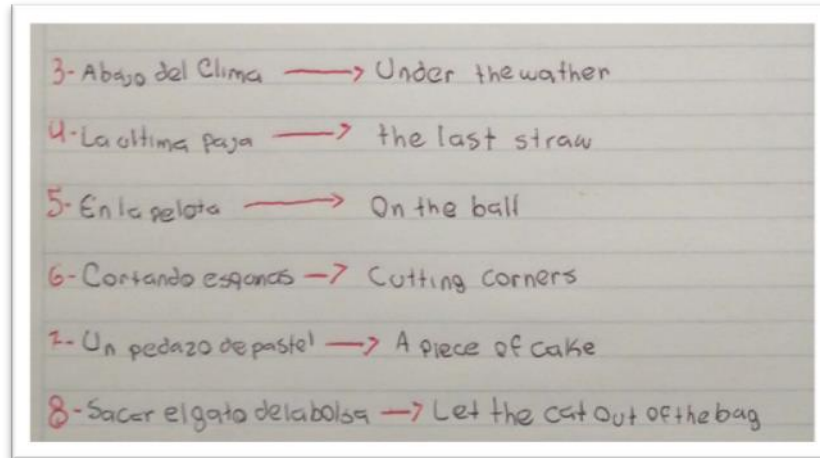


The image shows a screenshot of a Kahoot! quiz results page. The page displays a leaderboard with the following columns: Nickname, Rank, Correct answers, Unanswered, and Final score. The data is as follows:

Nickname	Rank	Correct answers	Unanswered	Final score
Camilla	10	0%	10	0
Fidel	11	0%	9	0
Marlonia	7	27%	4	2.160
Angel Ruiz	8	27%	7	2.160
Cindy	6	27%	7	2.160
Yessica Cruz	4	36%	2	2.160
Jeannia Angeles	2	36%	7	2.160
Aryam	3	36%	7	2.160

22. Imágenes relacionadas a la actividad de la tercera secuencia didáctica:  
idioms

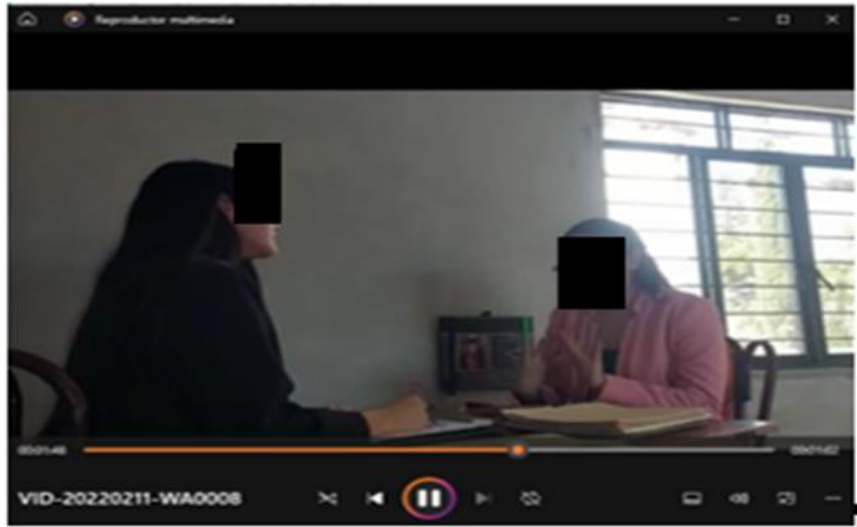




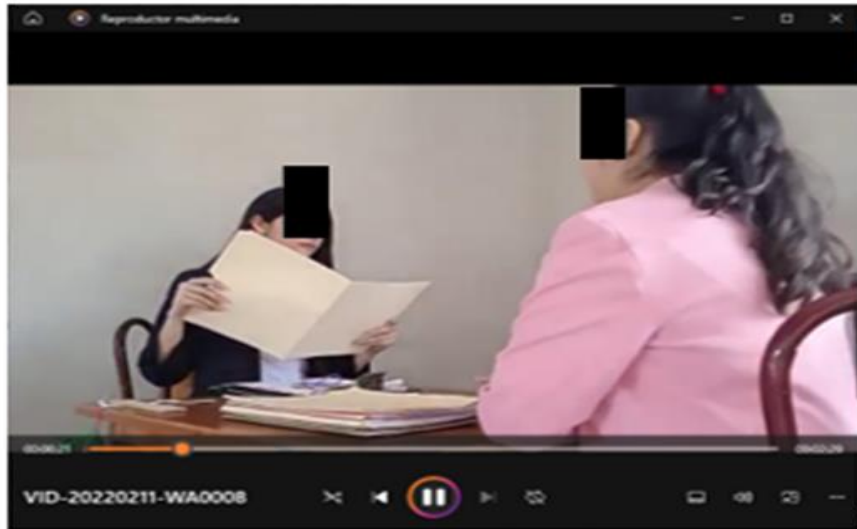
Fuente: Producciones de los estudiantes

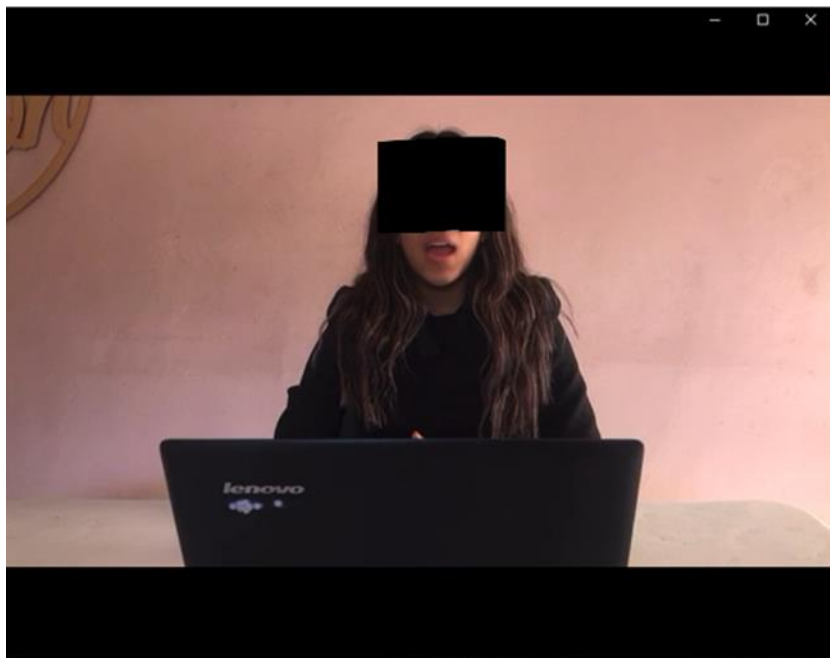
23. Imágenes relacionadas a la séptima secuencia didáctica: Job interview





91





Fuente: Producciones de los estudiantes

24. Imágenes del trabajo con los profesores y sus estudiantes durante esta investigación

