



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE
MÉXICO

FACULTAD DE LENGUAS



**LAS VIDEOCOMUNICACIONES COMO HERRAMIENTA
PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS**

TRABAJO TERMINAL DE GRADO

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA:

ROBERTO TORRES TOVAR

DIRECTORA DEL TRABAJO:

Dra. en C. ALMA LETICIA FERADO GARCÍA

CODIRECTORA DEL TRABAJO:

Dra. en L.H. CELENE GARCÍA ÁVILA

TUTORA ADJUNTA:

Dra. en C. S. ALEJANDRA LÓPEZ OLIVERA CADENA

TOLUCA, ESTADO DE MÉXICO

Septiembre, 2023

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
MARCO TEÓRICO	3
CAPÍTULO 1. COMPETENCIA COMUNICATIVA	3
1.1 ¿Qué es la competencia comunicativa?	3
1.1.1 Antecedentes de la competencia comunicativa	7
1.1.2. Modelos de la competencia comunicativa.....	10
1.1.2.1. Modelo de Canale y Swain (1980)	10
1.1.2.2. Modelo de Bachman (1990).....	12
1.1.2.3. Modelo de Celce – Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995).....	13
1.1.3. Rasgos más importantes de la competencia comunicativa	16
1.2. ¿Qué son las habilidades lingüísticas?.....	17
1.2.1. Habilidades lingüísticas.....	17
CAPÍTULO 2. COMPETENCIA INTERCULTURAL	20
2.1. ¿Qué es la interculturalidad?.....	20
2.2. Antecedentes de la interculturalidad.....	23
2.3. La interculturalidad y la comunicación	25
2.4. Retos de la comunicación intercultural.....	27
2.5. Competencia intercultural	27
CAPÍTULO 3. VIDEOCOMUNICACIONES	30
3.1. ¿Qué son las videocomunicaciones?	30
3.2. Las videocomunicaciones y la enseñanza	31
3.2.1. El <i>e-learning</i>	33
3.2.2. El <i>Blended -learning</i> o <i>B-learning</i>	33
CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO	35
4.1. Planteamiento del problema y pregunta de investigación.....	35
4.2. Objetivos	45
4.3. Tipo de investigación.....	45
4.4. Fases de la investigación.....	47
4.4.1. Etapa de pre – investigación	47

4.4.2. Primera etapa. Diagnóstico y establecimiento del campo de acción	48
4.4.3. Segunda etapa. Programación de la recolección de información	50
4.4.4. Tercera etapa. Conclusiones con base en el análisis de datos	53
4.5. Plan de intervención	53
4.6. Instrumentación	71
4.6.1. Cuestionarios	72
4.6.2. Observación	74
4.6.3. Diario reflexivo	75
4.6.4. Grupo focal	75
CAPÍTULO 5. RESULTADOS	77
5.1 Resultados de los cuestionarios	78
5.1.1. Opinión sobre los objetivos de aprender inglés	84
5.1.2. Opinión sobre las actividades implementadas en clase.....	85
5.1.3. Opinión sobre el uso de las videollamadas.....	86
5.2 Resultados de las observaciones.....	88
5.3 Resultados del diario reflexivo.....	89
5.4 Resultados del grupo focal.....	94
CAPÍTULO 6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	98
6.1. Primera etapa de la intervención (Aplicación y observación de la unidad uno)	100
6.2. Segunda etapa de la intervención (Aplicación y observación de la unidad dos)	107
6.3. Tercera etapa de la intervención (Aplicación y observación de la unidad tres).....	110
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	116
REFERENCIAS	120
ANEXOS	124
Anexo A. Cuestionarios aplicados	125
Cuestionario 1.....	125
Cuestionarios 2 y 3	129
Cuestionario 4.....	132
Anexo B. Formato de observación de clase.....	136
Anexo C. Formatos para la guía del grupo focal	140

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. El Modelo de Canale y Swain	11
Figura 1.2. El modelo de Bachman.....	12
Figura 1.3. Modelo de Celce – Murcia, Dörnyei y Thurrell	14
Figura 4.1. Triángulo de Lewin (1946).....	47
Figura 4.2. Cuestionario No. 1	51
Figura 4.3. Cuestionario No. 2	52
Figura 4.4. Cuestionario No. 3	52

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 4.1. Carreras ofertadas por la institución.....	42
Tabla 4.2. Organización de la Institución	43
Tabla 4.3. Primera Etapa del cronograma de aplicación.....	54
Tabla 4.4. Segunda etapa del cronograma de aplicación	55
Tabla 4.5. Tercera del cronograma de aplicación.....	55
Tabla 4.6. Contenido general del plan de trabajo.	57
Tabla 4.7. Contenido de la primera planeación de clase.....	58
Tabla 4.8. Contenido de la segunda planeación de clase.	60
Tabla 4.9. Contenido de la tercera planeación de clase.	61
Tabla 4.10. Contenido de la cuarta planeación de clase.	62
Tabla 4.11. Contenido de la quinta planeación de clase.	63
Tabla 4.12. Contenido de la sexta planeación de clase.....	65
Tabla 4.13. Contenido de la séptima planeación de clase.....	66
Tabla 4.14. Contenido de la octava planeación de clase.....	67
Tabla 4.15. Contenido de la novena planeación de clase.....	68
Tabla 4.16. Contenido de la décima planeación de clase.....	69
Tabla 4.17. Contenido de la décimo primera planeación de clase.	70
Tabla 4.18. Contenido de la décimo segunda planeación de clase.	71
Tabla 5.1. Cuestionario 1 / Parte 1. Inglés como asignatura.....	80
Tabla 5.2. Cuestionario 1 / Parte 2. Desempeño del profesor de inglés	81
Tabla 5.3. Cuestionario 2 / Parte 1. Inglés como asignatura.....	81
Tabla 5.4. Cuestionario 2 / Parte 2. Desempeño del profesor de inglés y sus estrategias ...	82
Tabla 5.5. Cuestionario 3 / Parte 1. Inglés como asignatura.....	82
Tabla 5.6. Cuestionario 3 / Parte 2. Desempeño del profesor de inglés y sus estrategias ...	83

INTRODUCCIÓN

En la educación pública, la enseñanza de una lengua extranjera en México se ha visto sesgada por diferentes factores, los cuales se deben a distintas razones. Una de ellas, y que hoy en día resulta ser de las más comunes, es la falta de uso de la tecnología como herramienta didáctica. Los estudiantes se encuentran cada vez más cercanos a la tecnología y a la relación de ésta con la comunicación; por lo tanto, es necesario aprovechar esa familiaridad para concretar un mejor proceso de aprendizaje de la lengua en los estudiantes.

El propósito de este trabajo de grado es mostrar el efecto del uso de la tecnología hablando de forma específica, el uso de las videocomunicaciones: ya que pueden llegar a tener en el aula de clases no solo esa influencia, sino un mayor alcance, que puede lograrse gracias al desarrollo de las estrategias ya establecidas por docentes e investigadores para facilitar la forma de aprender una lengua extranjera en los estudiantes. Este trabajo está enfocado en mostrar lo importante que es potencializar y desarrollar las competencias que se encuentran implicadas en el aprendizaje de una lengua; se orienta más allá del desarrollo de competencias productivas y receptivas, ya que el aprendizaje y uso de una lengua incluye también incremento de las competencias sociales y culturales.

Este trabajo de grado utiliza como respaldo teórico la forma en que surgieron las teorías de la comunicación, así como los modelos comunicativos propuestos por autores como Chomsky, Hymes, Bachman, Celce–Murcia, entre otros. Cada uno de estos modelos de comunicación fueron agregando elementos que hicieron ver a la competencia comunicativa como un proceso que no se lleva a cabo solamente a partir de componentes lingüísticos, ya que también juegan un papel importante algunas piezas sociales y culturales.

El capítulo uno de este trabajo ofrece una breve, pero concisa, explicación acerca de cómo fue evolucionando la teoría del proceso comunicativo; posteriormente, el capítulo dos se encarga de mostrar lo que es la interculturalidad y cómo se dan las relaciones culturales entre distintas comunidades, hecho que se logra a través de la comunicación. Por otra parte, el tercer capítulo, que también está incluido en la parte teórica de esta investigación, es el

que se refiere al uso de la tecnología, específicamente las videocomunicaciones, como una herramienta funcional para hacer más práctica la comunicación y acortar distancias por medio de mecanismos virtuales.

Debido a la relación establecida entre los tres elementos anteriores, el trabajo de grado aquí presentado muestra el enfoque que tuvo una intervención en un grupo de estudiantes, los cuales pertenecen al nivel superior de una institución pública. El objetivo de esta intervención fue realizar una serie de planeaciones de clase utilizando actividades relacionadas con el uso de la tecnología, e incluir en algunas de estas sesiones la interacción real de participantes extranjeros, con el propósito de ver el efecto que esto causaría en los estudiantes mexicanos.

Para tener clara la forma en que dicha intervención sería llevada a cabo; se estableció hacer, en primer lugar, una etapa de pre – investigación; en la cual los estudiantes fueron observados para saber, principalmente, su nivel de lengua. Posteriormente, fue preciso hacer la realización de un cronograma, el cual marcará las actividades por realizar para lograr los objetivos y las fechas en que éstas serían llevadas a cabo. Por último, fueron las conclusiones y el análisis de las mismas, el cierre parcial de este trabajo, ya que, al ser un trabajo de investigación – acción, no se llega a una finalización total, porque puede derivar en el inicio de una nueva etapa.

Resulta importante destacar que los resultados obtenidos fueron, principalmente de corte cualitativo, ya que se necesitó de una opinión no parcial, tanto de los participantes como de la coordinadora (quién tomó el papel de observadora de clase) y del mismo investigador.

Este trabajo de investigación se ocupa, en una manera amplia, de exponer el problema que representa la falta del uso de la tecnología dentro del salón de clases, haciendo que la comunicación, la tecnología y las videollamadas converjan en el propósito de lograr un mejor aprendizaje de la lengua.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1.

COMPETENCIA COMUNICATIVA

La comunicación es más que una herramienta, la cual ayuda a muchos seres vivos, entre ellos el ser humano, a mantener una interacción que permite promover la interacción social y de este modo crear o destruir, aquellas relaciones que la sociedad tiene como consecuencia.

Si bien es certero expresar que la comunicación es una característica fuertemente establecida dentro de grupos sociales que la humanidad ha formado, hay que tomar en cuenta que existe un proceso en el cual se va desarrollando, es decir, que no es una capacidad que pueda considerarse totalmente innata. A pesar de que Noam Chomsky expresó en su teoría de la gramática generativa que el ser humano no necesita realmente de un *input* lingüístico significativo para poder dominar la lengua hablada, esta teoría ha sido de las más polémicas y criticadas dentro del ámbito académico debido a que presenta varios puntos refutables, como el hecho de pretender que aquellos conceptos necesarios para el desarrollo y dominio del idioma puedan surgir de la nada en la mente sin haber tenido un *input* que lo sustente.

A pesar de lo controversial que resultó la teoría expresada por Chomsky, ésta representa un punto de partida en el comienzo del estudio sobre el desarrollo de la competencia y el dominio del lenguaje humano, y que hasta la fecha ha tenido varios cambios en su definición, todos ellos producto de la investigación de varios autores; los cuales serán citados en el presente capítulo, cuyo objetivo es mostrar de manera clara el proceso de lo que hoy en día llamamos *competencia comunicativa*.

1.1 ¿Qué es la competencia comunicativa?

La palabra competencia se deriva del verbo competir, y este a su vez proviene del latín *competere*; el cual significa “ir al encuentro una cosa de otra”. De estas se deriva igualmente el término *competente*, “adecuado, apto” (Corominas, 1987). Tomando en cuenta la

definición etimológica anterior, especialmente en la palabra *competente* es válido decir que la competencia es aquella muestra de habilidad que permite al individuo ser adecuado para ciertas actividades.

Conforme a lo citado por Pérez y Trejo (2012, págs. 85 -86):

De acuerdo al Marco Europeo Común de Referencia para el Aprendizaje de Lenguas, referente obligado en la enseñanza de lenguas desde hace un poco más de una década, las competencias equivalen a: el total de conocimientos, destrezas y características individuales. Es la posibilidad para un individuo de movilizar un conjunto integrado de recursos con la mira de resolver una situación problema: las competencias generales o saberes son: saber hacer, saber ser, saber aprender. (2001)

Según Pilleux: “La **competencia comunicativa** resulta ser una suma de habilidades, que incluye la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia pragmática y la psicolingüística.” (2001, pág. 145) Con base en esta definición que el autor propone, es posible inferir que la competencia comunicativa es una destreza que se adquiere, se desarrolla y se domina no solo a partir del factor gramatical, ya que también es trascendental que, para lograr una buena competencia comunicativa se tenga un buen manejo de *input* y *output*, considerando factores psicológicos, sociológicos y ambientales; es decir, llevar más allá los conceptos que Chomsky estableció como competencia y actuación. Sin embargo, y para que la definición dada por Pilleux se relacione de una manera tan directa con el término de competencia comunicativa, es importante considerar el hecho de que existen más enfoques cuyo manejo de este concepto llega a ser diferente.

Como ya fue mencionado anteriormente, la postura que el enfoque chomskiano presenta respecto a la manera en cómo es que el ser humano desarrolla su capacidad de comunicarse fue una de las primeras que ocupó el término “competencia”, a pesar de ello, este se vio refutado por otros autores, debido a que la amplitud de la idea que proponía Chomsky no era del todo adecuada.

La principal razón por la cual el planteamiento que Noam Chomsky proponía no era del todo aceptado en el ámbito era el hecho de que su postulado no incluía ciertos aspectos

que, basándose en la opinión de otros especialistas, influían de alguna manera en la adquisición de una lengua y, en el desarrollo de una competencia comunicativa.

Son Ronquillo y Goenaga (2009, pág. 9), quienes citando a Beltrán (2004) expresan la siguiente definición: “La competencia comunicativa se asocia al estudio de una lengua y el modo de alcanzarla es a través de los diferentes saberes (saber lingüístico, saber hacer y saber ser).”

Como es visto, hay diferentes definiciones para un solo concepto como lo es la competencia comunicativa, y entre éstas se encuentra la que Jara y Ferreira citan en un artículo:

Jauregi y Sanz (en prensa) definen el término competencia comunicativa como el conocimiento y la destreza de reconocer e interpretar adecuadamente significados contextualizados y de hacer uso correcto, adecuado y coherente de elementos tanto lingüísticos como extralingüísticos en diferentes contextos comunicativos. (2012, pág. 148)

Además de que son Jara y Ferreira quienes, dentro del mismo artículo, también acuden a la siguiente definición: “Canale y Swain (1980) definen la competencia comunicativa como la relación entre la competencia gramatical (conocimiento de las reglas gramaticales) y la competencia sociolingüística (reglas de uso de la lengua).” (2012, pág. 148)

Es posible observar la manera en los distintos enfoques y teorías sobre la competencia comunicativa cambian, además de la forma en que la definición de la misma se ha ido ampliando, en función de los aportes más característicos de dichos autores. Por lo tanto, en el presente trabajo de investigación se definirá a la competencia comunicativa como un conjunto de habilidades, entre las cuales se incluyen capacidades psicológicas, lingüísticas, sociales, culturales, entre otras, y que ayuda a lograr de manera satisfactoria el proceso de comunicación. Sin olvidar que la competencia comunicativa es sustentada por la ya mencionada competencia gramatical, la cual se adquiere durante la exposición al conocimiento de las reglas de la lengua meta.

Encontrar una definición de comunicación es una tarea, en cierto modo, difícil; ya que detrás de este concepto se encuentra el trabajo de especialistas de distintas áreas de estudio,

tales como la biología, la antropología, la sociología, la psicología, entre otras; no obstante, y para delimitar este trabajo, se busca aterrizar más allá de la definición lingüística para expresar en una forma más funcional y práctica el papel que la comunicación, herramienta innegablemente útil, juega en la interacción que el ser humano tiene con su entorno. Es por eso que se considera primordial hacer un repaso acerca de cómo fue que la comunicación y la lingüística comenzaron a considerarse estrechamente relacionados con el propósito de crear teorías que justificaran la manera en que el ser humano desarrolla y domina su capacidad de comunicarse por medio de la lengua.

Como ya se mencionó, la comunicación es un proceso que se desarrolla de manera paulatina y depende, contrario a lo que expresa la teoría de la gramática generativa, de la cantidad de *input* al que el sujeto se encuentre expuesto; pero para entender de una manera clara la forma en que la comunicación y la lingüística se relacionan es pertinente hablar de esto de manera ordenada.

De este modo Barón y Müller, con respecto al desarrollo de las primeras y distintas teorías que fueron surgiendo con el propósito de explicar cómo es que el proceso de la comunicación se logra, mencionan que: “Una de las ideas que Chomsky expresó propone que la existencia de un dispositivo mental abstracto que puede generar cualquier frase de cualquier idioma natural mediante la conexión de sonidos y significados” (2014, pág. 421); es decir, la existencia de esa capacidad ya se encuentra en la mente humana y solo necesita de un mínimo de motivación por medio del *input* para que cualquier lengua pudiera ser desarrollada.

Ya en el año de 1971, fue Hymes quien propuso una teoría que surgía desde una perspectiva más social, y no tan gramatical como lo hacía la teoría de Chomsky; dicha teoría propuso cambios relevantes.

[...] Hizo notar que la dicotomía chomskiana *competencia* y *actuación* era insuficiente para explicar las reglas de uso para la interacción lingüística en la sociedad. La competencia lingüística es el conocimiento tácito de la lengua de un hablante-oyente ideal que posee un grupo. (Pilleux, 2001, pág. 144)

Cabe señalar que, además de refutar la idea de la gramática generativa, el propósito de Hymes también fue ampliar la percepción generada con esta teoría, ya que el autor expresa que los elementos importantes dentro de ésta son la competencia y la actuación lingüísticas, dejando fuera a ciertos factores (psicológicos, fisiológicos o ambientales); los cuales podrían influir en cierta manera en la actuación.

Un aspecto interesante y, que es pertinente tomar en cuenta, es el hecho de que conforme a Pilleux (2001), partiendo de la teoría de la competencia comunicativa de Hymes, un individuo desarrolla su capacidad lingüística convirtiéndose en un sujeto parlante; pero no es la única característica, ya que también se logra desarrollar la capacidad de convertirse en un sujeto comunicante el cual no solo aprovecha los elementos lingüísticos que ha ido adquiriendo sino que también se vale de las herramientas sociológicas y culturales que ha podido obtener gracias a la interacción que mantiene con su ambiente.

Existen algunos autores que han diseñado modelos con los cuales buscan estructurar y explicar la manera en que la competencia comunicativa funciona, dichos sistemas se mencionan a continuación.

1.1.1 Antecedentes de la competencia comunicativa

De acuerdo con lo expresado anteriormente es posible darse cuenta de que la definición de la competencia comunicativa no fue aporte de un solo autor, ya que se tuvo que ir reformulando este concepto para lograr establecer el concepto que hoy en día se conoce como competencia comunicativa, además de incluir los aspectos que este abarca.

En consonancia con Barón y Müller (2014), fue Noam Chomsky quien dio pie a una idea formal en el desarrollo comunicativo que el ser humano tiene desde que nace; este planteamiento fue nombrado gramática generativa o biolingüística. Dicha teoría expone que en la mente humana existe, de forma innata una estructura que permite al ser humano lograr la producción, comprensión y dominio lingüístico sin que haya necesidad de una exposición significativa a la lengua. Los elementos señalados por Chomsky son la competencia lingüística y la actuación lingüística; dichos aspectos presentan una relación directa con los conceptos que en su momento postuló Ferdinand de Saussure, *langue* y *parole*, debido a que

“la competencia corresponde a la capacidad que tiene un hablante-oyente idealizado para asociar sonidos y significados conforme a reglas inconscientes y automáticas”. Son Barón y Müller quienes, citando a Chomsky (1970, 1982), expresan que: “La actuación, o ejecución lingüística, corresponde a la interpretación y comprensión de oraciones de acuerdo con la competencia, pero regulándose además a partir de principios extralingüísticos, como las restricciones de la memoria, e incluso las creencias.” (2014, pág. 419)

A pesar de todo, y debido a lo polémico que resulta la teoría de la gramática generativa, surgen distintas propuestas que buscan refutar o en su defecto, profundizar en la idea chomskiana de cómo es que el ser humano desarrollo esas habilidades comunicativas y no fue hasta 1972 que Dell Hymes, tras una serie de estudios etnológicos sobre la relación de la cultura, la sociedad y el lenguaje, presenta un concepto de competencia comunicativa despojado, en gran medida, del idealismo precedente. Aun así, continúa restringiendo dicho concepto al hablante nativo. Para este autor, los sectores, como él los denominó, de la competencia comunicativa son las competencias lingüística, socio-lingüística, estratégica y discursiva (Ronquillo & Goenaga, 2009). Partiendo de esta definición en la que Hymes es citado, es posible notar que el autor pretende mostrar de manera más clara y explicada los aspectos que forman parte del concepto central.

En correspondencia con el aporte que Hymes realiza a la definición de competencia comunicativa, esta deja ya de ser considerada como un modelo meramente lingüístico para tomar en cuenta otros factores que influyen también en la manera en que se desarrolla la habilidad comunicativa y que le quitan, en cierto sentido, protagonismo a los aspectos lingüísticos; tales como la gramática, la fonología, la sintaxis, entre otros.

La teoría propuesta por Hymes fue, como ya se mencionó, una forma de profundizar y ampliar lo que en su momento había expuesto Chomsky, aun así, esta continuó sesgada debido a que la idea seguía siendo parcial puesto que solo está dirigida hacia la habilidad comunicativa que pudiese desarrollar un hablante nativo.

Son Ronquillo y Goenaga, quienes explican que: “Savignon, en 1983, y que a diferencia de Hymes y Canale, enfoca la definición de competencia comunicativa hacia los hablantes de

lenguas extranjeras y la enuncia como “la competencia funcional del lenguaje, la expresión, interpretación y negociación de significados que involucran la interacción entre dos o más personas pertenecientes a la misma (o diferentes) comunidad(es) de habla o entre una persona y un texto oral o escrito” (2009, pág. 5).

Es de esta forma que, Savignon amplía la visión que se tiene de la competencia comunicativa como un concepto aplicable solamente al hablante nativo para de esa manera abarcarlo a aquellos hablantes de lenguas extranjeras; al mismo tiempo amplifica el número de elementos que se relacionan en el mismo concepto y que lo evolucionan a un nuevo término que, a tenor del autor, es la competencia funcional del lenguaje. Esta competencia ya involucra una posible interacción entre miembros de distintas comunidades y, por lo tanto, los aspectos lingüístico y sociolingüístico dejan de ser los únicos puntos de observación para que ahora, con el aporte que Savignon realiza, la cultura y los elementos socioculturales sean considerados parte de los factores que se involucran en la competencia comunicativa; no solo para los hablantes nativos sino también para los hablantes de las lenguas extranjeras.

Encaminado en la misma línea que lo hace Savignon, es Stern quien desarrolla un modelo enfocado en el aprendizaje de segunda lengua; de esta manera es como lo expresan Ronquillo y Goenaga (2009); en el mismo año (1983), Stern, al igual que Savignon, se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa en hablantes de una segunda lengua y divide su contenido en cuatro bloques, a los que denomina: *Language Syllabus*, *Culture Syllabus*, *Communicative Activity Syllabus* y *General Language Education Syllabus*; todos ellos encaminados a lograr en los estudiantes las destrezas, conocimientos -tanto de la lengua como de la cultura-, motivaciones y compromisos o implicación personal y las técnicas de adquisición de una lengua y su análisis para desarrollar actitudes positivas hacia el aprendizaje de idiomas, en sentido general. Es muy visible la manera en que, la forma que propone Stern para desarrollar la competencia comunicativa comienza a expandirse y a tomar una clara posición hacia el progreso del aprendizaje de segundas lenguas; diseñando incluso un modelo que permite incrementar las habilidades comunicativas, incorporando conocimientos culturales que son considerados parte de la habilidad comunicativa.

En el caso de las actitudes, es importante mencionar brevemente lo que éstas significan y cómo influyen en el aprendizaje de una lengua, ya que el estudiante puede desarrollar ciertas percepciones tomando en consideración lo que siente hacia una lengua, en este caso la lengua inglesa. En correspondencia con Karlsson, quien es mencionado por Bergfelt (2008, pág. 4):

El concepto de actitud trata de los sentimientos, positivos o negativos que relacionamos con una cosa, situación o persona. Consisten en tres partes: conocimiento, sentimiento y comportamiento. El conocimiento puede ser cosas que leímos, escuchamos o vivimos. El sentimiento es la sensación que relacionamos con el concepto y, finalmente la actitud puede controlar nuestro comportamiento. Para cambiar las actitudes hay que cambiar uno de estos tres elementos. (Karlsson, 2004, pág. 296)

Es de esta manera que se muestra claramente que los estudiantes pueden desarrollar gusto o aversión hacia el aprendizaje de la lengua inglesa debido a elementos que vienen de su entorno, principalmente social. Muchas veces esos elementos pueden verse influenciados por experiencias que ya han tenido en su pasado y que, por lo tanto, pueden provocar ciertos sentimientos, positivos o negativos, hacia continuar con el aprendizaje de la lengua.

1.1.2. Modelos de la competencia comunicativa

La competencia comunicativa comenzó como una teoría (tomando en cuenta las ideas que en su momento propusieron Chomsky y Hymes) pero al ampliarse con las propuestas que tanto Savignon como Stern hicieron, este concepto tuvo el desarrollo necesario para que otros autores plantearan modelos que pudiesen explicar la forma en que la competencia comunicativa se desarrolla; pues ésta ya no se trataba solamente de elementos lingüísticos, sino que comenzó a abarcar elementos sociales y hasta culturales.

1.1.2.1. Modelo de Canale y Swain (1980)

Uno de los primeros modelos propuestos para poder explicar la forma en que se estructura la competencia comunicativa fue el de Canale y Swain (1980). Estos autores tomaron en cuenta una serie de aspectos que forman parte de la competencia comunicativa; dichos elementos

son los que el hablante de una lengua debe desarrollar para poder alcanzar un nivel adecuado de competencia comunicativa.

Conforme a lo que Pérez y Trejo (2012) explican en su texto, las cuatro subcompetencias propuestas por Canale y Swain (1980) son: la competencia gramatical, la competencia discursiva, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Cada una de estas representa un conocimiento que, como ya se mencionó, debe desarrollarse para lograr una mejora significativa en la competencia comunicativa.

De conformidad con lo postulado por Canale y Swain (1980), la competencia gramatical es aquella que representa los aspectos relacionados con la lingüística, sus áreas y las reglas gramaticales pertenecientes a la lengua meta o segunda lengua. La competencia sociolingüística señala el vínculo que tiene el uso del idioma con las relaciones sociales dentro de una comunidad; hay que tomar en cuenta que la competencia sociolingüística abarca el comportamiento de los individuos dentro de un contexto, así como las normas sociales establecidas al interior de la misma comunidad. La competencia discursiva es el conocimiento que se desarrolla respecto a las herramientas lingüísticas para que el hablante pueda producir enunciados, textos, mensajes; de forma coherente y cohesa. La competencia estratégica es aquella habilidad que se desarrolla con el propósito de que el individuo tenga la capacidad de dar solución a problemas que suelen presentarse en el proceso de la comunicación.

De modo que el modelo propuesto por Canale y Swain (1980) sea visto de manera gráfica y, con el propósito de que su estructura se comprenda con mayor practicidad, se muestra a continuación.

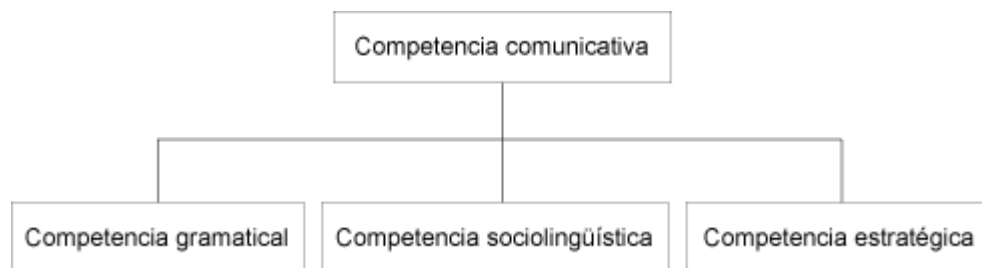


Figura 1.1. El Modelo de Canale y Swain. (Cenoz, 2004, pág. 452)

1.1.2.2. Modelo de Bachman (1990)

De acuerdo con Cenoz: “El modelo de Bachman proviene del área de la evaluación de lenguas dentro de la adquisición de segundas lenguas y trata de establecer las distintas dimensiones de la competencia comunicativa. En este modelo se distingue la competencia organizativa y competencia pragmática” (2004, pág. 454) Al leer la definición otorgada por el autor de acuerdo al modelo de Bachman (1990) es posible percatarse de que la adquisición de una segunda lengua ya se contempla, dando apertura a los hablantes no nativos de la lengua y por lo tanto, ampliando el concepto y aplicación de competencia comunicativa.

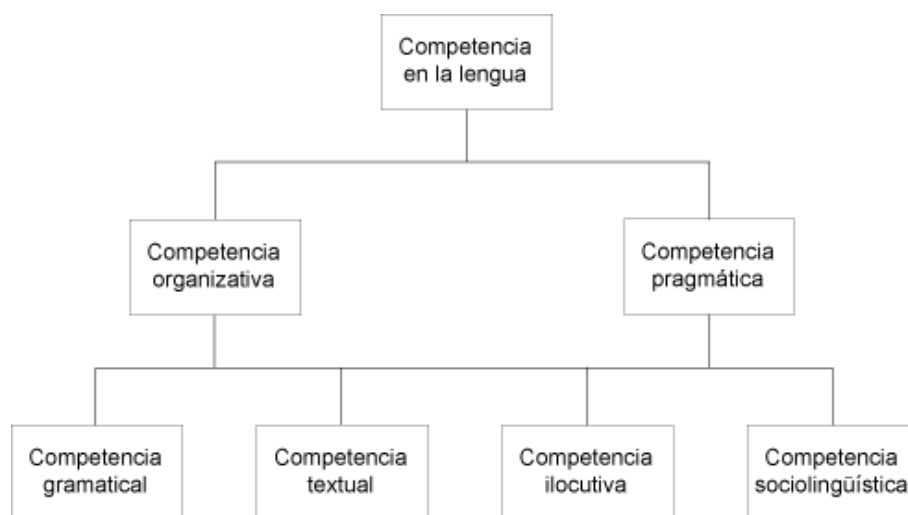


Figura 1.2. El modelo de Bachman (2004, pág. 454)

Tal y como se aprecia en la figura 1.2, el modelo de Bachman (1990) puede ser considerado más complejo al que Canale y Swain (1980) propusieron; sin embargo, ambos modelos presentan similitudes que no pasan desapercibidas. El aspecto que más resalta como una diferencia es la primera división que Bachman establece, refiriéndose a dos tipos de competencias (organizativa y pragmática); cada uno a su vez desarrolla dos subcompetencias más (gramatical, textual, ilocutiva y sociolingüística).

Al tomar en cuenta la primera división se observa que la competencia organizativa es aquella relacionada con todos los aspectos estructurales que se encuentran en la lengua, incluyendo la lingüística y la gramática; esto con el propósito de lograr una comunicación adecuada. Esta misma competencia organizativa se divide, a su vez, en competencia gramática y textual; cuyas funciones y definiciones no son muy diferentes a las que Canale Swain (1980) propusieron con su primer modelo, esto debido a que ambas subcompetencias abarcan los aspectos lingüísticos y los conocimientos del discurso para que la comunicación se logre de manera clara. En otras palabras, las subcompetencias que se derivan de la competencia organizativa representan el conocimiento de las herramientas lingüísticas para que la unión y expresión de ideas se dé en una forma satisfactoria.

La competencia pragmática se caracteriza por relacionar al hablante con el contexto de comunicación en el que este se desenvuelve, mostrando de esta manera cierta similitud con la idea que Canale y Swain (1980) propusieron en su modelo. La competencia pragmática está dividida en dos subcompetencias; la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística. De acuerdo con lo que menciona Cenoz:

La competencia ilocutiva implica el análisis de las condiciones pragmáticas que determinan si un enunciado es aceptable o no. Se refiere a la relación entre los enunciados y los actos o funciones que los hablantes intentan realizar por medio de los enunciados. (2004, pág. 455)

Dicho concepto describe a esta subcompetencia como la habilidad de analizar y entender un enunciado o idea más allá de su sentido lingüístico. A pesar de que la competencia sociolingüística comparte nombre con la mostrada en el modelo de Canale y Swain (1980), la idea que Bachman propone expresa una mayor importancia entre la correspondencia de la cultura y la variedad que puede surgir con relación a la lengua.

1.1.2.3. Modelo de Celce – Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)

Tomando como base las ideas de los autores anteriores y la información expuesta en los modelos de Canale y Swain (1980) y de Bachman (1990); Celce – Murcia, Dörnyei y Thurrell ampliaron la estructura del concepto de comunicación y presentaron otro modelo, el cual

dejaba de tener subcompetencias, pero aumentaba el número de competencias en las que estaba dividido el concepto en sí.

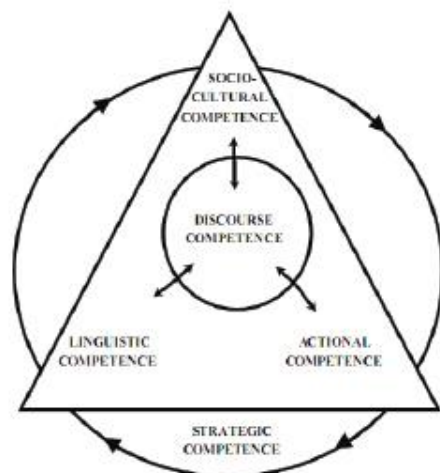


Figura 1.3. Modelo de Celce – Murcia, Dörnyei y Thurrell (Biondo, 2012, pág. 245)

Como se puede apreciar en el esquema presentado en el modelo que Celce – Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) propusieron; hay un cambio de terminología, pues a la competencia comunicativa se llama competencia en la lengua, refiriéndose a este concepto de una manera más enfocada en el aspecto de los componentes que permiten la comunicación, mientras que los dos modelos anteriores expresan un mayor interés en la comunicación misma. Es posible observar que este modelo presenta similitudes con los modelos que en su momento propusieron Canale y Swain (1980) y Bachman (1995), lo cual no es de extrañarse debido a que los tres tienen como base la teoría que Hymes (1971) propuso.

A tenor de lo que explican Celce – Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), la competencia discursiva es aquella que representa la habilidad desarrollada por el hablante para que este pueda ser capaz de estructurar frases, enunciados e ideas de forma unificada; siendo usadas algunas subáreas como son la cohesión, deixis, coherencia, entre otras. La competencia lingüística es un concepto que, anteriormente, habían manejado Canale y Swain (1980) bajo el término de competencia gramatical; a pesar de ello, se consideró que bajo esa definición no quedaba totalmente claro que dentro de esta competencia también es aplicado el uso de

otras áreas de la lingüística. La competencia accional ha sido definida por Celce – Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) como: “la habilidad para transmitir y entender el intento comunicativo al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas”; dicho concepto no se aleja de lo que en su momento expresó Bachman (1990) con la competencia ilocutiva. En palabras de Cenoz:

La competencia sociocultural se refiere al conocimiento que tiene el hablante para expresar mensajes de forma apropiada en el contexto sociocultural de la comunicación. Los componentes de la comunicación sociocultural incluyen los factores del sector social (variables de los participantes, variables situacionales, etc.), factores estilísticos (convenciones de cortesía, grados de formalidad, etc.), factores culturales (conocimiento de la forma de la vida de la comunidad, conocimiento de diferencias regionales, etc.), factores de comunicación no verbal (por ejemplo, gestos, uso del espacio, etc.). (Cenoz, 2004, pág. 456).

La competencia sociocultural que mencionan Celce – Murcia, Dörnyei y Thurrell tiene una definición más amplia y describe de manera más completa el papel que la cultura y la sociedad juegan en el proceso comunicativo y en el desarrollo de la competencia comunicativa.

La competencia estratégica, de manera similar a los modelos anteriores, se refiere al uso de herramientas y estrategias de comunicación que ayuden a dar solución a problemas surgidos durante el proceso de comunicación, cabe mencionar que una de las herramientas que son mencionadas dentro de esta capacidad es la psicolingüística.

Al comparar los tres modelos presentados podemos observar que el concepto de «competencia sociolingüística» originalmente propuesto por Canale y Swain (1980) es el que más se ha desarrollado para dar lugar no solamente a la competencia sociolingüística o sociocultural, sino también a la competencia discursiva o textual y a la competencia pragmática o accional. Canale (1983) ya separó la competencia discursiva de la sociolingüística y en los otros dos modelos se incluye también la competencia accional o pragmática. De este modo, Canale (1983) considera que la competencia sociolingüística incluye a la pragmática, mientras que Bachman (1990) cree que la competencia pragmática incluye a la sociolingüística. Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) consideran las competencias sociolingüística y pragmática como independientes, pero relacionadas entre sí y con el resto de las competencias. (Cenoz, 2004, pág. 457).

Una vez presentados y comparados estos tres modelos referentes a la competencia comunicativas, es posible encontrar las similitudes y diferencias que existen entre ellos, del mismo modo también se puede hacer una comparación respecto a la perspectiva y a las ideas que cada autor expresó; cada uno contribuyendo a que el concepto de lo que hoy en día se conoce como competencia comunicativa tenga una definición más completa.

1.1.3. Rasgos más importantes de la competencia comunicativa

Como ya se ha mencionado en este capítulo, la competencia comunicativa es un concepto que, a lo largo de los años ha tenido modificaciones y aportaciones de distintos autores, esto con el objetivo de ampliar la manera en que se pueden explicar el conjunto de habilidades que conforman a la competencia comunicativa.

Algunos de los rasgos más importantes que tiene la competencia comunicativa son el desarrollo de conocimientos que ayudan al hablante a interactuar, no solo con sus interlocutores, sino con su entorno, su contexto social y con su cultura. Al tenor de lo que exponen los modelos de competencia comunicativa, esta ayuda a incrementar el conocimiento que el hablante tiene acerca de la lengua, además de exponer la manera en que este se comunica adecuándose a ciertas variables que dependen de su entorno.

El hablante adapta su habilidad comunicativa en función de factores que son comprendidos en la competencia pragmática, al tomar en cuenta el modelo de comunicación propuesto por Bachman (1990), es importante considerar el componente cultural dentro del proceso comunicativo; pues este tiene, sin duda, una influencia en la competencia comunicativa. De este modo, es válido incluir en las herramientas que se encuentran dentro de este proceso a un término denominado “competencia intercultural”.

Para poder comprender mejor esta definición, se retoman las palabras con las que Alsina cita a Chen y Starosta (1996) quienes dicen que la competencia intercultural es: “la habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz, de acuerdo con las múltiples identidades de los participantes.” (1997, pág. 13). De esta forma, se explica que una de las herramientas importantes que tiene la competencia comunicativa es la habilidad del hablante para poder entablar relación con su entorno, no

solamente por aspecto social, sino también por el cultural, debido a que la competencia intercultural es útil para promover intercambios de identidad y entablar acuerdos que lleven un enriquecimiento intercultural, ya sea entre individuos o comunidades.

De esta manera, se han demostrado los aspectos más importantes que forman parte de la competencia comunicativa, cuya utilidad en la convivencia humana está presente en muchos aspectos, ya sean lingüísticos, sociales o culturales.

1.2. ¿Qué son las habilidades lingüísticas?

Hablar de habilidades lingüísticas se relaciona directamente a los canales por los cuales nosotros, como seres humanos y usuarios de una lengua, expresamos y recibimos información. Es Chén (2012, pág. 31) quien cita a Chub, y menciona que: Las habilidades lingüísticas son aquellas que todos tenemos, pero unos más que otros y que nos permiten comunicarnos, enviar mensajes y recibirlos siempre que en estos intervenga el lenguaje. El término lingüístico se refiere a lengua, o idioma.

De acuerdo con lo que se menciona en la definición anterior, las personas contamos con esas habilidades por medio de las cuales podemos comunicarnos, haciendo hincapié en el hecho de que es necesaria la intervención la lengua. Un aspecto importante que Chub (2012) destaca de manera implícita es que las habilidades lingüísticas son las herramientas que nosotros, como usuarios de una lengua, tenemos para completar el proceso comunicativo, o en palabras del autor, “enviar mensajes y recibirlos”. Al mencionar la relación entre las acciones de enviar y recibir mensajes es notorio el vínculo que ésta tiene con la competencia comunicativa.

1.2.1. Habilidades lingüísticas

Hablar de habilidades lingüísticas se relaciona directamente a los canales por los cuales nosotros, como seres humanos y usuarios de una lengua, expresamos y recibimos información. Chub menciona que: “Las habilidades lingüísticas son aquellas que todos tenemos, pero unos más que otros y que nos permiten comunicarnos, enviar mensajes y

recibirlos siempre que en estos intervenga el lenguaje. El término lingüístico se refiere a lengua, o idioma.”. (2012, pág. 31)

Al mencionar el hecho que establece la relación entre las acciones de enviar y recibir mensajes es posible notar el vínculo que esta tiene con el concepto que se explicó anteriormente; la competencia comunicativa. Hacer uso de las habilidades lingüísticas para expresar y entender mensajes muestra la funcionalidad que, como usuarios de una lengua, damos a la competencia comunicativa.

Tal como lo expresa Chén: “Una habilidad lingüística es la posibilidad real que el hablante tiene para interactuar con otros o consigo mismo. Es lo que él puede con un sistema de lengua determinado.” (2017, pág. 21) Un aspecto de suma importancia que es mencionado en la cita anterior es el hecho de que el hablante no solamente utiliza el sistema de la lengua para comunicarse con otros, sino que es posible establecer un canal de comunicación en el que un solo usuario hablante tenga el papel de emisor y receptor al mismo tiempo.

Las habilidades lingüísticas son capacidades que pueden ser desarrolladas de manera natural o de forma aprendida, pues como lo menciona Harmer (1997) quien es citado por Chén: “las habilidades lingüísticas pueden dividirse en dos grandes categorías:

Habilidades naturales. El autor señala como naturales la capacidad de hablar y escuchar porque no siguen un proceso de aprendizaje sistemático ni formal. Se trata más bien de procesos inconscientes de adquisición [...]” (2017, pág. 21)

Al seguir esta primera parte de la división que el autor menciona acerca de las habilidades lingüísticas es posible notar que se pretende establecer que tanto la capacidad de hablar como de escuchar no provienen de un proceso de aprendizaje sistemático ni formal; pero el hecho de aprender a hablar una lengua, o de adquirirla representa un *background* relacionado con la imitación, algo que se mencionó de manera indirecta anteriormente en la definición de competencia comunicativa. Empero, algo que sí es posible tomar como habilidad natural y que no depende de un proceso de aprendizaje es la capacidad de escuchar, ya que esta es un sentido con el que el ser humano nace.

Siguiendo la división que cita Chén y que está a cargo de Harmer (1997) se encuentra lo siguiente: “[...] Habilidades aprendidas. Dentro de éstas, encontramos la lectura y la escritura (*Reading comprehension and written production*). Estas habilidades se aprenden en situaciones formales, casi siempre escolarizadas.” (2017, pág. 25)

La información ofrecida por este autor muestra que el ambiente escolar y la guía docente es necesaria para que un hablante en proceso pueda adquirir las habilidades de lectura y escritura, esto con el fin de lograr establecer un desarrollo adecuado de lo que se conocen como habilidades lingüísticas.

Sigue siendo Chén quien, citando a Penny Ur (1996) menciona que: “las habilidades lingüísticas pueden dividirse en: Habilidades de percepción: lectura y comprensión auditiva. Son consideradas como aquellas que demandan un proceso intelectual. Habilidades de producción [...] Son la consecuencia natural de las habilidades de producción.” (2017, pág. 25). Siguiendo la línea establecida por la división anterior, es posible ver que la categorización de las habilidades lingüísticas ocurre de la siguiente manera: las habilidades receptoras (*Reading and Listening*) y las habilidades productivas (*Speaking and Writing*)

En correspondencia con lo mostrado en este primer capítulo, y que establece el desarrollo de la comunicación como una competencia indispensable para poder expresar todo tipo de mensajes por medio de canales ya sea escritos, visuales o auditivos; es posible ver que se ha tenido que llevar a cabo una investigación sumamente extensa y rigurosa, en la cual han estado involucradas diversas áreas del conocimiento. Todo esto para que se lograran establecer, y mejorar con el paso de los años, los modelos de comunicación (los cuales fueron previamente explicados).

La comunicación representa un pilar sumamente importante en la vida del ser humano, a tal grado que es parte de la vida cotidiana, el proceso comunicativo es tan común y tan usado que pasa totalmente desapercibido en el momento en que se realiza, pese a ello es un elemento clave en el desarrollo tanto de la vida diaria como de la ciencia, la tecnología y, por supuesto, la educación.

CAPÍTULO 2.

COMPETENCIA INTERCULTURAL

Las personas interactúan entre sí la mayor parte del tiempo; en el trabajo, en la escuela, con familia y amigos; el ser humano establece relaciones interpersonales que le permiten expresar y recibir opiniones acerca de distintos aspectos; este tipo de relaciones llegan a producir en ocasiones nuevos comportamientos o nuevas percepciones, todo esto derivado de la manera en que se establecen las relaciones de interacción con base en las características culturales de cada uno de los individuos involucrados.

A continuación, se explica de manera breve lo que significa el desarrollo de la competencia de la competencia intercultural, relacionado con las distintas relaciones que surgen entre comunidades que cuentan con distintas características culturales, además de las consecuencias que se obtienen de esta competencia y la relación establecida con la competencia comunicativa y el aprendizaje de una lengua tomando en cuenta el aspecto cultural.

2.1. ¿Qué es la interculturalidad?

Para definir interculturalidad es necesario tomar en cuenta la manera en que las comunidades se establecen y relacionan, creando un vínculo que puede ser benéfico para todas las partes involucradas, o bien, otorgue una mayor utilidad a una o a otra. En palabras de Borboa: “La interculturalidad se refiere a las relaciones que se establecen entre diferentes culturas con el propósito de satisfacer la necesidad de comunicación.” (2006, pág. 47). De acuerdo con lo que se menciona en la definición otorgada por Borboa, es posible identificar la relación estrecha que se establece, funcionalmente hablando, entre el propósito de la interculturalidad y el papel que la comunicación juega.

Es en este mismo artículo de Borboa que se menciona otra definición de lo que es interculturalidad, ésta es otorgada por Austin Millán y expresa que al referirse a la idea de este concepto es necesario referirse a “[...] algún tipo de contacto, interacción o

comunicación entre grupos humanos de diferentes culturas pero en un contexto problemático, a nivel de la vida social [...]”. (2004, pág. 47). Es posible observar que hay una mayor amplitud en esta definición otorgada por Austin y un mayor realismo en el aspecto de las consecuencias que la misma interculturalidad trae consigo pues, así como menciona el autor, al darse ese contacto o interacción entre las comunidades puede resultar en una problemática por diferencias culturales; como lo son las creencias, las costumbres y las tradiciones, entre otras.

Hay un aspecto que Borboa menciona, el cual es concreto y claro; y es que la interculturalidad y sus consecuencias no se pueden evitar; es un tipo de contacto que en algún momento se da entre las comunidades culturales, debido principalmente al manejo tan extendido de las herramientas tecnológicas que existen hoy en día. En palabras del mismo autor, y refiriéndose al carácter inevitable ya mencionado de la interculturalidad se dice que:

Las relaciones culturales son inevitables. El contacto cultural con personas, culturalmente hablando, es una necesidad inaplazable. Por ello debemos considerar la importancia, por un lado, de fortalecer nuestra identidad cultural; y por otro lado, de conocer los valores de otras culturas, sin caer en el etnocentrismo. (Borboa, 2006, pág. 47)

Borboa (2006) explica, de manera muy clara, la necesidad que se tiene de la existencia de un contacto cultural entre diferentes comunidades, las cuales cuentan con distintas creencias y tradiciones; pero más allá de esa necesidad de establecer una interculturalidad, es imperante tomar en cuenta que estas acciones e intercambios, tanto comunicativos como culturales, sirven para lograr un fortalecimiento de la propia identidad cultural y, al mismo tiempo, conocer, sin criticar o juzgar, las características de otras culturas.

Hasta ahora, se han abordado ideas de Borboa, pero hay otros autores que manejan conceptos diferentes acerca de lo que es la interculturalidad y lo que ésta representa; como es el caso de Walsh (2009) quien, citada por Aguirre, Ramos y Torres (2018, pág. 60), menciona que es posible hablar de dos tipos de interculturalidad: la funcional y la crítica. La primera es referida a una forma de interculturalidad que se refiere y está relacionada con el aspecto multicultural – neoliberal que hoy en día prevalece, principalmente en la zona de occidente.

La interculturalidad crítica es aquella que se centra en una visión, como su nombre lo dice, más crítica de la situación geopolítica y que, además, se relaciona de manera más directa con la problemática de los pueblos y las culturas que a lo largo de la historia han sido colonizados y esclavizados.

Según lo anterior, la interculturalidad puede tener dos vertientes; las cuales tienen como diferencia el hecho de tomar posturas que podrían, a simple vista, ser consideradas opuestas pues, mientras una vertiente se centra en la situación actual, la cual refleja la relación existente entre las posturas neoliberales de hoy en día y los encuentros entre las culturas; la otra vertiente, la interculturalidad crítica, se enfoca en las consecuencias que, a lo largo de la historia, han tenido los encuentros culturales entre una civilización más apta y con más poderío que otra, lo cual trajo como resultado la esclavitud.

Un concepto que se deriva de la interculturalidad, y que vale la pena ser mencionado, es el de la educación intercultural, la cual es mencionada por Aguirre, Ramos y Torres (2018, pág. 60) basándose en la idea de Rizza (2003), quien expresa que el origen de este tipo de educación surgió a partir de aquellos retos que debían superarse cuando la presencia de niños extranjeros en las aulas de Estados Unidos y Europa comenzó a ser más frecuente. Esto se relaciona directamente con el desarrollo de un multiculturalismo y un contacto entre culturas que favorezca a todos los participantes.

Al tomar en cuenta que la definición de interculturalidad no goza de un solo concepto es importante considerar también la idea que ofrecen Zúñiga y Ansión, quienes expresan una idea que ofrece a la actitud intercultural un papel de elemento mediador durante la convivencia de diferentes comunidades.

Entendida de ese modo, la interculturalidad implica la actitud de asumir positivamente la situación de diversidad cultural en la que uno se encuentra. Se convierte así en principio orientador de la vivencia personal en el plano individual y en principio rector de los procesos sociales en el plano axiológico social. El asumir la interculturalidad como principio normativo en esos dos aspectos –individual y social- constituye un importante reto para un proyecto educativo moderno en un mundo en el que la multiplicidad cultural se vuelve cada vez más insoslayable e intensa. (Ansión & Madeleine, 1997, pág. 14)

Hablar de interculturalidad implica una serie de valores y actitudes que cada uno de los implicados debe desarrollar, y ya que el enriquecimiento cultural por medio de relaciones interculturales no es un objetivo fácil de lograr, hay que tener en cuenta las consecuencias (ya sean benéficas o no) que este tipo de situaciones traen consigo.

2.2. Antecedentes de la interculturalidad

Aunque pareciera ser totalmente claro el objetivo que tiene el surgimiento del concepto de interculturalidad, el cual pretende tener un efecto positivo al momento en que se encuentren comunidades con diferentes costumbres, tradiciones e ideas; al hablar de un resultado benéfico se habla sobre respeto, enriquecimiento cultural mutuo, diálogo cultural e igualdad; pero realmente esto puede sonar utópico en cierto sentido, ya que existen factores externos que no permiten del todo estos resultados esperados de la interculturalidad y del encuentro de comunidades con creencias diferentes.

Una característica muy relacionada con la interculturalidad es lograr cierto balance en la convivencia de diferentes comunidades, las cuales cuentan con su propia identidad. Relacionado a esta idea, es algo que Comboni y Juárez mencionan: “[...] el concepto de Interculturalidad no es unívoco ni unidireccional, por el contrario, expresa situaciones y posiciones distintas frente a las posibilidades de su construcción, desarrollo y resultados.” (2013, pág. 10) Debido a esto, no se puede esperar un patrón similar de consecuencias interculturales en cada encuentro que se dé en las comunidades; existen variados elementos que influyen en el resultado de dicha convivencia.

Es necesario tomar en cuenta que el proceso de instalación del término interculturalidad no es el mismo en Europa que en América Latina, pues los contextos son muy diferentes y la variedad en cuanto a identidades culturales es muy amplia y se logra ver en casi todos los aspectos de la vida diaria, tal y como lo menciona Borboa:

La cultura de muchas sociedades está presente en el ambiente cotidiano, en la familia, en el trabajo, en la escuela, etc., por lo tanto se hizo necesario hablar de relaciones interculturales, en un mundo globalizante, donde, si bien es cierto, se comparten cada vez más valores, creencias, prácticas culturales,

persisten las reafirmaciones identitarias que le dan fuerza y valor a un mundo pluricultural. (2006, pág. 48)

Tomando en cuenta la explicación que Borboa ofrece, es posible darse cuenta de que el hecho de que exista una cultura dominante y una cultura dominada no implica una imposición de creencias, tradiciones o características culturales de una comunidad sobre otra, puesto que la palabra clave otorgada por el autor es “asimilación”; esto quiere decir que la cultura dominada va tomando como propias aquellas características socioculturales que se adecúan de mejor manera a sus propias creencias y tradiciones, dando como resultado nuevas características socioculturales.

Es clara la manera en que se explica la evolución, culturalmente hablando, que muchas sociedades han tenido; pues, al estar desarrolladas en un mundo que cada vez se presenta más globalizado, el contacto se vuelve cada vez más accesible y, por ende, representa una mayor facilidad para que las comunidades se comuniquen entre sí. Y es que, a pesar de los obstáculos que pudieran presentarse para que el intercambio de valores culturales se lleve a cabo de una manera satisfactoria, el diálogo cultural permite que las sociedades tengan, hasta cierto punto, un enriquecimiento mutuo tanto de prácticas, como de creencias y valores.

Existe una discusión que tiene como centro la interculturalidad, el efecto que ésta tiene y la manera en que funciona dependiendo de la región en la cual se desarrolla; y es que a pesar de que en el momento en que se da un encuentro entre culturas, y ambas aportan parte de sus elementos, hay un aspecto desigual que resulta en una cultura dominante y en una cultura dominada. Esto no significa que el carácter asimétrico tenga un efecto negativo en el resultado del encuentro cultural, pues como dice Borboa:

Lo cierto es que de manera formal, se ha admitido que las relaciones interculturales, por su propia naturaleza tiene un carácter asimétrico, donde la cultura que está en posición subordinada poco a poco va asimilando los valores de la cultura tradicionalmente dominante.” (2006, pág. 47).

La multiculturalidad, que suele ser confundida con la interculturalidad, tiene otro propósito dentro del estudio de la manera en que las sociedades conviven dentro de un mismo

espacio geográfico; según Comboni y Juárez (2013) el surgimiento de la multiculturalidad se da a raíz de un aumento en los flujos migratorios, dichos flujos comúnmente son de países menos desarrollados a otros países con mayor auge económico; de esta manera es que la multiculturalidad mantiene un fundamento expresado en la tolerancia; por ésta razón no hay una similitud aceptada entre la interculturalidad y la multiculturalidad, ya que la segunda, tiene un propósito particular, el cual es, como lo enuncia López (2009, pág. 184), citado por Comboni y Juárez (2013, pág. 11); [...] asegurar que los hijos de los inmigrantes sean incluidos en el *mainstream* y sean funcionales al sistema, aun cuando conserven rasgos que pongan en evidencia su diferencia”, de este modo se busca que haya una diferencia con la interculturalidad, pues en palabras de Bartolomé (2006), quien también es referido por Comboni y Juárez (2013, pág. 11): “[...] en este enfoque las configuraciones multiculturales no son entendidas como punto de partida de una realidad, sino como un problema a resolver.”

Es así que se puede notar la manera en que surgen conceptos que, a simple vista, pudieran parecer similares, y que incluso se pensaría que tienen principios semejantes; sin embargo, es importante tomar en cuenta que la interculturalidad (concepto central de este capítulo) tiene como punto de partida permitir que las comunidades protagonistas en una convivencia muestren su identidad cultural tratando de afectar durante ésta en el menor grado posible.

2.3. La interculturalidad y la comunicación

En párrafos anteriores se abordaron los principales propósitos que la interculturalidad tiene como un fenómeno que pone en un mismo plano a dos comunidades que tienen creencias e ideas diferentes. Pero no es posible hacer referencia a este tipo de encuentros sin que haya un canal de comunicación, medio por el cual se dará este intercambio de aspectos culturales; de esta forma es necesario tomar en cuenta la estrecha relación que existe entre la comunicación y la interculturalidad.

Según Borboa: “La expresión ‘*intercultural communication*’, fue utilizada por primera vez por el antropólogo norteamericano Edward T. Hall, en 1959, en su libro *The Silent Language*: “[...] La comunicación intercultural se refiere al tipo de contacto e

interacción entre individuos de distintas culturas que se da por la necesidad de entablar el acto comunicativo.” (2006, pág. 58).

El autor explica la necesidad de interactuar entre sí como una comunicación intercultural, la cual suele presentarse entre los individuos de diferentes comunidades, además de que dicha acción suele tener un carácter importante para poder lograr un nivel de intercambio y diálogo cultural. La interculturalidad hace uso de la comunicación para satisfacer la necesidad de interacción e intercambio cultural creando, de esta manera, un fenómeno comunicacional entre las culturas.

González y Noreña mencionan, basándose en Alsina (1997) que: *“La comunicación intercultural se refiere a los contactos entre personas de diferentes culturas, las cuales se reúnen, interactúan e intentan resolver los problemas que se presentan en el marco de las relaciones interpersonales”* (2011, pág. 57)

Es así que después de las definiciones acerca de la comunicación intercultural que ya fueron mencionadas, es posible tomar en cuenta algunos términos importantes y considerados palabras clave; tales como interacción, relaciones interpersonales, diálogo cultural y fenómeno comunicacional.

Pero la comunicación intercultural no solamente tiene como propósito servir de canal para el intercambio de tradiciones y creencias, sino que también promueve el diálogo cultural; pues en palabras de González y Noreña: *“Si la comunicación es el medio, a través del cual se conciertan las prácticas de cuidado, el lograr una comunicación intercultural garantizará la subsistencia de los grupos humanos, ya que cada cultura aporta al lenguaje, una connotación diferente.”* (2011, pág. 57)

De esta manera es posible deducir que la función de la comunicación intercultural no se limita solamente a ser un canal por el cual se da un intercambio de ideas, creencias y costumbres entre distintas comunidades; también juega un papel importante en garantizar la subsistencia de grupos humanos puesto que la interculturalidad también significa amplitud de visiones y percepciones acerca de la realidad; y es así que mientras más comunicación

intercultural se dé, menor posibilidad habrá de que las comunidades caigan en una pobreza de percepciones o en lo que también suele llamarse, etnocentrismo.

2.4. Retos de la comunicación intercultural

Como ya se mencionó anteriormente, el enriquecimiento mutuo de comunidades con distintas creencias es uno de los principales propósitos de la interculturalidad y del tipo de comunicación que resulta de esta. También se considera como un objetivo de suma importancia el hecho de que la comunicación intercultural logre ese fenómeno comunicacional que ayude a ampliar la visión y las percepciones que se tienen sobre la realidad, esto sin dejar de lado que las comunidades implicadas conserven de la mejor manera posible sus características culturales. Pero debido a las exigencias que presentan estos propósitos, la interculturalidad y la comunicación intercultural tienen que enfrenar retos, los cuales no siempre son fáciles de sortear.

Hasta ahora, solamente se ha hablado de los efectos que la interculturalidad tiene a nivel sociedad, pero es importante tomar en cuenta que también se presentan consecuencias que actúan sobre el individuo, quien es la base de la colectividad. Cada persona percibe a su modo los cambios que traen consigo la interacción y el intercambio cultural, ya que depende de distintos elementos como la capacidad interpretativa y la complejidad cognitiva para comprender otros puntos de vista que realmente no empatan con el propio; es así que uno de los retos con mayor auge es la intolerancia a distintas opiniones; aspecto que puede darse con mucha frecuencia en las relaciones interculturales y que, si no es tratado con tacto, puede ocasionar problemas mayores. Como bien afirma Borboa: “Debemos aceptar el reto de una mirada sin prejuicios y de comprender otros modelos de interpretación de la realidad.” (2006, pág. 60) Y aunque pareciera una tarea que no implica gran dificultad, la verdad es que la intolerancia es mayor en muchas ocasiones.

2.5. Competencia intercultural

Como ya se ha mencionado, el término de capacidad implica que un individuo tiene la habilidad o habilidades de realizar algo, hecho que además incluye conocimientos y actitudes

que se relacionan de manera muy estrecha entre sí. Al ahondar de manera más específica en cómo se define la competencia intercultural y la función que ésta tiene, es necesario tomar en cuenta algunos conceptos que pueden ser de suma importancia; estas definiciones son negociación, trabajo en equipo, eficiencia pluricultural, entre otras.

El diálogo es un término básico en la discusión de lo que es la interculturalidad, y es que desarrollar la habilidad de diálogo y comunicación es esencial para poder fomentar el uso de una competencia intercultural. Son Escarbajal y Leiva quienes, además de citar algunas definiciones de la competencia intercultural, ofrecen una reflexión propia.

Para intentar concretar un poco más, creemos necesario hacer referencia a diversos autores que han estudiado y definido las competencias interculturales. Veamos algunos de ellos. Según Aguado (2003) las competencias interculturales son las habilidades cognitivas, afectivas actitudinales y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio pluricultural [...] Aneas (2003), define las competencias interculturales como aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que permiten diagnosticar los aspectos personales y las demandas generadas por la diversidad cultural. Permiten negociar, comunicarse y trabajar en equipos pluriculturales y hacer frente a las incidencias que surgen en el mundo profesional mediante el autoaprendizaje intercultural y la resolución de problemas. (2017, pág. 285)

Según las definiciones que estos autores citan, la competencia intercultural cumple una función importante en el mundo actual, pues ser competente en el aspecto intercultural significa poder afrontar los problemas que lleguen a surgir al momento de los encuentros entre comunidades y sociedades; ya que, como se ha mencionado, debido a los retos que la comunicación intercultural tiene que enfrentar hay ocasiones en que los dilemas son inevitables. Pero es de esta manera que el hecho de mejorar habilidades para poder socializar de una mejor forma, así como de lograr un diálogo que promueva la tolerancia, el respeto y los valores, contribuye a crear una mejor convivencia en un ambiente multicultural.

Es así que en palabras de Escarbajal y Leiva, la idea de lo que es competencia intercultural se desarrolla de la siguiente manera:

Por todo lo anterior, creemos que las competencias interculturales pueden convertirse en el futuro en el constructo de mayor relieve para lograr una prestación de servicios sociales de calidad y sensibles a la diversidad cultural

en esta sociedad en permanente cambio social. Sin embargo, para alcanzar este objetivo debe tener un mayor desarrollo desde esta concepción comprensiva que acabamos de exponer hacia una verdadera y efectiva práctica. (2017, pág. 287)

De esta forma se puede definir la competencia intercultural como el desarrollo de habilidades que un individuo desarrolla para poder interactuar con miembros de otras comunidades, dando lugar a que, por medio de esas habilidades, haya un enriquecimiento mutuo de aspectos culturales; y dicho enriquecimiento sea llevado por el mejor rumbo para que todos los implicados dentro de esa interacción e intercambio de relaciones interculturales tengan un efecto benéfico.

CAPÍTULO 3.

VIDEOCOMUNICACIONES

La forma y los canales de comunicación con que la sociedad contemporánea cuenta representan una gran herramienta ya que se encuentran potencializados por la ayuda tecnológica. Es la tecnología el elemento que incrementa el alcance de comunicación y que reduce las distancia para poder entrar en contacto con otras personas, sin importar en que parte del mundo se encuentra, hoy en día es posible con la facilidad de un *click* ponerse en comunicación con personas que se encuentren a miles de kilómetros de distancia, siempre y cuando exista una conexión a internet de por medio.

Las videocomunicaciones facilitan la interacción sincrónica entre personas de distintas, y es esa misma practicidad la que sugiere que esta herramienta cuenta con un gran potencial para ser utilizada en el salón de clases, para el aprendizaje no solo de una segunda lengua, sino también para el desarrollo de una competencia intercultural. Debido a que la cultura es un elemento que no se puede dejar de lado, lo mejor es exponer a los estudiantes a un contexto cultural real y una de las mejores opciones para lograr este contacto con un contexto cultural real es el uso de las videocomunicaciones.

A continuación, se muestran ciertos elementos teóricos que se ocupan en apoyar las razones del uso de las videocomunicaciones en el salón de clases, con el fin de lograr un desarrollo de competencias intercultural y comunicativa.

3.1. ¿Qué son las videocomunicaciones?

La tecnología es una herramienta que en la actualidad se utiliza en prácticamente todos los ámbitos de la vida, y además se utiliza para poder mantenerse en comunicación y colaboración con los demás; es así que surge un término llamado “telecolaboración” el cual según Belz (2003, pág. 68) quien según (2010, pág. 2) define este término como una herramienta que: “implica el uso intencional de comunicación por internet por parte de estudiantes dispersos en entornos institucionalizados a fin de promover el desarrollo de la competencia lingüística en una lengua extranjera y la competencia intercultural.”

Jauregui, Canto y Gómez (2010), quienes son citados por Jara y Ferreira (2012, pág. 143), determinan que la videocomunicación es: una herramienta que posibilita la comunicación oral sincrónica, ya que contiene en sí misma los elementos que antes faltaban en la comunicación mediada electrónicamente.

De acuerdo con la definición expresada anteriormente, es posible tomar en cuenta una palabra que juega un papel clave en la relación que tienen la enseñanza de segundas lenguas y el uso de la videocomunicación; el término sincrónico es significativo debido a que permite establecer una comunicación simultánea entre los participantes de la misma, sin importar la distancia a la que se encuentren; dicho aspecto representa una ventaja totalmente aplicable a la enseñanza de segundas lenguas pues de esta forma se logran superar obstáculos que años atrás hubiera sido difícil sortear.

El Marco Común de Referencia Europeo (*Companion Volume with new descriptors*) ofrece una explicación breve pero concisa acerca de las telecomunicaciones y el uso que se les da: “*Using telecommunications concerns use of the telephone and the internet – based apps for audio and video telecommunications.*” (2018, pág. 92). Es claro que esta definición es más amplia, pues no solamente comprende las videocomunicaciones, sino que además de eso, habla de las telecomunicaciones en general, incluyendo el audio y el video como vías de comunicación e interacción; asimismo son mencionadas dos herramientas de la tecnología, el teléfono celular y el internet, los cuales, sin duda, son muy útiles en el desarrollo y el uso de estas nuevas vías de comunicación, ya que facilitan de una forma notable la interacción entre individuos separados por una distancia considerable.

Por su parte, Córdoba, Staff, Cubilla y Stegaru (2013) se refieren a los sistemas multimedia audiovisuales como: “[...] recursos y herramientas informáticas y/o telemáticas, que permiten la presentación de información audiovisual e interactiva, a través de los nuevos canales de comunicación.”

3.2. Las videocomunicaciones y la enseñanza

Hoy en día, la educación ha tenido una evolución muy marcada y apresurada a la par de la aplicación de la tecnología; el canal de comunicación que los educadores usan en la

actualidad se ha ido ampliando de manera que la formación ya no se limita solamente a lo que se mencione dentro del aula de clases, sino que, gracias a las tecnologías de la información y comunicación, además de la interacción con propósitos de enseñanza - aprendizaje pueden darse a distancia ya que, puede decirse que el único límite es un *clic*.

Al mencionar el uso de tecnologías de la información y comunicación para el servicio de la educación y específicamente, el aprendizaje de lenguas; es necesario tomar un instrumento que se ha vuelto indispensable en el área de la tecnología, la computadora; el uso de esta herramienta está presente en muchas áreas de la vida diaria, la educación no es la excepción y es que desde ya varios años se ha buscado la manera de utilizar la tecnología que ofrecen el ordenador y el internet para simplificar tareas que permitan la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

A propósito de lo explicado en el párrafo anterior, es necesario tomar en cuenta una estrategia llamada *CALL* (*Computer Assisted Language Learning*) o *ELAC* (Enseñanza de Lenguas Asistida por Computadora); la cual representa cierta importancia en el aprendizaje de lenguas utilizando como herramienta las tecnologías de la comunicación y la información. Dicha estrategia tiene un perfil interdisciplinar, ya que según Ferreira, *CALL* es: “una interdisciplina en rápida evolución que se dedica a explorar el rol del computador y de las tecnologías de la información y de la comunicación en el aprendizaje y enseñanza de lenguas.” (2012, pág. 141)

La *ELAC* cuenta con dos modalidades de enseñanza, las cuales se aplican conforme a las necesidades que presenten los estudiantes y con los objetivos que el profesor se plantee a lograr en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de una lengua. Dichas modalidades, según Ferreira (2007) son: *e-learning* y *Blended learning* o *b-learning*.

Estos tipos de enseñanza, incluidos en la Enseñanza de Lenguas Asistida por Computadora, tienen como propósito crear un vínculo entre el aprendizaje de una lengua y las ventajas que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

3.2.1. El *e-learning*

El *e-learning*, el cual es el primero de estos dos tipos de enseñanza propuestos por la ELAC es: “una modalidad de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, puesta de práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado a través de redes de ordenadores y puede definirse como una educación o formación ofrecida a individuos que están geográficamente dispersos o separados o que interactúan en tiempos diferidos del docente empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones.” (2009, pág. 392)

Otra definición del *e-learning* es otorgada por Ferreira (2007) quien menciona que esta modalidad de enseñanza se trata de un tipo de enseñanza totalmente a distancia, es decir, no necesita que exista interacción en el mismo espacio físico entre docente y estudiantes.

3.2.2. El *Blended -learning* o *B-learning*

Por otra parte, el *Blended Learning* presenta una forma diferente de llevarse a cabo, pues este se apoya en la actividad llevada de manera presencial en el salón de clases y, al mismo tiempo toma ventaja de los beneficios que ofrecen las tecnologías de la información para obtener una mayor efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. En palabras de Santivañez (2010), citada por González, el *b-learning* es:

La modalidad de enseñanza en la cual el docente combina el rol tradicional de la modalidad presencial con el rol de mediador en la modalidad a distancia con uso intensivo de tecnología. Esta reversibilidad de los roles le permite una mayor plasticidad estratégica y desarrollo de las habilidades docentes, ya que pone en juego, transferencias pedagógicas de una modalidad a otra. Utiliza herramientas de internet, de multimedia para las sesiones *on-line* e interacciones didácticas cara a cara para las de presencialidad. (2015, pág. 520)

Al considerar ambas modalidades de enseñanza, es posible ver que ambas tienen ciertas similitudes y ciertas diferencias; el principal elemento que se puede destacar es que el *e-learning* es una modalidad de enseñanza totalmente a distancia, debido a que no representa un problema el hecho de que estudiantes y docente se encuentren en diferentes sitios geográficos, además de que el *e-learning* no incluye una mezcla entre la enseñanza en el salón y el uso de plataformas a través de medios virtuales, como lo hace el *Blended-Learning*.

Para la investigación que se presenta en este trabajo de grado se ha decidido la utilización de la modalidad referente al *e-learning* debido a que se propuso el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para establecer un contacto entre los participantes del grupo elegido y las personas con quienes realizaron un intercambio, más que lingüístico y comunicativo, una interacción que incluyó aspectos relacionados con la cultura.

CAPÍTULO 4.

MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo explica la importancia del surgimiento y planeación del proyecto que se desarrolló, así como la relación que existe entre el propósito de la investigación y las soluciones propuestas para la problemática presentada.

Se incluyen también las preguntas de investigación y los objetivos, en dichos elementos se basan los instrumentos diseñados y aplicados a lo largo del plan de intervención para que, de esta manera, se pueda contar con una delimitación del propósito más concreta.

Por último, se explica el tipo de investigación que se llevó a cabo, cómo se aplicaron los instrumentos de recolección de información y el plan de intervención; lo cual permitió, de manera más clara, elaborar las propuestas que permitieran alcanzar los objetivos ya mencionados.

4.1. Planteamiento del problema y pregunta de investigación

La importancia del presente estudio deriva de la necesidad que ha surgido de relacionar los beneficios ofrecidos por la tecnología con la búsqueda de una constante mejora en la enseñanza de segundas lenguas; esto se vincula directamente con los cambios que las sociedades de mundo han tenido en los últimos años y que ocurre por aspectos diversos, desde características económicas, sociales y de salud, hasta de sustentabilidad.

Mejorar la calidad de la educación es un aspecto que hoy en día está cobrando cada vez mayor importancia, al grado que la UNESCO, organismo que es parte de la Organización de las Naciones Unidas, se ha preocupado por lograr un cambio en el ámbito educativo incluyéndolo en la Agenda para el Desarrollo Sostenible, la cual está conformada por 17 objetivos que buscan ser logrados a nivel mundial al llegar el año 2030. Dicha agenda cubre temas de bastante importancia, entre los que destacan: la salud, el bienestar social, la igualdad de género, la educación, el uso de energías renovables, entre otros (ONU, 2022).

Es justamente la calidad de la educación uno de los principales propósitos que se busca lograr en este documento; y a pesar de que a simple vista pareciera ser identificada esa importancia que se le da al aspecto educativo, es significativo expresar de manera más detallada el por qué la UNESCO ha incluido en la Agenda para el Desarrollo Sostenible este elemento esencial para la sociedad.

El objetivo 4 de la Agenda de Desarrollo Sostenible es: garantizar una educación inclusiva equitativa y de calidad, además de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Según la página oficial de la ONU:

La educación permite la movilidad socioeconómica ascendente y es clave para salir de la pobreza. Durante la última década, se consiguieron grandes avances a la hora de ampliar el acceso a la educación y las tasas de matriculación en las escuelas en todos los niveles, especialmente para las niñas. No obstante, alrededor de 260 millones de niños aún estaban fuera de la escuela en 2018; cerca de una quinta parte de la población mundial de ese grupo de edad. Además, más de la mitad de todos los niños y adolescentes de todo el mundo no están alcanzando los estándares mínimos de competencia en lectura y matemáticas. (ONU, 2022)

Sobre la base de este concepto otorgado por la Organización de las Naciones Unidas, es posible identificar la importancia que se le da a la educación y, además, la relevancia que representa tener conocimientos de calidad para comenzar a erradicar otros problemas que aquejan a la sociedad, como lo son la pobreza y la desigualdad social.

El surgimiento de la pandemia provocada en el año 2020 por la COVID-19 fue un obstáculo que, sin duda, afectó de manera considerable el desarrollo de muchos aspectos sociales, entre ellos la educación; ya que al haber un cierre de escuelas se percibió un atraso significativo en los niveles de aprendizaje.

De esta manera es importante mencionar que el aprendizaje de segundas lenguas juega un papel significativo en este objetivo de aumentar la calidad de la educación; dicha importancia deriva de un progreso en el nivel y la facilidad de interacción gracias a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, cuya evolución tecnológica ha representado gran importancia.

La mejora en el aprendizaje de segundas lenguas tiene una gran importancia, afortunadamente hoy en día se pueden utilizar herramientas que ayuden a dinamizar esta tarea en la sociedad. Un claro ejemplo de lo que se puede considerar como aporte tecnológico a la educación, y a otros aspectos de la vida diaria, son las telecomunicaciones; dicho avance ha logrado que las personas alrededor del mundo logren hablar y mantener contacto con la facilidad, literalmente, de un *clic*.

Por ello el presente estudio busca enfocarse en el acceso a las herramientas de telecomunicación a las que realmente se tiene acceso en México. La interrogante es: ¿realmente se están cumpliendo las metas propuestas relacionadas a este tema? Cabe citar a Arredondo quien refiere algunos datos sobre las telecomunicaciones y la sociedad mexicana:

La Reforma de las Telecomunicaciones, una de las llamadas “reformas estructurales” de la administración de Peña Nieto (2012-2018), se encaminó a establecer una serie de políticas correctivas a una situación que se había hecho críticamente evidente en los tiempos previos a su elaboración. De manera recurrente, los diagnósticos desarrollados de tiempo en tiempo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el campo de las comunicaciones señalaban las inconsistencias de un sector de la economía nacional plagado de distorsiones y de políticas públicas erróneas. Así, a pesar de su crecimiento y dinamismo desde los años noventa del pasado siglo hasta el primer decenio del siglo en curso, el sector de las telecomunicaciones en México mostraba síntomas inequívocos de atrofia. (2020, pág. 3)

De acuerdo con lo que menciona Arredondo, no se ha podido lograr una equidad uniforme en el aspecto referido al acceso a las TIC, a pesar de los esfuerzos realizados por las instituciones políticas y, que han ido encaminados a lograr, por medio de un aumento en el uso de las telecomunicaciones, una mejora en todos los rubros de la sociedad mexicana.

Es la misma Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) la que, citada por Arredondo (2020), reporta en el año 2012 la situación general en la que México se encontraba respecto al acceso a las tecnologías de comunicación:

En términos del número total de líneas fijas, México ocupa el octavo lugar dentro de la OCDE, pero es el número 34 en términos de líneas fijas por cada 100 habitantes. En el sector de la comunicación móvil, México ocupa el quinto lugar en cuanto al número total de suscriptores, pero es el número 33 de los 34 miembros de la OCDE en lo que se refiere al número de suscriptores por

cada 100 habitantes. De manera similar, en el mercado de banda ancha es el décimo en cuanto al total de suscriptores, pero al finalizar 2009 ocupaba el último lugar considerando el porcentaje total de suscriptores. (2016, pág. 4)

Al tomar en cuenta los datos ofrecidos por el reporte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), es posible tener un panorama más claro y certero de la situación relacionada con el acceso que, hace una década, teníamos los mexicanos a las telecomunicaciones. Cabe destacar que, a lo largo de las primeras dos décadas del siglo XXI, el alcance de las herramientas tecnológicas para la comunicación tuvo un aumento respecto al número de usuarios y cobertura en México; como ya lo menciona Arredondo:

Los hogares equipados con al menos una computadora se triplicaron durante el primer decenio de este siglo, y para el año 2015 una tercera parte de los hogares gozaba de tal condición. En el mismo sentido se puede hablar de la conectividad digital: entre el año 2001 y el 2010 el porcentaje de hogares conectados a Internet pasó de 6.2 a 22.2 por ciento, y cinco años más tarde alcanzó 33 por ciento de las unidades habitacionales (2016, págs. 196-197).

Desde los datos mencionados por el autor es posible notar que las instancias gubernamentales se comenzaron a preocupar, y ocupar, en el desarrollo de la conectividad a lo largo y ancho de todo el país, cuestión que no ha sido fácil a pesar del aumento en el acceso al internet y a equipos de cómputo. Según Arredondo, los esfuerzos del gobierno mexicano comenzaron a enfocarse en el desarrollo del uso de las telecomunicaciones desde finales del siglo XX, pero fue en la administración de Vicente Fox (2000 – 2006) que se propuso llevar a cabo un proyecto el cual, para los antecedentes que se tenían respecto al desarrollo digital del país, resultaba un tanto ambicioso; dicha estrategia fue nombrada *e-México*, y buscaba principalmente reducir la brecha de acceso digital que, en ese entonces, había en nuestro país. Además, otro de los objetivos de este proyecto era desarrollar un estrecho uso de las TIC en algunos de los rubros más importantes de la sociedad, entre ellos la educación y la salud. Para insistir en la relevancia de este proyecto, se cita lo que el entonces presidente de los Estados Unidos Mexicanos instruyó al Secretario de Comunicaciones y Transportes:

Doy instrucciones al Secretario de Comunicaciones, a Pedro Cerisola, de iniciar a la brevedad el proyecto e-México, a fin de que la revolución de la información y las comunicaciones tenga un carácter verdaderamente nacional y se reduzca la brecha digital entre los gobiernos, las empresas, los hogares y

los individuos, con un alcance hasta el último rincón de nuestro país. (Gobierno de México, 2010)

De esta manera se comenzó de manera más concreta con el desarrollo de una mayor conectividad en México, además de la aplicación y el uso de las TIC en distintos rubros de la sociedad mexicana. En el sexenio de Felipe Calderón se dio continuidad al proyecto mencionado, pero como ya lo menciona Arredondo:

La agenda digital nacional puesta en práctica durante la administración de Calderón poco aportó para impulsar dinámicas que atacaran los desequilibrios e inconsistencias prevalecientes en el uso y aprovechamiento de las tic en la economía, el desarrollo social y la administración pública del país. (2020, pág. 7).

Ya en la segunda década del siglo XXI y en el sexenio de Enrique Peña Nieto que pretendió darse un giro a la llamada agenda digital nacional y que la Secretaría de Comunicaciones y Transportes, instancia que es citada por Arredondo: “Se trataba, entre otras cuestiones, de establecer una ‘Política de Inclusión Digital Universal’ y una ‘Estrategia Digital Nacional’ para acercar a la población a las TIC y la banda ancha” (Secretaría de Comunicaciones y Transportes, 2016).

Esta reforma constitucional, presentó 10 proyectos que ayudarían a cumplir esos objetivos propuestos; de los cuales uno de los más notables fue aquel proyecto conocido como *México Conectado*; el cual se proponía llevar conexión de banda ancha a todos los espacios públicos del país. Es preciso destacar que uno de los principales objetivos de *México Conectado* era llevar la conectividad de internet de banda ancha a los estudiantes y profesores de todos los niveles educativos del país, así como a los trabajadores que formaran parte del sector salud. A pesar de que los propósitos fijados por este proyecto eran de una naturaleza mayor, eso no significó que los resultados finales fueran los deseados y es que según los datos que son aludidos por Arredondo, las estadísticas oficiales fueron diferentes:

La intención era que al finalizar el periodo de ese gobierno, en el año 2018, la conectividad a Internet por medio de la banda ancha se extendiera a 250 000 sitios públicos o puntos de conexión. Sin embargo, los saldos del programa aludido no fueron tan optimistas; las estadísticas oficiales señalarían que el resultado final se estacionó en poco más de 100 000 puntos de conexión. Muchos menos de los que se habían calculado en un principio. (2020, pág. 9).

Con base en la información manejada, es posible notar que México no es un país que, hasta ahora, haya hecho caso omiso al desarrollo digital de la sociedad, así como al uso cada vez más marcado de las telecomunicaciones como herramientas tecnológicas. Aún así, el recorte en el presupuesto destinado para los programas ya mencionados, además de cambios en los objetivos, han obstaculizado el logro de estas metas.

Así que los proyectos propuestos a lo largo de las últimas dos décadas por parte del gobierno mexicano tuvieron un mínimo alcance respecto a los resultados que se planearon desde un inicio. Algunas de las estrategias planteadas principalmente para nivel básico, fueron *Enciclomedia*, *Programa de Habilidades Digitales para Todos (PHDT)*, *Laptops para niños que cursan 5to y 6to de primaria e Inclusión y Alfabetización Digital*; estos programas y estrategias fueron llevados a cabo a lo largo de 3 sexenios, todos con la intención de lograr un mayor uso de las herramientas digitales comenzando desde la educación básica.

La problemática que hoy en día existe en México y que está relacionada con la enseñanza y el uso de las telecomunicaciones representa un obstáculo que es necesario sortear para lograr una mejora en las aulas. Al ahondar de manera más directa respecto al nivel educativo (nivel superior) en el que el presente estudio pretende enfocarse, es necesario mencionar la situación en la que la educación universitaria se encuentra, desde el conocimiento general hasta el aspecto que ocupa la atención en específico, la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua.

Uno de los problemas más comunes en el aula al momento de la clase de inglés es que los estudiantes presentan cierta deficiencia en el desarrollo de su competencia comunicativa; dicho desarrollo podría lograrse a la par de la competencia intercultural. De esta manera, surgen dos principales problemas que sufren los estudiantes de nivel superior: falta de desarrollo en la competencia comunicativa y en la intercultural.

Se pretende que este proyecto alcance cierto reconocimiento relacionado con el aprendizaje de una segunda lengua por parte de los estudiantes de una universidad tecnológica pública, cuyo contexto será mencionado más adelante. Dicho reconocimiento busca ser vinculado con el uso de las telecomunicaciones, específicamente de las

videocomunicaciones, en el desarrollo del inglés, de modo que los estudiantes logren ampliar la visión acerca de lo que representa aprender inglés y, de los efectos que esto traería.

Como ya se mencionó, el panorama educativo que ha se vivido en los últimos dos años cambió de forma drástica debido al evento pandémico provocado por la COVID-19 y que llevó tanto a estudiantes como a profesores a improvisar, en primer término y establecer, posteriormente los cambios que hasta hoy en día se mantienen en la forma de impartir clases. En este punto de transición la educación se relacionó de una manera muy estrecha con las herramientas tecnológicas (las telecomunicaciones, las plataformas de estudio, los webinars, entre otros).

Fue esta misma transición la que se presentó en las aulas y en los grupos de estudiantes pertenecientes a la universidad tecnológica ya mencionada. Los programas educativos que, antes de la pandemia del año 2020, eran manejados en la institución no incluían un uso suficiente de las herramientas digitales para dar un soporte a las secuencias didácticas, no solo de la enseñanza de lengua inglesa, sino de las demás materias.

Por ello, se considera que el presente estudio propone la creación de una serie de planes de clase en los que se incluya el uso de herramientas digitales para que los estudiantes, de los niveles A1 y A2 de acuerdo al Marco Común de Referencia Europeo. Dichas herramientas digitales son principalmente las videocomunicaciones, en las cuales se incluyen las videollamadas y los chats habilitados en ellas.

Con el propósito de que el lector pueda tener una idea más clara y amplia de cómo es que se llevó a cabo el desarrollo de este proyecto; a continuación, se hará una descripción que procure establecer un vasto panorama de la institución, de su forma de enseñanza, de su ubicación, así como de las particularidades de los estudiantes que forman parte de la matrícula de esta universidad. El proyecto que se presenta fue desarrollado en una universidad tecnológica, la cual pertenece al Subsistema de Desarrollo de Universidades Tecnológicas y Politécnicas; dicho programa tiene una cobertura nacional y está conformado por 106 instituciones, las cuales se encuentran a lo largo de 26 estados de la República Mexicana.

La universidad en la que este proyecto se realizó está ubicada en el municipio de Lerma, en el Estado de México, la población en la que se encuentra es considerada una comunidad en transición, debido a su cercanía con la ciudad de Toluca, la cabecera municipal de Lerma y, en cierto modo, con la CDMX.

La institución ya mencionada tiene, en el aspecto académico, una oferta de 9 carreras en Técnico Superior Universitario (TSU) las cuales, a su vez y dependiendo del área en la que se desarrollen cuentan con un programa de ingeniería o licenciatura una vez terminado el programa de TSU. Las carreras de Técnico Superior Universitario ofertadas por esta universidad son las siguientes:

1.	Mantenimiento. Área Industrial
2.	Mecatrónica. Área Sistemas Manufactura Flexible
3.	Tecnologías de la Información, Área Desarrollo de Software Multiplataforma
4.	Tecnologías de la Información. Área Infraestructura de Redes Digitales
5.	Procesos Industriales. Área Manufactura
6.	Química. Área Tecnológica Ambiental
7.	Paramédico
8.	Desarrollo de Negocios. Área Ventas
9.	Desarrollo de Negocios. Área Mercadotecnia

Tabla 4.1 Carreras ofertadas por la institución (Elaboración propia)

Estos nueve planes de estudio están relacionados estrechamente con el ambiente industrial, el cual tiene una fuerte presencia en el municipio de Lerma.

Dicha institución cuenta, no solo con una modalidad escolarizada, pues también implementa la modalidad despresurizada, que es aquella recomendable para los alumnos que estudian y trabajan ya que este plan solamente incluye los fines de semana; y la modalidad dual, la cual busca lograr una relación más estrecha y fuerte entre la práctica y la teoría ubicando a los estudiantes en diferentes empresas con las cuales dicha universidad tiene convenios.

Según un reporte de auditoría externa, realizado por una empresa de consultoría en el primer cuatrimestre del año 2021, la matrícula de esta institución era de 4891 estudiantes. Dicha matrícula está constituida por estudiantes de todas las carreras (incluyendo TSU, Ingeniería y Licenciatura).

Respecto a la infraestructura de la universidad, esta cuenta con tres estacionamientos, dos de ellos destinados para docentes y administrativos y el tercero para uso de los estudiantes, dentro de las instalaciones se encuentran también áreas verdes, así como áreas deportivas, también se encuentra una pista y un gimnasio externo, el cual es utilizado por estudiantes de paramédico para realizar actividades de acondicionamiento físico. La institución cuenta con 16 edificios, los cuales están organizados de la siguiente manera:

1.	Rectoría	9	Laboratorio Pesado 2
2.	Docencia 1	10.	Laboratorio Pesado 3
3.	Docencia 2	11.	Biblioteca
4.	Docencia 3	12.	Cafetería
5.	Docencia 3 ^a	13.	Laboratorio de Atención Prehospitalaria
6.	Docencia 4	14.	Aulas de usos múltiples
7.	Docencia 5	15.	Archivo
8.	Laboratorio Pesado 1	16.	Almacén general

Tabla 4.2. Organización de la Institución (Elaboración propia)

La forma de trabajo de esta universidad se lleva a cabo de forma cuatrimestral, es decir, cada año cuenta con tres períodos escolares (enero – abril, mayo – agosto y septiembre – diciembre), de los cuales el segundo cuatrimestre del año (mayo – agosto) presenta una disminución en cuanto a presencia de matrícula en las instalaciones, debido a que los estudiantes ocupan este período escolar para realizar sus estadías o prácticas profesionales. El cuatrimestre en el que se observa un aumento de matrícula es en el de septiembre – diciembre, puesto que este es el período en el que los estudiantes de nuevo ingreso entran a clases.

Este proyecto fue enfocado en una carrera de Técnico Superior Universitario, la cual fue elegida por la familiaridad que representa con las herramientas digitales; dicha carrera es Tecnologías de la Información, con el Área en el Desarrollo de Software Multiplataforma además de que se eligió un grupo de participantes que fueran de primer cuatrimestre, es decir, que hubieran ingresado a clases en el periodo escolar septiembre – diciembre 2022, esto con el propósito de establecer el desarrollo de planes de clases que pudieran ser utilizadas desde el comienzo de una generación.

Dicha carrera es impartida en el edificio de Docencia 1, el cual está conformado por dos niveles, en el primer nivel se encuentran el auditorio 1, el área de soporte técnico, el centro de entrenamiento en soporte vital básico; además de las aulas 101 a la 107 y los cubículos docentes 1-01 al 1-12.

En la planta alta se encuentra la dirección de carrera de tecnologías de la información y comunicación, los laboratorios de informática I y II, así como del laboratorio de robótica Lego, las aulas 108 a la 116 y los cubículos docentes. del 1-13 al 1-23.

Las aulas de este edificio son espaciosas, con grupos que van de los 25 a los 30 estudiantes; el tipo de mobiliario es de butacas de madera con paleta incluida. En los salones también se encuentran una mesa y una silla acondicionadas como escritorio para el profesor que en ese momento se encuentre impartiendo clases. Los pizarrones son blancos y en la mayoría de las aulas se cuenta con un proyector con entrada VGA, el cual puede ser conectado a una laptop. Las ventanas de las aulas son grandes y cuentan con cortinas, las cuales son utilizadas para tapar la entrada de luz en el momento en que el proyector se está utilizando.

Para este contexto se formularon preguntas de investigación que pretendieron delimitar el alcance de este proyecto. Las preguntas de investigación en las cuales se basó este trabajo son las siguientes:

- ¿Cómo es la relación existente entre el desarrollo de la competencia comunicativa y el uso de las videocomunicaciones en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera por alumnos de Técnico Superior Universitario?

- ¿Cómo es la relación existente entre el desarrollo de la competencia intercultural y el uso de las videocomunicaciones en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera por alumnos de Técnico Superior Universitario?

4.2. Objetivos

A partir de las preguntas de investigación que se presentaron en la sección 4.1 y que están relacionadas con el planteamiento del problema y con el contexto de la institución en la que este proyecto fue llevado a cabo, se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Diseñar planes de clase que fomenten el desarrollo de la competencia intercultural en el estudiante de Técnico Superior Universitario, por medio del uso de las videocomunicaciones.

Objetivos específicos:

- Seleccionar las aplicaciones de videocomunicaciones que permitan a los estudiantes desarrollar la competencia intercultural.
- Incrementar la familiaridad del uso de las videocomunicaciones como herramientas tecnológicas en la práctica de actividades relacionadas con la competencia intercultural.
- Reconocer las ventajas que ofrece el uso de las videocomunicaciones como herramientas tecnológicas en la práctica de actividades relaciones con la competencia intercultural.

4.3. Tipo de investigación

El tipo de investigación en el que este proyecto se basó fue el de investigación–acción, un modelo que cuenta con varias definiciones según diversos autores, pero que tiene aspectos en común que permiten ver este concepto como un tipo de investigación cuya importancia es relevante, principalmente para aquellas indagaciones que tienen como objetivo mejorar, obtener o incrementar la calidad en las estrategias de enseñanza–aprendizaje en un salón de

clases. La definición propuesta por Latorre acerca de la investigación – acción es, en parte la siguiente:

[...] la expresión *investigación-acción educativa* se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan. (2003, pág. 23).

Según la definición otorgada por el autor, el énfasis en la acción pretende desarrollar un grupo de actividades que tengan un valor curricular para el profesorado, esto con el fin de crear estrategias que mejoren una problemática previamente identificada.

Siguiendo la línea del concepto de investigación – acción es Elliot (1993) quien, citado por Latorre (2003, pág. 24), expresa que la investigación – acción es como: “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. De acuerdo con lo expresado por Elliot, este tipo de estudio se centra en buscar por medio de acciones y estrategias la mejora de la misma situación en la que originalmente se centró la atención.

Una base del concepto de investigación es el Triángulo de Lewin, el cual es citado también por Latorre y que, de acuerdo a los tres vértices que este tiene es posible hacer una relación directa con los componentes de la investigación acción. “Es significativo el triángulo de Lewin (1946) que contempla la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional [...] Los tres vértices deben permanecer unidos en beneficio de sus tres componentes.” (Latorre, 2003, pág. 24).



Figura 4.1 Triángulo de Lewin (1946) ((E-portafolio de investigación, 2016))

Sobre la base de la figura anterior es posible deducir que los tres componentes de la investigación – acción no pueden ser separados, pues en todo momento en que se lleve a cabo el proceso de investigación tienen que estar ligados para que los resultados obtenidos sean los marcados por los objetivos.

4.4. Fases de la investigación

El proyecto de investigación que fue diseñado para dar solución a la problemática detectada en la institución pública de educación superior, acerca de la cual ya se mencionó el contexto en apartados anteriores, tiene a manera de estructura una serie de fases; los cuales se establecieron con el propósito de lograr un resultado que pudiera satisfacer los objetivos marcados para este proyecto, además de que se obtuviera una respuesta para las preguntas de investigación, igualmente desarrolladas para este proyecto. Las fases a las cuales ya se hizo mención están desarrolladas de la siguiente manera¹:

4.4.1. Etapa de pre – investigación

En esta parte inicial del proyecto se identificó la problemática, que constituye el tema central de la investigación, además de haberse delimitado la población a la que se le aplicaría el proyecto; también se realizó una identificación de la problemática y de los síntomas que este

¹ Con base en el diseño de la investigación – acción participativa de la Universidad de Jaén. (Véase Referencias)

presenta, se procedió a desarrollar una delimitación respecto a los instrumentos que se utilizarían, así como del orden de implementación que estos tendrían.

Los instrumentos² que fueron considerados adecuados para la implementación de este plan de intervención se eligieron en función de las necesidades que esta investigación presenta, puesto que al ser un proyecto de investigación-acción es necesario tomar en cuenta que una de las principales características expresadas en este tipo de investigación es la recolección, el análisis y la interpretación de datos cualitativos; los cuales se obtuvieron tomando en consideración opiniones y percepciones otorgadas por estudiantes, colegas y el propio docente.

Aun así es de suma importancia tomar en cuenta las características que la problemática presenta en esta investigación; algunas de estas particularidades son, principalmente, la actitud que los estudiantes presentan con respecto al aprendizaje de la lengua inglesa como una segunda lengua, ya que, en el propio testimonio de algunos de ellos se menciona que es una materia que aprobar; otro de los aspectos que es considerado parte del problema en esta investigación es el sentimiento de vergüenza que los estudiantes al expresarse en otra lengua que no sea el español, la principal razón relacionada con este comportamiento es el de cometer errores de pronunciación frente a los demás; no obstante es necesario señalar que la pronunciación no fue la parte central del desarrollo de los objetivos (generales y específicos), sino la competencia comunicativa en general, es decir el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para interactuar, ya sea de manera oral o escrita, en la lengua meta.

4.4.2. Primera etapa. Diagnóstico y establecimiento del campo de acción

En la primera etapa del proyecto, se realizó una recolección de datos en general acerca del contexto (la institución, el aula y los participantes); el resultado de la recopilación de esta información se obtuvo por medio de consultas a la página web oficial de la universidad en la que fue llevada a cabo la investigación, sobre la base de dichas características se elaboró un plan de seguimiento que permitiera establecer de manera clara los siguientes aspectos:

² Véase 4.6. Instrumentación y Anexos

1. **El diseño de los instrumentos.** Para llevar a cabo la elección de los instrumentos que se utilizaron para llevar a cabo el plan de intervención de esta investigación se tomaron en cuenta elementos significativos de la problemática, principalmente el uso transversal de las Tecnologías de la Información y la Comunicación aunado al aprendizaje del inglés, impulsando de esta forma un desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural a través de un canal apoyado por la tecnología, herramienta que hoy en día resulta bastante útil y versátil.
2. **La recolección de la información.** La recopilación de los datos obtenidos representó una parte sumamente importante dentro de la realización del proyecto, debido a que por medio de esto se logró obtener aquella información que, posteriormente, sería analizada y utilizada como evidencia.
3. **La constitución y elección del grupo de participantes.** En la búsqueda de información no necesariamente medible, es necesario considerar la forma en la que los participantes reaccionan con respecto al uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en una clase de lengua extranjera; además es importante tomar en cuenta el efecto de la interacción con otros individuos por medio de video llamadas.
De igual forma, cabe mencionar que los estudiantes, al momento de participar en este proyecto eran de nuevo ingreso, es decir, la formación profesional que ellos tienen respecto al uso de las TIC's no está realmente desarrollada, aun así eso no quiere decir que ellos no tuvieran cierta familiaridad con el manejo de la comunicación por medio de las video llamadas, esto debido a la situación sanitaria que se vivió en los años 2020 y 2021, período de tiempo en el cual se llevó a cabo cierta modificación de impartir clases, haciéndolo a distancia y por medio de aplicaciones de videoconferencia.
4. **Período inicial del trabajo de campo (aplicación de los primeros instrumentos).** Los primeros instrumentos de recopilación de información³ fueron aplicados (principalmente los cuestionarios) para clarificar la manera de trabajo que el plan de intervención tendría, además de tener la función de indicar algún cambio necesario durante la aplicación del mismo.

³ Véase 4.6. Instrumentación y Anexos

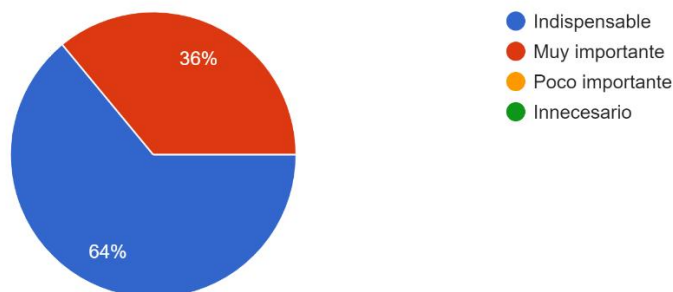
Una vez que estos elementos fueron establecidos y, de esta manera surgió el plan de intervención con más nitidez se procedió a una siguiente etapa, en la cual el enfoque es hacia la recolección de información y el uso de los instrumentos. Cabe destacar que otra de las características principales para llevar a cabo la elección de los instrumentos seleccionados para la recopilación de datos fue el tipo de investigación que se llevó a cabo, puesto que se buscó recolectar datos que permitieran llevar a cabo una investigación cualitativa.

4.4.3. Segunda etapa. Programación de la recolección de información

El uso de los métodos e instrumentos cualitativos en esta etapa de la investigación⁴ fue significativo para el proyecto ya que por medio de estos se logró obtener la información necesaria, así como de los puntos de vista que los participantes emitieron antes, durante y después del desarrollo de la investigación.

De esta manera se logró saber la opinión que los estudiantes tenían, al comenzar el curso, acerca del aprendizaje de la lengua inglesa; la mayoría de ellos mostraba su opinión sobre la utilidad que la lengua inglesa tiene, no solo dentro de su área profesional, sino como una herramienta comunicativa en general; a continuación, es posible ver los resultados obtenidos en la pregunta del primer cuestionario respecto a la opinión sobre la importancia de la materia de lengua inglesa:

1. Considero que el inglés, como materia, es:
25 respuestas



⁴ Véase Anexos

Figura 4.2. Cuestionario No. 1 (14 de septiembre del 2022)

La gráfica anterior muestra la importancia que los estudiantes le dan al inglés como una materia dentro de un plan curricular de clases; es importante señalar dos cosas, la primera de ellas es que no todos los miembros del grupo contestaron el cuestionario, y debido a que no se podía coaccionarlos de ninguna manera para evitar cualquier sesgo durante la recolección de información se decidió tomar en cuenta solamente las 25 respuestas obtenidas, otra de las cosas que son importantes de señalar es que esta pregunta no abarca las razones que los estudiantes tienen para creer si la lengua inglesa es o no es importante, dichos motivos fueron cuestionados en otras interrogantes.

Esta primera pregunta muestra que todos los participantes que contestaron el primer cuestionario consideran que la lengua inglesa tiene cierta relevancia dentro del plan de estudios, y aunque el nivel de importancia varía entre “muy importante” e “indispensable” se logra identificar que la opinión hacia la relevancia del aprendizaje de la lengua inglesa es positiva.

A continuación y a manera de muestra se hace la comparación de una misma pregunta hecha en diferentes momentos del plan de intervención (28 de septiembre del 2022 y 24 de septiembre del 2022), esto con la intención de mostrar los cambios de opinión que los participantes tuvieron acerca del desempeño propio en la clase de lengua inglesa a lo largo de la aplicación de diferentes actividades y por supuesto, de la realización de video llamadas con extranjeros, promoviendo de esta manera la interacción real utilizando la lengua inglesa, y por consiguiente lograr un desarrollo más notorio de la competencia comunicativa; así como el intercambio de aspectos culturales, con lo cual se logra una mayor sensibilización cultural y un desarrollo de competencia intercultural.

1. Desde mi punto de vista, mi desempeño escolar en la materia de inglés a lo largo de las sesiones de curso ha sido:

25 respuestas

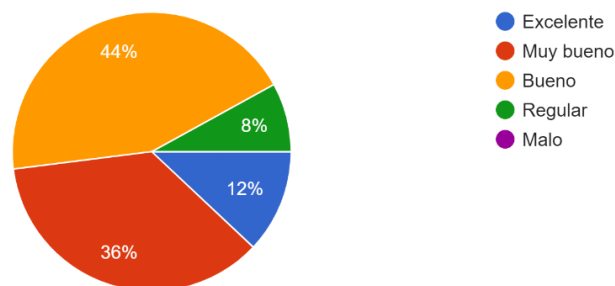


Figura 4.3. Cuestionario No. 2 (28 de septiembre del 2022)

1. Desde mi punto de vista, mi desempeño escolar en la materia de inglés a lo largo de las sesiones de curso ha sido:

22 respuestas

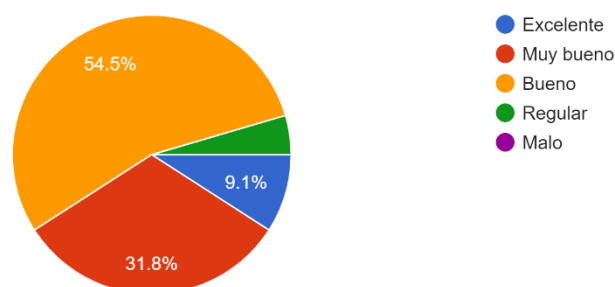


Figura 4.4. Cuestionario No. 3 (24 de octubre del 2022)

El objetivo de mostrar la comparación de los resultados obtenidos en una misma pregunta hecha en diferentes momentos de la intervención es el de observar la visión que, en primer lugar, los estudiantes tienen acerca de sí mismos y de su desempeño durante la clase de lengua inglesa. Cabe destacar que, aunque este es un análisis parcial del cambio en la perspectiva de los estudiantes es posible notar que hay un aumento considerable entre aquellos que creen tener un desempeño bueno en la clase de lengua inglesa.

En el siguiente sub inciso se muestra un análisis más profundo acerca de los resultados obtenidos a través de los cuestionarios, cuya importancia dentro del desarrollo de este plan de intervención fue bastante notoria, debido a que fue a través de los cuestionarios que los estudiantes pudieron expresar sus opiniones a lo largo de la implementación de las actividades diseñadas para los planes de clase de este proyecto.

4.4.4. Tercera etapa. Conclusiones con base en el análisis de datos

Desde esta etapa, se realizó una serie conclusiones que surgieron basándose en el análisis de los resultados que se obtuvieron a través de los instrumentos diseñados y utilizados para recolectar la información.

Es en esta etapa en la que también se elaboran una serie de propuestas, además de un reporte que relacione tanto las conclusiones como las propuestas para la problemática inicial, esto con la intención principal de construir un Programa de Acción Integral (AIP)⁵. En el caso de este proyecto dichas propuestas están conformadas por una serie de planes de clase que permiten a los estudiantes, quienes pertenecen al campo de acción, implementar estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera por medio de las videocomunicaciones.

4.5. Plan de intervención

El plan o propuesta de intervención, según Barraza, es una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación – solución. (Barraza, 2010, pág. 24).

Asimismo, este autor menciona que el plan de intervención está dividido en 4 fases; la primera de ellas es en la cual el intervención es organizado y se planea la manera en que éste será llevado, la segunda fase es en la cual se logra la funcionalidad del plan en sí mismo, ya que es en este momento de la intervención en el que se logra ver la manera en que la problemática evoluciona, y además, otra función de esta etapa es permitir llevar a cabo modificaciones durante la misma implementación, esto con el propósito de corregir el rumbo

⁵ Con base en el diseño de investigación – acción de la Universidad de Jaén.

de la aplicación del plan en caso de que el resultado no sea el esperado. La fase de evaluación es el momento en que, después de ser aplicadas, se les da un seguimiento a las actividades propuestas en el plan de intervención. Finalmente, y siguiendo la naturaleza cíclica que caracteriza a la investigación – acción, los resultados obtenidos en la implementación del plan de intervención se dan a conocer para que puedan ser difundidos, probados y utilizados como base para posteriores proyectos o investigaciones.

A continuación, se muestra un cronograma del plan de intervención establecido para esta investigación:

Etapas Fechas	Aplicación de planes de clase	Aplicación de cuestionarios	Observaciones	Grupo Focal
14 de septiembre de 2022		Aplicación de primer cuestionario		
Primera Unidad				
19 de septiembre de 2022	Aplicación del primer plan de clase.		Primera observación de clase por parte de la coordinadora	
21 de septiembre de 2022	Aplicación del segundo plan de clase.			
26 de septiembre de 2022	Aplicación del tercer plan de clase.			
28 de septiembre de 2022	Aplicación del cuarto plan de clase. (1ª videollamada)	Aplicación del segundo cuestionario		
03 de octubre de 2022				Realización de primer grupo focal

Tabla 4.3. Primera Etapa del cronograma de aplicación. (Elaboración propia)

Segunda Unidad				
05 de octubre de 2022	Aplicación del quinto plan de clase.			
10 de octubre de 2022	Aplicación del sexto plan de clase.			
12 de octubre de 2022	Aplicación del séptimo plan de clase.		Segunda observación de clase por parte de la coordinadora	
24 de octubre de 2022	Aplicación del octavo plan de clase. (2ª videollamada)	Aplicación del tercer cuestionario		

Tabla 4.4. Segunda etapa del cronograma de aplicación (Elaboración propia)

Tercera Unidad				
26 de octubre de 2022	Aplicación del noveno plan de clase			
07 de noviembre de 2022	Aplicación del décimo plan de clase			
09 de noviembre de 2022	Aplicación del décimo primer plan de clase			
14 de noviembre de 2022	Aplicación del décimo segundo plan de clase (3ª videollamada)	Aplicación del cuarto cuestionario		
16 de noviembre de 2022				Realización de segundo grupo focal

Tabla 4.5. Tercera del cronograma de aplicación. (Elaboración propia)

A partir de la cronología aquí presentada se diseñó un plan de intervención que consta de 10 sesiones, las cuales fueron diseñadas de acuerdo con las unidades incluidas en el plan de trabajo que forma parte para los estudiantes de primer cuatrimestre de la institución. Dichas unidades fueron tomadas del libro de texto con el cual se trabaja en esta universidad; es así que las sesiones fueron proyectadas para que se llevaran a cabo de manera conjunta

con el programa educativo de la institución. Las unidades ya mencionadas se desglosan a continuación:

Unit 1. People⁶
Content
<ul style="list-style-type: none"> • Grammar: <ul style="list-style-type: none"> • Review of Simple Present • Wh – Questions with Be • Vocabulary: <ul style="list-style-type: none"> • Occupations • Countries • Nationalities
<p>Number of lessons for this unit: 3 lessons. Duration of each lesson: 50 minutes per lesson (approx.)</p>
<p>Objectives: Students have to achieve some communicative abilities at the end of the unit; Meet people, ask for personal information, exchange opinions about common activities, describe and exchange opinions about habits.</p>

Unit 2. A day in the life
Content
<ul style="list-style-type: none"> • Grammar: <ul style="list-style-type: none"> • Review of Simple Present • Prepositions of Time • Adverbs of Frequency • Vocabulary: <ul style="list-style-type: none"> • Daily Activities • Celebrations and festivals
<p>Number of lessons for this unit: 4 lessons. Duration for each lesson: 50 minutes per lesson (approx.)</p>
<p>Objectives: Students have to achieve and be able to make some communicative and cultural activities like talk about the common activities in a typical day, talk about their own hobbies and hobbies from others, and talk, describe, and express their opinion about Special days and Celebrations in different places.</p>

⁶ Unidades tomadas del libro de texto utilizado en el programa de lengua extranjera de la institución en la que fue llevado a cabo el plan de intervención.

Unit 3. Going Places	
Content	
<ul style="list-style-type: none"> • Grammar: <ul style="list-style-type: none"> • Possessive adjectives and Possessive pronouns / <i>Belong to</i> • Imperatives and <i>Should</i> for Advice • Vocabulary: <ul style="list-style-type: none"> • Travel Preparation and Stages • Travel Documents • Describing places 	
Number of lessons for this unit: 3 lessons Duration of each lesson: 50 minutes per lesson (approx.)	
Objectives: Students have to develop the ability of exchanging information about themselves and others in a traveling context, besides they have to be able to describe place they visit, and make plans about short future.	

Tabla 4.6. Contenido general del plan de trabajo. (Elaboración propia)

La tabla anterior muestra, de manera resumida, la manera en que están desarrollados los temas del programa de lengua extranjera para estudiantes del primer cuatrimestre en la universidad tecnológica en la cual se llevó a cabo este plan de intervención.

Como se puede observar en la tabla, cada unidad se dividió en un número de sesiones; dicha división se hizo de acuerdo con la cronología ya presentada en este mismo capítulo, y según el calendario de trabajo de la universidad. A continuación, se muestra el desarrollo y la explicación de las sesiones, divididas en cada una de las unidades; así como de la aplicación de los instrumentos utilizados para recabar la información que sustenta la funcionalidad del proyecto.

Lesson 1 of 12 (Unit 1)		Date: September 19th 2022	
Learning communicative objectives		Resources	
<ul style="list-style-type: none"> Students express their personal information and ask to others their personal information. 		<ul style="list-style-type: none"> Flashcards Audios Videos 	
Warm Up (5 – 10 minutes)			
<ul style="list-style-type: none"> Teacher starts the class with a brainstorm about different jobs that students know in English, they mention the name of the job in the target language but if they do not know how to say the job it is not a problem, the teacher will write the word translated on the board. Then, teacher has to stick on the board some images that show different jobs (some of them have been previously mentioned during the brainstorming). Students identify and match the image with the job that belongs to. 			
Main Activities			
Lower Ability (Writing 10 – 15 minutes)	Middle Ability (Listening 10 – 15 minutes)	Higher Ability (Speaking 10 – 15 minutes)	
<ul style="list-style-type: none"> The group will divide into 4 – 6 teams, and teacher has to give them some pictures of people from different countries. The images do not show any hint about their personal info. Students have to create a file card that includes the name, the job, the age and the country. 	<ul style="list-style-type: none"> Teacher will list on the board a group of adjectives that can be used to describe jobs, places, and activities. Teacher will show to the students a video about three unusual jobs. Once the students have watched the video, they will write on their notebook those adjectives that they relate with the jobs. 	<ul style="list-style-type: none"> Students will take the file cards they wrote and will exchange the information that is on them pretending the written facts are theirs. (Role play) 	
Closing Activity (5 – 10 minutes)			
<ul style="list-style-type: none"> In order students remember the topic of the lesson the teacher can ask them for an <i>exit pass</i> before leaving the classroom. This <i>exit pass</i> can be: <ul style="list-style-type: none"> The students say to the teacher one or two new vocabulary words that has learnt. The students self – rate their understanding and tell the teacher one or two things they would like to learn. 			
Web Resources			
<ul style="list-style-type: none"> https://www.youtube.com/watch?v=tNejqakYKc 			

Tabla 4.7. Contenido de la primera planeación de clase. (Elaboración propia)

Lesson 2 of 12 (Unit 1)		Date: September 21th 2022	
Learning objectives		Resources	
<ul style="list-style-type: none"> • Students express their personal information and ask to others their personal information. • Students exchange information about common occupations in their country and compare them about other occupations from other countries. 		<ul style="list-style-type: none"> • Videos 	
Warm Up (5 – 10 minutes)			
<ul style="list-style-type: none"> • Teacher will list on the board some adjectives that describe activities and occupations, and in two columns (good & bad), students will organize the adjectives according to their characteristics. 			
Main Activities			
Lower Ability Reading (10 – 15 minutes)	Middle Abilities Listening & Writing (10 – 15 minutes)	Higher Ability Speaking (10 – 15 minutes)	
<ul style="list-style-type: none"> • Teacher will ask students about some characteristics that a good job should have. (Good salary, good time working, competition, etcetera). • Students will read a text that is called <i>10 questions to ask yourself when choosing a career</i> (see web resources). • Students, once they have read the text, will answer at least 5 out of the 10 questions which are mentioned on the text. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teacher will tell students one job that is very common as in Mexico as in the most of the countries around the world: <i>Taxi driver</i>. • Students will watch the first of three videos, in which a taxi driver from India offers his services and he mentions his personal information. • The second and third videos that are going to be watched by students show different routines for an Indian taxi driver and a Mexican taxi driver. • Students have to write a paragraph in which they make a comparison of the same occupation but in different country. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teacher will divide the group in some teams so as student can discuss in a better way. • According to their comparison paragraph, the students will discuss in their teams about how different they think are the same jobs (such as <i>teachers, doctors, priests, etcetera</i>) in different teams. 	
Closing Activity (5 – 10 minutes)			

<ul style="list-style-type: none"> • In order students do not forget the topics that they learned in class, 5 minutes before the session ends the teacher will ask them about two or three learned things they want to share with class. • As a homework, teacher will ask the students to write 5 questions that they would like to make to a young foreigner, questions should be mainly about activities and occupations.
Web Resources
<ul style="list-style-type: none"> • https://hospitalityinsights.ehl.edu/questions-choosing-career • https://www.youtube.com/watch?v=1Yw1azIAXWs • https://www.youtube.com/watch?v=VxhuXHH8-i8 • https://www.youtube.com/watch?v=1LklCxGCA6w

Tabla 4.8. Contenido de la segunda planeación de clase. (Elaboración propia)

Lesson 3 of 12 (Unit 1)	Date: September 26th 2022
Learning objectives	Resources
<ul style="list-style-type: none"> • Students express their personal information and ask to others their personal information. • Students exchange information about activities, occupations and cultural aspects using video communications. 	<ul style="list-style-type: none"> • Videos • Video communication app
Warm Up (5 – 10 minutes)	
<ul style="list-style-type: none"> • Teacher will start the class asking some students to share the questions that they wrote as homework and giving some feedback and suggestions. • Teacher will show to the students a video that is included in the textbook, this video will help to introduce the main activities of the lesson. 	
Main Activities	
Middle Ability Writing (10 – 15 minutes)	Higher Ability Speaking (20 – 25 minutes)
<ul style="list-style-type: none"> • The students will write their opinion the video they watched and they will express on that text the reason why they think it is not easy for Taiye Selasi to explain where she is from. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teacher will start the videocall with a person and the students will get the opportunity to speak with this person, ask about his/her activities, his/her life and his/her occupations. Previous questions that they made as homework will be a guide. • Once the videocall has finished, student will discuss and express their opinion and how they felt with the activity.
Closing Activity (5 – 10 minutes)	

<ul style="list-style-type: none"> As an activity that works for cooling down the class, teacher will ask students to express in some lines (a short paragraph) and, according to the videocall activity, the difference between being a Mexican teenager and the difference between being a foreigner teenager.
Web Resources
<ul style="list-style-type: none"> https://www.youtube.com/watch?v=HKWhlvChbPg https://www.ted.com/talks/taiye_selasi_don_t_ask_where_i_m_from_ask_where_i_m_a_local

Tabla 4.9. Contenido de la tercera planeación de clase. (Elaboración propia)

Lesson 4 of 12 (Unit 2)		Date: September 28th 2022	
Student's Level: Beginner (A1 – A2)			
Learning objectives		Resources	
<ul style="list-style-type: none"> Students identify the way to express how often they do an activity and they have to be able to express different routine activities. Students exchange information about some of their routines. Identify some differences about daily routines of different people that is from other countries. 		<ul style="list-style-type: none"> Flashcards Information card format Video 	
Warm Up (5 – 10 minutes)			
<ul style="list-style-type: none"> Teacher will organise students in 5 or 6 groups and he will give them a set of flashcards, some of them will have images about a routine activities and others will have the name of those activities. Students will have to match images with names and then teacher will check the correct with the whole group. (5 – 10 minutes) 			
Main Activities			
Lower Ability (Speaking. 10 – 15 minutes)	Middle Ability (Writing. 10 – 15 minutes)	Higher Ability (Listening. 10 minutes)	
<ul style="list-style-type: none"> Students will stay in groups and they will express which activities they do during his free time, and which activities they consider as routines in their lives. Teacher will give you some examples using phrases like: • <i>I usually....</i> 	<ul style="list-style-type: none"> According to the information that students have exchanged in the speaking activity, they have to fill out a format that the teacher will give them, this format is about activities that they do in a typical day dividing it into morning, afternoon and night. 	<ul style="list-style-type: none"> Students will watch a video in which some people from different countries talk about their morning routines. (Link is on web resources). As far as the video includes some subtitles the students will catch some words that they think are important or 	

<ul style="list-style-type: none"> • <i>I always...</i> • <i>I often...</i> • <i>I never...</i> • <i>Etcetera...</i> • Once the students have exchanged their ideas about routines, they will share some information from their classmates. 	<ul style="list-style-type: none"> • Once students have filled the format they will compare their information with other classmates who were not part of their team in previous activity. 	<p>simply they don't know the meaning.</p>
Closing Activity (5 – 10 minutes)		
<ul style="list-style-type: none"> • To finish the session, the teacher will ask students to get in pairs and so as they can get out of the classroom they will have to ask each other about what they usually do during morning, afternoon or night. In order this warm down can be done, teacher has to give students a common patterns of question like <i>how often do you...?</i> or <i>What do you usually do in...?</i> • As homework teacher will ask the students for a video clip similar to the video the watched, they have to express in a brief way what they usually in a weekend morning. Video can be around 1 minute, according to the descriptors that are in the Companion Volume from the CFER. 		
Web Resources		
<ul style="list-style-type: none"> • https://www.youtube.com/watch?v=EWtzbS3x0RY 		

Tabla 4.10. Contenido de la cuarta planeación de clase. (Elaboración propia)

Lesson 5 of 12 (Unit 2)	Date: October 05th 2022
Student's Level: Beginner (A1 – A2)	
Learning objectives	Resources
<ul style="list-style-type: none"> • Students express their own hobbies and they also can talk about others' hobbies. • Students able to analyse some differences between hobbies they have and hobbies that people from other countries have. 	<ul style="list-style-type: none"> • Photographs • Text book
Warm Up (5 minutes)	
<ul style="list-style-type: none"> • Teacher will take advantage that the word <i>hobby</i> is term which students know it means and he will write the word on the board. Then, he will ask the students to pass to the board to write some common hobbies they know. 	

Main Activities		
Lower Ability (Writing. 10 minutes)	Middle Ability (Speaking. 10 – 15 minutes)	Higher Ability (Reading. 10 – 15 minutes)
<ul style="list-style-type: none"> • Teacher will stick on the board some images about people doing common hobbies (cooking, reading, exercising, watching TV, playing videogames, etcetera). Then he will ask some students to pass to the board and write the name of each hobby. • After this, all the group will choose some of those hobbies and they will write on their notebook how often they do these activities. • Finally, for this activity, students will share the sentences with other classmates. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teacher will give to the students an information chart which they have to fill with information about free time and hobbies from their classmates. These format will be done according to the descriptors from the Companion Volume of the CFER. • Once the students have filled the chart with the information, teacher will ask some of them to express information hobbies of other classmates. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teacher will ask the students to read a text that is on their text book⁷. According to the text, students have to describe, from their point of view, in brief way the job that Leyla Kazim and Michael Gazalah have. • Then, teacher will ask the students to write at least three questions which they would like to ask to these people.
Closing Activity (5 – 10 minutes)		
<ul style="list-style-type: none"> • Teacher will ask students to make groups of three or four people and once groups are formed, they will ask teacher at least two questions about his hobbies. 		

Tabla 4.11. Contenido de la quinta planeación de clase. (Elaboración propia)

Lesson 6 of 12 (Unit 2)	Date: October 10th 2022
Student's Level: Beginner (A1 – A2)	
Learning objectives	Resources
<ul style="list-style-type: none"> • Students analyse some differences between their own celebrations and celebrations that people from other countries have. • Students express their opinion about foreign celebrations and special days. 	<ul style="list-style-type: none"> • New Year's celebration text • Photographs
Warm Up (10 – 15 minutes)	

⁷ World English 1. National Geographic Learning. Page 25.

<ul style="list-style-type: none"> • As warm up, teacher will draw on the board a Mexico flag, then he will ask students about the most popular celebrations that we, as Mexicans, have. • After that, teacher will ask students if they know a celebration from a different country. And if they do not, teacher will ask them to describe how they think some universal celebrations (such as Mom's Day or Valentine's Day) are in other countries. 		
Main Activities		
Lower Ability (Speaking. 10 – 15 minutes)	Middle Ability (Reading. 10 – 15 minutes)	Higher Abilities (Listening and Writing. 10 – 15 minutes)
<ul style="list-style-type: none"> • Teacher will introduce one of the most popular celebrations around the world: New Year's Celebration. Students will be asked to express which are the most common things they do during this celebration, what they usually do when they are celebrating New Year's Eve. • Teacher will organise students in pairs or groups of three so as they can exchange and compare the ways they have to celebrate about this Special Day. 	<ul style="list-style-type: none"> • Before teacher gives students the text they will read, he has to ask them to describe how they think New Year's celebration is in Spain. • After a two or three minutes in which students express what they think about how a very popular celebration, like New Year's eve is done in other country, and teacher have written some of those ideas on board, the teacher will give them a brief text that talks about New Year's celebration in Spain. • Students will read the text and will check the ideas they expressed before the reading, were they true or false? 	<ul style="list-style-type: none"> • Teacher will ask students if they think there many celebrations in other countries, or even if those celebrations are very different to Mexican celebrations. • After that, students will watch a short video which explains in a very brief way some celebrations in different countries or cultures. • Then, teacher will organise the group in teams (four or five teams) and he will give them some extra information about different celebrations in different countries. Students have to read the information. • Finally, students will make a chart in which they write the usual activities that people do during those celebrations.
Closing Activity (5 – 10 minutes)		
<ul style="list-style-type: none"> • Teacher will ask students to make another chart in which they compare New Year's celebration in Spain and in Mexican so as they can identify the differences between both countries celebrating the same holiday. 		
Web Resources		

- <https://www.youtube.com/watch?v=gtDSYJ8esB4>

Tabla 4.12. Contenido de la sexta planeación de clase. (Elaboración propia)

Lesson 7 of 12 (Unit 2)		Date: October 12th 2022	
Student's Level: Beginner (A1 – A2)			
Learning objectives		Resources	
<ul style="list-style-type: none"> • Communicative L.O. Students learn and practice some vocabulary which is related with celebrations and traditions from different countries. • Intercultural L. O. Students compare between other countries' celebrations and a similar celebration from their own country, according to some information given in class. 		<ul style="list-style-type: none"> • Video • Post – its • Textbook 	
Warm Up (10 minutes)			
<ul style="list-style-type: none"> • Teacher starts the class writing a question on the board that make the students think about what is the difference between “celebration” and “tradition. The discuss can have a length of five minutes. • Once the difference is clearer students must, in five minutes, think and write on the board some actions which are done in the most popular celebrations. (They can write them in Spanish). 			
Main Activities			
Lower Activity (Vocabulary 10 – 15 minutes)	Middle Activity (Listening /Speaking 10 – 15 minutes)	Higher Activity (Writing 10 – 15 minutes)	
<ul style="list-style-type: none"> • Teacher uses textbook as a tool to talk students about some vocabulary which is commonly used in expressions related with celebrations. • Students check and answer activities included on page 22 from textbook. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teacher shows the students a brief video which speaks about the perception that Americans have according to their Independence Day and the opinion that different generations have. • Paying attention to the information given on the video, students have to make notes related with statistics in the U.S. 	<ul style="list-style-type: none"> • Students draw a chart in which they compare the aspects they watched on the video and the statistics they imagine Mexico has. They have to express their comparisons using basic verbs. 	
Closing Activity (5 – 10 minutes)			

<ul style="list-style-type: none"> • Teacher takes some questions from the textbook to write them down on the board. Students have to choose one or two and answer them in a post – it that teacher will give them. (Post – its will be collected by teacher on a cardboard.
Web Resources
<ul style="list-style-type: none"> • https://www.youtube.com/watch?v=mYkY3SYaJj4

Tabla 4.13. Contenido de la séptima planeación de clase. (Elaboración propia)

Lesson 8 of 12 (Unit 2)	Date: October 24th 2022
Students' Level: Beginner (A1 – A2)	
Learning objectives	Resources
<ul style="list-style-type: none"> • Students express information about celebrations they have in their country and they have to describe in a brief way the same celebrations. • Students stay in a conversation talking about celebrations, and they have to identify main differences of a foreign celebration while they talk through a video communication app. 	<ul style="list-style-type: none"> • Video communications app • Video
Warm Up (5 – 10 minutes)	
<ul style="list-style-type: none"> • Teacher will stick on the board two flags, a Mexican flag and an American flag, then he will write the name of a celebration that these countries have, Independence day. • Students will mention, as a brainstorming, a list of characteristics that has the celebration of Mexican Independence and the characteristics they think the celebration of American Independence Day has. 	
Main Activities	
Middle Ability (Listening – Speaking 15 – 20 minutes)	Higher Ability (Speaking – Conversation 20 – 25 minutes)
<ul style="list-style-type: none"> • Teacher will show the students a brief which speaks about the perception that Americans have according to their Independence Day and the opinion that different generations have. • Once the students have watched the video, they will express their opinion about the celebration of Mexican Independence Day, what they like and what they do not like about it. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teacher will start the video call with a foreigner person that is native English speaker and the students will have the opportunity to speak with this person, ask about his/her more common ways to celebrate Independence Day, and students will have the opportunity to ask this person about his/her feeling about being American.

	<ul style="list-style-type: none"> Once the video call has finished, student will discuss and express their opinion and how they felt with the activity
Closing Activity (5 – 10 minutes)	
<ul style="list-style-type: none"> Teacher will share out some post its to the students and they have to write their impressions and opinions that have about the way in which Independence Day is celebrated in America. Then, students will stick their post its on a card board that will be shown on the door. 	
Web Resources	
<ul style="list-style-type: none"> https://www.youtube.com/watch?v=mYkY3SYaJ4 	

Tabla 4.14. Contenido de la octava planeación de clase. (Elaboración propia)

Lesson 9 of 12 (Unit 3)		Date: October 26th 2022	
Student's Level: Beginner (A1 – A2)			
Learning objectives		Resources	
<ul style="list-style-type: none"> Students express possession about something. Students express a short opinion about travelling 		<ul style="list-style-type: none"> Photographs Texts 	
Warm Up (10 minutes)			
<ul style="list-style-type: none"> To begin the class, the teacher will ask students about what they usually do during vacations or when they are not in classes period. After that, teacher will ask students what they think to do next weekend. 			
Main Activities			
Lower Ability (Listening. 10 minutes)	Middle Ability (Reading and Writing. 15 – 20 minutes)	Higher Abilities (Speaking.10 – 15 minutes)	
<ul style="list-style-type: none"> Teacher will ask students how they think is traveling by plane and if there are some people who have travelled by plane, what is the experience they had. After the little exchange of ideas about travelling teacher will show a short video which was recorded by a teenager who is showing the experience about her first time travelling by plane. 	<ul style="list-style-type: none"> Teacher will organise students into groups (3 groups) and he will give each group a different text about experiences of travelling, by bus, by plane or by train. Before start reading, teacher will write on the board the expectative that students have about travelling by those different ways. Students will read the texts, will identify and will 	<ul style="list-style-type: none"> Students will stay in groups and they will discuss about three aspects for the ways of travelling: <ul style="list-style-type: none"> <i>Safety</i> <i>Price</i> <i>Demand</i> Students will have to express their opinion with phrases like: <ul style="list-style-type: none"> <i>In my opinion...</i> 	

<ul style="list-style-type: none"> Once students have watched the video they have to express a brief opinion about travelling by plane. 	<p>write the important aspects they consider the writer includes.</p>	<p>- <i>From my point of view...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Finally, some students have to talk about other's opinion using possessive adjectives.
Closing Activity (5 – 10 minutes)		
<ul style="list-style-type: none"> To close the session, teacher will show some pictures about people using different items that are common in a trip (passport, luggage, carry – on bag, ticket, etcetera). Students will have to write some sentences in which they express something about each item but using a possessive adjective. (i.e. His passport is from Russia). 		
Web Resources		
<ul style="list-style-type: none"> https://www.youtube.com/watch?v=M9haTsG-CVw 		

Tabla 4.15. Contenido de la novena planeación de clase. (Elaboración propia)

Lesson 10 of 12 (Unit 3)		Date: November 07th 2022
Student's Level: Beginner (A1 – A2)		
Learning objectives		Resources
<ul style="list-style-type: none"> Students identify characteristics from a place and describe them. Students express their opinion about a place. Students express an advice about visiting a place. 		<ul style="list-style-type: none"> Computer Videos
Warm Up (10 – 15 minutes)		
<ul style="list-style-type: none"> Teacher will start class asking students for their opinion about the passengers' train, he will ask them if they would like to travel by train. Then, teacher will describe in a briefly way the three routes for passengers' train that exist here in Mexico. After that, students will divide into three groups according to the route that they think is more interesting. 		
Main Activities		
Lower Abilities (Listening. 10 – 15 minutes)	Middle Ability (Writing. 10 – 15 minutes)	Higher Abilities (Speaking. 10 – 15 minutes)
<ul style="list-style-type: none"> Teacher will show each group of students a video about the train and place which they chose. Once students have watched the videos they will catch some information about it, 	<ul style="list-style-type: none"> Teacher will ask students for a brief text (two or three paragraphs) in which they will write their opinion about going to a place, if they think it is a good or a bad choice and 	<ul style="list-style-type: none"> Now, students in pairs will have a conversation activity, this will be according to the information they have been doing along the session.

<p>interesting or particular facts about the things included on the video.</p> <ul style="list-style-type: none"> • After that, students will discuss in teams their opinion about the places, if they think they are good, funny, interesting, cheap, expensive, etcetera. 	<p>why. Students have to use phrases like:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>You should...</i> • <i>In my opinion...</i> <ul style="list-style-type: none"> • In case advising about visiting a place, they have to express activities and things that people can do there. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversation will have the purpose of advising about visiting places, and in the conversation, they have to express affirmative, negative and questions about advices using should.
Closing Activity (5 – 10 minutes)		
<ul style="list-style-type: none"> • Before finishing session each student will have to mention one thing, as an advice, that a foreign person should do in Mexico, considering many activities and interesting places that Mexico has. 		
Web Resources		
<ul style="list-style-type: none"> • https://www.youtube.com/watch?v=GzdeR6jwAVc (Chepe Train) • https://www.youtube.com/watch?v=BG0X-JInfKQ (Tequila Express Train) • https://www.youtube.com/watch?v=Xz39DiSVbSI (Tijuana) 		

Tabla 4.16. Contenido de la décima planeación de clase. (Elaboración propia)

Lesson 11 of 12 (Unit 3)		Date: November 09th 2022	
Student's Level: Beginner (A1 – A2)			
Learning objectives		Resources	
<ul style="list-style-type: none"> • Students describe aspects from another culture, besides they express the reason because they feel interested on those aspects. • Students express their opinion about practices that do not belong to their culture. 		<ul style="list-style-type: none"> • Board • Textbook interactive material • Videos on YouTube 	
Warm Up (10 – 15 minutes)			
<ul style="list-style-type: none"> • Class begins with two questions which can be unusual for students but at the same time they are important: What is culture for you? Can you describe your culture in three words? • Students will write their words on the board, then there will be a brief discussion about the different written words. 			
Main Activities			
Lower Abilities (Listening. 10 – 15 minutes)	Middle Ability (Writing. 10 – 15 minutes)	Higher Abilities (Speaking. 10 – 15 minutes)	

<ul style="list-style-type: none"> Interactive material that is included on the textbook can represent a useful tool to get into other cultures and make a good engagement for students. There is a video on pages 14 and 15 which shows some interviews to people who express their opinion about the places where they live. Students just need to take some notes about the information they listen on the video. 	<ul style="list-style-type: none"> Videos from internet are also a good resource to be used in class, so students will watch a video that explains some interesting practices and traditions in other countries. When the students have watched from the previous video, teacher will ask for a brief text (70 – 80 words) in which they express which Mexican practice might be a little bit interesting/strange for people from other countries. 	<ul style="list-style-type: none"> Many traditions from other countries are usually interesting for us, so, in pairs or trios, students will choose a tradition that they watch on a YouTube video and they will express their opinion about it.
Closing Activity (5 – 10 minutes)		
<ul style="list-style-type: none"> The closing activity for this session focuses on the awareness towards different foreign traditions other so students will write on a piece of a paper, as it was an exit ticket, the name of the tradition that they consider is the most interesting, and will write five adjectives to describe it in a good way. 		
Web Resources		
<ul style="list-style-type: none"> https://www.youtube.com/watch?v=YEW82IHm98A (Different cultural traditions around the world) 		

Tabla 4.17. Contenido de la décimo primera planeación de clase. (Elaboración propia)

Lesson 12 of 12 (Unit 3)	Date: November 14th 2022
Students' Level: Beginner (A1 – A2)	
Learning objectives	Resources
<ul style="list-style-type: none"> Students express their opinion about a place. Students express an advice about visiting a place. Students interact to a foreign person, exchange information and give some advices about good places to visit in Mexico. 	<ul style="list-style-type: none"> Video communications app.
Warm Up (5 – 10 minutes)	

<ul style="list-style-type: none"> • To begin the class, teacher will make a review about important things which cannot be forgotten before a trip. • Students will write on their notebook some advices that people should do before travelling. (i.e. people should get a passport, people should book a room in a hotel, people shouldn't forget their tickets, etcetera.) 	
Main Activities	
Middle Ability (Speaking – Discussion 10 - 15 minutes)	Higher Ability (Speaking – Conversation 20 – 25 minutes)
<ul style="list-style-type: none"> • Working in two groups, students will have a brief discussion about which way is better to travel around Mexico: bus, car, or plane. • Students will consider aspects like comfort, price, safety, etcetera. They will express their opinion and the reasons about that opinion. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teacher will start the video call with a foreigner person and the students will have the opportunity to speak with this person, express their opinion about travelling and visiting places, and even give this person gives pieces of advice about visiting Mexico and also listen some interesting information about other country. • Once the video call has finished, student will discuss and express their opinion and how they felt with the activity
Closing Activity (5 – 10 minutes)	
<ul style="list-style-type: none"> • As a cooling down activity, teacher will ask the students to write a draft for an email in which they describe Mexico in general and what is their feeling about being Mexican. • They will send the email to a foreign person in order there can be an exchange of ideas. 	

Tabla 4.18. Contenido de la décimo segunda planeación de clase. (Elaboración propia)

Es de esta manera que las tres unidades del libro de texto en las cuales se basa el programa de lengua inglesa en esta institución se relacionaron con los objetivos que fueron establecidos en el plan de intervención y en las preguntas de investigación.

4.6. Instrumentación

La recopilación de datos es una fase que, invariablemente, se hace presente al momento de realizar un estudio y/o proyecto de investigación; recabar datos acerca del proyecto permite sustentar, comparar, interpretar, rectificar, entre otras acciones que son propias de la labor del investigador.

Como se ha mencionado este proyecto se realizó con un enfoque de investigación – acción; en dicho enfoque, como ya lo menciona Latorre (2003), es necesario describir las

acciones que ocurren dentro del salón de clases, con el propósito de generar diversos juicios que contribuyan a una mejora o cambio en la práctica del docente, así como en la aplicación de sus actividades.

Son varios autores, como Elliot (2005), quienes mencionan la misma función del enfoque de la investigación – acción, la cual consiste principalmente en observar (estudiar) una situación con el propósito de lograr una mejor ejecución de esa misma situación. Las definiciones anteriores ayudan a conseguir mayor claridad en la relación existente entre la recopilación de datos y el enfoque mismo de la investigación – acción.

Siguiendo la línea de la recopilación de datos, es importante hacer hincapié en las diversas formas que el investigador puede echar mano para recabar información, y una de ellas, como lo señala Burns (2010), es la observación; pues según la autora, el recabar información por medio del acto de la observación es una manera de familiarizarse con aspectos desconocidos; una forma de ir conociendo elementos que no son a los que uno está acostumbrado. De esta manera, el acto de observar en la investigación se vuelve elemental para llevar a cabo el propósito del mismo enfoque de investigación – acción.

Para llevar a cabo este proyecto se pensó en varios instrumentos de recopilación de información que pudieran tener una relación directa con la pregunta de investigación y que, por lo tanto, logaran una justificación lo suficientemente razonable y sustentada en este trabajo de investigación – acción.

A continuación, se enlistan los instrumentos de observación que fueron pensados para este proyecto. También se mencionan las definiciones de cada uno de ellos, así como la manera en que se utilizaron en el contexto en que fue desarrollado este trabajo de investigación.

4.6.1. Cuestionarios

Según García Muñoz, el cuestionario es un procedimiento considerado clásico en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos. Su versatilidad permite utilizarlo como instrumento y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación (García Muñoz, 2003). Al tomar en cuenta la definición anterior es posible que

autores como Burns concuerdan en el aspecto básico del concepto del cuestionario, pues según Burns (2010), la practicidad que un cuestionario representa es mucho mayor en caso de compararlo, con una entrevista por ejemplo, debido a que permiten obtener más información en un corto período de tiempo.

El hecho de utilizar el cuestionario como un instrumento para recolectar información permite tener expectativas específicas acerca de lo que se busca recabar utilizando esta técnica de recolección de datos; el propósito principal que se desarrolló al incluir este método en las formas de recolectar la información fue el de conocer la opinión que los participantes antes de iniciar el plan de intervención, durante la misma intervención y al término de la misma intervención; esto con el objetivo, no de evaluar el desarrollo de las competencias (comunicativa e intercultural), sino de conocer cuál era la percepción de los métodos utilizados en los planes de clase que están incluidos en el plan de intervención.

El diseño de los cuestionarios utilizados en este proyecto (véase anexo A) fue hecho principalmente tomando en consideración las preguntas de investigación, las cuales se enfocan en las competencias comunicativa y cultural; dicho diseño también tiene que ver con la percepción que tienen los estudiantes sobre el hecho de aprender inglés, así como de la funcionalidad que este tenga en su vida profesional y personal. Los cuestionarios fueron aplicados a todos los participantes, con el fin de lograr una recopilación más amplia.

La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo en cinco ocasiones, dentro del plan de intervención; el primero de estos se aplicó al comenzar las sesiones de la intervención, el segundo cuestionario se llevó a cabo al finalizar la cuarta sesión, esto con el propósito de observar algunos cambios parciales en la percepción de los estudiantes hacia la enseñanza así como a la aplicación de las estrategias implementadas durante las primeras cuatro sesiones, esto con el propósito de realizar cambios en las siguientes sesiones en caso de ser necesario. El tercer cuestionario se aplicó después de la séptima sesión, con el mismo propósito que se hizo la aplicación del segundo cuestionario. El cuarto cuestionario tuvo lugar después de la décima sesión, la aplicación de este cuestionario tuvo como propósito obtener la opinión de los participantes para ver si se lograba detectar una diferencia en la percepción que éstos tenían al principio de la intervención acerca de la lengua inglesa y el aprendizaje de la misma.

Posterior a la aplicación de los cuatro cuestionarios planeados previamente, se decidió aplicar un quinto cuestionario diferente a los anteriores; con la finalidad de tener elementos de contraste con el marco teórico. Este cuestionario está dividido en tres secciones, las cuales son: desarrollo de la competencia intercultural, desarrollo de la competencia comunicativa y el uso de las videocomunicaciones como herramienta didáctica. Las anteriores secciones tienen de cuatro a cinco preguntas, las cuales se estructuraron de una manera más concreta de acuerdo con el tipo de resultados que esperaba obtener. Como se puede notar, el nombre de la tercera sección está conformado por los temas de las primeras dos secciones; esto con el propósito de mostrar la forma en que los puntos importantes de la investigación se correlacionaron dentro de la intervención. Dicho instrumento se puede observar en el anexo B.

La razón por la cual se decidió la aplicación de cuatro cuestionarios, fue para lograr identificar a lo largo del plan de intervención algunas inconsistencias que pudieran surgir en las sesiones diseñadas y de esta manera hacer un cambio pertinente durante el mismo proceso de intervención. Los cuatro cuestionarios tienen una semejanza debido a que se buscó identificar cambios de opinión o percepción en las mismas competencias (comunicativa y cultural) a lo largo de toda la intervención.

Un aspecto importante que hay que resaltar sobre la aplicación de los cinco cuestionarios es que el formato de estos no fue físico, se utilizó un formato virtual el cual fue aplicado por medio de *Google Forms*. La razón de esto fue para evitar un uso excesivo de papel, además de tener mayor practicidad al momento del análisis de la información obtenida.

4.6.2. Observación

Según lo mencionado por Burns (2010), los formatos de observación se utilizan basándose en una observación estructurada; es decir que se tiene un formato ya establecido, el cual será utilizado por el observador durante la sesión para registrar las impresiones que tenga sobre ciertos aspectos relacionados a la sesión misma.

Para Ortiz (2004, p. 75), el formato de observación es un instrumento de recopilación de información es una técnica cuya estructura corresponde con la sistematicidad de los

aspectos que se prevé registrar acerca del objeto. Este instrumento permite registrar los datos con un orden cronológico, práctico y concreto para derivar de ellos el análisis de una situación o problema determinado.

Las definiciones mencionadas dan muestra de que el formato de observación tiene el propósito de recopilar información en estructuras que pueden ser formadas por preguntas, ya sea de una manera abierta o cerrada, pero que en ambos casos el propósito es registrar datos, ya sea información u opiniones, con el objetivo de obtener el punto de vista objetivo.

4.6.3. Diario reflexivo

El término clave y que representa suma importancia en este instrumento de recopilación de información es la reflexión, pues el desarrollar una habilidad reflexiva en la investigación permite que se logre una mejor espiral autorreflexiva; como ya lo menciona García Muñoz: “La reflexión, en la investigación – acción, constituye la fase con la que se cierra el ciclo y da paso a la elaboración del informe y posiblemente al replanteamiento del problema para iniciar un nuevo ciclo de espiral autorreflexiva.” (García Muñoz, 2003).

Es por eso que realizar un ejercicio de reflexión (o autorreflexión) como lo es un diario, permite pensar en las situaciones que surgen a raíz del problema que busca ser resuelta con los objetivos planteados en el proyecto de investigación – acción.

Así pues, Burns (2010) menciona que, el diario reflexivo es una herramienta popular que se utiliza en la investigación, la cual permite registrar los eventos y aspectos importantes que guardan relación con un proceso específico de investigación.

4.6.4. Grupo focal

Para adentrarse en la definición de grupo focal y en la forma en que este instrumento se relaciona con este proyecto de investigación – acción se considera necesario retomar un poco lo que el cuestionario representa como instrumento, ya que, a pesar de que este último tiene la ventaja de ofrecer una forma amplia de obtener información, en algunas ocasiones la opinión específica de algunos de los participantes puede generar una mayor sensación de validez respecto a la información obtenida.

Como lo menciona Krueger (1991), el grupo focal se define como una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones de los participantes sobre un área de interés. Con esto es posible vislumbrar que el grupo focal tiene como objetivo recabar la información de un número determinado del número total de participantes presentes en este tipo de proyectos.

Edmunds (1999), por su parte, menciona que los grupos focales permiten al investigador captar los comentarios subjetivos y evaluarlos, buscando proveer un entendimiento de las percepciones, los sentimientos, las actitudes y las motivaciones. Es así que, el grupo focal encaja de una manera bastante adecuada en una de las principales características que tiene el enfoque de la investigación – acción: ser cualitativa.

CAPÍTULO 5.

RESULTADOS

Durante la etapa de pre – investigación se evaluó por medio de observación en el aula y de un instrumento online de evaluación diagnóstica aplicado por la misma institución a los estudiantes de toda la carrera de TSU en Tecnologías de la Información (en ambas áreas). Los resultados obtenidos a partir de esta evaluación online expresan que del total de estudiantes que ingresaron en septiembre de 2022 a dicha carrera 31 de ellos se encuentran en un nivel de inglés A1, 1225 cuentan con un nivel A2, 9 de ellos están situados en un nivel B1 y solo 3 tienen un nivel B2; todo de esto sobre la base de los estándares del Marco Común de Referencia Europeo.

De acuerdo a estos resultados fue posible tener mayor claridad acerca del diseño que se les dio a las actividades de los planes de clase, dado que la mayoría de los estudiantes presentaron un nivel A2 en la lengua inglesa las actividades propuestas, diseñadas e incluidas en los planes de clase tuvieron un nivel A2. Tomando en cuenta también una observación realizada de manera más delimitada solo al grupo de estudiantes que participó en este proyecto se decidió que, efectivamente, la mayoría de ellos presentaba ciertas actitudes y habilidades que podían considerarse adecuadas para llevar a cabo la implementación de planes de clase enfocados hacia el nivel de lengua ya mencionado. Las características de los instrumentos, con los cuales se llevó a cabo la recolección de información, permitió obtener datos que en su mayoría tuvieron una naturaleza cualitativa.

Este ejercicio de recolección de información fue llevado en un período de tiempo aproximado de dos meses, desde el 14 de septiembre del 2022 al 16 de noviembre del mismo año; cabe mencionar que el plan de intervención estaba programado para ser terminado antes, sin embargo surgieron eventualidades que originaron el retraso en ciertas actividades registradas dentro de la intervención, es por eso que la fecha de la actividad final, la cual fue un grupo focal, se estableció finalmente en el 16 de noviembre del 2022.

Las eventualidades referidas fueron, en primer lugar, la semana de evaluación de primer parcial; en dicho período de tiempo no fue posible seguir aplicando los planes de clase

que ya se tenían registrados para esos días; debido a que, basándose en la forma de trabajo de la institución, el período de evaluación debe ser ocupado única y exclusivamente para la aplicación de exámenes. Las fechas incluidas dentro de esta semana fueron del 17 de octubre del 2022 al 21 de octubre del 2022; debido a esto, la aplicación de los planes de clase que ya estaban proyectados desde el lunes 17 de octubre del 2022 fueron recorridos, comenzando desde el día 24 de octubre del 2022.

La siguiente eventualidad que se dio surgió de manera repentina, debido a la decisión que el sindicato de la institución tomó acerca de los días de descanso programados en el calendario escolar del cuatrimestre septiembre – diciembre 2022. La única fecha planteada como día de asueto, en relación a la celebración de día de muertos, era el miércoles 2 de noviembre del 2022; dicha fecha ya se encontraba considerada como día no laboral dentro del plan de trabajo elaborado para la intervención⁸; fue así que, por medio de un aviso que la coordinación de idiomas dio a última hora, se estableció que el lunes 31 de octubre y el martes 1 de noviembre no habría clases; debido a este repentino cambio en las fechas no laborables es que se tuvieron que hacer modificaciones en las fechas siguientes y así terminar la aplicación, no solo de planes de clases, sino de instrumentos de recolección de datos programados en el plan de intervención.

5.1 Resultados de los cuestionarios

Entre los primeros instrumentos que se utilizaron en este proyecto se encuentran cuatro cuestionarios, los cuales fueron aplicados en ciertos momentos del plan de intervención con varios propósitos, como el de observar los cambios de opinión y percepciones que los participantes llegaron a tener acerca de la enseñanza del inglés, así como del tipo de actividades y estrategias didácticas que fueron incluidas en los planes de clase de este plan de intervención. Otra de las razones por las que se decidió hacer uso de cuestionarios fue para saber, con base en los resultados preliminares, si era necesario hacer ciertos cambios en los planes de clase posteriores y, de esta manera, obtener mejores efectos en función de dichas modificaciones.

⁸ Véase 4.5. Plan de intervención

La aplicación inicial tuvo lugar el 14 de septiembre del 2022; fue así que con este primer cuestionario se pudieron obtener ciertas opiniones que los estudiantes expresaron acerca de la utilidad que ellos tienen sobre una implementación más concreta de las videocomunicaciones a manera de herramienta que ayude a incrementar la interacción a distancia con individuos, utilizando como canal de comunicación la lengua inglesa. Los resultados de este, y de los cuestionarios posteriores tuvieron un mayor detalle, además de que se brindó un análisis de todas las opiniones expuestas por los participantes en este proyecto.

Es así que desde el primer cuestionario, aplicado el lunes 14 de septiembre del 2022; y que fue realizado a través de *Google Forms*, los estudiantes expresaron sus expectativas y opiniones acerca de diferentes aspectos relacionados al curso, desde su opinión acerca de la lengua inglesa según las clases que tuvieron en cursos y niveles educativos anteriores, hasta la expectativa que tenían acerca del desempeño del docente y de la calidad del curso que estaban por comenzar; esto se realizó con el propósito de tener mayor claridad en lo que los estudiantes esperaban, además de saber cuáles eran algunos de los antecedentes con respecto al nivel de lengua que los estudiantes tenían, además de que el propósito de tener mayor precisión acerca de la reacción de los estudiantes hacia la implementación de una serie de planes de clase ayudaría a que las actividades propuestas incluyera características mayormente inclinadas al desarrollo de las competencias ya mencionadas, la competencia comunicativa y la intercultural.

Los siguientes cuestionarios tuvieron lugar, como lo marcaba el plan de trabajo elaborado para la implementación de esta intervención, en las siguientes fechas: 28 de septiembre del 2022 (segundo cuestionario), 24 de octubre de 2022 (tercer cuestionario) y 14 de noviembre de 2022 (cuarto y último cuestionario). Las fechas del tercer y cuarto cuestionarios tuvieron una modificación, debido a que, en el primer caso, se atravesó el período de evaluación, en el cual no se podía realizar la aplicación de ningún instrumento debido a que esos días estaban destinados para que los exámenes de primer parcial fueran aplicados. En el caso del tercer cuestionario, éste fue recorrido (junto con las sesiones restantes) debido a que se estableció de manera repentina el día 31 de octubre como día de asueto y, por lo tanto, las clases fueron suspendidas.

Los cuestionario diseñados⁹ para esta implementación están divididos en 4 secciones, en las primeras dos se obtuvieron resultados de naturaleza mayormente cuantitativa, puesto que los datos manejados están representados en porcentajes debido a que las preguntas de estas secciones son cerradas.

A continuación se muestran las tablas con los datos de cada sección y cada cuestionario:

Pregunta	Cuestionario 1 / Parte 1. Inglés como asignatura									
	Porcentajes									
1. Considero que el inglés como materia es....	Indispensable 64%		Muy importante 36%		Poco importante 0%		Innecesario 0%			
2. Desde mi punto de vista, mi desempeño en la materia inglés es...	Excelente 4%	Muy bueno 8%	Buena 32%	Regular 56%	Mala 0%	Muy mala 0%				
3. Mi experiencia aprendiendo inglés ha sido...	Excelente 4%	Muy buena 8%	Buena 28%	Regular 48%	Mala 12%	Muy mala 0%				
4. En general, el material que se utiliza en la clase de inglés es...	Excelente 4%	Muy bueno 24%	Buena 56%	Regular 16%	Mala 0%	Muy mala 0%				
5. En general, mis clases de inglés son...	Excelentes 0%	Interesante 52%	Aburridas 4%	Entretenidas 8%	Rutinarias 16%	Tediosas 8%	Motivadoras 4%	Divertidas 4%	Otros 4%	

Tabla 5.1. Cuestionario 1 / Parte 1. Inglés como asignatura (elaboración propia)

⁹ Véase Anexo A

Pregunta	Cuestionario1 / Parte 2. Desempeño del profesor de inglés					
	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
1. El desempeño de mis docentes ha sido...	16%	32%	28%	16%	8%	0%
2. La influencia del desempeño de mis docentes sobre mi aprendizaje es...	Mucha 40%	Regular 40%		Poca 16%	Nula 4%	
3. La eficiencia de mis clases de inglés ha sido...	Alta 20%	Regular 60%		Poca 20%	Nula 0%	
4. El programa de inglés de acuerdo con el libro de texto...	Se cumple 56%		Se cumple parcialmente 36%		No se cumple 8%	

Tabla 5.2. Cuestionario 1 / Parte 2. Desempeño del profesor de inglés (elaboración propia)

Pregunta	Cuestionario2 / Parte 1. Inglés como asignatura							
	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo		
1. Desde mi punto de vista, mi desempeño en la materia de inglés a lo largo de las sesiones del curso ha sido...	12%	36%	44%	8%	0%	0%		
2. Mi experiencia aprendiendo inglés a lo largo de este curso ha sido...	Divertida 16%	M. buena 24%	Aburrida 0%	Interesante 48%	Buena 4%	Regular 8%	Mala 0%	Muy mala 0%
3. En general, el material y las actividades que se han utilizado en las sesiones de este curso han sido...	Innovadores 32%	Divertidos 4%	Aburridos 4%	Interesantes 36%	Entretenidos 24%	Feos 0%	No Funcionales 0%	
4. En general, estas sesiones de inglés han sido...	Interesantes 36%	Aburridas 4%	Tediosas 4%	Innovadoras 20%	Buenas 20%	Divertidas 20%	Funcionales 16%	

Tabla 5.3. Cuestionario 2 / Parte 1. Inglés como asignatura (elaboración propia)

Pregunta	Cuestionario 2 / Parte 2. Desempeño del profesor de inglés y sus estrategias					
	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
1. El desempeño de mi docente ha sido...	44%	40%	16%	0%	0%	0%
2. Desde mi punto de vista, la eficiencia de las actividades en las últimas sesiones de inglés ha sido...	Mucha 72%		Regular 24%	Poca 4%	Nula 0%	
3. Desde mi punto de vista, el uso de este tipo de actividades en comparación con el uso exclusivo del libro de texto ha sido...	Excelente 24%	Muy bueno 36%	Bueno 32%	Regular 8%	Malo 0%	Muy malo 0%

Tabla 5.4. Cuestionario 2 / Parte 2. Desempeño del profesor de inglés y sus estrategias (elaboración propia)

Pregunta	Cuestionario 3 / Parte 1. Inglés como asignatura							
	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo		
1. Desde mi punto de vista, mi desempeño en la materia de inglés a lo largo de las sesiones del curso ha sido...	9.1%	31.8%	54.5%	4.5%	0%	0%		
2. Mi experiencia aprendiendo inglés a lo largo de este curso ha sido...	Divertida 18.2%	Muy buena 13.6%	Aburrida 0%	Interesante 54.5%	Buena 9.1%	Regular 4.5%	Mala 0%	M. mala 0%
3. En general, el material y las actividades que se han utilizado en las sesiones de este curso han sido...	Innovadores 22.7%	Divertidos 13.6%	Aburridos 0%	Interesantes 22.7%	Entretenidos 36.4%	Feos 0%	No Funcionales 4.5%	
4. En general, estas sesiones de inglés han sido...	Interesantes 22.7%	Aburridas 0%	Tediosas 13.6%	Innovadoras 18.2%	Buenas 22.7%	Divertidas 9.1%	Funcionales 13.6%	

Tabla 5.5. Cuestionario 3 / Parte 1. Inglés como asignatura (elaboración propia)

Pregunta	Cuestionario 3 / Parte 2. Desempeño del profesor de inglés y sus estrategias					
	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
1. El desempeño de mi docente ha sido...	45.5%	36.4%	18.2%	0%	0%	0%
2. Desde mi punto de vista, la eficiencia de las actividades en las últimas sesiones de inglés ha sido...	Mucha 59.1%	Regular 36.4%		Poca 4.5%	Nula 0%	
3. Desde mi punto de vista, el uso de este tipo de actividades en comparación con el uso exclusivo del libro de texto ha sido...	Excelente 24%	Muy bueno 36%	Bueno 32%	Regular 8%	Malo 0%	Muy malo 0%

Tabla 5.6. Cuestionario 3 / Parte 2. Desempeño del profesor de inglés y sus estrategias (elaboración propia)

En función de estos datos presentados es posible hacer comparaciones preliminares en las cuales se nota el cambio de opinión que los participantes tuvieron con respecto a varios aspectos mencionados en los cuestionarios; las actividades, el uso de las videocomunicaciones, el desempeño propio y el desempeño del profesor, entre otros. Los porcentajes muestran cambios interesantes en la opinión de los participantes, cambios que fueron analizados y discutidos posteriormente para ser mostrados en la sección de discusión de resultados.

Es importante mencionar que, no solamente los porcentajes tienen un papel importante en la parte de resultados de los cuestionarios aplicados, pues también aquellos datos que cuentan con una naturaleza mucho más cualitativa; y que se refiere, en su mayoría a las opiniones y percepciones de los participantes. Este tipo de datos se obtuvieron de las partes 3 y 4 de los cuestionarios aplicados, dichas secciones contenían preguntas abiertas en las que los estudiantes tuvieron oportunidad de expresar sus opiniones en distintos momentos del proceso de intervención, y a través de estas respuestas fue posible observar algunos aspectos en común, entre las que se consideraron los siguientes:

5.1.1. Opinión sobre los objetivos de aprender inglés

Entre los aspectos que más mencionan los participantes acerca del propósito de aprender inglés se encuentran el de desarrollar de comunicación mucho más fluida y con mayor comprensión, además de tener una mejor capacidad de expresión para poder establecer conversaciones con personas extranjeras, esto se muestra tal como se muestra en algunas de las respuestas obtenidas en el primer cuestionario con respecto a la pregunta diez (Menciona cuál es, desde tu punto de vista, el objetivo de aprender inglés.):

- Hablar naturalmente sobre cualquier tema, socializar, aprender y disfrutar del idioma (Cuestionario 1, Participante 22, Sección 3)
- Poder comunicarme de manera internacional (Cuestionario 1, Participante 17 Sección 3)
- Poder tener una forma de cómo comunicarse entre personas que no son del mismo país y que su cultura es lo contrario a la propia, descubrir y aprender nuevas cosas (Cuestionario 1, Participante 15, Sección 3)

Con estas respuestas anteriores, es posible identificar que los estudiantes no tienen un propósito de aprender elementos de la lengua por separado (como el vocabulario o la gramática) sino que están interesados en desarrollar una competencia comunicativa de manera más funcional.

En otra muestra de resultados, la cual se encuentra estrechamente relacionada con el aspecto de los objetivos de aprender inglés, resalta de manera muy notoria la percepción sobre el futuro laboral y el aumento en la probabilidad de obtener mejores oportunidades en el aspecto profesional:

- Tener conocimiento sobre una segunda lengua para que me ayudara en el campo laboral. (Cuestionario 1, Participante 2, Sección 3)
- El desarrollo de herramientas para el aprendizaje de un nuevo idioma, que proporciona nuevas oportunidades en el campo laboral y estudiantil. (Cuestionario 1, Participante 24, Sección 3)

- Poder aprender un nuevo idioma que te puede abrir las puertas a muchas oportunidades. (Cuestionario 1, Participante 19, Sección 3)

De esta manera es posible ver que los estudiantes tienen más que una noción acerca de la importancia que representa el hecho de aprender lengua inglesa; pese a que existen ciertos motivos que no les permiten sentirse lo suficientemente motivados para completar ese proceso de aprendizaje de una lengua.

5.1.2. Opinión sobre las actividades implementadas en clase

Respecto a la opinión expresada en los cuestionarios por los participantes, y que se relaciona con el elemento de las actividades implementadas en clase se pueden encontrar ciertos criterios que muestran, en su mayoría, la aprobación del uso de estas estrategias, que algunos de ellos califican de “innovadoras”, “interesantes” e incluso “divertidas”. Este tipo de resultados se muestra a continuación, en algunas de las respuestas que los participantes dieron en la pregunta nueve del segundo y el tercer cuestionario (Menciona cuál es, desde tu punto de vista, la actividad de las últimas sesiones que más ha llamado tu atención):

- La interacción grupal que tenemos con el profesor y nuestros compañeros es muy buena y mejora gradualmente (Cuestionario 3, Participante 10, Sección 3)
- Ah sido muy buena, por que igual de esa manera podemos identificar mas las palabras y asi puedo identificar cada uno (*ibidem*) de las palabras, y es muy interesante (Cuestionario 3, Participante 12, Sección 3)
- La actividad que más me a llamado la atención es sobre el vídeo que vimos dónde se pregunto ¿De dónde eres? Porque la chica lo vio un poco complicado ya que su papá y su mamá son de diferentes lugares y que era mejor (Cuestionario 2, Participante 7, Sección 3)

Sobre la base de estas respuestas es notorio que las actividades propuestas, e implementadas, durante el plan de intervención representaron cierto cambio en la manera en que los estudiantes tenían contacto con la lengua inglesa y con la forma del aprendizaje de ésta.

No obstante, también se obtuvieron algunas respuestas contando desde la pregunta diez de los mismos cuestionarios (Menciona cuál es, desde tu punto vista, la habilidad de las últimas sesiones que menos ha llamado tu atención.), la cual se incluyó en los cuestionarios con la intención de saber la opinión de los participantes acerca de aquellas actividades que ellos no percibieran como interesantes o útiles dentro de la sesión. Aquí se presentan algunas de las respuestas obtenidas:

- Explicación oral, suele ser un poco tedioso (Cuestionario 2, Participante 8, Sección 3)
- Aquella habilidad que menos ha llamado mi atención ha sido writing. (Cuestionario 2, Participante 18, Sección 3)
- El material de apoyo para vocabulario, se me hace muy antiguo (Cuestionario 2, Participante 20, Sección 3)
- El uso del proyector y la mala recepción del internet el cuál afecta las actividades principales que son divertidas (Cuestionario 3, Participante 7, Sección 3)
- Al momento todo me parece interesante de la clase de inglés aunque me gusta más la clase del profesor que utilizar el libro (Cuestionario 3, Participante 1, Sección 3)

La opinión emitida por los participantes acerca de aquellas actividades que no les llamaron mucho la atención muestran varios elementos, desde la habilidad de expresión escrita hasta el uso del libro de texto y la gramática; a pesar de ello sigue siendo notoria la aprobación de la implementación de herramientas tecnológicas, como las videollamadas, en las sesiones de clase; tal y como se muestra en el sub inciso siguiente.

5.1.3. Opinión sobre el uso de las videollamadas

Uno de los aspectos más importantes que se consideró en los cuestionarios fue la opinión que los participantes llegaron a emitir acerca del uso de las tecnologías en las sesiones de enseñanza de lengua inglesa, específicamente del uso de las videollamadas, cuyo propósito fue poner a los estudiantes en contacto directo con personas extranjeras interactuando por medio de la lengua inglesa.

La implementación de esta estrategia resultó, sin duda, novedosa para los estudiantes; quienes expresaron en los cuestionarios tres y cuatro sus opiniones y percepciones acerca de lo que resultó para ellos interactuar con personas extranjeras a través de videollamadas, en tiempo real y expresándose en lengua inglesa.

Es por eso que se muestran algunas de las respuestas obtenidas en la pregunta 13, que se encuentra en la sección cuatro del segundo y el tercer cuestionario (Mi opinión sobre el uso de videollamadas con personas de distintos lugares con el propósito de mejorar el aprendizaje del inglés es...), con el propósito de mostrar la reacción que los estudiantes tuvieron ante la implementación de esta estrategia que resultó nueva para ellos.

- Aprendes de otra forma por medio de videollamadas haciendo el contacto tanto como la tecnología y las personas de otros lugares para que uno aprenda inglés de una manera más dinámica (Cuestionario 3, Participante 2, Sección 4)
- Algo interesante e innovador, aprovecha las tecnologías para ayudarnos (Cuestionario 3, Participante 7, Sección 4)
- Opino que es una manera en la que puedo aprender de una manera mejor ya que puedo hacer preguntas y de esa manera mejoró mi expresión (Cuestionario 3, Participante 5, Sección 4)
- Es buena pero no segura ya que en cualquier momento la conexión podría fallar (Cuestionario 2, Participante 13, Sección 4)
- Muy buena experiencia, se puede aplicar lo aprendido en clases y puedes lidiar con el miedo a la expresión (Cuestionario 2, Participante 2, Sección 4)
- Ayuda a comparar los acentos y forma de expresión dependiendo de su cultura (Cuestionario 2, Participante 22, Sección 4)

Las respuestas anteriores muestran la manera en que los estudiantes se sintieron al trabajar con una estrategia que implica, al mismo tiempo, el uso de las videollamadas y la interacción en tiempo real con personas extranjeras; pese a ello es importante resaltar en una de las respuestas que la parte técnica, es decir aquella que incluye la conexión a internet y el proyector, suele representar un riesgo debido a que en algunos momentos de las videollamadas había interrupciones o definitivamente se cortaba la interacción, y es que

aunque ese sea un problema que depende totalmente de la institución, sin duda influye en la correcta implementación de estas estrategias.

5.2 Resultados de las observaciones

La aplicación del formato de observación¹⁰ en este proyecto de investigación – acción se planeó con el objetivo de obtener la opinión por parte de una profesora colega y de este modo, pudiera brindarse una retroalimentación acerca de cómo se llevó a cabo el plan de intervención en el aspecto estructural; es decir, si desde su punto de vista era necesario realizar ajustes a los planes de clase presentados. De la misma manera en que se aplicaron los cuestionarios, estos ejercicios de observación se llevaron a cabo al principio y al final de la intervención, para que los ajustes pertinentes pudieran ser aplicados y los resultados pudiesen ser funcionales.

La observación fue llevada a cabo por una de las dos coordinadoras del área de lenguas de la institución. La razón por la cual se eligió esta persona como la persona que llevara a cabo la observación de clase fue debido a que ella conoce el plan educativo que cubre la enseñanza de la lengua inglesa y de esta manera pudiese realizar una observación con mayor certeza.

Las observaciones se llevaron a cabo durante el proceso de intervención, y fueron realizadas, como lo marca el plan de trabajo, el lunes 19 de septiembre de 2022, y el miércoles 26 de octubre de 2022; durante las cuales la coordinadora de la institución observó las sesiones basándose en el formato anteriormente mencionado, esto con el propósito de identificar los cambios más significativos.

Hay que hacer hincapié que la primer sesión observada (lunes 19 de septiembre de 2022), era la primera en que se llevaba a cabo la implementación de los planes de clase diseñados para la intervención, por lo tanto la profesora que se encargó de realizar dicha observación realizó algunos comentarios que subrayan que se prescindir del libro de texto debido a que los materiales utilizados en esa sesión lograron mantener la atención de los estudiantes, y al mismo tiempo se identificó cierta aplicación de un enfoque comunicativo,

¹⁰ Véase Anexo B

durante la cual se promovió con mayor notoriedad la participación de los estudiantes, tal y como lo muestran las siguientes observaciones expresadas en el formato por la profesora:

- Las actividades que han sido incluidas en el plan de clase fueron basadas en el enfoque comunicativo.
- Fue una clase muy dinámica en la cual el libro de texto no fue necesario para cumplir con la función comunicativa establecida al inicio de la sesión.

Basándose en comentarios de este tipo es posible pensar que el libro de texto no siempre representa un material o recurso didáctico que deba ser imprescindible, además de que la motivación de los estudiantes es posible de lograrse a través de recursos más reales y que resultan, en cierta forma, más interesantes a los estudiantes, tal es el caso de los aspectos culturales; y es justo la misma observadora quien expresó una observación sobre los aspectos culturales que se incluyeron en algunas de las actividades que formaron parte de esa sesión observada, a continuación se muestra el comentario obtenido:

- El video les muestra a los estudiantes ejemplos de trabajos inusuales, el cual despierta el interés de los alumnos.
- El video les aporta elementos culturales que pueden incluir en su capital cultural.

Es de esta manera que los comentarios obtenidos por la coordinadora sirvieron para tomar en cuenta la funcionalidad de las actividades que se consideraron al principio de la intervención, y de esta forma seguir con ese tipo de actividades, como ya se había contemplado, en las planeaciones posteriores.

5.3 Resultados del diario reflexivo

El diario reflexivo fue utilizado en este proyecto de investigación – acción con el propósito de registrar la forma en que, además del desarrollo que pudiera presentarse en las competencias comunicativa e intercultural de los estudiantes, los planes de clase utilizados durante el plan de intervención impactaban en la práctica del propio docente, ya que después de todo, es lo que la reflexión busca, registrar aquellos aspectos importantes que permitan

vislumbrar y relacionar las intervenciones con las posibles soluciones que surjan al recopilar datos.

El uso del diario reflexivo durante este proyecto comenzó antes del inicio del plan de intervención, esto con el propósito de registrar con anticipación las formas de trabajo en la carrera elegida para esta intervención, además de observar si había una alguna manera de mejorar las sesiones del plan de intervención antes de que éste comenzara.

La observación se enfocó en la forma en que los estudiantes iban desarrollando sus competencias comunicativa e intercultural, principalmente relacionadas con las habilidades de producción, *Speaking* y *Writing*, esto expresado de acuerdo con los descriptores incluidos en el Marco Común de Referencia Europeo. La forma en que se hizo el registro del diario de observación fue por un medio virtual, en la aplicación *Penzu*, la cual permite compartir con otros usuarios las entradas de observación.

Al tomar en cuenta la pregunta de investigación de este proyecto y la manera en que el diario reflexivo fue utilizado, es posible ver la relación que existe ya que los planes de clase que se elaboraron para el plan de intervención incluyen el uso de las videocomunicaciones como herramientas que puedan generar un cambio, no solo en la forma en que los estudiantes adquieran mejor una lengua extranjera, sino en la forma que el profesor pueda mejorar papel de guía en el aula de clases, logrando que el estudiante vea la lengua extranjera como algo más que una materia por aprobar.

Durante el proceso de aplicación del plan de trabajo, el docente registró en las entradas del diario aquellas observaciones que se consideraban relevantes, partiendo de esas observaciones surgen ciertas reflexiones, de distintos tipos pero que, sin duda, están relacionadas con el hecho de poder mejorar la implementación de los planes de clase y del contenido de éstos, incluyendo también algunas características más externas y superficiales, como el horario de la clase de inglés.

A propósito de esto último, es relevante mencionar que desde la primera entrada del diario se mencionó que era muy probable que los estudiantes se vieran afectados por la hora de clase, debido a que algunos de ellos deben viajar hasta hora y media para llegar a la escuela

y, por lo tanto, levantarse demasiado temprano. A continuación, se muestra un breve fragmento de la primera entrada del diario reflexivo, en la cual se menciona esa observación:

La clase comenzó con una sensación un tanto desganada por parte de los estudiantes, esto puede ser debido a que la hora en que la sesión comienza es a las 8:40 de la mañana y varios de los estudiantes tienen que levantarse temprano para poder llegar a tiempo al salón de clases.

Aunque este tipo de observaciones no se relacionan de manera muy directa con el propósito de la investigación, se consideró importante mencionarlo debido a que representa un elemento que influye en el rendimiento de los estudiantes y, por ende, en la manera en que desarrollen sus competencias en el aula.

Los estudiantes mostraban mucho interés en el vocabulario y el enfoque más comunicativo que se le dio a las sesiones, aun así era muy notorio que se sintieran con pena al hablar, ya que, según en palabras de algunos de ellos, tienen miedo o vergüenza de equivocarse o de pronunciar las palabras; mas dicho sentimiento de inhibición no se muestra cuando se trata de expresión escrita, ya que al parecer están más acostumbrados a escribir que a hablar, a pesar de los errores que pudieran llegar a cometer, en lengua inglesa.

En función de la segunda entrada, se registraron ciertas observaciones que mencionan el interés mostrado por los alumnos respecto a las actividades que muestran un mayor dinamismo y al cual, probablemente, no estaban acostumbrados, pues considerando las respuestas que los mismos estudiantes dieron en las preguntas de los cuestionarios, es claro que la mayoría de sus profesores anteriores no utilizaba muchos recursos adicionales al libro de texto, además de que no se daba una importancia adecuada a la parte cultural que, como ya se demostró en el marco teórico, está estrechamente relacionada en el enseñanza de una lengua.

Sin importar el nivel de lengua que los estudiantes tengan (que en el caso de los participantes en este plan de intervención es de A1 – A2) es muy importante incluir acciones que apunten a la reflexión por parte de los estudiantes y sobre todo a que descubran la manera en que pueden relacionar el uso de una lengua extranjera con su contexto, su forma de ser,

sus gustos, su entorno, etcétera; tal como se menciona en el siguiente fragmento de la segunda entrada, perteneciente al miércoles 21 de septiembre del 2022:

A partir de aquí, decidí llevar la sesión hacia una parte de reflexión, en la cual los estudiantes pudiesen pensar en sus propias decisiones acerca de elegir un empleo con base en un análisis de su personalidad, de sus gustos, sus intereses, etcétera [...]

De esa manera se buscó generar en los estudiantes una actitud que los llevara a ver la lengua inglesa como una herramienta que pudiera ser utilizada de forma real y en el contexto real, y no como una materia de la escuela en la que solo hay que completar ejercicios de gramática en el libro de texto.

Las actividades planeadas y aplicadas durante toda la intervención tuvieron, en parte, el propósito de lograr que los estudiantes cambiaran su percepción acerca de lo que representa el aprender una lengua extranjera, y una de las dinámicas que sin duda tuvo una gran relevancia fue poner en contacto a los estudiantes con personas extranjeras por medio de aplicaciones de videoconferencia, para que ellos pudieran conversar, hacer preguntas y comentarios sobre cosas que consideraran importantes e interesantes en el ámbito cultural, pues hay que recordar que el uso de las videollamadas tuvo como principal propósito la sensibilización de los estudiantes hacia la parte del desarrollo de competencia intercultural. Esto se puede identificar en el siguiente fragmento, perteneciente a la tercera entrada del diario, la cual tuvo lugar el lunes 26 de septiembre de 2022:

La clase del día de hoy comenzó con un buen ambiente, noté que los estudiantes por segunda vez, desde que inicié la intervención, tienen ese aumento de interés por la clase debido al hecho de que están en el salón desde antes de iniciar la sesión; aún no sé si sea una coincidencia o si en verdad influye el hecho en cómo se ha manejado un mayor enfoque cultural en la clase.

Claramente, en este fragmento se menciona que el enfoque cultural aumentó en las sesiones, hecho que fue percibido por los estudiantes, quienes se sentían motivados de cierta forma, y dicha motivación se reflejaba en el interés e incluso en la puntualidad con que llegaban al salón de clases. Además de estas observaciones, es importante subrayar que los

estudiantes tuvieron cierta impresión positiva al ser parte de las actividades fundamentales de este plan de intervención: las videollamadas con personas extranjeras, pues se les observó emocionados hasta cierto punto, pero, al mismo tiempo se les percibió con cierto nerviosismo y hasta vergüenza; esto fue lo que se registró en la observación perteneciente a la sesión en la que tuvo lugar la primer videollamada:

Una vez que comenzó la videollamada pude observar que los estudiantes estaban nerviosos en cierta forma, en esta primera sesión de interacción por medio de videollamadas fueron dos estudiantes alemanas de intercambio quienes participaron como las personas extranjeras con quienes se estableció la conversación.

Fue muy notoria la actitud, por parte de los alumnos, de no querer participar al principio; solo algunos se ofrecieron a preguntarles cosas sobre su opinión acerca de su estancia en México, acerca de las personas y de su experiencia viviendo en el país; pude notar también que a pesar de que la mayoría de los estudiantes tenían cierta reticencia para interactuar con las chicas, aquellos que sí lo hicieron, demostraron cierto entusiasmo por expresarse y comunicarse en inglés; lo cual me hace pensar que si trabajo de manera más insistente el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje del inglés como lengua extranjera desde un enfoque totalmente comunicativo, los estudiantes tengan una mayor confianza para expresarse.

El sentimiento de pena o vergüenza fue general, no todos los estudiantes se mostraron dispuestos a interactuar con las personas extranjeras, algunos de ellos preferían solo observar la forma en que otros de sus compañeros les preguntaban a las extranjeras cosas sobre ellas; este tipo de actitud nunca desapareció por completo, sin embargo, en videollamadas posteriores se notó que los estudiantes habían desarrollado una confianza mayor al momento de interactuar con extranjeros.

Un suceso relevante durante la implementación de las videollamadas fue el hecho de que en algunos momentos surgieron problemas técnicos, cuestiones con las que se tuvo que lidiar, tales como el mal funcionamiento del cable HDMI para proyectar la pantalla de la computadora, o la conexión de internet que por momentos fue tan inestable que había cortes en la videollamada. Debido a esto, se pensó en más de una opción de app para realizar videollamadas, y se pensó en usar WhatsApp en caso de que Zoom tuviera fallas técnicas.

Las observaciones registradas en las entradas del diario de docente permiten, no solo, saber la manera en que los estudiantes iban reaccionando ante las diferentes actividades que se implementaron a lo largo de la intervención, sino que también ofrecen la pauta para saber qué aspectos relacionados a las estrategias didácticas hay que modificar, con el fin de que el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua, en este caso la lengua inglesa, se dé en la mejor forma posible y con el mejor desarrollo posible de las competencias comunicativa e intercultural.

5.4 Resultados del grupo focal

La aplicación del grupo focal correspondiente a esta investigación se llevó a cabo una vez que todas las sesiones diseñadas para este plan de intervención fueron aplicadas, de manera que los participantes que pudieron haber notado algún cambio en las estrategias de enseñanza de lengua inglesa utilizadas en el salón de clases tuvieran un espacio para expresar sus opiniones o inquietudes acerca de sus percepciones.

Del grupo de participantes se eligieron cuatro personas al azar para que fueran parte de este grupo focal, el cual se diseñó con el propósito de observar el cambio de percepción tomando en cuenta la aplicación de las diferentes tareas durante las sesiones pertenecientes al plan de intervención llevado a cabo en este proyecto.

La guía de preguntas de este grupo¹¹ focal, aborda de manera directa la percepción de los participantes, su opinión sobre las tareas llevadas a cabo, y si les gustaría continuar en un futuro con ese tipo de tareas; esto con el objetivo de obtener información sobre la aceptación, o no aceptación, hacia las tareas aplicadas durante el plan de intervención.

La realización del primer grupo focal se llevó a cabo el día 03 de octubre de 2022, en esta primera aplicación se tuvo la participación de 4 estudiantes; quienes de manera voluntaria decidieron contestar una serie de preguntas, las cuales los abordaba principalmente hacia su opinión sobre las actividades que hasta ese momento se habían llevado a cabo en las clases de lengua inglesa; además de que se les preguntó sobre la percepción que tenían

¹¹ Véase Anexo C

respecto a la funcionalidad de las actividades propuestas en los planes de clase utilizados hasta ese momento.

Esta aplicación se llevó en el salón de clases, contando con la presencia de los cuatro participantes, además de la tutora del grupo que se ofreció a ser observadora durante toda la realización del grupo, y por último el docente, quien tuvo el papel de moderador.

Este primer grupo focal se llevó a cabo como se tenía planeado, es decir, sin ningún incidente que hubiera retrasado el tiempo de aplicación; tampoco se registraron problemas técnicos que pudieran haber representado algún contratiempo en el registro de las respuestas que los participantes expresaron a lo largo de la grabación. El grupo focal también fue llevado a cabo en el tiempo que se había planeado, de acuerdo con los tiempos de participación establecidos de manera para cada uno de los participantes.

El número de preguntas en ambos grupos focales fue de 6 preguntas, las cuales fueron contestadas de manera intercalada por los participantes; esto con el propósito de que se obtuviera una participación total de todos los estudiantes. Cabe mencionar que las preguntas que conforman el primer formato de grupo focal se enfocan en la opinión parcial que los estudiantes tienen acerca de las actividades realizadas hasta ese momento, debido a que solo habían tenido una videollamada y aún faltaba la aplicación de varios planes de clase. Las preguntas del primer grupo focal están dirigidas hacia algunos aspectos como:

- La opinión que los estudiantes tenían respecto a las expectativas del curso de inglés.
- La opinión de las actividades implementadas hasta ese momento durante el curso.
- La opinión del uso de videollamadas y la interacción con personas extranjeras.

Las respuestas obtenidas de estas preguntas tuvieron varias cosas en común, como el hecho de que los estudiantes tenían bajas, incluso malas, expectativas acerca del curso; esto debido a que los cursos anteriores de inglés habían sido prácticamente iguales, es decir, solamente uso de libro de texto, aprendizaje de teoría y vocabulario aislado, sin representar el uso práctico y real de la lengua en un contexto.

Otro de los elementos en común que resalta en las respuestas dadas por los estudiantes es que la implementación de ciertas actividades, principalmente la videollamada llevada a cabo hasta ese momento representa algo novedoso e interesante para ver el aprendizaje de la lengua inglesa desde otra perspectiva y por lo tanto, con mayor una mayor motivación para aprenderla.

Es importante recalcar que los estudiantes que participaron en este grupo focal también coincidieron varias veces en la manera en que se sintieron durante una primera interacción con personas extranjeras; las sensaciones mayormente mencionadas fueron nerviosismo, pena, curiosidad e incluso emoción; pese a ello en las respuestas se registra, también en forma general, la actitud positiva ante la implementación de este tipo de actividades y el uso de este tipo de herramientas.

Un segundo grupo focal fue llevado a cabo una vez que las sesiones fueron aplicadas en su totalidad el día 23 de noviembre de 2022, y se tuvo la participación de cuatro estudiantes diferentes al del primer grupo focal, además de que en esta ocasión la tutora del grupo no estuvo presente, es decir que los participantes fueron los cuatro estudiantes y el profesor como moderador. El formato de preguntas utilizado en este segundo grupo focal fue muy parecido al primero, con la diferencia de que en esta aplicación se diseñaron las preguntas con el objetivo de cuestionar de manera amplia la opinión, la percepción y la experiencia que los estudiantes tenían acerca de todas las actividades que se implementaron.

Es posible encontrar dentro de la mayoría de las respuestas que los estudiantes dieron a lo largo de este segundo grupo focal la opinión de interesante, dinámico e interactivo, refiriéndose principalmente a las videollamadas, y es que, al momento de esta segunda sesión focal, ya se habían llevado a cabo las videollamadas establecidas para todo el plan de intervención, y por lo tanto habían tenido un mayor número de oportunidades para interactuar de forma directa con personas extranjeras.

Con respecto a la parte del desarrollo de competencia comunicativa, también es notoria la forma en la que los estudiantes se percataron de esa fluidez que comenzaron a tener desde la interacción directa, además de que se dieron cuenta que el acento perfecto no existe, puesto que los acentos siempre van a variar; es decir, los alumnos llegaron a esa conclusión

por el hecho de haber interactuado con personas que no tenían la lengua inglesa como lengua materna y aun así establecieron una comunicación e interacción sin problema alguno.

Otro de los elementos a destacar dentro de las respuestas que los estudiantes ofrecieron en la segunda sesión de grupo focal fue el de la sensibilización respecto a pequeñas diferencias culturales, incluyendo celebraciones, comida, creencias, entre otras; ellos mismos expresaron que después de haber tenido esa interacción de primera mano con personas extranjeras, quienes les describieron algunas de las actividades que son parte de cultura, comenzaron a dejar de lado ciertos estereotipos y creencias erróneas acerca de lo que tal o cual nacionalidad pudiese representar para ellos.

Por último, se cuestionó a todos los participantes qué tanto les había agradado la implementación de ese tipo de actividades (principalmente las videollamadas) y, además de eso, si les agradaba la idea de que se consolidara como una estrategia dentro del plan de clases para los cuatrimestres posteriores; la respuesta fue bastante general, ya que expresaron que les gustaría mucho seguir teniendo ese tipo de actividades, y no solamente en el aspecto de desarrollar competencia comunicativa por medio de interacción directa con personas extranjeras, sino porque el conocimiento de culturas, costumbres, tradiciones, creencias, etcétera, representa un elemento muy adecuado para poner en práctica de una manera mucho más funcional el aprendizaje de la lengua inglesa.

Los resultados aquí presentados representan, en su mayoría, la opinión que los estudiantes que participaron en este plan de intervención tienen acerca de la forma de aprender lengua inglesa; como se pudo ver, algunos de ellos expresaron tedio y aburrimiento de usar siempre las estrategias didácticas, como el uso del libro y los ejemplos aislados, además de la gran prioridad que suele tener la gramática en la mayoría de las sesiones de lengua inglesa.

Estos datos mostraron la impresión positiva que los estudiantes tuvieron hacia una forma de aprender lengua mucho más dinámica y, sobre todo, más abierta a la interacción real con personas reales, hablando de situaciones reales por medio de herramientas tecnológicas, útiles y reales.

CAPÍTULO 6.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El estudio que previamente se presentó, así como los resultados que fueron mostrados en las páginas anteriores. muestran la forma en que es posible triangular y relacionar los elementos incluidos en el marco teórico, con los elementos que conforman las preguntas de este trabajo de investigación y los objetivos planteados.

Es necesario retomar aquellos aspectos teóricos incluidos en el primer capítulo del presente trabajo, para que el lector sea capaz de inferir la manera en que éstos se correlacionan con las partes que conforman tanto al elemento metodológico, como a la parte que se encarga de describir la aplicación del diseño y aplicación de la intervención.

El análisis de los resultados obtenidos a raíz de los distintos instrumentos aplicados durante el proceso de intervención sirve para establecer la forma en que se relacionan la teoría que sustenta este trabajo con el marco metodológico.

Si bien es cierto que en el capítulo anterior se mostraron los resultados de investigación, cualitativa y cuantitativa, que los instrumentos arrojaron durante su aplicación, la parte que aquí se desarrolla se ocupa de mostrar la discusión y el análisis que tienen como base la aplicación de la intervención que fue establecida en este trabajo de grado.

Ahora bien, el análisis de los resultados se basa en expresar cómo es que el marco teórico, los elementos del marco metodológico y las diferentes fases que conformaron el plan de intervención se relacionan y triangulan de manera que se pueda mostrar la uniformidad que los resultados tienen en función de la identificación del problema, el diseño de una metodología y la aplicación de la misma.

Para lograr que la relación de todos los elementos ya mencionados converja en una clara expresión del análisis y conclusiones de los resultados obtenidos, se decidió mencionar uno por uno los instrumentos utilizados en el plan de intervención y la manera en que estos elementos fueron aplicados a lo largo del proyecto.

Es de esta manera que, como fueron mencionados los instrumentos en la presentación de resultados; asimismo, se pretende analizar la información que se cotejó sobre los mismos. En primer lugar, se considera que los cuestionarios son una parte esencial de este plan de intervención, debido a que en ellos se muestra la opinión que los participantes desarrollaron a lo largo de la aplicación de las actividades diseñadas e incluidas en las planeaciones de clase propuestas para esta intervención. El formato que se le dio a los cuestionarios fue semiestructurado, esto con el propósito de que con las preguntas contestadas por los participantes se obtuviera la información adecuada para su posterior análisis.

Un instrumento que se considera también como proveedor de información cualitativa es la observación de clase por parte de una coordinadora perteneciente al área de idiomas de la misma institución en la que se aplicó el plan de intervención, y es que a pesar de que se utilizó un formato establecido, al final del mismo se otorgó un espacio para que dicha observadora pudiera expresar su opinión a manera de retroalimentación, ofreciendo algunas recomendaciones y observaciones que pudieron ser tomadas en cuenta para la mejora en el diseño de las planeaciones posteriores.

Los participantes tuvieron mucha presencia en la obtención de información durante todo el proceso de aplicación e intervención, debido a que ellos fueron quienes percibían de primera mano el efecto de las planeaciones de clase diseñadas para todo el plan de intervención; es por eso que se obtuvo información útil de las dos sesiones de grupo focal, ambas realizadas sobre la base de un formato ya establecido. Dicho formato presentó un diseño de preguntas abiertas, con el objetivo de que los participantes tuvieran toda la libertad de expresar su opinión acerca del desarrollo de actividades, de cómo se sentían con las mismas y de su percepción con respecto al avance de sus habilidades productivas en lengua inglesa.

Finalmente, y como se mencionó en la parte de presentación de resultados, también se utilizó el diario personal del profesor para registrar aquellas percepciones, opiniones y observaciones que el mismo tenía con respecto al desarrollo de la intervención, esto con el propósito de lograr una bitácora en la que se registrara la forma en que las sesiones de clase diseñadas promovieron el desarrollo de las habilidades productivas de la lengua inglesa en los participantes. Dicha bitácora expresa de manera totalmente subjetiva la percepción del

profesor, quien todo el tiempo estuvo al pendiente de la manera en que las actividades integradas en las planeaciones de clase lograron el objetivo deseado.

Basándose en los resultados obtenidos con los primeros instrumentos aplicados, entre los que se encuentran un cuestionario y una observación de clase, se identificó la expectativa que los participantes tenían con respecto a la lengua en general; es decir, lo que ellos pensaban de la lengua inglesa al momento de iniciar el curso; y es que según los datos, se muestra que todos los participantes consideraban, desde el inicio del curso, que la lengua inglesa tiene una relevancia notable en el desarrollo académico y profesional.

6.1. Primera etapa de la intervención (Aplicación y observación de la unidad uno)

Antes de que se diera inicio con la secuencia didáctica, la cual fue conformada por 12 planeaciones de clase, se tomaron los datos externos del examen diagnóstico que la misma institución realiza a todos los participantes; esto con el propósito de valorar la competencia comunicativa que tienen los mismo al comenzar un nuevo período escolar. El nivel de lengua inglesa mostrado en este examen dependió del nivel de competencia comunicativa con el que ingresaron del nivel medio superior.

Es por eso que dicha información recolectada por el examen diagnóstico de la institución sirvió para establecer ciertos parámetros acerca de la capacidad comunicativa de los participantes. La mayoría de ellos se encontraba entre los niveles A1 y A2, colocándolos en un nivel básico de lengua inglesa; desafortunadamente, esta prueba (la cual no fue diseñada para el propósito de esta intervención, ni por el investigador) no muestra de forma clara los niveles de competencia comunicativa, la cual, como ya se mencionó en el primer capítulo del presente trabajo, está constituida por varios elementos que no solo están relacionados con el aspecto lingüístico, sino que, según los modelos de competencia comunicativa propuestos a finales del siglo XX, los elementos sociales y culturales también tienen mucho que ver en el desarrollo de una amplia competencia.

Cabe mencionar que en las planeaciones de clase que fueron implementadas durante la intervención se procuró que fueran incluidas ciertas actividades que no se centraran solamente en el desarrollo de una competencia comunicativa basada en modelos de autores

como Dell Hymes o Canale y Swain, quienes a pesar de que dieron pie al desarrollo de lo que hoy en día se conoce acerca de la competencia comunicativa, dejaron un poco de lado el aspecto sociocultural; el cual posteriormente, fue incluido como un elemento importante en el desarrollo de dicha competencia.

El principal objetivo al implementar una observación de clase al inicio de la intervención fue obtener una percepción profesional acerca de cómo se llevaba a cabo el desarrollo de una sesión sin basarse exclusivamente en el libro de texto. Parte del objetivo central de esta investigación, el cual se menciona como parte del planteamiento del problema en el marco metodológico, es desarrollar una serie de planeaciones de clase que complementen el uso del libro indicado por la institución.

Y es que precisamente, el hecho de que el programa educativo correspondiente a la materia de lengua inglesa, no contemple lo suficiente para el desarrollo de una competencia intercultural a la par del mismo desarrollo de la competencia comunicativa, provoca que se siga un aprendizaje en cierto modo incompleto o con algunos elementos faltantes dentro de lo que hoy en día representa ser hablante competente de una lengua.

De acuerdo con los resultados, opiniones y percepciones obtenidos en la primera observación de clase, es posible corroborar por medio de ciertas anotaciones realizadas por la profesora, que la parte intercultural agregada a la planeación de clase representó un complemento ciertamente importante, debido a que se logró el objetivo de la sesión. Incluso, citando una observación hecha por la profesora se corrobora dicho aspecto: “En general, fue una clase muy dinámica en la cual el libro de texto no fue necesario para cumplir con la función comunicativa establecida al inicio de la sesión.”

Como ya se mencionó, esta intervención se diseñó con el propósito general de desarrollar planeaciones de clase que además de incluir actividades enfocadas en el desarrollo de la competencia comunicativa, también llevaran a la par un diseño de actividades que propiciara el desarrollo de la competencia intercultural.

A pesar de ello, la implementación de actividades enfocadas en la competencia intercultural no garantizaba que el desarrollo de la misma tuviese el resultado esperado en el

aprendizaje de los participantes. Se incluyeron actividades basadas en interacciones dinámicas y apoyadas en el uso de la tecnología; elemento que actualmente forma parte del día a día en múltiples actividades, una de ellas es la educación.

Sobre la base del marco teórico y que se refiere al uso de la tecnología en las actividades educativas de la actualidad, se propició un mayor uso de nuevos métodos y estrategias que permitiesen desarrollar de manera más auténtica el incremento de las competencias comunicativa e intercultural en el aprendizaje de la lengua inglesa.

Al tomar en cuenta lo mencionado anteriormente, se observaron y valoraron, a través de las anotaciones hechas por el investigador, los resultados que las primeras dos sesiones generaron. Dichas anotaciones se recabaron en el diario reflexivo del docente, el cual también se utilizó como un instrumento de investigación.

En función de las reflexiones que se obtuvieron en las entradas de este diario se evaluó de una manera cualitativa la forma en que los participantes reaccionaron a las actividades implementadas y que formaron parte de las primeras dos planeaciones de clase. Uno de los puntos que llamó la atención en las reflexiones de la bitácora del docente es que se menciona que los estudiantes reaccionaron un tanto extrañados al verse expuestos a una clase desarrollada totalmente en lengua inglesa, esto debido a que, como ya ha sido mencionado con respecto a las respuestas de los cuestionarios, los estudiantes habían tenido en cursos anteriores un falso acercamiento a la lengua inglesa, siendo partícipes de sesiones desarrolladas en su lengua nativa.

Aun así, los estudiantes comenzaron a mostrar cierto interés a desde la primera actividad de la sesión uno de la intervención, esto debido a que entre las características de estas planeaciones se incluía un cierto grado de dinamismo e interacción. Al diseñar estas planeaciones se recurrió a los principios marcados en los modelos de comunicación, a partir principalmente del modelo de Bachman, tomando en cuenta la competencia pragmática y las subcompetencias que ésta implica (ilocutiva y sociolingüística).

Sobre la base de un fragmento de la primera entrada del diario reflexivo del docente se aprecia cómo es que ciertas actividades lograron atrapar la atención de los estudiantes y el resultado que este hecho permitió para el resto de la sesión:

Como ya mencioné, los estudiantes comenzaron la sesión con cierto desgano, aunque afortunadamente, al ir desarrollando la primera actividad planeada comenzaron a mostrar cierto interés, pues procuré que fuera una actividad relacionada con conocimiento ya mencionado en sesiones anteriores, de esta manera los estudiantes pudieron hacer uso de cierto *background* que les ayudó a ser partícipes de manera notable.

Al ir desarrollando las siguientes actividades fue posible ver un cambio positivo en la actitud de los estudiantes, quienes se mostraron con mayor disposición para participar y realizar ciertas formas de expresión que fueron previstas en el plan de clase diseñado para esta primera sesión. (*Tomado de la bitácora del docente, primera entrada*)

Es de esta manera que, analizando la anterior reflexión del docente se observa, en primer lugar, el cambio de actitud que los participantes tuvieron; es decir, comenzaron a mostrarse más abiertos a realizar las actividades planeadas para esa primera sesión. Cabe mencionar que los participantes realizaron las actividades utilizando cierto conocimiento previo, lo cual les generaba mayor confianza para expresarse, debido a que no se partía desde cero y se tenía un *background* disponible.

Uno de los puntos interesantes que se mencionan en esta misma entrada de la bitácora del docente, es que los participantes muestran una mayor confianza al trabajar en equipo que al trabajar de manera individual. Al ir desarrollando la competencia sociolingüística incluida en los modelos comunicativos que se mencionan en el marco teórico de este trabajo de grado, además de que dicha competencia genera una mayor facilidad para que la misma competencia intercultural se desarrolle de manera paulatina.

A continuación, se muestra otro fragmento, en el cual el docente expresa su reflexión sobre la manera en que los participantes se sienten más cómodos al desarrollar una actividad en equipo:

Otro de los puntos que llamó mi atención es que al motivarlos a trabajar en equipo ellos pueden tener la sensación de mayor libertad, pues es común que armen los equipos con aquellos que son sus conocidos o sus amigos, lo cual

genera menor tensión y por lo tanto una mayor facilidad para lograr participación. *(Tomado de la bitácora del docente. Primera entrada)*

Cabe mencionar que en esta misma entrada se observó que no todos los participantes presentan esa confianza para desenvolverse en el trabajo en equipo y que se les dificultó desarrollar las actividades asignadas por el docente. Respecto a esta observación, la reflexión hecha por el docente expresa que la razón más probable por la cual se presenta este tipo de comportamiento en algunos participantes es debido a que la mayoría de ellos suelen hacer actividades en equipo cuyos integrantes son amigos o conocidos y, por lo tanto, ya existe una confianza preestablecida.

En función de esa última reflexión, se decidió que las actividades en equipo mantuvieran como característica tener integrantes incluidos al azar, ya que de esta manera la competencia sociolingüística de los participantes mantendría cierto desarrollo latente en las sesiones posteriores.

La reflexión correspondiente a la segunda entrada registrada en la bitácora del docente mostró una percepción positiva por parte del mismo, debido a que describió cierto interés inicial por parte de los participantes. El docente, a decir de su registro en la entrada del diario reflexivo, se enfocó idealmente en la producción, tanto hablada como escrita de cierto vocabulario que se incluyó en las planeaciones de clase tomando en cuenta de los temas que el programa educativo de la institución propone.

Un punto que destacó en la segunda entrada de la bitácora reflexiva es que el docente decidió, partiendo de la reacción de los participantes al trabajar con sitios de internet que manejan principalmente texto, utilizar solamente recursos audiovisuales. Los recursos tecnológicos fueron más interesantes y atractivos para los participantes. Dicha decisión fue mencionada en la entrada del instrumento con el apoyo de la observación que posteriormente fue hecha por el docente:

La decisión anterior la tomé después de observar que pude recuperar la atención de los estudiantes al utilizar los videos que incluí en el plan de clase, noté que les pareció bastante interesante ver la forma de hablar inglés a una persona que evidentemente no es nativa del inglés, pienso que ese tipo de proyecciones podrían ser de utilidad para dos cosas; la primera sería mostrar a los estudiantes que no es necesario ser nativos del inglés para expresar

información en esta lengua, y la segunda sería animarlos a dejar de lado esa idea de que solo los angloparlantes hablan inglés. (*Bitácora del docente. Segunda entrada*).

Como se puede observar en este fragmento de la reflexión, el docente no solamente tomó la decisión de utilizar recursos mayormente audiovisuales para obtener la atención de los participantes en el sentido cognitivo. Otro hecho oportuno fue mostrar recursos audiovisuales adecuados podría fomentar en primer lugar, un desarrollo de la competencia intercultural y en segunda instancia, ayudar a que los estudiantes dejaran de lado ciertos estereotipos y tabúes relacionados con aprender otra lengua.

Hasta este punto, se aprecia que los resultados obtenidos en la intervención comenzaron a ofrecer ciertos elementos capaces de demostrar que tomando en consideración un cambio de diseño en las planeaciones de clase era posible lograr que los participantes se mostraran más proclives al aprendizaje de lengua inglesa por medio de métodos mayormente comunicativos y prácticos.

Sin dejar de lado, el hecho de que se comenzó a dar cierto enfoque al desarrollo de la competencia intercultural dentro de la sesión de clases, puesto que se comenzaba a exponer a los participantes a actividades diseñadas con base en elementos mayormente relacionados al intercambio de aspectos culturales y lingüísticos, demostrando que, como lo expresan los autores citados en el marco teórico del presente trabajo de grado, el aprendizaje de una lengua se relaciona de forma muy cercana con la cultura.

A raíz de las observaciones hechas por el docente en su bitácora es adecuado hacer la reflexión sobre los cambios que se hicieron en las planeaciones de clase posteriores, debido a que, apoyándose en la importancia que representa el desarrollo de la competencia pragmática, se percibió un logro positivo en la manera en que los participantes aprendían el vocabulario incluido en la planeación de clase. A continuación, se muestra un fragmento de la tercera entrada de la bitácora del docente, en la cual se expresa precisamente la observación del cambio favorable al emplear componentes conocidos en el contexto de los participantes:

Hago un paréntesis para mencionar que fue notable la manera en que los estudiantes pusieron mayor atención a la clase a partir del momento en que fueron mencionados aspectos del vocabulario (empleos, en este caso) que

forman parte de su contexto y entorno social; es decir, fue notable ver cómo los estudiantes identificaron de manera rápida la parte sociocultural y la relación que se estableció con la cuestión de competencia comunicativa en una lengua extranjera. (*Bitácora del docente. Tercera entrada*)

Resulta interesante la manera en que, al apoyarse en los elementos del contexto de los participantes, la competencia comunicativa se desarrolla con mayor facilidad y contundencia, ya que se ofrece a los participantes una manera más real y tangible de expresarse en lengua inglesa. De hecho, parte de las conclusiones que se presentaron en la tercera entrada de la bitácora muestra el beneficio que incluye abarcar el contexto de los participantes durante las sesiones de clase y no realmente crear escenarios desconocidos partiendo de las temáticas sugeridas por el libro de texto propuesto por la institución.

La parte final de la primera etapa de esta intervención tuvo como eje central enfrentar por primera vez a los participantes ante una situación real con hablantes extranjeros. Dichos hablantes no tenían la lengua inglesa como lengua materna, hecho que se decidió de forma deliberada; pues uno de los temas de este trabajo de investigación es fomentar un desarrollo notable la competencia intercultural.

Desde la experiencia otorgada la primera videollamada se registraron ciertas reflexiones en el diario del investigador, dichas observaciones resaltaron la forma en que los participantes reaccionaron al interactuar con personas de otros países. La interacción con estas personas compartía ciertos rasgos en común, como el rango de edad, la educación universitaria, pero también hacía notar elementos diferentes debido al país de origen y la cultura; a pesar de que, todo esto se desarrolló por medio de un mismo canal de comunicación y utilizando una misma herramienta de comunicación; uso de videollamadas en lengua inglesa.

Las observaciones registradas en el diario del investigador expresan el nerviosismo mostrado por los participantes, en el momento en que éstos fueron puestos a interactuar con personas extranjeras, alemanas en este caso, solamente en lengua inglesa. No obstante, a pesar de ese evidente sentimiento de nerviosismo también fue notoria la emoción de poder practicar lo visto en sesiones en una situación real, con personas reales pertenecientes a contextos culturales distintos.

6.2. Segunda etapa de la intervención (Aplicación y observación de la unidad dos)

La segunda etapa de todo este plan de intervención tuvo como eje central aplicar los cambios resultantes de las diversas observaciones y reflexiones registradas a lo largo de la primera etapa. Los instrumentos permitieron recabar todos los datos, y a través de esa información se obtuvo una serie de conclusiones que desembocaron en ciertas modificaciones aplicadas principalmente a las planeaciones de clase previamente diseñadas.

Las sesiones de la unidad dos del plan de intervención presentado en este trabajo de grado se basaron, al igual que en la unidad uno, en el programa que la institución propone para la enseñanza de la lengua inglesa. Sin embargo, a raíz de las reflexiones hechas en las sesiones de clase de la unidad uno se decidieron algunos cambios de manera inicial y, posteriormente se agregaron algunas modificaciones.

La unidad dos se conformó por cuatro planes de clase, a lo largo de los cuales se aplicaron dos instrumentos: una segunda observación por parte de la coordinadora, además de un tercer cuestionario. El principal objetivo que tuvo la aplicación de una segunda observación fue obtener alguna percepción de la coordinadora y, si había notado algún cambio entre el desarrollo de la primera unidad y el inicio de la segunda unidad. El tercer cuestionario se aplicó con el propósito de obtener las percepciones de los participantes con respecto al desarrollo de las sesiones y su opinión al momento de iniciar la segunda unidad.

Desde la sesión número cinco, el investigador registró en su bitácora ciertas observaciones que demostraron algunos cambios en el comportamiento de los participantes después de haber tenido esa primera interacción con personas extranjeras por medio de una videollamada. Es importante mencionar otro cambio identificado por el investigador, el cual deriva en que los participantes comenzaban a mostrar un interés más genuino y notorio a clases que combinaran tanto elementos de características interculturales como interactivos. Este hecho, según las propias opiniones de los participantes, hace que experimenten un aprendizaje más cercano a contextos reales.

Es interesante notar que, de acuerdo con las anotaciones hechas por el investigador en su bitácora, se menciona que ya desde la quinta sesión se observaba la manera en que los

participantes comenzaban a aplicar cierto pensamiento crítico a situaciones reales y que tenían que ver con diferentes elementos en el aprendizaje de la lengua, como la cultura, la geografía y las épocas. Este comentario surge a raíz de una observación que se muestra en la bitácora:

Un aspecto que deseo mencionar, y que creo es interesante además de importante, es que una de las estudiantes decidió participar diciendo que recordaba haber leído que la cultura mexicana tuvo mucho auge en países de Europa y de Asia debido a las películas mexicanas que comenzaron en la época del cine de oro, además de eso, mencionó que eso había ayudado a que en varios de estos países, dichas películas ayudaran a generar una imagen de México y sus habitantes, y por lo tanto, se crearan estereotipos. Es posible ver, frente a esta reflexión que los estudiantes comienzan a crear sus propias conclusiones y a tener una actitud más crítica y abierta hacia situaciones que están relacionadas con la lengua y la cultura. (*Bitácora del docente. Quinta entrada*).

Es a raíz de esta observación que se puede notar cómo los participantes comenzaban a ser más conscientes de lo que representa un estereotipo y de las acciones que pueden generar la creación de éste.

En esta segunda etapa se llevó a cabo la sesión número seis, la cual proporcionó diversos aspectos que fueron observados y anotados por el investigador en su bitácora; en esta sesión pudo ser observada la manera en que el número de participantes podría representar ciertamente un tipo de obstáculo para que el objetivo de las sesiones y del plan de intervención se cumpliera plenamente. El hecho de tener un grupo de aproximadamente 30 participantes generó que a la mitad de la sesión no se pudiera tener un *engagement* total. Las acciones tomadas en función de esta observación tuvieron como objetivo lograr que la mayoría de los participantes, no solo tuvieran ese interés en el aprendizaje de la lengua inglesa, sino que además de eso lo mantuvieran.

Esta situación ya mencionada se debió, según las observaciones hechas por el investigador en su bitácora a que el uso del libro de texto tenía mayor notoriedad en las sesiones, ya que este material didáctico realmente no se ponía a la par de las demás actividades diseñadas específicamente para que el plan de intervención lograra que los participantes estuvieran más enfocados en aprender la lengua inglesa.

Es importante mencionar que, a estas alturas de la aplicación del plan de intervención, el investigador registró algunas reflexiones acerca de su propio desempeño y de cómo percibía él mismo un cambio, tanto en las sesiones, en su trabajo y en la actitud que los participantes mostraban hacia la manera de trabajar que hasta ese momento se llevaba.

Hablando de mi desempeño en esta sesión, veo en mi persona una mayor sensibilización, una sensibilización dirigida a los estudiantes, una sensibilización que me ayuda a ir identificando no solo a aquellos estudiantes que puedan mostrar mayores problemas para desarrollar su capacidad comunicativa, sino que también he podido ver en mí una sensibilización para pensar en posibles soluciones hacia estos problemas mostrados.

Esta actividad que he venido llevando a lo largo de las sesiones ha sido, sin duda, benéfica debido a que estoy logrando una actitud mayormente crítica hacia mí y hacia mi práctica docente. (*Bitácora del docente. Séptima entrada*)

Según lo citado anteriormente, es notoria la manera en que el investigador logra ver el cambio que el plan de intervención tuvo hasta ese momento. Dicho cambio se percibió no solo en la actitud de los participantes para aprender una lengua extranjera, sino en la actitud y forma de trabajo del propio investigador.

La última sesión de la segunda etapa de intervención incluyó dentro de su diseño, además del registro de observaciones por parte del investigador en la bitácora, una segunda videollamada y la aplicación de un tercer cuestionario. En dicho cuestionario los participantes expresaron sus opiniones y sus cambios de percepción sobre la forma en que, hasta ese momento, estaban aprendiendo lengua inglesa.

A tenor de lo que los participantes expresaron en el cuestionario, fue posible observar lo que éstos opinaban de manera generalizada acerca de la funcionalidad que tuvieron no solo las actividades y estrategias propuestas hasta ese momento, sino también de los materiales didácticos. Dichos materiales representaron un acercamiento mucho más real al aprendizaje y a la aplicación de la lengua inglesa en un contexto real; un ejemplo claro de esto se muestra en la segunda videollamada realizada con las mismas personas extranjeras que participaron en la primera actividad similar.

De la misma manera en que, con la aplicación del tercer cuestionario, se buscó la obtención de la opinión de los participantes acerca de su experiencia en el aprendizaje de lengua inglesa, también se les cuestionó sobre cómo percibían la actitud y el comportamiento del docente. El hecho de obtener información sobre la percepción de los participantes hacia la forma de trabajar del docente resultó muy importante, debido a que tomando en consideración las opiniones expresadas por los participantes y de las reflexiones registradas por el investigador en su bitácora fue posible notar ciertas cosas que afectaban, para bien o para mal el desempeño del docente. Una de las primeras características fue que el investigador mencionó que la tecnología jugó en su contra en varias ocasiones, provocando que las actividades planeadas no pudieran ser llevadas a cabo como se deseaba. A pesar de ello, los participantes expresaron una opinión de aceptación acerca de la implementación de actividades que implicaran el uso de elementos tecnológicos, aunque la tecnología no siempre funcionara de la manera adecuada.

Es por eso que se pudo observar que los estudiantes, a las alturas de la última sesión de la segunda etapa de la aplicación del plan de intervención, seguían con el interés de trabajar más con elementos y herramientas tecnológicas que los impulsaran a tener contacto con personas que pudieran mostrarles un contexto real, en una conversación real, hablando sobre cosas interesantes y reales.

6.3. Tercera etapa de la intervención (Aplicación y observación de la unidad tres)

En la tercera y última etapa, se implementaron ciertos instrumentos con el fin de obtener la información que ayudara a concretar el análisis de toda la intervención llevada a cabo. Es importante mencionar que antes de terminar esta tercera etapa de aplicación se realizaron algunos cambios significativos en los instrumentos, con el fin de que la información obtenida pudiera ser considerada de mejor forma como parte de una investigación de tipo cualitativo.

Como ya se mencionó en capítulos anteriores, los instrumentos que se utilizaron fueron determinados con el principal objetivo de obtener datos cualitativos y, de esta manera, realizar un análisis que se inclinara hacia el lado de las percepciones, opiniones y reflexiones, tanto de los participantes como de la observadora y del investigador mismo.

Las sesiones que están incluidas en esta tercera etapa de la aplicación del plan de intervención son desde la novena hasta la décimo segunda, a lo largo de las cuales se obtuvieron reflexiones principalmente de la bitácora del investigador. Los demás instrumentos, por su parte, fueron de mucha utilidad ya que a través de estos se pudo tener acceso a las opiniones y percepciones tanto de la coordinadora (quien realizó una segunda observación de clase), como de los participantes, quienes contestaron cuestionarios y, en su momento, un grupo de ellos participó en un segundo grupo focal, en el cual expresaron la opinión general de la manera en que se sintieron durante toda la aplicación de la intervención.

La aplicación de esta última etapa del plan de intervención comenzó, como ya se mencionó, con la sesión número nueve. En dicha sesión se llevó el registro de las observaciones del investigador en su bitácora; tomando nota de ciertos eventos que le parecieron interesantes.

Una de estas reflexiones registradas en la bitácora, y que además va de la mano con la observación de clase, tiene que ver con el uso de ciertos contextos que surgen considerando los temas propuestos en el libro de texto: los viajes. Dicho tema está desarrollado por el libro en un contexto mucho más internacional, un contexto que a la mayoría de los estudiantes les cuesta entender debido a que en palabras textuales de las observaciones de la coordinadora: “el tema *travelling* es atractivo para los estudiantes; sin embargo, para este grupo de estudiantes cuyo contexto es basado en oportunidades no representa un *hobby* sino un lujo”. El hecho de introducir a los participantes de una manera tan brusca a un tema como lo es viajar alrededor del mundo podía generar un sentimiento negativo en el aspecto sociocultural de los participantes; y no se puede dejar de lado que la sub competencia sociocultural es parte de la competencia comunicativa.

A raíz de esta anotación señalada en la observación de clase, el investigador decidió registrar en su bitácora una reflexión encaminada hacia la necesidad de utilizar materiales adicionales al libro de texto, que pudieran servir como una herramienta real para que los participantes se involucraran de una forma más genuina con el aprendizaje de la lengua y con uno de los principales objetivos que tiene el aprender una lengua: comunicarse.

Es por eso que el investigador consideró el uso de materiales auténticos, relacionados con el contexto de los participantes, y que además de eso, pudieran expresar situaciones conocidas para ellos a personas que no tienen ese conocimiento, al igual que comunicar y expresar cuestiones sociales y culturales. Es decir, lograr una interacción que derivase en el desarrollo de una competencia intercultural y en el intercambio de cuestiones culturales por medio de una lengua extranjera, en este caso, la lengua inglesa.

Fue así que el investigador realizó una anotación en su bitácora, la cual expresa cómo, a raíz de la observación señalada por la coordinadora de la institución, un cambio indicado para las sesiones posteriores sería la implementación de material real con un contexto familiar a los participantes; y dicho material podría ser diseñado por el investigador mismo.

La reflexión general que tengo acerca de la aplicación de esta novena sesión es que debo tomar en cuenta una mayor inclusión de los materiales auténticos, pero no solo eso, sino que los materiales deben ser diseñados por mí, esto con el propósito de que dichos materiales puedan ser mayormente entendidos por los estudiantes, puesto que al momento de diseñarlos podría aplicar cierta relación con el contexto de los estudiantes. (*Bitácora del docente. Entrada nueve.*)

El objetivo de aprender una lengua es la comunicación, debe existir un canal que permita a los individuos expresarse acerca de un tema específico para que esto suceda, tanto el emisor como el receptor deben de tener un conocimiento previo desarrollado en un contexto. Por lo tanto, el investigador expresó la necesidad de incluir en las sesiones algunos materiales cuyas características se relacionaran de manera más real con lo que los participantes vivían en su contexto.

La tercera etapa de la intervención continuó con la implementación de la décima sesión, a estas alturas ya había un cambio más que notorio en la manera en que los participantes reaccionaban a las actividades incluidas en el plan de clase diseñado. Debido a las observaciones registradas en la bitácora del mismo, relacionadas con los cambios que podían ser necesarios en las actividades posteriores, se utilizaron elementos audiovisuales que pudieran generar mayor interés en los participantes. Dichos elementos forman parte de un canal de *YouTube*, el cual muestra la forma en que algunos extranjeros perciben las cosas que para los mexicanos son comunes. De esta manera, el investigador mostró a los

participantes un material real, relacionado con un tema conocido para ellos y expresado en lengua inglesa, de manera que se pudiera lograr el objetivo de, no solo llamar la atención de los participantes, sino también de que ellos pudieran expresar en cierta forma su opinión, debido a que sentían mayor seguridad al hablar acerca de un tema que les era conocido y que les resultaba interesante.

El aspecto cultural también se hizo presente dentro de esta sesión, ya que, al enfocar las actividades y el material de la planeación de clase hacia los medios de transporte y el uso cotidiano de éstos, los participantes se dieron cuenta de la importancia que tienen muchos elementos culturales, principalmente cuando de comunicación se trata. Para utilizar un medio de transporte en algún lugar es necesaria la comunicación para expresarse, además de saber, aprender y comprender ciertas actividades que pueden ser parte de la misma actividad relacionada con el uso de medios de transporte; solo por mencionar un ejemplo de elementos relacionados con la cultura y la competencia intercultural.

Otro de los propósitos al utilizar este tipo de actividades, fue lograr que los estudiantes desarrollaran una actitud más crítica basada en situaciones reales que ellos conocieran de primera mano, de esta manera podrían emitir un juicio mucho más concreto acerca del tema desarrollado, en este caso los viajes. Además del desarrollo de una actitud mayormente crítica, se buscó mostrar la percepción de una persona extranjera acerca de situaciones o contextos nuevos, cuya opinión era realmente diferente debido a que, precisamente su cultura le daba otra visión.

Se observó que los participantes, al darse cuenta de las diferentes percepciones producidas por una misma situación o contexto, generaban una mayor empatía cultural; es decir, mostraban un desarrollo notorio con respecto al incremento de su competencia intercultural.

La sesión decimoprimer representó cierta importancia para el investigador, debido a que se consideró dentro de la bitácora de reflexiones como la última sesión en la que el docente implementaría el uso de materiales y actividades tanto del libro de texto, como algunas que fueron diseñadas exclusivamente para el plan de intervención aquí presentado. Una de las cosas más importantes es que, al ser esta sesión prácticamente el cierre de la

aplicación, el investigador deseaba saber dentro de la sesión cuál había sido el cambio que los participantes presentaban en su comportamiento y en su actitud con respecto al aprendizaje de la lengua inglesa.

Debido a este objetivo ya mencionado se reutilizó una actividad aplicada en las primeras sesiones, y el resultado de esto mostró que realmente, el *engagement* obtenido en ambas ocasiones fue diferente. Al utilizar una actividad relacionada con la competencia intercultural en la última sesión del plan de intervención se obtuvo mayor atención e interés por parte de los participantes.

No obstante, esto no fue lo único que destacó, sino que además de esto es necesario tomar en cuenta la forma en que se llegó a lograr ese incremento de competencia intercultural, ya que el uso de las TIC's como herramienta es importante en el aula de clases para lograr que los participantes se comunicaran en lengua inglesa, de forma real y con personas extranjeras.

Se lograron cosas interesantes con este proyecto, sin embargo, creo que sería ver los resultados de un período escolar completo, en el que los estudiantes se habituaran mayormente a la interacción real con personas extranjeras, todo por medio del inglés; sin duda habría un desarrollo notable en ambas competencias, aunque la cuestión que ahora me surge es: ¿qué competencia sería la que tendría un mayor desarrollo después de un período más largo de aplicación? (*Bitácora del docente. Decimoprimera entrada.*)

El uso de las videollamadas dentro del salón de clases representó, sin duda alguna, un cambio en la forma de aprendizaje de una lengua extranjera. Algunas de las principales razones fueron el dinamismo y el contexto real que se le dio a las conversaciones, además de la constante práctica que se tuvo con la habilidad oral; de esta manera fue notable el hecho de una mejoría en el desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural, sin dejar de lado una mejoría en la actitud de los participantes hacia el aprendizaje de la lengua inglesa.

Los resultados que se obtuvieron en este trabajo, aunado al análisis que se les dio a los mismos mostraron que, hoy en día, las comunicaciones se están convirtiendo en una herramienta esencial en la cotidianeidad; y es por eso que no se puede dejar de lado la educación dentro de esas actividades habituales en la vida. Así que, al ver cómo la

información obtenida ofrece la certeza de que la tecnología no puede quedar fuera dentro de los programas de clase. De esta manera, se pretende que los resultados de esta intervención sean de utilidad para investigaciones y muestras posteriores que estén relacionadas con el mejoramiento del desarrollo del aprendizaje de las lenguas.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

El propósito con el que este trabajo de grado fue diseñado y aplicado se relaciona de manera muy directa con la manera en que han evolucionado la educación, las estrategias didácticas y las técnicas aplicadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, la lengua inglesa.

El plan de intervención se diseñó para observar la influencia que tenía el hecho de incluir en el programa educativo de una institución pública de nivel superior el uso de las videocomunicaciones como herramientas totalmente contextualizadas, esto logrado también con el elemento de la interacción real con personas extranjeras. El hecho de incluir el factor de interactuar con extranjeros dentro del salón de clases dio pie a no solo observar la influencia de las videocomunicaciones en el aumento del desarrollo de la competencia comunicativa, sino que también se observaron ciertos cambios en la forma en que los participantes ampliaron su visión y su percepción acorde a la competencia intercultural.

Es conveniente mencionar que, identificar un problema, así como planear, diseñar y aplicar una serie de sesiones que busquen lograr un cambio en el proceso de la enseñanza – aprendizaje de la lengua inglesa no busca quedarse solamente en el reporte de la información. Es preciso desarrollar, basándose en estos resultados, ciertas conclusiones que signifiquen un cambio importante, ya sea a nivel curricular de una materia como lo es la lengua inglesa, o en la forma de planear sesiones de clase.

Es claro ver, a partir del título de este trabajo de grado que, el uso de las videocomunicaciones como herramientas primarias estuvo presente de manera muy continua en las sesiones diseñadas para el plan de intervención, y es que la tecnología está tomando un uso imperativo en la enseñanza. Las videocomunicaciones, utilizadas como herramienta tecnológica, permiten el acercamiento entre personas; y justo esa aproximación permite una mayor y mejor comunicación.

La comunicación representa una capacidad social muy relacionada con el desarrollo de la competencia intercultural; mostrar, expresar, defender incluso las creencias, prácticas, actitudes; aspectos que identifican a un grupo de individuos dentro de una comunidad. Es por

eso que este plan de intervención buscó, con cierto éxito, establecer una interacción entre individuos de diferentes comunidades sin que la distancia (geográfica, cultural o social) representara un obstáculo.

El hecho de aprender una lengua no puede estar simplemente ligado al mero aspecto lingüístico, como se planteó el siglo pasado; es cierto que esas teorías dieron pie a lo que hoy en día se concibe como parte de ese proceso de enseñanza – aprendizaje; el cual, con el paso del tiempo, ha incorporado nuevas competencias a desarrollar con el fin de lograr una comunicación adecuada y concreta.

Este proceso de enseñanza – aprendizaje se ha ido valiendo del uso de nuevas herramientas, las cuales facilitan al individuo desarrollar una percepción más real de lo que implica interactuar con otras personas. Es aquí donde se incluyen dos cuestiones, sumamente importantes, y que se relacionan con los propósitos de la comunicación: qué y cómo comunicar. La cultura es un elemento fundamental que representa ese mensaje para ser comunicado, es ese aspecto que va y viene dentro del canal de la interacción y que, por lo tanto, se relaciona con la competencia comunicativa.

Surge entonces, la forma en la cual se logra esta comunicación para desarrollar la competencia intercultural, la búsqueda de la herramienta que permita a los involucrados expresarse, interactuar y, sobre todo discutir acerca de lo que ellos identifican como propio; costumbres, creencias, actitudes. Es, en este caso la tecnología, las videocomunicaciones en específico, esa herramienta que logró establecer un canal de comunicación e interacción entre personas de distintas culturas, sociedades y países con un objetivo en común, comunicarse.

Los participantes de este plan de intervención tuvieron la oportunidad de intercambiar diversos aspectos culturales con personas extranjeras, este hecho les permitió desarrollar determinada sensibilidad para conocer otras creencias y comportamientos que probablemente ellos no conocían de primera mano. Todo esto se desarrolló a la par de tener un uso real y en contexto de la lengua que se encuentran aprendiendo, en este caso, la lengua inglesa.

En función de los objetivos propuestos al principio de esta investigación, el principal de ellos fue plantear una serie de planeaciones de clase que estuvieran relacionadas entre sí

para establecer una secuencia didáctica que formulara un uso de manera más real de la tecnología, enfocándose en las videocomunicaciones. Esta meta principal fue lograda al ser llevada a una buena aplicación y un adecuado registro de los resultados; de hecho, queda en el aire la sugerencia de hacer una propuesta con mayor peso para incorporar el uso de las videocomunicaciones como una herramienta primordial dentro del plan de trabajo de la institución en donde se aplicó el plan de intervención.

Al observar la estrecha relación que tienen los objetivos específicos presentados en este trabajo de grado es posible advertir que, tanto el desarrollo de la competencia cultural como de la competencia comunicativa dependen mucho de las herramientas que se utilicen en un programa de estudios. Dichas estrategias pueden tener un propósito meramente didáctico o no, puesto que los materiales que tienen una vinculación mayor y amplia con otros usos de la vida cotidiana pueden servir para darle un contexto a las competencias que buscan ser desarrolladas. Dichos elementos son, específicamente en esta intervención, las videocomunicaciones y las *apps* que tengan una mejor funcionalidad para lograr que la interacción entre estudiantes y otras personas se dé de una forma adecuada.

Por último, hay que tomar muy en cuenta que el principal motivo de la aplicación de todo de esta intervención recayó en la pregunta de investigación, dicha interrogante busca la existencia de una relación entre el uso de herramientas tecnológicas (las cuales no fueron creadas ni diseñadas con un propósito didáctico) y el desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural. Es claro que existe una correspondencia entre el uso de dichas herramientas tecnológicas y el incremento de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lengua inglesa. A pesar de ello, no es posible establecer de forma clara la correspondencia entre ambos elementos, puesto que para lograr ese propósito es necesario continuar con el bucle de la investigación-acción que ha comenzado en este estudio. De esta manera se podrá observar con mayor detalle la forma en que las videocomunicaciones influyen en el acrecentamiento de las habilidades al aprender una lengua.

Es importante, entonces, considerar que la inclusión de la tecnología en los programas de estudio puede representar un cambio y un avance bastante adecuado para acercar a las comunidades estudiantiles no solo como alumnado, sino como personas. Resulta indispensable comenzar a ver que la lengua no es solo un objetivo que se debe aprender para

lograr comunicación; la lengua, sea la lengua que sea, es la herramienta que permite comunicar sentimientos, emociones, opiniones, cultura y todos aquellos elementos que resultan parte de una sociedad o comunidad. De esta manera se puede construir esa visión más real del uso de la lengua, la competencia comunicativa y la competencia intercultural.

REFERENCIAS

- Aguirre, J., Ramos, B., & Torres, N. (2018). El concepto de interculturalidad en la formación de futuros maestros de idiomas: hacia un estado inicial de la cuestión. *Enletawa Journal*, 57-68.
- Alsina, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Afers Internacionals*, 11-21.
- Alsina, R. (1997). La interculturalitat. Els estudis de comunicació intercultural. *DCIDOB Afers Internacionals*, 9-12.
- Ansión, J., & Madeleine, Z. (1997). ¿Qué entender por interculturalidad? *Foro Educativo*, 9-20.
- Area, M., & Jordi, A. (2009). eLearning: Enseñar y Aprender en Espacios Virtuales. En J. De Pablos, *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (págs. 391-424). Aljibe.
- Arredondo, P. (2016). Conectividad digital y marginalidad social. Una aproximación socioterritorial al caso mexicano. *Telos*.
- Arredondo, P. (2020). La presencia de México Conectado en la educación básica. *Comunicación y Sociedad*, 1-22.
- Austin, M., & R., T. (2004). Comunicación Intercultural: Fundamentos y Sugerencias. En *Antología sobre Cultura Popular e Indígena I. Lecturas del Seminario diálogo en la acción, primera etapa*. (págs. 85-101). Ciudad de México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA).
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testings*. Oxford University Press.
- Barón, L., & Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. *Lenguaje*, 417-442.
- Barraza, A. (2010). *Propuestas de Intervención Educativa*. Durango: Universidad Pedagógica de Durango.
- Bartolomé, M. (2006). Los laberintos de la identidad. Procesos identitarios de las poblaciones indígenas. *Avá. Revista de Antropología*, 28-48.
- Beltrán, F. (2004). Desarrollo de la competencia comunicativa. *Rev Edu Mex*, 5-10.
- Belz, J. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence telecollaboration. *Language Learning and Technology*, 68-117.

- Bergfelt, A. (2008). Las actitudes hacia el aprendizaje de una segunda lengua. Una comparación entre las actitudes de estudiantes españoles hacia el inglés y estudiantes suecos hacia el español. *Departamento de español* , 1-30.
- Bermúdez, L., & González, L. (2004). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 95-110.
- Biondo, A. C. (11 de julio de 2012). Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. *D.E.L.T.A.*, 265-256. Obtenido de Competencia pragmática: <https://1library.co/article/competencia-pragm%C3%A1tica-marco-te%C3%B3rico-de-referencia.4yrme0oq>
- Borboa, M. A. (2006). La interculturalidad: Aspecto indispensable para unas adecuadas relaciones entre distintas culturas. El caso entre "Yoris" y "Yoremes" del Centro Ceremonial de San Jerónimo Mochichahui, El Fuerte, Sinaloa, México. *Ra Ximhai* , 45-71.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching. A Guide for Practitioners*. New York: Routledge.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching. A Guide for Practitioners*. New York: Routledge.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and Communication* , 2-27.
- Canale, M., & Swain, M. (1989). The Acquisition of Second Language Communicative Competence. *Applied Linguistics*.
- CEFR. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning Teaching Assessment. Companion Volume with descriptors*. Council of Europe.
- Celce - Murcia, M., & Dörnyei, Z. T. (1995). A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 5-35.
- Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez, & I. Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. (págs. 449-465). Ed. ALCOBENDAS.
- Chen, G.-M., & Starosta, W. (1996). En I. C. Synthesis, *Annals of the International Communication Association* (págs. 353-383).
- Chén, M. (Abril de 2017). Las habilidades lingüísticas en el desarrollo del área de comunicación y lenguaje, idioma español como segunda lengua, con estudiantes de tercero básico del instituto núcleo familiar educativo para el desarrollo -NUFED- en el caserío sesibiché [...]. San Juan Chamelco, Alta Verapaz, Guatemala.

- Chub, A. (2012). *El monitoreo sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas de estudiantes y docentes, del Instituto Privado Mixto del Magisterio de Educación Primaria Bilingüe Aj K'utunel, del municipio de Panzós, Alta Verapaz.*
- Comboni, S., & Juárez, J. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, 10-23.
- Corominas, J. (1987). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Editorial Gredos.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación - acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- E-portafolio de investigación*. (Marzo de 2016). Obtenido de <https://sites.google.com/site/eportafolioinvestigaciondulce/unidad-3>
- Escarbajal Frutos, A., & Leiva Olivencia, J. J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: Un estudio en la región de Murcia (España). *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 281-293.
- Ferreira, A. (2007). Bases teóricas para un modelo de B-learning de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. En J. Sánchez, *Nuevas Ideas en Informática Educativa* (págs. 272-296). LOM Ediciones.
- García, T. (2003). El cuestionario como instrumento/evaluación.
- Gobierno de México*. (2010 de Agosto de 2010). Obtenido de <https://www.sct.gob.mx/informacion-general/areas-de-la-sct/coordinacion-de-la-sociedad-de-la-informacion-y-el-conocimiento/el-sistema-nacional-e-mexico/>
- González, L., & Lucía, N. A. (2011). Comunicación intercultural como medio para favorecer el cuidado culturalmente aceptable. *Revista Enfermería Universitaria*, 55-60.
- González, M. (2015). El b-learning como modalidad educativa para construir conocimiento. *Opción*, 501-531.
- Harmer, J. (1997). *The practice of English Language Teaching*. New York: Longman.
- Jara, A., & Ferreira, A. (2012). Mejoramiento de la competencia lingüística en español como lengua extranjera a través de la comunicación. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 139-160.
- Jauregui, K. G., & Canto, S. (2010). Interacción virtual a través de la videocomunicación y mundos virtuales: dos estudios piloto. *marcoELE. Revista de Didáctica ELE*, 1-17.
- Karlsson, L. (2004). *Psykologins Grunder*. Lund: Studdenlitterature.

- Latorre, A. (2003). La investigación - acción. En A. Latorre, *La investigación - acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (págs. 23-38). España: Graó.
- López, L. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur pistas para una investigación comprometida y dialogal. En L. López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía* (pág. 496). Plural Editores.
- Molina, C. W. (s.f.). La Educación Intercultural Bilingüe en la Región de Magallanes: Una reflexión desde el Trabajo Social.
- OCDE. (2012). *Perspectivas Económicas de América Latina*. En línea.
- ONU. (09 de marzo de 2022). *Objetivos de Desarrollo Sustentable* . Obtenido de Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos: un.org/sustainabledevelopment/es/education/
- Pérez, H. C., & Trejo, M. L. (2012). La competencia comunicativa y la enseñanza de lenguas . *Atenas*, 84-93.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos* , 143-152.
- Prado, J. (2001). La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza. . *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21-30.
- Rizza, R. (2003). *The concept of Interculturality. In Citizenship Action. A Step Towards Sustainable Equal Opportunities*. . Obtenido de <http://adrep.nuxit.net/Box1>
- Ronquillo, E., & Goenaga, B. (2009). Competencia Comunicativa: Evolución cronológica del término y sus elementos constitutivos. *Humanidades Médicas*.
- Santivañez, R. (2010). *El Modelo de Gestion de Blended-Learning en la Universidad de Los Ángeles de Chimbote, Perú*.
- Secretaría de Comunicaciones y Transportes. (2016). Obtenido de Programa de Cobertura Social 2019: <https://www.gob.mx/sct/acciones-y-programas/>
- Ur, P. (1996). *A Course in English Language Teaching* . Cambridge: Cambridge University Press .
- Walsh, C. (2009). Estado e intercultura: reflexiones críticas desde la coyuntura andina. En C. Walsh, *Los Andes en movimiento. Identidad y poder en el nuevo paisaje político* (págs. 217-248). Corporación Editora Nacional.

ANEXOS

Anexo A. Cuestionarios aplicados

Cuestionario 1



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE
MÉXICO**
FACULTAD DE LENGUAS
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA



Cuestionario realizado por: Roberto Torres Tovar, alumno de la Maestría en Lingüística Aplicada.

Este es el primero de cuatro cuestionarios que se llevarán a cabo durante las siguientes sesiones, con el objetivo de recabar la mayor información posible acerca de la implementación de uso de videocomunicaciones.

Todos los datos y la información proporcionada en este cuestionario serán manejados con privacidad y con fines académicos de la propia investigación. **Es importante aclarar que tu participación es voluntaria e independiente de las calificaciones que se obtendrán en el curso.**

Edad: _____

Género: _____

Carrera: _____

Instrucciones: Por favor, con base en tu opinión personal, experiencia y en el uso de las videocomunicaciones y la materia de inglés, lee y contesta las siguientes preguntas.

➤ **Parte 1**

1. Considero que el inglés, como materia, es:

- Indispensable
- Muy importante
- Importante
- Poco Importante
- Innecesario

2. Desde mi punto de vista, mi desempeño escolar en la materia de inglés es:

- Excelente
- Muy bueno
- Bueno
- Regular
- Malo

3. Mi experiencia aprendiendo inglés ha sido:

- Excelente
- Muy buena
- Buena
- Regular
- Mala

4. En general, el material que se utiliza en la clase de inglés es:

- Excelente
- Muy bueno
- Bueno
- Regular
- Malo

5. En general, mis clases de inglés son: (puede seleccionar más de una opción)

- Excelentes
- Interesantes
- Aburridas
- Entretenidas
- Rutinarias
- Tediosas
- Motivadoras
- Divertidas
- Otra _____

➤ **Parte 2**

6. El desempeño de mis docentes de inglés ha sido:

- Excelente
- Muy bueno

- Bueno
- Regular
- Malo

7. La influencia del desempeño de mis docentes de inglés sobre mi aprendizaje es:

- Mucha
- Regular
- Poca
- Nula

8. La eficiencia de mis clases de inglés es:

- Alta
- Regular
- Poca
- Nula

9. El programa de inglés, de acuerdo con el libro de texto:

- Se cumple
- Se cumple parcialmente
- No se cumple

➤ **Parte 3**

10. Menciona cuál es, desde tu punto de vista, el objetivo de aprender inglés.

11. Menciona cuál es, desde tu punto de vista, el aspecto más importante al aprender inglés (acreditar materias, viajar, tener un mejor empleo, aprender cultura, ...).

12. Menciona cuál es, desde tu punto de vista, la habilidad más importante del inglés (*Writing, Speaking, Listening, Reading*, gramática, vocabulario)

➤ **Parte 4**

Por favor, completa las siguientes afirmaciones con base en tu opinión:

13. La importancia de la educación y la tecnología en el aprendizaje del inglés es _____

14. Mi opinión sobre el contacto con personas de distintos lugares para mejorar el aprendizaje del inglés es _____

15. Mi opinión sobre el uso de videollamadas con personas para mejorar el aprendizaje del inglés es _____

Muchas gracias por tu participación.

Cuestionarios 2 y 3



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE
MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



Cuestionario realizado por: Roberto Torres Tovar, alumno de la Maestría en Lingüística.

Este es el segundo/tercero de cuatro cuestionarios que se llevarán a cabo durante las siguientes sesiones, con el objetivo de recabar la mayor información posible acerca de la implementación de uso de videocomunicaciones.

Todos los datos y la información proporcionada en este cuestionario, serán manejados con privacidad y con fines académicos de la propia investigación. **Es importante aclarar que tu participación es voluntaria e independiente de las calificaciones que se obtendrán en el curso.**

Edad: _____

Género: _____

Instrucciones: Por favor, con base en tu experiencia del aprendizaje de inglés lee y conteste las siguientes preguntas.

➤ **Parte 1**

1. Desde mi punto de vista, mi desempeño escolar en la materia de inglés a lo largo de las sesiones de este curso ha sido:

- Excelente
- Muy bueno
- Bueno
- Regular
- Malo

2. Mi experiencia aprendiendo inglés a lo largo de estas sesiones ha sido :

- Excelente
- Muy bueno
- Buena
- Regular
- Mala

3. En general, el material y las actividades que se han utilizado en las sesiones de inglés de este curso han sido:

- Excelentes
- Muy buenos
- Buenos
- Regulares
- Malos

4. En general, estas sesiones de inglés han sido:

- Excelente
- Muy bueno
- Bueno
- Regular
- Malo

➤ **Parte 2**

5. El desempeño de mi docente de inglés durante estas sesiones ha sido:

- Excelente
- Muy bueno
- Bueno
- Regular
- Malo

6. Desde mi punto de vista, la eficiencia de las actividades en las últimas sesiones de inglés ha sido:

- Mucha
- Regular
- Poca
- Nula

7. El uso de este tipo de actividades en comparación con el uso exclusivo del libro de texto ha sido:

- Excelente
- Muy bueno
- Bueno
- Regular
- Malo

➤ **Parte 3**

8. Menciona cuál es, desde tu punto de vista, la mejor parte del uso de las videocomunicaciones en el salón de clases.

-
9. Menciona cuál es, desde tu punto de vista, la actividad de las últimas sesiones que más ha llamado tu atención.

-
10. Menciona cuál es, desde tu punto de vista, la actividad de las últimas sesiones que menos ha llamado tu atención.
-

Muchas gracias por tu participación.

Cuestionario 4



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE
MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



Cuestionario realizado por: Roberto Torres Tovar, alumno de la Maestría en Lingüística

Este es el último de cuatro cuestionarios que se llevarán a cabo durante las siguientes sesiones, con el objetivo de recabar la mayor información posible acerca de la implementación de uso de videocomunicaciones.

Todos los datos y la información proporcionada en este cuestionario, serán manejados con privacidad y con fines académicos de la propia investigación. **Es importante aclarar que tu participación es voluntaria e independiente de las calificaciones que se obtendrán en el curso.**

Edad: _____

Género: _____

Carrera: _____

Instrucciones: Por favor, con base en su experiencia del aprendizaje de inglés lea y conteste las siguientes preguntas.

➤ **Parte 1**

1. Considero que el inglés, como materia, es:

- Indispensable
- Muy importante
- Importante
- Poco Importante
- Innecesario

2. Desde mi punto de vista, mi desempeño escolar en la materia de inglés a lo largo de estas sesiones fue:

- Excelente
- Muy bueno
- Bueno
- Regular
- Malo

3. Mi experiencia aprendiendo inglés a lo largo de estas sesiones fue:

- Excelente
- Muy buena
- Buena
- Regular
- Mala

4. En general, el material y las actividades que se utilizaron en las sesiones de inglés fueron:

- Excelentes
- Muy buenos
- Buenos
- Regulares
- Malos

5. En general, estas sesiones de inglés fueron:

- Buenas
- Regulares
- Malas
- Dinámicas
- Divertidas
- Aburridas
- Tediosas
- Desorganizadas
- Organizadas

➤ **Parte 2**

6. El desempeño del docente de inglés durante estas sesiones fue:

- Bueno
- Regular
- Malo
- Dinámico
- Divertido

- Aburrido
- Tedioso
- Desorganizado
- Organizado

7. La influencia del desempeño que el docente ha aplicado durante las últimas sesiones sobre mi aprendizaje fue:

- Mucha
- Regular
- Poca
- Nula

8. El uso de este tipo de actividades en comparación con el uso exclusivo del libro de texto es:

- Excelente
- Muy bueno
- Bueno
- Regular
- Malo

➤ **Parte 3**

9. Menciona cuál es, desde tu punto de vista, la mejor parte del uso de las videocomunicaciones en el salón de clases.

10. Menciona cuál es, desde tu punto de vista, la actividad de las últimas sesiones que más llamó tu atención.

11. Menciona cuál es, desde tu punto de vista, la actividad de las últimas sesiones que menos llamó tu atención.

➤ **Parte 4**

12. La importancia de la educación y la tecnología en el aprendizaje del inglés es

13. Mi opinión sobre el contacto con personas extranjeras para mejorar el aprendizaje del inglés es _____

_____.

14. Mi opinión sobre el uso de videollamadas con personas para mejorar el aprendizaje del inglés es _____

_____.

Muchas gracias por tu participación.

Anexo B. Formato de observación de clase



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE
MÉXICO**

FACULTAD DE LENGUAS

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

GUÍA DE OBSERVACIÓN



Este instrumento es una guía de observación que pretende recopilar información sobre el desempeño docente en la materia de lengua inglesa en una universidad perteneciente al Subsistema de Universidades Tecnológicas y Politécnicas; la observación de dicho desempeño pretende ser enfocada hacia el aspecto del desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural en el estudiante.

Observador: _____

Docente: _____

Fecha: _____

Planeación de clase			
Criterios de evaluación	Valoración		
	Sí	No	Observaciones
El docente:			
Presenta plan de clase.			
Inicia puntualmente.			
Planifica tomando en cuenta el enfoque de la asignatura			
Dosifica adecuadamente el tiempo.			
Relaciona de manera útil el contenido de la planeación de clase con el programa didáctico.			

Incluye en su plan de clase el desarrollo de las competencias mencionadas en sus objetivos.			
Interacciones con los alumnos			
Criterios de evaluación	Valoración		
El docente:	Sí	No	Observaciones
Desarrolla las actividades con un orden lógico.			
Propicia cuestionamientos con el alumnado.			
Escucha atento a los estudiantes.			
Propicia un ambiente de satisfacción.			
Se muestra respetuoso con el alumnado.			
Ofrece una retroalimentación adecuada a los estudiantes.			
Relación de los estudiantes con el aprendizaje nuevo			
Criterios de evaluación	Valoración		
El docente:	Sí	No	Observaciones
Adapta actividades y recursos en función a los imprevistos.			
Diversifica las actividades.			
Fomenta el trabajo colaborativo.			
Sociabiliza el aprendizaje.			

Incluye suficientes actividades relacionadas con las competencias comunicativa y cultural.			
Muestra un enfoque mayormente comunicativo que lingüístico / gramatical durante la sesión de clase.			
Preparación del ambiente de aprendizaje			
Criterios de evaluación	Valoración		
El docente:	Sí	No	Observaciones
Estimula la participación de los estudiantes.			
Alterna los recursos (pizarrón, libro de texto, material extra)			
Uso de medios audiovisuales (TIC's).			
Fluidez verbal, riqueza y precisión en el vocabulario.			
Establece una correcta observación del grupo			
Mantiene buena comunicación con los estudiantes.			
Motiva a los estudiantes a desarrollar una mayor competencia comunicativa por medio de contextos reales.			
Utilidad de los instrumentos			
Criterios de evaluación	Valoración		
Los instrumentos:	Sí	No	Observaciones

Se enfocan en las fortalezas y aspectos positivos de los estudiantes.			
Consideran los estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas, las experiencias culturales y educativas de los estudiantes.			
Dan la pauta al desarrollo de una retroalimentación.			
Logran evidenciar el aprendizaje esperado.			
Observaciones generales			

Anexo C. Formatos para la guía del grupo focal


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE
MÉXICO**
FACULTAD DE LENGUAS
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA
Guía para la primera sesión del Grupo Focal


- **Participantes**
 - **Moderador:**
 - **Observador:**
 - **Estudiantes del grupo:**
 - **Estudiante 1**
 - **Estudiante 2**
 - **Estudiante 3**
 - **Estudiante 4**
- **Condiciones:**
 - **Lugar:**
 - **Fecha:** 3 de octubre de 2022
 - **Hora**
 - **Grabación**
 - **Tema:** Las videocomunicaciones como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en la enseñanza del inglés
- **Diseño**

Introducción Moderador	Tiempo estimado: Bienvenidos. El tema a tratar en este grupo focal es El uso de las videocomunicaciones como recurso en las clases de lengua . Es una dinámica, la cual se llevará a cabo por medio de algunas preguntas, misma que servirán para la discusión del tema ya mencionado. Cada participante dispondrá de 3 a 4 minutos para participar, al momento de rebasar este tiempo es posible que los interrumpa, así que no se preocupen si eso llega a ocurrir. ¿Está claro?
----------------------------------	--

<p>Pregunta 1 Patrones de pregunta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiante 1 • Estudiante 3 	<p>Tiempo estimado: ¿Qué te pareció esta primera dinámica con videocomunicaciones en las clases de lengua inglesa?</p>
<p>Pregunta 2 Patrones de pregunta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiante 2 • Estudiante 4 	<p>Tiempo estimado: ¿Cuál era tu opinión de la enseñanza del inglés al iniciar este cuatrimestre?</p>
<p>Pregunta 3 Patrones de pregunta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiante 1 • Estudiante 2 	<p>Tiempo estimado: ¿Sientes que puede haber alguna mejoría en el aprendizaje de inglés con las actividades llevadas hasta ahora en las sesiones?</p>
<p>Pregunta 4 Patrones de pregunta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiante 3 • Estudiante 4 	<p>Tiempo estimado: ¿Cómo te sentiste en esta primer sesión de videollamada al interactuar con personas extranjeras que también hablan inglés?</p>
<p>Pregunta 5 Patrones de pregunta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiante 1 • Estudiante 4 	<p>Tiempo estimado: ¿Te gustaría que se siguieran implementando de forma más concreta este tipo de actividades en el presente cuatrimestre, así como en los siguientes cuatrimestres?</p>
<p>Pregunta 6 Patrones de pregunta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos los estudiantes 	<p>Tiempo estimado: ¿Ha cambiado de alguna forma tu opinión sobre la enseñanza del inglés con estas estrategias que se están llevando a cabo?</p>



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE
MÉXICO

FACULTAD DE LENGUAS

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA



Guía para la segunda y última sesión de Grupo Focal

- **Participantes**
 - **Moderador:**
 - **Observador:**
 - **Estudiantes del grupo:**
 - **Estudiante 1**
 - **Estudiante 2**
 - **Estudiante 3**
 - **Estudiante 4**
- **Condiciones:**
 - **Lugar:**
 - **Fecha:** 23 de noviembre del 2022
 - **Hora**
 - **Grabación**
 - **Tema:** Las videocomunicaciones como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en la enseñanza del inglés
- **Diseño**

<p>Introducción Moderador</p>	<p>Tiempo estimado: Bienvenidos. El tema por tratar en este grupo focal es El uso de las videocomunicaciones como recurso en las clases de lengua. Es una dinámica, la cual se llevará a cabo por medio de <i>X</i> preguntas, misma que servirán para la discusión del tema ya mencionado.</p> <p>Cada participante dispondrá de <i>X</i> minutos para participar, al momento de rebasar este tiempo es posible que los interrumpa, así que no se preocupen si eso llega a ocurrir. ¿Está claro?</p>
--	---

<p>Pregunta 1 Patrones de pregunta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiante 1 • Estudiante 3 	<p>Tiempo estimado: ¿Qué te pareció haber trabajado con videocomunicaciones en las clases de lengua inglesa?</p>
<p>Pregunta 2 Patrones de pregunta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiante 2 • Estudiante 4 	<p>Tiempo estimado: ¿Cuál era tu opinión de la enseñanza del inglés antes de iniciar este cuatrimestre?</p>
<p>Pregunta 3 Patrones de pregunta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiante 1 • Estudiante 2 	<p>Tiempo estimado: ¿Sentiste que hubo una mejoría en el aprendizaje de inglés con las actividades de las sesiones?</p>
<p>Pregunta 4 Patrones de pregunta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiante 3 • Estudiante 4 	<p>Tiempo estimado: ¿Cómo te sentiste al interactuar con personas que hablan el inglés como lengua materna?</p>
<p>Pregunta 5 Patrones de pregunta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiante 1 • Estudiante 4 	<p>Tiempo estimado: ¿Te gustaría que se implementarán de forma más concreta este tipo de actividades en los siguientes cuatrimestres?</p>
<p>Pregunta 6 Patrones de pregunta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos los estudiantes 	<p>Tiempo estimado: ¿Cuál es tu opinión de la enseñanza del inglés ahora que terminas este curso?</p>

