



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

INGLÉS A2 EN EL BACHILLERATO: ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ALUMNO,
HABILIDADES INTEGRADAS Y CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE

DIRECTORA DE TRABAJO TERMINAL DE GRADO:
DRA. en L. H. CELENE GARCÍA AVILA

CODIRECTORA:
DRA. en C. ED. YOLANDA EUGENIA BALLESTEROS SENTÍES

TUTORA ADJUNTA:
DRA. en C. SOC. ALEJANDRA LÓPEZ OLIVERA CADENA

ALUMNA:
LIC. EN LE. NARBARY GARCÍA FUENTES

Noviembre 2025



Universidad Autónoma del Estado de México

ACTA DE AUTORIZACIÓN PARA IMPRESIÓN DE TESIS


En la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, siendo las 12:00 horas del día 24 de OCTUBRE del 2025, se reunieron en la Coordinación de Estudios Avanzados los integrantes de la comisión responsable de aprobar la impresión de la tesis intitulada: **"INGLÉS A 2 EN EL BACHILLERATO: ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ALUMNO, HABILIDADES INTEGRADAS Y CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE"**. Que para obtener el grado de **Maestra en Lingüística Aplicada** presenta la **C. NARBARY GARCÍA FUENTES** con No. de Cuenta **1526040**. Una vez revisada y analizada con todo cuidado, se dio por aprobada y se autoriza la impresión de la misma. Firman para dar fe.....


Atentamente
Patria, Ciencia y Trabajo


"2025, 195 años de la Apertura del Instituto Literario en la Ciudad de Toluca"


DRA. ALEJANDRA LÓPEZOLIVERA
CADENA
REVISORA


DRA. YOLANDA E. BALLESTEROS SENTÍES
REVISORA


DRA. EN L. H. CELENE GARCÍA ÁVILA
DIRECTORA DEL TRABAJO DE OBTENCIÓN DE GRADO


DRA. EN L. H. CELENE GARCÍA ÁVILA
COORDINADORA DE ESTUDIOS AVANZADOS Y
PROGRAMA DE LA M.L.A.


COORDINACIÓN DE ESTUDIOS AVANZADOS

C.c.p.- Minutario
CGA/merg



ÍNDICE

GLOSARIO DE ABREVIATURAS

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

1. CONCEPTOS BÁSICOS PARA LA DOCENCIA DE LENGUAS

- 1.1. Enfoque centrado en el alumno 6
 - 1.1.1. Fundamentos teóricos del constructivismo 6
 - 1.1.2. Aplicación del constructivismo en la enseñanza de lenguas extranjeras 8
- 1.2. Procesos cognitivos para el aprendizaje de una lengua extranjera 10
- 1.3. El enfoque comunicativo 12
- 1.4. Aprendizaje basado en tareas para la enseñanza de lenguas 13
- 1.5. Aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de lenguas 18

2. LA MATERIA DE INGLÉS EN EL BACHILLERATO

- 2.1. Nivel de dominio programado, según los criterios del MCRE 21
 - 2.1.1. Contexto del inglés en el Estado de México 22
 - 2.1.2. Problemática nacional del inglés en bachillerato 22
 - 2.1.3. Factores socioeconómicos que inciden en el aprendizaje 22
 - 2.1.4. Brecha entre expectativas curriculares y realidad educativa 23
 - 2.1.5. Justificación de la intervención pedagógica 23
- 2.2. La Nueva Escuela Mexicana en la Educación Media Superior 25
- 2.3. La materia de inglés dentro del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 28
- 2.4. Transversalidad educativa de la Educación Media superior 30
- 2.5. Agenda 2030 y los ODS para la transversalización del tema “medio ambiente” 33

3. CAPÍTULO METODOLÓGICO

- 3.1. Encuadre general de la investigación 34
 - 3.1.1. Planteamiento del problema 37
 - 3.1.2. Otras preguntas de investigación 40
 - 3.1.3. Objetivos 41
 - 3.1.4. Contexto de aplicación 41
 - 3.1.5. Investigación acción 42
- 3.2. Diseño de la investigación-acción 45
 - 3.2.2. Fases de la investigación 47
 - 3.2.3. Lineamientos de ética de la investigación 50
- 3.3. Muestra 52
- 3.4. Instrumentos de recolección de datos 53
 - 3.4.1. Fundamentación teórica y origen de los instrumentos 57
 - 3.4.2. Examen diagnóstico 60
 - 3.4.2.1. Justificación y utilidad 61
 - 3.4.2.2. Pilotaje 61
 - 3.4.2.3. Examen Diagnóstico Instrumento 63
 - 3.4.2.4. Examen de logro B 67
 - 3.4.2.5. Justificación y utilidad 68
 - 3.4.2.6. Pilotaje 69
 - 3.4.2.7. Examen De Logro B instrumento 70
 - 3.4.3. Escala Likert 74
 - 3.4.3.1. Justificación y utilidad 74
 - 3.4.3.2. Pilotajes 75
 - 3.4.3.3. Escala Likert: instrumento 76
 - 3.4.4. Rúbrica de evaluación y coevaluación 77
 - 3.4.4.1. Justificación y utilidad 78
 - 3.4.4.2. Pilotaje 79
 - 3.4.4.3. Rúbrica Instrumento 81
 - 3.4.5. Grupo focal 83
 - 3.4.5.1. Justificación y utilidad 84
 - 3.4.5.2. Pilotaje 84

3.4.5.3. Grupo focal Instrumento	86
3.6. Secuencia didáctica	88
3.6.1. La secuencia didáctica en la investigación-acción	88
3.6.2. Programa del Bachillerato General de la materia de inglés	89
3.6.3. Secuencia didáctica para la enseñanza de inglés y el medio ambiente	90
3.6.4. Secuencia didáctica realizada de dos bucles	91
4. APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	115
4.1 Sesión 1	115
4.2 Sesión 2	116
4.3 Sesión 3	118
4.4 Sesión 4	119
4.5 Sesión 5	120
4.6 Sesión 6 La evaluación del primer bucle	121
4.7 Bucle 2, Sesión 1 (Sesión 7)	122
4.8 Bucle 2, Sesión 2 (Sesión 8) El grupo Focal	123
5. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS	125
5.1. Análisis de datos cuantitativos	125
5.2. Análisis de datos cualitativos	127
6. PRIMER BUCLE: DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE DATOS	130
6.1 Examen Diagnóstico (Aplicación A)	130
6.1.2. Descripción e interpretación de resultados de las preguntas cerradas	131
6.1.2.1 Análisis de resultados de las preguntas cerradas	134
6.1.3.1 Análisis de resultados de las preguntas de opción múltiple cerradas	137
6.1.4 Discusión de los resultados del examen diagnóstico	140
6.2. Instrumentos aplicados al término del primer bucle (sesión 5)	143
6.2.1 Examen de logro (aplicación A')	144
6.2.2 Escala Likert (apreciación de perspectivas sobre cuidado del medio ambiente)	144
6.2.2.1 Descripción e interpretación de resultados de la escala Likert	145
6.2.2.2 Análisis de los resultados de las percepciones de la escala Likert	151
6.2.2.3 Discusión de los resultados de la escala Likert	153
7. SEGUNDO BUCLE: DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE DATOS	156
7.1 Examen de logro B	156
7.1.1. Descripción e interpretación de resultados de los resultados del examen de logro B	157
7.1.1.1. Análisis de los resultados del examen de logro B	159
7.1.1.2. Discusión de los resultados del examen de logro B	161
7.2. Rúbrica de evaluación y coevaluación	164
7.2.1. Descripción e interpretación de resultados de la Rúbrica de evaluación	165
7.2.2.1. Análisis de resultados de la Rúbrica de evaluación	168
7.2.2.2. Discusión de los resultados de la Rúbrica de evaluación	171
7.3 Grupo Focal	172
7.3.1. Descripción e interpretación de resultados del grupo focal	173
7.3.1.1. Análisis de resultados del grupo focal	174
7.3.1.2. Discusión de resultados del grupo focal	178
7.4 Discusión e interpretación de resultados finales	180
8. CONCLUSIONES	183
8.1 Conclusión general	183
8.2 Conclusiones por objetivos específicos:	183
8.3 Contribución original al conocimiento	187
8.4 Sugerencias y Proyecciones para investigación futura	188
9. REFERENCIAS	190
10. ANEXOS	197
10.1 Carta de Consentimiento	197
10.2 Evidencia de la Sesión 1	198
10.3 Evidencia de la sesión 2	200
10.4 Evidencia de la sesión 3	202

10.5 Evidencia de la sesión 4	203
10.6 Evidencia de la sesión 5	205
10.7 Evidencia de la sesión 7	207
10.8 Evidencia de la Sesión 8	209

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Aula tradicional versus Aula constructivista (Fuente: elaboración propia, basada en Szabó y Csépes, 2023, p. 407)	8
Tabla 2 Comparación de los descriptores A2 y B2 (Fuente: elaboración propia basado en el Council of Europe 2020)	25
Tabla 3 Fases de la investigación acción de la secuencia didáctica, (Fuente: elaboración propia basado en Burns, 2009).....	36
Tabla 4 Objetivos para el desarrollo de la secuencia didáctica (Fuente: elaboración propia).....	49
Tabla 5 Instrumento de Evaluación Escala Likert (Fuente: Elaboración Propia)	77
Tabla 6 Rúbrica de Evaluación y Coevaluación del Proyecto (Fuente: Elaboración Propia	82
Tabla 7 Secuencia didáctica (Fuente: Elaboración propia).....	112
Tabla 8 Descriptores del nivel A2 (Fuente: Elaboración propia)	114

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Bucles de la investigación-acción (Fuente: elaboración propia basado en Burns 2009)	9
Ilustración 2 Fases en la adquisición de una segunda lengua (Fuente: elaboración propia basado en Rodríguez 2010).....	11
Ilustración 3 Mapa sobre la clasificación de los tres tipos de tareas (Fuente elaboración propia basado en Keck y Kim, 2014)	17
Ilustración 4 Mapa de los cuatro principios esenciales del ABP (Fuente elaboración propia basado en Mali, 2016)	18
Ilustración 5 Gráfica del grado de promedio de escolaridad (Fuente elaboración propia basado INEGI 2024) 23	
Ilustración 6 Transversalidad en la educación media superior (Fuente: elaboración propia basado en el Programa de estudios de Recurso sociocognitivo de lengua y comunicación lengua extranjera inglés III (2024).....	31
Ilustración 7 Elementos fundamentales de la investigación-acción (Fuente: elaboración propia basado en Banegas y Consoli 2020)	44
Ilustración 8 Mapa de los instrumentos de recolección de datos (Fuente: elaboración propia basado en Escuela de profesores del Perú 2024)	55
Ilustración 9 Instrumentos para la investigación-acción (Fuente: elaboración propia basado en Gatica F. y Uribarren T. 2013).....	56
Ilustración 10 Pasos para el análisis de datos cuantitativos (Fuente: Elaboración Propia).....	126
Ilustración 11 Pasos para el análisis de datos cualitativos (Fuente: elaboración propia).....	129
Ilustración 12 Gráfica comparativa de respuestas correctas e incorrectas preguntas abiertas (Fuente: elaboración propia).....	135
Ilustración 13 Gráfica de los resultados del tiempo verbal presente continuo (Fuente: elaboración propia)...	139
Ilustración 14 Gráfica de los resultados del uso de bolsa (Fuente: elaboración propia)	147

GLOSARIO DE ABREVIATURAS

ELT: *English Language Teaching*

MCC: *Marco Curricular Común*

MCEEMS: *Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*

MCER: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

MEPEO: *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*

NEM: *Nueva Escuela Mexicana*

SEMS: *Subsecretaría de Educación Media Superior*

SEP: *Secretaría de Educación Pública*

RESUMEN

Esta investigación se centra en la enseñanza del inglés en instituciones de educación media superior, específicamente en las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México, y se fundamenta en el Recurso Sociocognitivo de la Lengua Extranjera Inglés III de la SEP (2024). Con un enfoque constructivista y humanista, el estudio busca formar individuos críticos, reflexivos y comprometidos, que integren el desarrollo de competencias lingüísticas con la conciencia ambiental. La propuesta responde a desafíos significativos: limitadas horas de clase, numerosos progresos en poco tiempo, escasez de recursos, exceso de alumnos, sobrecarga administrativa y desinterés estudiantil. A pesar de estas restricciones, se plantea implementar estrategias didácticas vivenciales y contextualizadas, mediante proyectos colaborativos y actividades auténticas que aborden la problemática del cambio climático. El objetivo es transformar el aprendizaje del inglés en una experiencia integral que no sólo cumpla con los estándares educativos, sino que también promueva la responsabilidad social y ambiental.

RÉSUMÉ

This research focuses on teaching English in high school institutions, specifically in the Official Preparatory Schools of the State of Mexico and is based on the Sociocognitive Resource for English as a Foreign Language III by the SEP (2024). With a constructivist and humanistic approach, the study aims to develop critical, reflective, and committed individuals who integrate the development of language skills with environmental awareness. The proposal addresses significant challenges: limited class hours, numerous lessons in a short time, resource scarcity, an excess of students, administrative overload, and student disinterest. Despite these constraints, the project plans to implement experiential and contextualized teaching strategies through collaborative projects and authentic activities that address the issue of climate change. The objective is to transform English learning into an

integrated experience that not only meets educational standards but also promotes social and environmental responsibility.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se enmarca en la enseñanza del inglés en instituciones de educación media superior, con especial atención a las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOs). Basada en el Recurso Sociocognitivo de la Lengua Extranjera Inglés III, establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024), esta propuesta adopta un enfoque constructivista y humanista que busca formar individuos críticos, reflexivos y socialmente comprometidos. El proyecto se orienta no sólo a desarrollar competencias lingüísticas mediante tareas auténticas y significativas, sino también a fomentar la conciencia ambiental y el compromiso con la mitigación del cambio climático.

El contexto en el que se desarrolla esta investigación está marcado por múltiples desafíos: la escasez de tiempo, con tan solo tres horas de trabajo semanal disponibles para la enseñanza; la necesidad de implementar más de 16 progresiones en un lapso reducido; la presencia de festividades que interrumpen el flujo de trabajo; la limitada disponibilidad de recursos; el elevado número de alumnos y la consiguiente sobrecarga administrativa; así como la falta de interés por parte del estudiantado. Estos factores representan barreras que, en muchas ocasiones, impiden la implementación de estrategias didácticas innovadoras y vivenciales. No obstante, lejos de constituir un obstáculo insalvable, estos retos plantean la urgencia de replantear el proceso de enseñanza-aprendizaje y de diseñar metodologías que permitan integrar de forma armónica y contextualizada el aprendizaje del idioma con temáticas de relevancia social y ambiental.

En este sentido, la propuesta se centra en la integración del cuidado del medio ambiente como eje transversal de la enseñanza del inglés. Se pretende que, mediante proyectos colaborativos, actividades basadas en tareas reales y el uso de medios audiovisuales, los estudiantes puedan aplicar las cuatro habilidades comunicativas en contextos que reflejen la problemática del cambio climático y la necesidad de proteger el entorno. Este enfoque no sólo promueve el dominio del

idioma de manera funcional, sino que también incentiva a los alumnos a desarrollar un pensamiento crítico y a asumir responsabilidades sociales, transformando así el aprendizaje en una experiencia integral y significativa.

Además, la investigación se alinea con las expectativas estatales y sociales de garantizar un aprendizaje de alto impacto académico, tal como lo plantea Fandiño Parra (2017) y se refuerza en los lineamientos de la UNESCO (2024), donde se justifica que la integración de contenidos lingüísticos con la educación ambiental contribuye a la enseñanza del inglés, más allá de la mera transmisión de reglas gramaticales, fomentando la formación de ciudadanos informados y comprometidos con el bienestar de la sociedad y del planeta.

En conclusión, este estudio se presenta como una propuesta innovadora y desafiante, diseñada para maximizar el aprendizaje efectivo en un entorno con limitaciones significativas. Al combinar estrategias pedagógicas centradas en el alumno con un contextualizado y orientado al desarrollo de valores, se aspira a transformar la práctica educativa en las EPOs, proporcionando un modelo que pueda ser replicado y adaptado en otros contextos con desafíos similares. Esta investigación invita a docentes e investigadores a explorar nuevas rutas para la innovación educativa, demostrando que, aun en condiciones adversas, es posible alcanzar un aprendizaje integral y comprometido con la transformación social y ambiental.

LIMITACIONES

En esta investigación, se reconocen ciertas limitaciones que podrían afectar su éxito. Mercer, Ibrahim, Bilsborough, Jones y Potzinger (2022) señalan algunos factores, entre los cuales se incluyen las actitudes tanto de estudiantes como del profesorado. Estas actitudes abarcan resistencias que los alumnos podrían tener, así como la posible fatiga tanto de los estudiantes como del docente. Además, se destaca la importancia de evitar el desinterés, logrando establecer una conexión significativa con los alumnos sobre el tema, en paralelo con el programa de estudios de la escuela.

No obstante, no todo el enfoque debe estar centrado en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 13 (ODS-13), que forman parte del marco global establecido en la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (Organización de las Naciones Unidas, 2022), sino que también pueden abordarse otros ODS, como el ODS 7, que promueve la energía asequible y no contaminante, y el ODS 15, orientado a la vida de ecosistemas terrestres. Estos temas pueden fomentar una mayor involucración de los alumnos con su entorno, especialmente debido a los efectos visibles del cambio climático en nuestro país. Ejemplo de ello es el huracán "Otis", que devastó el puerto de Acapulco el 25 de octubre de 2023, además de las seis olas de calor extremo ocurridas en 2024 o los incendios forestales provocados por las sequías registradas ese mismo año. Estos eventos climáticos permiten generar un contexto tangible y relevante dentro de la clase de inglés, incentivando a los alumnos a desarrollar proyectos que contribuyan a mitigar el cambio climático y, al mismo tiempo, atender los contenidos del programa de inglés establecidos por la institución educativa.

Por otro lado, un factor crucial entre estas limitaciones es la disponibilidad de recursos y materiales proporcionados por el plantel. En este contexto, se enfrentan desafíos asociados con el currículo de la Educación Media Superior, debido a la disponibilidad de materiales como periódicos, noticias en línea, videos, películas, audios y lecturas sobre el medio ambiente, pero con un nivel de inglés más avanzado, que resultan complejos de entender para el alumnado. Estos recursos pueden complementar el contenido del libro de texto, que en muchas ocasiones se encuentra descontextualizado respecto a la realidad de los estudiantes.

Por ello, otro aspecto fundamental es la selección y adecuación de los materiales antes de ser entregados a los alumnos, es que el docente realice un análisis previo para realizar los ajustes necesarios y facilitar la comprensión de la información, de acuerdo con las habilidades de los estudiantes, conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas MCER (2024). También es importante destacar la posible limitación relacionada con la falta de vocabulario, tanto por parte de los estudiantes como del docente. Aunque el docente puede ser experto en la enseñanza del inglés, no necesariamente posee conocimientos profundos en

disciplinas específicas como Ecología o Geografía, que abordan los temas del cambio climático. Sin embargo, se sugiere que el docente no necesita ser un especialista en estos temas, sino que tanto él como los alumnos pueden adquirir progresivamente terminología relacionada con el medio ambiente a medida que avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El siguiente apartado profundizará en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de obtener una comprensión más sólida sobre el funcionamiento del constructivismo en el aprendizaje de una segunda lengua.

1. CONCEPTOS BÁSICOS PARA LA DOCENCIA DE LENGUAS

1.1. Enfoque centrado en el alumno

Para iniciar este apartado, es fundamental examinar el concepto de constructivismo en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta teoría, estrechamente vinculada a enfoques pedagógicos como la enseñanza basada en tareas, fomenta la participación del estudiante en la construcción de su propio conocimiento. A diferencia del modelo tradicional, en el que el docente desempeña un papel central como transmisor de información, el constructivismo enfatiza el desarrollo cognitivo del alumno a través de la interacción y la exploración.

1.1.1. Fundamentos teóricos del constructivismo

La teoría constructivista encuentra sus bases en los trabajos pioneros de Jean Piaget, quien estableció que "el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano" (Piaget, 1985, p. 45). Para Piaget, el aprendizaje ocurre mediante procesos de asimilación y acomodación, donde los individuos modifican sus esquemas mentales previos al enfrentarse a nueva información. En el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras, esto implica que los estudiantes no simplemente reciben estructuras lingüísticas, sino que las integran activamente a sus conocimientos previos, generando nuevas comprensiones sobre el funcionamiento del idioma. Complementando esta perspectiva, Vygotsky (1978) introdujo el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1978, p. 86).

Esta teoría resulta fundamental para la enseñanza de inglés, ya que sugiere que el aprendizaje ocurre más efectivamente cuando los estudiantes se enfocan en tareas ligeramente superiores a su nivel actual, con el apoyo adecuado del docente o de pares más competentes. Por su parte, Ausubel (1968) contribuyó

significativamente con su teoría del aprendizaje significativo, estableciendo que "el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente" (p. 4). Ausubel distingue entre aprendizaje mecánico y significativo, donde este último ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera sustantiva con lo que el estudiante ya conoce. En la enseñanza de lenguas extranjeras, esto requiere que el estudiante conecte las nuevas estructuras lingüísticas con las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, incluyendo su lengua materna y contextos culturales familiares.

Según Szabó y Csépes (2023, p. 406), el constructivismo resalta la importancia de que los estudiantes construyan activamente su conocimiento, alejándose de la postura pasiva en la que el maestro es el único expositor de contenidos. Esta perspectiva se alinea con los postulados de Bruner (1966), quien enfatizó que "el aprendizaje es un proceso activo en el cual los estudiantes construyen nuevas ideas o conceptos basándose en su conocimiento actual o pasado" (p. 72). Desde esta perspectiva teórica fundamentada, el aprendizaje no se limita a la mera adquisición de información, sino que constituye un proceso dinámico en el cual los alumnos interpretan, reorganizan y elaboran significados en función de sus experiencias previas, tal como lo demuestran las investigaciones de estos autores fundamentales.

Aula Tradicional

- *Se recomienda seguir el currículo (o algunas veces obligatorio).*
- *La enseñanza-aprendizaje recae en su mayoría en los libros de texto.*
- *Los alumnos son "hojas en blanco", en donde el maestro es el encargado de escribir.*

Aula Constructivista

- *Se invita a los estudiantes a hacer preguntas y plantear problema.*
- *Se utilizan bases de datos materiales creativos y relacionados con el plan de estudios para promover que los estudiantes se conviertan en pensadores independientes.*
- *El docente tiene un papel interactivo mediando entre estudiantes y el currículo.*

- *El profesor es el encargado de transmitir la información.*
- *La evaluación sumativa no forma parte de la enseñanza y por lo general toman la forma de exámenes.*
- *Se caracteriza porque los estudiantes trabajan solos en clase (enseñanza frontal).*
- *Utiliza métodos de evaluación alternativos entre ellos la autoevaluación, la evaluación por pares y los portafolios de evidencia.*
- *Se promueve el trabajo cooperativo o en grupo.*

Tabla 1. Aula tradicional versus Aula constructivista (Fuente: elaboración propia, basada en Szabó y Csépes, 2023, p. 407)

1.1.2. Aplicación del constructivismo en la enseñanza de lenguas extranjeras

La aplicación de los principios constructivistas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera encuentra particular resonancia en los postulados de Vygotsky (1978) sobre la mediación social del aprendizaje. Como señala este autor, "todas las funciones psíquicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos" (Vygotsky, 1978, p. 94), lo cual subraya la importancia del trabajo colaborativo y la interacción social en el aula de lenguas extranjeras. El concepto de aprendizaje significativo de Ausubel (1968) resulta especialmente relevante cuando se integran temas transversales como el cuidado del medio ambiente en la enseñanza del inglés. Al conectar las estructuras lingüísticas con problemáticas ambientales reales y cercanas a los estudiantes, se facilita que la nueva información se ancle en esquemas cognitivos existentes, para promover mayor profundización y una comprensión a largo plazo de la lengua estudiada. Además, la teoría de Piaget (1985) sobre la construcción activa del conocimiento se materializa en enfoques metodológicos como el aprendizaje basado en tareas y proyectos, donde los estudiantes no son receptores pasivos sino constructores activos de su aprendizaje lingüístico.

Al examinar la comparación entre el aula tradicional y el aula constructivista, se evidencia claramente que el enfoque constructivista contribuye significativamente a satisfacer las necesidades de los alumnos y fomenta el

desarrollo de su autonomía de manera colaborativa. Además, promueve el pensamiento independiente, un aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje significativo, en contraposición a respuestas mecánicas que suelen prevalecer en el entorno del aula tradicional. Cobeña y Moreno (202, p. 469) sostienen que la aplicación de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos en el nivel medio superior, contribuye al desarrollo de estudiantes autónomos, comprometidos y automotivados. Este tipo de estrategias permite que los alumnos exploren, apliquen e interactúen directamente con su contexto, favoreciendo así la construcción de aprendizajes significativos. Además, destacan que estas metodologías están centradas en el estudiante, propiciando un proceso en el cual el aprendizaje se produce de manera diferente, ya que el alumno aprende a establecer conexiones entre los fenómenos que ocurren en su entorno, lo que le permite generar nuevos conocimientos a partir de su propia experiencia.

En este sentido, el constructivismo, como señalan Szabó y Csépes (2023, p. 406), es uno de los enfoques que mejor se articula con la investigación-acción, ya que posibilita observar y reflexionar sobre la práctica, el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual está en constante transformación. Por esta razón, la investigación-acción resulta un método pertinente, esto brinda a los docentes la oportunidad de construir y ajustar su investigación a partir de sus propias experiencias en el aula. Además, constituye un recurso valioso para innovar en educación, gracias a su carácter cíclico que permite planificar acciones pedagógicas, evaluar su implementación e introducir modificaciones dentro de las secuencias didácticas, como se ilustra en la siguiente figura.

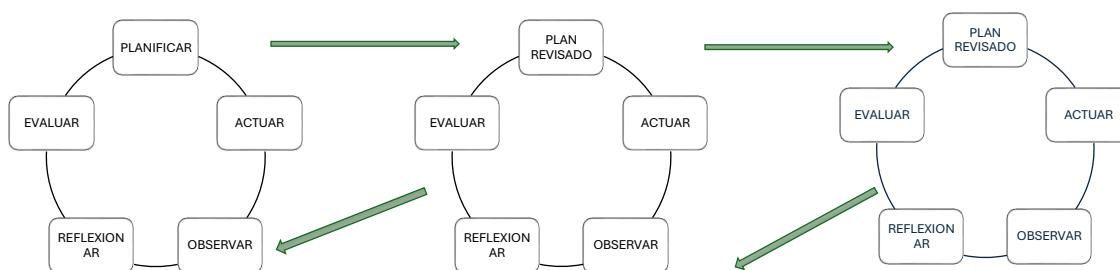


Ilustración 1 Bucles de la investigación-acción (Fuente: elaboración propia basado en Burns 2009)

1.2. Procesos cognitivos para el aprendizaje de una lengua extranjera

El objetivo del aprendizaje es adquirir un conocimiento más profundo que permita avanzar en el dominio del idioma inglés. Para definirlo mejor, se recurre al trabajo de Gómez, Geremich y Franco (2022), quienes señalan que el aprendizaje es un proceso comunicativo, eje en torno del cual se basa el programa *Recurso sociocognitivo de lengua y comunicación lengua extranjera inglés III* del bachillerato general (SEP, 2024). En este contexto, el papel del docente adquiere una relevancia fundamental al encargarse de organizar, expresar, socializar y proporcionar los contenidos a los estudiantes. No obstante, dada la diversidad de procesos que atraviesan los alumnos durante su trayectoria en el bachillerato, se hace imperativo fortalecer este enfoque mediante el método de aprendizaje basado en tareas, con el fin de promover un aprendizaje significativo. El sustento de este enfoque es la teoría del constructivismo, según la cual, como señala Erciyés (2020, p. 16), se busca comprender cómo los individuos interpretan o construyen problemas en contextos sociales, lingüísticos e históricos. El constructivismo —moldeado por las experiencias, perspectivas y conocimientos que ya dominan los participantes—, surge a través de la interacción entre profesores y estudiantes, lo cual genera el aprendizaje significativo que se busca cuando se aprende un segundo idioma.

En otro tenor, Rodríguez (2010) menciona que a la hora de aprender una lengua extranjera se requiere de un proceso cognitivo. Este fenómeno se manifiesta en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, que consta de tres fases:

- *Durante la fase de elaboración cognitiva*, durante el aprendizaje de una lengua extranjera, el estudiante se encuentra directa y conscientemente con nuevas estructuras lingüísticas, las cuales son distintas a las de su lengua materna. En esta fase, se busca que el alumno asimile toda la información novedosa, también conocida como *entrada*, proveniente del entorno externo, Rodríguez (2010, p. 237).
- *En la fase asociativa*, Una vez que el estudiante ha internalizado el nuevo sistema lingüístico en la etapa anterior, comienza a formular hipótesis sobre su funcionamiento. En esta fase, la organización de los elementos

lingüísticos se examina utilizando los conocimientos previos del alumno, ya sea de su lengua materna o de otras lenguas extranjeras que conozca. Este periodo se denomina interlenguaje, durante el cual el estudiante tiene la capacidad de construir enunciados basados en las hipótesis que ha desarrollado, y se produce una corrección progresiva de sus errores. En esta etapa, también surge el concepto de *salida*, que es crucial, ya que se refiere a la forma en que el alumno maneja los inputs recibidos durante este proceso. Este manejo varía de un estudiante a otro, dependiendo de su sistema o capacidad de aprendizaje (Rodríguez, 2010, p. 237).

- *En la fase de autonomía*, En la fase final, el estudiante realiza un análisis característico de la asimilación de la información adquirida en las dos etapas previas. En este periodo, el alumno puede aplicar espontáneamente todo lo aprendido. Es importante señalar que, para alcanzar o conservar este proceso, es esencial continuar practicando con los *inputs* recibidos; de lo contrario, no se logrará, (Rodríguez, 2010, p. 238).

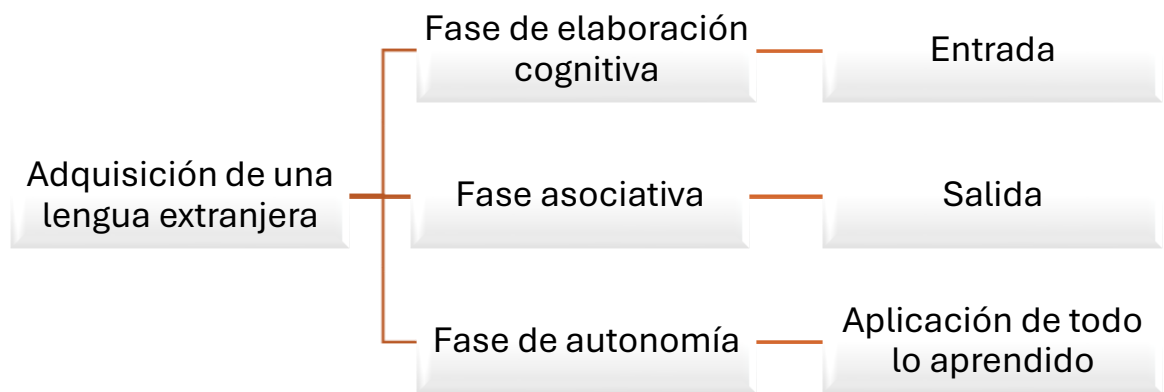


Ilustración 2 Fases en la adquisición de una segunda lengua (Fuente: elaboración propia basado en Rodríguez 2010)

Por ende, para llevar a cabo estos procesos cognitivos en acciones docentes desde el enfoque constructivista, se requiere una orientación activa por parte del docente que guíe al alumno con actividades en donde se desarrolle el conocimiento, la

organización de contenidos significativos en relación con la competencia comunicativa que establece el programa de estudios de educación media superior, pero que además se deben cumplir con las cuatro habilidades lingüísticas, el uso de metodologías participativas como el aprendizaje basado en tareas y el aprendizaje basado en proyectos los cuales son centrados en el alumno, enfatizan la autonomía, el aprendizaje colaborativo; todo esto según Mali (2016). Asimismo, es fundamental promover el aprendizaje significativo para lograr una comprensión detallada de las fases ya descritas del proceso cognitivo del aprendizaje de una lengua extranjera. Todo esto permitirá al alumno mejorar en sus habilidades lingüísticas, como la gramática, la comunicación y la contextualización, lo que facilitará su desarrollo en el aprendizaje de una segunda lengua, dentro del contexto específico del bachillerato general, el diseño curricular demanda un enfoque centrado en el desarrollo de habilidades integradas, cuya implementación se verá plasmada en las secuencias didácticas. En el próximo apartado se profundizará en el enfoque comunicativo, el cual es uno de los enfoques señalados por el programa oficial de la SEP como el principal a seguir en la enseñanza del inglés a nivel bachillerato.

1.3. El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo emergió en la década de 1980 cuando los lingüistas aplicados británicos reconocieron la importancia de centrarse en la competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas, en lugar de limitarse únicamente al dominio de las estructuras lingüísticas. Este cambio de enfoque fue parte de un movimiento más amplio en la enseñanza de idiomas. Se considera que el enfoque comunicativo es una fusión entre la enseñanza gramatical y funcional, como lo señala (Littlewood 1981, citado en Richard y Rodgers 2015, p. 155). Una característica distintiva de la enseñanza comunicativa es su atención tanto a los aspectos funcionales como estructurales del idioma. Esto implica trabajar en parejas o equipos para resolver problemas utilizando los recursos lingüísticos disponibles por los alumnos. Esta perspectiva sobre el aprendizaje también es conocida — según los autores Hilgard y Bower (1966, citados en Richard y Rodgers 2015, p.

158)— como "aprender haciendo" o el "enfoque de la experiencia", en el cual se destaca la noción de la práctica directa y no diferida de los actos comunicativos. Este concepto constituye el eje de las perspectivas del enfoque comunicativo.

Cuando se aborda el enfoque comunicativo desde una perspectiva teórica del lenguaje, se fundamenta en ciertas características que delinean cómo debería ser comprendida la naturaleza comunicativa del lenguaje según Richard y Rodgers (2015, p. 160):

- El lenguaje se entiende como un sistema diseñado para expresar significado.
- La función principal del lenguaje radica en posibilitar la interacción y la comunicación.
- La estructura del lenguaje refleja sus usos prácticos y su función comunicativa.
- Las unidades fundamentales del lenguaje no se limitan a sus aspectos gramaticales y estructurales porque abarcan categorías de significado funcional y comunicativo, que se usan realmente en el discurso.

Este aspecto del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera se entrelaza con la incorporación del eje transversal "Medio Ambiente", que servirá como principal estímulo para fomentar la comunicación entre los estudiantes, si bien en un nivel elemental. Esta integración no solo fomenta el aprendizaje del idioma, sino que también promueve la conciencia y el compromiso ambiental entre los estudiantes, creando un contexto de aprendizaje más significativo y relevante, este enfoque es ideal para continuar con el próximo apartado, exploraremos los aspectos vinculados al método de TBL (Task-Based Learning), conocido en español como el aprendizaje basado en tareas, el cual constituye uno de los enfoques que se abordarán en este trabajo de grado.

1.4. Aprendizaje basado en tareas para la enseñanza de lenguas

En este apartado, nos adentraremos en el tema del aprendizaje basado en tareas para la enseñanza de lenguas. Para introducir este párrafo, se definirá el concepto de *tarea*, según el autor Nunan (2004), el hace una distinción entre una tarea objetivo y una tarea pedagógica, refiere que una tarea objetivo es aquella que requiere el uso de la competencia lingüística más allá del aula de clases, es decir,

que se utiliza en la vida real. Por otro lado, la tarea pedagógica es aquella que se lleva a cabo exclusivamente dentro del aula, lo que resalta la necesidad de adaptación requerida por el mundo actual. Esto se debe a que las generaciones de estudiantes evolucionan en concordancia con los cambios en la sociedad. Por otro lado, según Richard y Rodgers (2015, p. 224), el término "tarea" se define como la unidad central de planificación y enseñanza. Aunque comúnmente se entiende que una tarea implica realizar una actividad o utilizar el lenguaje en diversos contextos, como resolver un acertijo, dar indicaciones, hacer una llamada, escribir un e-mail, leer las instrucciones de un electrodoméstico o entender las instrucciones de un examen, entre otras.

Antes de sumergirnos por completo en este tema, es importante destacar que al diseñar tareas se deben considerar varias cuestiones. Una de ellas, según Martínez (2020, p. 205), es la necesidad de la implementación de nuevos métodos dentro del aula de modo que se fomente el desarrollo de la competencia comunicativa, especialmente para aquellos que desean formarse en un nuevo idioma, con el fin de destacar en el ámbito laboral, escolar o personal. La educación ha evolucionado; la fase en la que el maestro transmitía conocimiento y el alumno solo recibía es ahora obsoleta. Martínez (2020, p. 206) aborda el proceso de implementación de métodos alternativos en la enseñanza de lenguas extranjeras, destacando los desafíos que enfrentan los docentes.

Entre las problemáticas identificadas se encuentra la situación de alumnos que no alcanzan el nivel A2 requerido al inicio del curso de inglés, a pesar de haber cursado la materia durante varios años, debido a que en estas comunidades algunas veces se cuenta con docente de inglés y algunas otras veces no. Además, la sobrepoblación de estudiantes por aula implica que el docente deba diseñar actividades que puedan ser ejecutadas con un gran número de alumnos, con el fin de evitar desviaciones del propósito de la clase y posibles situaciones de caos. Otra dificultad a la que se enfrenta el profesorado es la necesidad de planificar actividades que no dependan en gran medida de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), debido a la falta de acceso a internet y a la escasez de proyectores en la institución educativa.

Además, se debe considerar el tipo de tareas a asignar, dado que la falta de recursos como lo es una papelería escolar y alrededor de las viviendas de los alumnos, impide la reproducción de material impreso, limitando la enseñanza a través del pizarrón y la transcripción directa en los cuadernos de los estudiantes. La ausencia de una biblioteca en la escuela también restringe la posibilidad de búsqueda de información por parte de los alumnos, a menos que utilicen sus dispositivos móviles, aunque esto se dificulta por la situación económica desfavorable de las familias. En consecuencia, el docente enfrenta un desafío considerable en planeación de la clase y la creación de materiales didácticos accesibles para todos los estudiantes, dada la diversidad de obstáculos materiales y tecnológicos presentes en el entorno educativo.

Por ello, el docente debe buscar otros métodos de enseñanza y esto ha abierto una nueva perspectiva para los docentes-investigadores, conocida como el aprendizaje basado en tareas para la enseñanza de lenguas. Keck y Kim (2014, p. 171) señalan —siguiendo a Norris (2009), Ellis (2003) y Nunan (2004)— que este enfoque se centra en desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes. El propósito de las tareas en el aula es vincularlas con el contexto en el que los estudiantes interactúan como individuos, permitiéndoles establecer una conexión entre las formas lingüísticas y sus experiencias personales. Esto facilita que los estudiantes puedan relacionar lo aprendido en el aula con el mundo real, al enfrentarse a situaciones comunicativas auténticas.

En este sentido, siguiendo a Richards y Rodgers (2015, p. 223), hay tres principios con los que debería contar la enseñanza comunicativa del lenguaje; y según Willis (1996) estos principios se apoyan en el aprendizaje basado en tareas:

- La participación en actividades que promuevan una interacción auténtica es crucial para el proceso de aprendizaje de un idioma.
- La realización de tareas significativas utilizando el lenguaje promueve el aprendizaje.
- El uso de un lenguaje que tenga relevancia personal para el estudiante beneficia su proceso de aprendizaje.

Con el propósito de establecer un contexto que estimule los procesos de aprendizaje, donde las actividades se enfoquen en la forma y la estructura para

facilitar la adquisición de idiomas, según Richard y Rodgers (2015, p. 224), el aprendizaje de idiomas requiere sumergir a los estudiantes no solo en input comprensible, sino también en una comunicación natural y significativa que los motive a negociar significados.

Sin embargo, autores como Skehan (2003), citado en Keck y Kim (2014, p. 172), sostienen que las tareas en el aula no necesariamente deben replicar exactamente las situaciones del mundo real. Basta con que establezcan conexión con las experiencias que los alumnos puedan tener fuera del aula, para fomentar una comunicación efectiva y alcanzar los objetivos de aprendizaje esperados. Por otro lado, recurren a Long (1985) para aclarar que las tareas deberían ser similares a las que se llevan a cabo en el mundo real. Así, las clases deben diseñarse considerando las necesidades, intereses y objetivos de los aprendices de lengua. Los autores resumen diversos estudios y consideran que las siguientes necesidades deben considerarse para el diseño de las tareas, tal como se muestra en la lista (Keck y Kim, 2014, p. 172):

- El significado es primario.
- Debe haber un problema de comunicación de algún tipo que se deba resolver.
- La actividad tiene alguna relación con actividades del mundo real.
- Se necesita completar la tarea.
- El desempeño de la tarea se puede evaluar con base en el resultado.

Por otro lado, el enfoque de aprendizaje de idiomas basado en tareas se divide en tres áreas principales, descritas por Skehan (2003), citado en Keck y Kim (2014, p. 172), las cuales son: la *interaccionista*, la *sociocultural* y la *cognitivist*. La *interaccionista* tiene como objetivo centrar la investigación en la función comunicativa de las tareas en el aula para vincular al estudiante con situaciones reales. Así que el profesor-investigador deberá proporcionar retroalimentación a los estudiantes, permitiéndoles mejorar su producción oral y/ o escrita, de manera que estén preparados para situaciones concretas en el mundo real.

La *sociocultural* explora de qué manera las tareas en el aula ayudan a los estudiantes a atribuir significado a sus interacciones comunicativas para lograr sus

propios propósitos. Además, brindan a los maestros la oportunidad de comprender mejor a sus alumnos y determinar qué estrategias pueden ser útiles para adaptar las tareas en función de necesidades y objetivos individuales. Por último, la *cognitivista* destaca que los alumnos planifiquen su interacción en la tarea, lo que implica la planeación de tareas de repetición. Keck y Kim (2014, p. 173) señalan que, para lograr aprendizajes duraderos, es indispensable que no se ejecute una repetición mecánica sino dinámica, que contribuya a reforzar las estructuras o el vocabulario, pero con contenidos variados.

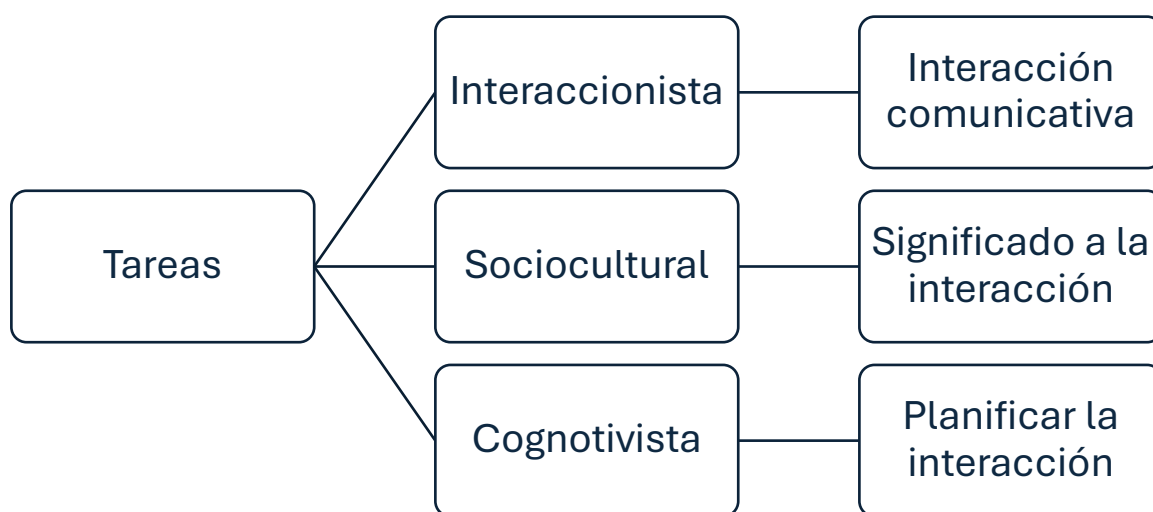


Ilustración 3 Mapa sobre la clasificación de los tres tipos de tareas (Fuente elaboración propia basado en Keck y Kim, 2014)

Por otro lado, el autor Nunan (2004, p.6) sugiere que el lenguaje va más allá de simplemente memorizar un conjunto de reglas gramaticales y vocabulario, también destaca que el aprendizaje del lenguaje no se limita a la formación de hábitos, sino que en los últimos años se ha enfatizado más en considerarlo como un proceso social. Esto se refleja en teorías socioculturales, como las discutidas en el párrafo anterior sobre la interacción sociocultural mencionada por Keck y Kim (2014). Sin embargo, los autores Richard y Rodgers (2015, p. 227) enfatizan que el vocabulario juega un papel central en el aprendizaje de una segunda lengua, ellos consideran que el vocabulario abarca no solo palabras individuales, sino también

frases léxicas, colocaciones y otras expresiones idiomáticas, que facilitan el aprendizaje de una segunda lengua. El próximo párrafo explorará el aprendizaje basado en proyectos, un enfoque relevante para comprender su origen y cómo puede beneficiar el trabajo de grado en desarrollo.

1.5. Aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de lenguas

El aprendizaje basado en proyectos es una práctica social a través de la que se socializa el conocimiento entre los alumnos mediante actividades grupales que involucra el aprendizaje simultáneo del lenguaje contenidos y habilidades según Mali (2016). El aprendizaje basado en tareas, según British Council (2008), se enfoca en enseñar conceptos curriculares mediante proyectos, proporcionando al alumno una visión práctica de cómo se adquiere un idioma a través de la realización de actividades concretas en el aula. Mali (2016) identifica cuatro principios esenciales de este enfoque: centrado en el alumno, *fomento de la autonomía*, *aprendizaje colaborativo* y *centralidad de las tareas*.



Ilustración 4 Mapa de los cuatro principios esenciales del ABP (Fuente elaboración propia basado en Mali, 2016)

Además, Mali detalla un proceso de cinco fases para diseñar proyectos, desde la selección del tema hasta la evaluación de los resultados. Destaca que los proyectos reflejan tareas de la vida real y promueven la cooperación entre estudiantes. La investigación sobre enseñanza de idiomas, según Tamim y Grant (2013), respalda el aprendizaje basado en proyectos al facilitar y mejorar el proceso de aprendizaje. También se resalta que es una herramienta útil para los docentes que deben seguir los programas de estudio de sus instituciones educativas (Foss et al., 2007).

Por otro lado, Lestari *et al.* (2023) destacan que el aprendizaje basado en tareas potencia la enseñanza y el aprendizaje de idiomas al integrar habilidades lingüísticas en la resolución de problemas del mundo real mediante la colaboración grupal. Asimismo, subrayan la importancia del diseño, la planificación y la ejecución de proyectos que produzcan resultados socializables. Aseguran que este enfoque puede aumentar la motivación, el compromiso y el disfrute del aprendizaje al adaptarse al contexto y los intereses del estudiante.

Por lo tanto, tanto British Council (2008) como Mali (2016), respaldados por Lestari *et al.* (2023), coinciden en que el aprendizaje basado en proyectos es una estrategia eficaz para promover una enseñanza significativa y motivadora del inglés. Al ofrecer a los estudiantes experiencias prácticas y colaborativas alineadas con sus intereses y el contexto real, este enfoque se convierte en una herramienta ideal para enseñar una segunda lengua, especialmente cuando se abordan temas ambientales. Aunque inicialmente, como menciona Saiful (2023), el tema del medio ambiente puede no ser del total agrado para todos los estudiantes, es, sin duda, una necesidad apremiante que los alumnos adquieran conocimientos y hábitos de cuidado ambiental para contribuir al bienestar del planeta Tierra, que es el hogar de todos.

Un claro ejemplo de esto son los incendios que ocurrieron alrededor de la escuela debido a la quema de plástico provocada por el exceso de basura en la zona. Esto generó una densa nube de humo que se infiltró en los salones, contaminando el aire y obligando a suspender las clases presenciales. Durante dos semanas y por ello se recurrió a las clases en línea ya que el incendio persistía y no podía ser sofocado. Además, esta situación causó el derretimiento de los cables de

luz, lo que imposibilitó el uso de las instalaciones hasta que los cables fueran reemplazados. Entonces destacando este hecho se puede generar una motivación para promover hábitos relacionados con el cuidado del medio ambiente y generar clases de inglés de manera paralela y crear, como resultado, un contexto real que ofrezca al alumno una experiencia práctica y colaborativa para su casa, escuela o comunidad.

En el siguiente capítulo se abordará el tema de la materia de inglés dentro del bachillerato, para desglosar a profundidad la importancia de la materia dentro de la enseñanza de los jóvenes de la educación media superior.

2. LA MATERIA DE INGLÉS EN EL BACHILLERATO

2.1. Nivel de dominio programado, según los criterios del MCER

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, por sus siglas (MCER), es uno de los instrumentos más conocidos y utilizados del consejo de Europa, entre una de sus muchas funciones, en el área de idiomas se utiliza para promover la enseñanza y el aprendizaje de idiomas como medio de comunicación, la cual puede ayudar a saber la competencia lingüística de los estudiantes, además de saber que habilidades debe saber realizar el alumno al llegar a cada uno de los 6 niveles con los que cuenta el MCER de lengua inglesa, Cambridge (2024, en línea). El marco común europeo de referencias cuenta con descriptores de competencia lingüística sobre lo que los alumnos pueden realizar dependiendo del nivel de lengua con la que cuentan y varían según cada lengua, estos descriptores cambian conforme al nivel del que se describe, existen 6 niveles los cuales van desde el A1 que es el básico, para después continuar con los siguientes niveles A2, B1, B2, C1 y el C2 el cual es el nivel más avanzado Council of Europe (2020, pp. 130).

No obstante, Contreras *et al.* (2023) señalan que, aunque se han diseñado diversos planes y propuestas orientados a obtener resultados a corto, mediano y largo plazo en el aprendizaje del inglés, estas iniciativas no se han materializado plenamente en la práctica educativa. A pesar de los esfuerzos planteados, no se ha logrado un avance significativo en el dominio de esta lengua; por el contrario, se observa incluso un retroceso en el aprendizaje del inglés entre los estudiantes mexicanos.

En este sentido, Contreras *et al.* (2023) hacen referencia al estudio de Education First (EF), el cual en el año 2015 ubicaba a México en el puesto número 40 a nivel mundial, dentro de un nivel catalogado como bajo. Sin embargo, para el año 2022, el país descendió hasta el puesto 88, clasificándose ahora en el nivel muy bajo de competencia en inglés, lo que evidencia la creciente brecha existente entre México y los países con mejores niveles de dominio de esta lengua.

2.1.1. Contexto del inglés en el Estado de México

El panorama del aprendizaje del inglés en México presenta desafíos significativos que se reflejan tanto a nivel nacional como en contextos estatales específicos. Según datos de la Secretaría de Educación Pública (2024), el sistema educativo nacional atiende a más de 5.5 millones de estudiantes en educación media superior, distribuidos en 21,931 planteles a nivel nacional, lo que representa un reto considerable para la implementación homogénea de programas de lenguas extranjeras.

2.1.2. Problemática nacional del inglés en bachillerato

De acuerdo con el Sistema de Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2024), uno de los principales desafíos en la educación media superior es la heterogeneidad en los niveles de logro educativo, situación que se agudiza en el aprendizaje del inglés. Los indicadores nacionales evidencian disparidades significativas entre regiones urbanas y rurales, así como entre diferentes modalidades de bachillerato.

2.1.3. Factores socioeconómicos que inciden en el aprendizaje

El contexto socioeconómico nacional incide directamente en las oportunidades educativas. Según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2024), el 36.3% de la población nacional vive en situación de pobreza, situación que limita el acceso a recursos complementarios para el aprendizaje de lenguas extranjeras, como materiales especializados, tecnología educativa o cursos adicionales. Además, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2024), el nivel de escolaridad promedio nacional es de 9.7 grados, lo que equivale a poco más de la educación secundaria completa. Esto evidencia la necesidad de fortalecer la educación media superior, incluyendo la enseñanza de lenguas extranjeras.

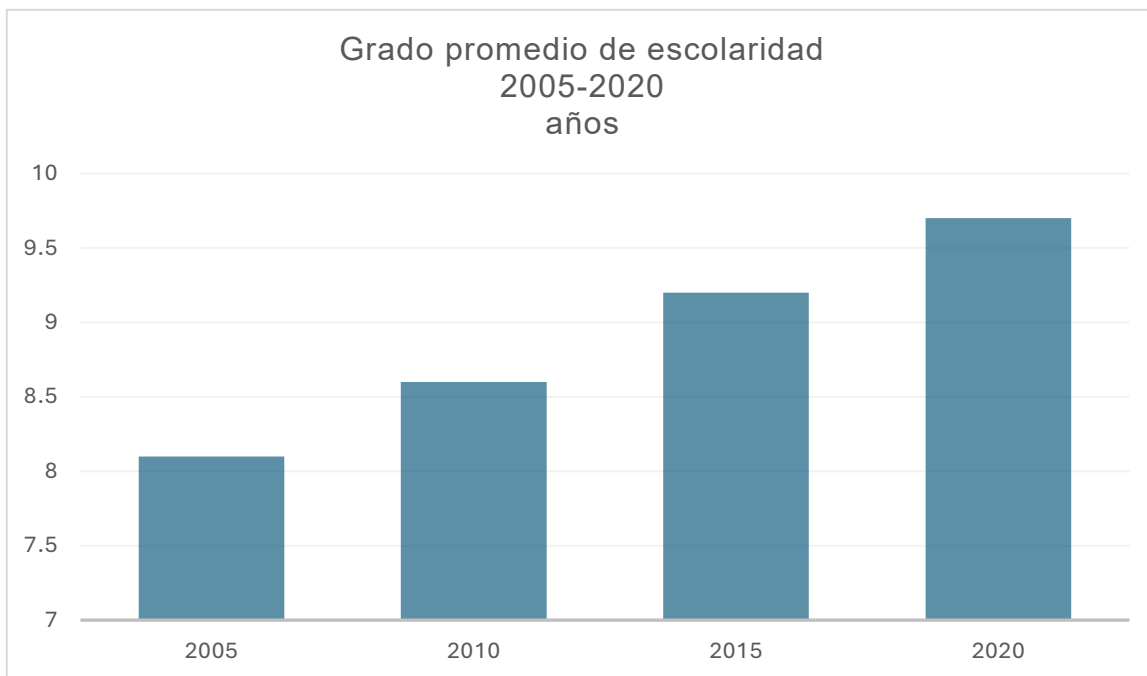


Ilustración 5 Gráfica del grado de promedio de escolaridad (Fuente elaboración propia basado INEGI 2024)

2.1.4. Brecha entre expectativas curriculares y realidad educativa

Frente a este panorama, se observa una clara discrepancia con los objetivos establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024), ya que, de acuerdo con el Programa de estudios de Recurso Sociocognitivo de Lengua y Comunicación: Lengua Extranjera Inglés III, los estudiantes al finalizar el sexto semestre de bachillerato general deberían alcanzar las competencias correspondientes al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Sin embargo, la realidad educativa muestra que los estudiantes presentan limitaciones tanto en su desempeño lingüístico como en su repertorio léxico, situación que se atribuye a múltiples factores, tales como el desinterés, la actitud del estudiantado, las prácticas docentes, la carencia de materiales didácticos y la falta de recursos tecnológicos.

2.1.5. Justificación de la intervención pedagógica

Por ello, en el marco de la presente investigación-acción, los estudiantes desarrollarán actividades orientadas al fortalecimiento de las competencias

lingüísticas correspondientes al nivel A2 del MCER, con el objetivo de consolidar sus bases en el idioma inglés y avanzar de manera gradual hacia el nivel B1, tal como lo plantea el programa oficial. Esta intervención se justifica como una respuesta específica a las necesidades identificadas tanto a nivel nacional como en el contexto local donde se desarrolla la investigación.

En este sentido, Sánchez (2025, p. 20) destaca la importancia de fortalecer las competencias iniciales para facilitar el tránsito hacia niveles superiores de dominio del idioma. A continuación, se expone una tabla comparativa que permite visualizar las diferencias entre los descriptores de los niveles A2 y B1.

Descriptores para el nivel A2	Descriptores para el nivel B1
<p>Comprensión auditiva (Listening): Capacidad para entender frases y “expresiones de uso frecuente en áreas de relevancia inmediata (por ejemplo, información personal básica, compras”, lugares de interés, trabajo). Habilidad para “captar la idea principal en mensajes breves y claros”.</p>	<p>Comprensión auditiva (Listening): Capacidad para entender puntos principales en conversaciones claras sobre temas familiares. Habilidad “para comprender la idea principal de mensajes claros” en diferentes medios de comunicación, como radio o televisión.</p>
<p>Comprensión de lectura (Reading): Capacidad para entender textos breves y sencillos, como anuncios, folletos y mensajes cortos. Habilidad para “encontrar información específica en textos sencillos y cotidianos”.</p>	<p>Comprensión de lectura (Reading): Capacidad para entender textos claros y coherentes sobre temas familiares. Habilidad para comprender instrucciones sencillas y mensajes públicos en situaciones cotidianas.</p>
<p>Expresión oral (Speaking): Capacidad para “comunicarse en situaciones simples y cotidianas que requieren un intercambio de información básica”. Habilidad “para participar en conversaciones sobre temas familiares y rutinarios”, como hobbies, trabajo, viajes y eventos cotidianos.</p>	<p>Expresión oral (Speaking): Capacidad para participar en conversaciones “sobre temas familiares y de interés personal”. Habilidad para “describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como explicar planes o justificar opiniones”.</p>
<p>Expresión escrita (Writing): Capacidad para escribir mensajes breves y simples, como postales, notas y mensajes electrónicos.</p>	<p>Expresión escrita (Writing): Capacidad para escribir “textos claros y detallados sobre una amplia variedad de temas”, expresando opiniones y explicando</p>

Habilidad para completar formularios con información personal básica y escribir notas simples relacionadas con necesidades inmediatas.	ventajas y desventajas de diferentes puntos de vista. Habilidad para escribir cartas personales que describan experiencias y hechos, y proporcionar impresiones sobre eventos y temas.
--	---

Tabla 2 Comparación de los descriptores A2 y B2 (Fuente: elaboración propia basado en el Council of Europe 2020)

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia Council of Europe (2020, pp.130), los alumnos con un nivel A2 de lengua cuentan con el vocabulario necesario para lidiar con las situaciones diarias, aunque algunas veces recurrirán a buscar palabras que no saben o a las señas para cumplir con el objetivo comunicativo. También cuentan con los conocimientos para de expresiones comunes para comunicar detalles personales, actividades diarias, necesidades y pedir información, además de que cuentan con una cantidad limitada de frases para situaciones de emergencia o supervivencia, suelen ocurrir malentendidos en situaciones que no son relacionadas con actividades diarias.

Siguiendo estas posibilidades que nos marca el MCRE, podemos argumentar que los alumnos de educación media superior se encuentran en la fase asociativa que nos menciona Rodríguez (2010); la fase de autonomía aún está muy alejada debido a que, como menciona Rodríguez, para alcanzar este objetivo, se debe continuar con las actividades de producción fuera del contexto escolar y seguir en práctica constante para que se logre dicha autonomía. En el siguiente apartado se hablará un poco sobre la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y lo que representa para la educación media superior.

2.2. La Nueva Escuela Mexicana en la Educación Media Superior

La NEM, propuso a la comunidad de Educación Media Superior una reorganización con el fin de examinar los contenidos del marco curricular común. Se llevó a cabo una reflexión acerca de los logros de los aprendizajes deseados en las siete áreas del currículo fundamental, con la meta de luego elaborar los programas de trabajo a nivel de aula, escuela y comunidad. Los acuerdos alcanzados se presentan en la publicación de este acuerdo secretarial, que establece las nuevas estructuras

curriculares a implementar a partir del ciclo escolar que comienza en agosto de 2023, *Fundamentos del MCC de Educación Media Superior* (2022, p. 3).

Por ende, resulta esencial examinar el tema de la NEM en este trabajo, dado que en los años venideros nos involucraremos en la plena ejecución de esta renovación del programa del MCEEMS. Esta iniciativa surgió a partir de la reflexión conjunta de profesores, autoridades y expertos, quienes colaboraron para establecer qué implica ofrecer una educación integral a los estudiantes de 15 a 18 años, SEP, *Fundamentos del MCC de Educación Media Superior* (2022, p. 4).

La Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) afirma que, para alcanzar una formación completa de los estudiantes, es crucial brindar un acceso contextualizado. Este acceso posibilita a los estudiantes la aplicación de lo aprendido en su entorno social y cultural, a través de los contenidos presentes en el currículo básico y ampliado del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. *Orientaciones pedagógicas del recurso sociocognitivo lengua extranjera inglés* (2023. p.4)

El docente es el encargado de llevar a cabo el desarrollo de las funciones de ciertos roles, es el encargado de diseñar experiencias de aprendizaje, además de que es el encargado de innovar en el ámbito educativo y es un agente de cambio social según la NEM, la cual se basa en el enfoque del *Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCEEMS)*, este planteamiento busca que el docente vaya hacia una autonomía didáctica, es decir, se le confiere la capacidad de decidir estrategias pedagógicas y didácticas con base en el contexto, con el objetivo de alcanzar “las metas de aprendizaje establecidas en el programa”. *Orientaciones del recurso sociocognitivo lengua extranjera inglés* (2023, p.4).

En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el aprendizaje de la lengua extranjera, en este caso, el inglés, se define como el cúmulo de conocimientos, destrezas y vivencias que se ajustan al *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*. Este conjunto se obtiene a través del ejercicio de cuatro habilidades esenciales que deben ser desarrolladas por el aprendiz: *escuchar, hablar, leer y escribir*. Estas habilidades constituyen la base para que el estudiante logre la comprensión lectora, la producción oral, la producción escrita, y

la comprensión lectora en la lengua inglesa. *Orientaciones pedagógicas del recurso sociocognitivo lengua extranjera inglés* (2023. p.5)

La Nueva Escuela Mexicana, según la SEP (*Orientaciones pedagógicas del recurso sociocognitivo lengua extranjera inglés*, 2023), sugiere abordar las actividades de acuerdo con el documento 'Progresiones' para desarrollar las planeaciones que posibiliten que los estudiantes avancen en el aprendizaje lingüístico, sociolingüístico y pragmático del inglés. Estas progresiones trabajan en conjunto con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para cultivar las cuatro habilidades de la competencia lingüística de manera gradual. (*Orientaciones pedagógicas del recurso sociocognitivo lengua extranjera inglés*, 2023. p.5).

La conformación del *Recurso sociocognitivo de comunicación en lengua extranjera inglés* de acuerdo con el MCRE se compone de cuatro categorías que son:

- **Listening (L)**: consisten en “los conocimientos, habilidades y experiencias” que posibilitan al estudiante la capacidad de procesar información de entrada, que se presenta en forma hablada en una lengua extranjera. Esta información puede ser expresada por uno o varios hablantes, ya sean compañeros de clase o miembros de la comunidad. (*Orientaciones pedagógicas del recurso sociocognitivo lengua extranjera inglés*, 2023, p. 6)
- **Speaking (S)**: consisten en los conocimientos, habilidades y experiencias que capacitan al estudiante para generar expresiones orales apropiadas en la lengua extranjera. Estas expresiones serán recibidas por uno o más compañeros o diversos oyentes (*Orientaciones pedagógicas del recurso sociocognitivo lengua extranjera inglés*, 2023, p. 6).
- **Reading (R)**: consisten en “los conocimientos, habilidades y experiencias” que habilitan al estudiante para recibir y entender información proveniente de textos escritos en lengua extranjera, los cuales pueden ser creados por uno o varios autores (*Orientaciones pedagógicas del recurso sociocognitivo lengua extranjera inglés*, 2023, p. 6).

- **Writing (W):** consisten en “los conocimientos, habilidades y experiencias” que capacitan al estudiante para crear textos escritos de manera individual o colaborativa, apropiados en lengua extranjera y destinados a ser leídos por uno o varios lectores (*Orientaciones pedagógicas del recurso sociocognitivo lengua extranjera inglés*, 2023, p. 6).

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) sugiere adoptar un enfoque educativo flexible y abarcador dentro de nuestras secuencias didácticas, a manera de que se fomente la inclusión y la aplicación de tecnologías de la información y comunicación (TIC), juegos de roles, metodología de clase invertida, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la integración de la música, la comparación de palabras de uso común, así como aprovechar las actividades de inicio y cierre de la clase, todo ello en consonancia con los principios del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) (*Orientaciones pedagógicas del recurso sociocognitivo lengua extranjera inglés*, (2023, p. 8).

2.3 La materia de inglés dentro del Marco Curricular Común de la Educación

Media Superior

La enseñanza del idioma inglés en el Nivel Medio Superior sigue los programas de estudio del Mapa Curricular establecido en el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* Documento Base del Bachillerato General, MEPEO (2018, p. 14) de la *Secretaría de Educación Pública (SEP)*, el cual trabaja con los siguientes objetivos, que, a la letra, dicen:

- Proporcionar una base de conocimientos generales que abarque la ciencia, las humanidades y la técnica, permitiendo así la adquisición de elementos esenciales para la creación de nuevos saberes.
- Suministrar los conocimientos, métodos, técnicas y lenguajes esenciales para acceder y desempeñarse eficientemente en estudios superiores.

- Cultivar habilidades y actitudes cruciales para llevar a cabo actividades productivas socialmente útiles, Documento Base del Bachillerato General, MEPEO, (2018, p. 14)

Cabe mencionar que resalta el uso de los lenguajes necesarios, esto permite definir como es la estructura de la materia inglés en este documento. Estos programas incluyen la impartición de Inglés I a Inglés VI para el Bachillerato General y se basan en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas. Este marco proporciona expectativas claras para la enseñanza y el aprendizaje, categorizadas como se explica a continuación:

- **Las habilidades genéricas** desempeñan un papel esencial en la educación de bachillerato al preparar a los estudiantes para comprender su entorno, influir en él y seguir “aprendiendo de manera independiente a lo largo de toda su vida”. Además, estas habilidades buscan promover el desarrollo de relaciones armoniosas con aquellos que les rodean (Documento Base del Bachillerato General, MEPEO, 2018, p.28).
- **Los campos disciplinares** representan las ideas que se manifiestan a través de “conocimientos, habilidades y actitudes” indispensables en cada área disciplinaria, con el propósito de que los estudiantes se desenvuelvan “de manera efectiva en diversos contextos y situaciones a lo largo de su vida”. Estas competencias disciplinares pueden clasificarse en “categorías básicas o extendidas” (Documento Base del Bachillerato General, MEPEO, 2018, p. 28).

Las competencias disciplinares fundamentales tienen como objetivo manifestar las habilidades que todos los estudiantes deben desarrollar, sin importar el plan o programa de estudios que estén siguiendo. Estas competencias respaldan la formación de los estudiantes en las habilidades genéricas que constituyen el perfil de egreso de la educación media superior. Estos campos disciplinares se dividen en cinco, los cuales son los siguientes (Documento Base del Bachillerato General, MEPEO, 2018, p. 28).

- Matemáticas
- Ciencias experimentales
- Ciencias sociales
- Humanidades
- Comunicación.

Compete enunciar que el inglés se sitúa en el ámbito disciplinario de la comunicación. Esto implica la habilidad de los estudiantes para expresarse de manera efectiva tanto en español como en una segunda lengua, en variados contextos y utilizando diversos medios e instrumentos, SEP, (*Recurso sociocognitivo de lengua y comunicación lengua extranjera inglés III*, 2024). Todos estos contenidos que se abordan en la enseñanza del inglés se encuentran dentro del programa de inglés III. Este programa establece que la enseñanza del idioma inglés se integra e interrelaciona con otras disciplinas con el fin de formar a personas equilibradas y reflexivas. El *Recurso sociocognitivo inglés III* (2024) tiene como propósito fortalecer la educación para la vida, considerando los temas transversales, los cuales se clasifican en cuatro ejes temáticos de acuerdo a la pertinencia de cada contenido y al contexto de cada docente con sus alumnos.

2.4. Transversalidad educativa de la Educación Media superior

Cuando se habla de transversalidad en la Educación Media Superior, existen cuatro ejes transversales en el Documento Base del Bachillerato General, *Recurso sociocognitivo de lengua y comunicación lengua extranjera inglés III*, (2024 p. 3) de la educación media superior que son los siguientes:

- ***Eje transversal social:*** “sugiere retomar temas relacionados con la educación financiera, moral y cívica para la paz, equidad de género”, interculturalidad, entre otros. (*Recurso sociocognitivo de lengua y comunicación lengua extranjera inglés III* (2024, p.4).

- **Eje transversal ambiental:** sugiere “abordar temas referentes al respeto a la naturaleza, uso de recursos naturales, desarrollo sustentable, reciclaje entre otras”. *Recurso sociocognitivo de lengua y comunicación lengua extranjera inglés III (2024, p.4).*
- **Eje transversal de salud:** “se sugiere abordar temas relacionados con la educación sexual integral y reproductiva cuidado de la salud prevención y consumo de sustancias tóxicas entre otras”. *Recurso sociocognitivo de lengua y comunicación lengua extranjera inglés III (2024, p. 4).*
- **Eje transversal de habilidades lectoras:** “se recomienda tomar temas relacionados con la lectura, comprensión lectora, lectoescritura y lectura de textos comunitarios o en lenguas nativas entre otros”. *Recurso sociocognitivo de lengua y comunicación lengua extranjera inglés III (2024, p. 4).*

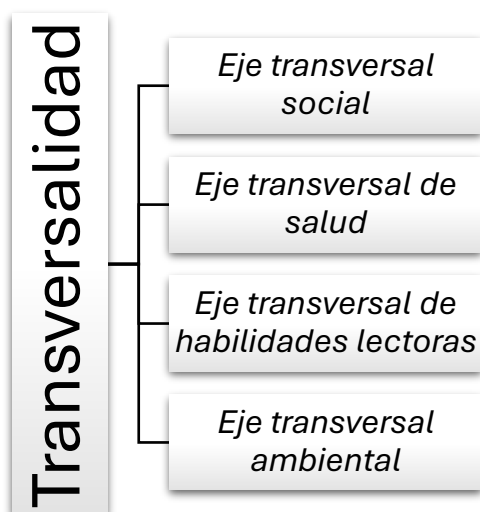


Ilustración 6 Transversalidad en la educación media superior (Fuente: elaboración propia basado en el Programa de estudios de Recurso sociocognitivo de lengua y comunicación lengua extranjera inglés III (2024)

El objetivo de la transversalidad dentro de la educación es lograr que las asignaturas sean más que solamente memorización de contenidos curriculares, se busca que los jóvenes logren un desarrollo como personas adultas, que puedan desenvolverse de manera competente y flexible, que logren alcanzar los retos en los que se ven inmersos en la actualidad, sin importar el área de conocimiento, ya que estos temas pueden tratarse en distintas unidades de aprendizaje.

Con esto, se pretende que el proceso de enseñanza aprendizaje sirva para potenciar y reactivar aprendizajes previos para que la transversalidad sea efectiva

y real en el aula; para ello, habrá que modificar la forma de trabajo de los profesores, de manera que se puedan enfrentar los problemas de aprendizaje. Así, los cuerpos docentes y los cuerpos directivos trabajen en conjunto para buscar soluciones a las problemáticas de aprendizaje de los estudiantes y no sólo a las asignaturas de manera aislada.

Retomando este último punto sobre trabajar con otras materias y con temas relacionados con el contexto actual del alumno, estudios de autores como Saiful (2023) proponen una enseñanza del inglés que se integre de manera paralela con el tema del cuidado del medio ambiente. Se puede empezar a trabajar este objetivo a través de pequeñas tareas y proyectos dentro de la escuela, casa o comunidad, mediante una plantación de árboles frutales en el patio trasero, gestionar la creación de jardineras y colocar algún jardín polinizador, entre otros proyectos, lo cual favorecerá al medio ambiente, a la par en que se trabaja el programa oficial de la lengua inglesa.

Esto se debe a la urgente necesidad de abordar y tratar de revertir el calentamiento global. El autor Saiful (2023), en su trabajo *'Eco-ELT for environmental research and praxis in ELT,'* la materia de inglés, por un lado, menciona que la materia de inglés, al ser una disciplina educativa, ha desempeñado un papel fundamental en la incorporación de cuestiones ambientales a través de la enseñanza. Por otro lado, menciona la responsabilidad de la enseñanza del inglés para hacer énfasis sobre el cambio climático en el planeta Tierra, para desencadenar un pensamiento ecológico y crítico en los estudiantes de lengua inglesa, en el transcurso de su aprendizaje de una segunda lengua y, por último, menciona la capacidad que tiene la enseñanza de segundas lenguas para desarrollar temas sobre sustentabilidad dentro de las clases de inglés, como pueden ser el cambio climático, la contaminación, la acidificación de los océanos, la deforestación, por mencionar algunos de los temas en que hace hincapié la Agenda 2030, los cuales pudieran desarrollarse a la par de la enseñanza de la lengua inglesa en el bachillerato. En el siguiente apartado se abordará de manera más amplia el tema de los ODS y la agenda 2030 que son el eje transversal del trabajo de grado.

2.5. Agenda 2030 y los ODS para la transversalización del tema “medio ambiente”

La Educación Media Superior en la actualidad es aquella capaz de formar ciudadanos humanistas críticos participativos y con valores éticos, refiere la SEP, Fundamentos del MCC de Educación Media Superior, (2022, p. 5). En la reestructuración del *Marco Común del Currículum de la Educación Media Superior (MCCEMS)*, se habla de siete paradojas, las cuales cuestionan la pertinencia y relevancia del enfoque basado en competencias, por cuestiones de espacio y tiempo, solo abordaremos la primera paradoja que menciona lo siguiente:

Una educación relevante y pertinente es aquella que aborda problemas, necesidades y expectativas tanto de la sociedad como de los estudiantes. De igual manera, debe reconocer los desafíos del mundo contemporáneo, como la discriminación, la desigualdad y la degradación del medio ambiente, para asegurar el desarrollo apropiado del proyecto de vida de los estudiantes. Esto implica reconocer la interdependencia que mantenemos con el medio ambiente, el cual garantiza nuestra propia existencia biológica, SEP, *Fundamentos del MCC de Educación Media Superior*, (2022, p. 5).

Por ello, siguiendo la misma línea de trabajo, se busca emplear un tema que ofrezca a los estudiantes una conexión más tangible con su entorno, para llegar al aprendizaje significativo, entre ellos se considera el tema del cambio climático, el cual brinda elementos para enfocar el que hacer educativo dentro del aula. Para llevar a cabo el objetivo de combinar la enseñanza de la materia de inglés con la conservación ambiental, podemos recurrir al programa global implementado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, conocido como la Agenda 2030, que consta de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que abarcan áreas económicas, sociales y ambientales, con el propósito de mejorar nuestro planeta; se lanzó el 25 de septiembre de 2015 y tiene un horizonte de cumplimiento de 15 años. Si reflexionamos sobre el tiempo transcurrido desde su lanzamiento, quedan apenas 7 años para lograr un cambio significativo en México (<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollosostenible/>).

Los ODS que se pueden abordar para trabajar en esta investigación-acción relacionados con el medio ambiente son seis y empezando por el ODS 6 agua limpia, 7 energía renovable, 13 Acción por el clima y el número 15 vida de ecosistemas terrestres.

Estos ODS pueden funcionar de manera paralela para fomentar el aprendizaje de la lengua inglesa con un eje transversal que nos pide el programa de *Recurso sociocognitivo de lengua y comunicación lengua extranjera inglés III*, de modo que mientras los alumnos aprenden una segunda lengua se están formando a la par en el cuidado del medio ambiente, como menciona Leff (2000, citado en Velásquez, 2019), “la crisis ambiental no es una crisis ecológica sino crisis de la razón”. Por ello, se considera a la escuela como el lugar ideal para lograr la sensibilización ambiental en el alumno, debido a que desde los valores se pueden desarrollar hábitos que promuevan la transformación del alumno hacia una cultura sustentable.

A pesar de que la educación ambiental se ha incorporado en la educación media superior, ha enfrentado obstáculos y discontinuidades, como señala Bello, (2019), en su trabajo “Educación ambiental y cambio climático en el bachillerato tecnológico de México”, en donde realizó una secuencia didáctica trabajando la Educación ambiental en paralelo con la materia de Química, en la educación media superior.

3. CAPÍTULO METODOLÓGICO

3.1. Encuadre general de la investigación

La presente investigación se fundamenta en el modelo cíclico de investigación-acción propuesto por Burns (2009), el cual comprende cuatro fases interrelacionadas que se desarrollan de manera iterativa: planificación, acción, observación y reflexión. Este enfoque permite no solo investigar la problemática identificada, sino también implementar mejoras pedagógicas de manera sistemática y fundamentada.

Según Wadsworth (1998), la investigación-acción se caracteriza por su naturaleza participativa y su orientación hacia la transformación de la práctica

educativa. En el contexto de esta investigación, cada fase se diseñó específicamente para abordar la integración transversal de temáticas ambientales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Fase	Descripción	Acciones específicas	Herramientas utilizadas	Productos esperados
1. Planificación	Identificación del problema y diseño de la intervención pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico inicial del nivel de inglés de los estudiantes • Análisis del programa oficial de la SEP • Diseño de secuencias didácticas con temática ambiental • Selección de contenidos del MCER nivel A2 	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba diagnóstica • Rúbricas de evaluación • Revisión documental 	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencias didácticas diseñadas • Instrumentos de evaluación • Cronograma de implementación
2. Acción	Implementación de la propuesta pedagógica con enfoque ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de secuencias didácticas • Aplicación de metodologías activas • Integración de las cuatro habilidades comunicativas • Desarrollo de proyectos ambientales en inglés 	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencias didácticas • Materiales audiovisuales • Plataformas digitales • Recursos didácticos ambientales 	<ul style="list-style-type: none"> • Clases implementadas • Proyectos estudiantiles • Productos comunicativos en inglés
3. Observación	Recolección sistemática de datos sobre la implementación y sus efectos	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante en el aula • Registro de participación estudiantil 	<ul style="list-style-type: none"> • Listas de cotejo • Grabaciones de audio • Encuestas de percepción 	<ul style="list-style-type: none"> • Datos cualitativos y cuantitativos • Registros de observación • Evidencias de aprendizaje

Fase	Descripción	Acciones específicas	Herramientas utilizadas	Productos esperados
		<ul style="list-style-type: none"> • Documentación del progreso lingüístico • Monitoreo de la motivación estudiantil 		
4. Reflexión	Análisis crítico de los resultados y ajustes para el siguiente ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de datos recolectados • Evaluación del impacto pedagógico • Identificación de fortalezas y áreas de mejora 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis cualitativo • Grupos focales • Triangulación de datos 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de resultados • Recomendaciones pedagógicas • Propuestas de mejora

Tabla 3 Fases de la investigación acción de la secuencia didáctica, (Fuente: elaboración propia basado en Burns, 2009)

Desarrollo cíclico de las fases

Fase 1: Planificación

Esta fase inicial se centró en el diagnóstico de la problemática identificada. Se realizó una evaluación diagnóstica integral siguiendo las recomendaciones de Acosta Fernández y Rodríguez Cervantes (2023), la cual permitió identificar el nivel real de competencia lingüística de los estudiantes en las cuatro habilidades comunicativas del inglés. Paralelamente, se analizaron los contenidos del programa oficial *Recurso Sociocognitivo de Lengua y Comunicación: Lengua Extranjera Inglés III* (SEP, 2023) para identificar oportunidades de integración transversal con temáticas ambientales.

El diseño de las secuencias didácticas se fundamentó en los principios del aprendizaje basado en proyectos (Mali, 2016) y en el enfoque por tareas (Martínez Quintana, 2020), incorporando contenidos ambientales alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (2022).

Fase 2: Acción

La implementación se llevó a cabo mediante la aplicación sistemática de las secuencias didácticas diseñadas, integrando metodologías activas que favorecieran

el aprendizaje significativo. Siguiendo los postulados de Cobeña y Moreno (2021) sobre metodologías activas en la enseñanza del inglés, se implementaron estrategias que promovieran la participación activa de los estudiantes en contextos comunicativos reales relacionados con problemáticas ambientales.

Fase 3: Observación

Esta fase se caracterizó por la recolección sistemática de datos cualitativos y cuantitativos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se utilizaron instrumentos diversos como diarios de campo, rúbricas analíticas (Villegas *et al.*, 2023), y escalas de Likert (Canto de Gante *et al.*, 2020) para documentar tanto el progreso académico como los cambios en la motivación y actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés.

Fase 4: Reflexión

El análisis crítico de los datos recolectados permitió evaluar la efectividad de la propuesta pedagógica implementada. Esta fase incluyó la triangulación de datos mediante grupos focales (Escobar y Bonilla-Jimenez, 2017) y el análisis comparativo entre los resultados obtenidos y los objetivos planteados inicialmente, generando insumos para el diseño de mejoras en ciclos posteriores.

Naturaleza cíclica del proceso

Es importante destacar que estas fases no se desarrollaron de manera lineal, sino que constituyeron un proceso cíclico e iterativo. Los hallazgos de cada fase de reflexión alimentaron nuevos ciclos de planificación, permitiendo el refinamiento continuo de la propuesta pedagógica y la adaptación a las necesidades emergentes del contexto educativo específico.

3.1.1. Planteamiento del problema

El aprendizaje del idioma inglés ha adquirido una creciente relevancia en el contexto contemporáneo. De acuerdo con Paredes *et al.* (2020), el dominio de esta lengua

se ha vuelto imprescindible para los estudiantes en la actual era de la globalización, donde el inglés se posiciona como el principal medio de comunicación en los diversos ámbitos del conocimiento y del desarrollo humano. Así, el manejo adecuado de este idioma otorga a los estudiantes ventajas significativas en el ámbito profesional y académico.

No obstante, pese a su indiscutible importancia, una gran parte de los estudiantes de educación media superior manifiestan escaso interés por el aprendizaje del inglés, percibiéndolo más como un requisito académico obligatorio que como una verdadera oportunidad de crecimiento personal y profesional. Este desinterés limita su desempeño y les impide alcanzar su máximo potencial en el dominio de la lengua.

Diversos factores contribuyen a esta problemática. Entre los más relevantes se identifican:

- Dificultades en la integración de las habilidades comunicativas requeridas para alcanzar el nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).
- Escasez de metodologías innovadoras en el contexto de enseñanza, particularmente aquellas que fomenten el aprendizaje basado en proyectos y la autonomía del estudiante.
- Insuficiente inclusión de temáticas ambientales en la enseñanza del inglés, lo cual limita la vinculación de los contenidos con el contexto global y con los intereses del alumnado.
- Ausencia de estrategias didácticas efectivas que favorezcan la enseñanza integral del inglés y motiven a los estudiantes a comprometerse activamente con su propio aprendizaje.

A estos factores se suman las actitudes tanto de los estudiantes como de los docentes, las cuales abarcan aspectos ideológicos, emocionales y motivacionales. La fatiga, la desmotivación o el desinterés tanto del alumnado como del profesorado pueden dificultar la creación de un ambiente de aprendizaje significativo. Por ello,

resulta crucial establecer conexiones temáticas que despierten el interés de los estudiantes, alineándose con los contenidos oficiales del programa de estudios. Ante este escenario, se propone como estrategia de intervención la incorporación transversal del tema ambiental en la enseñanza del inglés, en concordancia con los contenidos del programa *Recurso Sociocognitivo de Lengua y Comunicación: Lengua Extranjera Inglés III* de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024). Esta estrategia pretende integrar las cuatro habilidades comunicativas del inglés (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita) mediante contextos de aprendizaje significativos, que no solo fomenten el desarrollo de competencias lingüísticas, sino también la conciencia ambiental de los estudiantes, incrementando su motivación y participación.

El programa oficial contempla cinco elementos esenciales para la enseñanza:

- **Competencia:** Integración de conceptos, habilidades y actitudes en los campos disciplinares para propiciar interacciones significativas.
- **Componente:** Organización específica de los contenidos propios del campo disciplinar.
- **Contenido:** Selección de los temas centrales, su profundidad y su enfoque pedagógico.
- **Resultados de aprendizaje esperados:** Indicadores del proceso de aprendizaje que los estudiantes deben evidenciar.
- **Evidencia de aprendizaje:** Manifestaciones tangibles del logro de los resultados de aprendizaje y de los contenidos abordados.

Aunque el programa establece como objetivo que los estudiantes alcancen el nivel B1 del MCER al concluir el sexto semestre de bachillerato general, la realidad muestra una notable distancia entre lo planteado y los niveles que efectivamente logran los estudiantes, quienes, en muchos casos, no alcanzan ni siquiera el nivel A2 de competencia. Esta brecha representa un desafío considerable para los docentes, quienes deben equilibrar las expectativas institucionales y los objetivos curriculares con las limitaciones del contexto educativo y las características de su alumnado.

Frente a este panorama, resulta pertinente replantear los enfoques pedagógicos vigentes y considerar nuevas estrategias de enseñanza. Por ello, este trabajo de investigación-acción se sustenta en tres ejes principales:

1. La adopción de un enfoque constructivista, que permita a los estudiantes construir activamente su aprendizaje a partir de su contexto.
2. La integración efectiva de las habilidades lingüísticas señaladas en el programa.
3. La incorporación de un tema de relevancia actual: el cuidado del medio ambiente, el cual se vincula directamente con los *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)* establecidos por la UNESCO, particularmente el ODS 6 (*Agua limpia y saneamiento*), ODS 7 (*Energía asequible y no contaminante*), ODS 13 (*Acción por el clima*) y ODS 15 (*Vida de ecosistemas terrestres*).

A partir de estos fundamentos, la pregunta de investigación que guía el presente estudio es la siguiente: **¿Cómo puede adaptarse e implementarse una metodología basada en tareas y proyectos para la enseñanza del inglés en nivel A2, que integre las cuatro habilidades lingüísticas, fomente el aprendizaje centrado en el estudiante e incorpore un eje ambiental, dentro del marco del programa de la SEP?**

3.1.2. Otras preguntas de investigación

- ¿Cómo puede adaptarse la metodología basada en tareas y proyectos para integrar las cuatro habilidades del inglés en nivel A2 dentro del programa de la SEP, considerando el contexto real de enseñanza?
- ¿Qué estrategias pueden aplicarse para fomentar la autonomía y la participación del estudiante en el aprendizaje del inglés a través de un enfoque basado en proyectos?
- ¿De qué manera una secuencia didáctica con un eje ambiental puede fortalecer el desarrollo de habilidades comunicativas y globales en los estudiantes de nivel A2?

- ¿Qué instrumentos pueden diseñarse para recopilar datos sobre la implementación y el impacto de la intervención didáctica, siguiendo las pautas de la investigación-acción?

3.1.3. Objetivos

El *objetivo central* de esta investigación es: adaptar, diseñar, implementar y evaluar una metodología basada en tareas y proyectos para la enseñanza del inglés en nivel A2, alineada con el programa de la SEP, que integre las cuatro habilidades lingüísticas, fomente el aprendizaje centrado en el estudiante e incorpore un eje ambiental, mediante un enfoque de investigación-acción que permita analizar su impacto y áreas de mejora. En tanto que los *objetivos específicos* son:

- Adaptar la metodología de enseñanza basada en tareas y proyectos con el fin de integrar las cuatro habilidades del inglés en el nivel A2, para el programa de la SEP, a través de un análisis de los documentos oficiales, el contexto y lo real.
- Aplicar el aprendizaje centrado en el estudiante mediante estrategias que promuevan la autonomía y la participación.
- Diseñar una secuencia didáctica con un eje ambiental en la enseñanza del inglés para fortalecer el desarrollo de habilidades comunicativas y globales.
- Diseñar cinco instrumentos para la recolección de datos derivados de la intervención didáctica siguiendo las pautas de la inv.-acción.
- Evaluar los resultados de la intervención didáctica por medio de los datos recopilados para detectar los resultados exitosos y las áreas de mejora.

3.1.4. Contexto de aplicación

El contexto de aplicación de la secuencia didáctica corresponde a un bachillerato general situado en el municipio de Temoaya. Actualmente, los estudiantes se encuentran en el nivel A2 de competencia en lengua inglesa, según los estándares del Marco Común Europeo de Referencia (MCRE). Los grupos son numerosos, los

cuales están conformados de 45 a 50 jóvenes, con un rango de edad comprendida entre los 16 y 17 años, quienes exhiben una variedad de intereses y preferencias, algunos estudiantes manifiestan una falta de interés en continuar con estudios superiores. Este fenómeno se atribuye a una variedad de motivos, que incluyen limitaciones económicas para costear la educación superior, desinterés en el ámbito académico, la búsqueda de otras oportunidades laborales o la decisión de dedicarse a actividades distintas al ámbito educativo, como el matrimonio, la participación en el negocio familiar, entre otros. Estos factores son representativos del contexto socioeconómico y cultural de los sujetos que residen en el mencionado municipio.

El programa de inglés III, ahora *Recurso sociocognitivo de lengua y comunicación lengua extranjera inglés III*, está diseñado para impartir 3 horas semanales de clases de inglés. En este tiempo, se deben cubrir todos los temas del currículo. Anteriormente, se disponía de 5 horas semanales para esta asignatura; sin embargo, con el paso del tiempo, se redujo a solo 3 horas. Esta reducción de horas implica que los alumnos no tienen suficiente tiempo de contacto con la lengua meta que se pretende aprender, lo que también provoca que el curso se desarrolle de manera muy apresurada, afectando negativamente el aprendizaje de los estudiantes.

3.1.5. Investigación acción

Para iniciar este apartado, es importante señalar que este trabajo es una investigación cualitativa, centrada en el análisis de la problemática que enfrentan los docentes en la enseñanza del inglés en el aula de clases. Cabe destacar que esta investigación no cuenta con una hipótesis, pero sí presenta una pregunta de investigación principal y varias preguntas subsecuentes que guían el estudio. Para continuar con el tipo de investigación que se llevará a cabo en el trabajo de investigación, se utilizará la investigación-acción, la cual según Burns (2009, p. 290), se caracteriza por ser una fusión entre acción e investigación, en la cual la acción se ejecuta mediante un proceso social de observación, generalmente en un contexto como el aula de clases, con el propósito de desarrollar intervenciones que conduzcan a mejoras o cambios. Este enfoque se distingue por ser una espiral o ciclo de movimientos que involucran tanto la investigación como la acción. Los

bucles que se marcaron con anterioridad en la ilustración 1.1. en los que se reflejan los pasos de planificar, actuar, observar, reflexionar y evaluar, este ciclo se puede repetir infinidad de veces hasta llegar a la clase deseada.

Por otro lado, Wadsworth (1998, p. 3) describe el ciclo de la investigación-acción, que abarca la acción en sí misma, la reflexión, el cuestionamiento, la planificación para revisar antes y después de las actividades en el aula, los resultados de la aplicación y la observación de los resultados, los cuales generan reflexiones que conducen a conclusiones y, a su vez, a la planificación de nuevas acciones mejoradas. Banegas y Consoli (2020, p. 176) sostienen una perspectiva similar sobre la investigación-acción, destacando su capacidad para transformar la práctica docente y generar un impacto positivo en el entorno educativo, mediante la colaboración entre docentes y las instituciones educativas para implementar cambios en el modelo de enseñanza.

Tres elementos fundamentales de la investigación-acción son el contexto, los agentes y el tema o tópico. El contexto abarca todos los aspectos que rodean al estudiante y al docente, incluyendo el currículum, la administración escolar y el entorno geográfico. Los agentes de la investigación-acción son aquellos que participan en las acciones durante el proceso, como estudiantes y docentes. Es importante tener precaución al trabajar con estos agentes, ya que su comportamiento puede verse influido por conocer qué se les observa en su entorno laboral. Respecto al tema o tópico, es crucial comprender que no siempre implica problemas, sino que también puede derivar de la búsqueda de mejoras en la práctica docente.

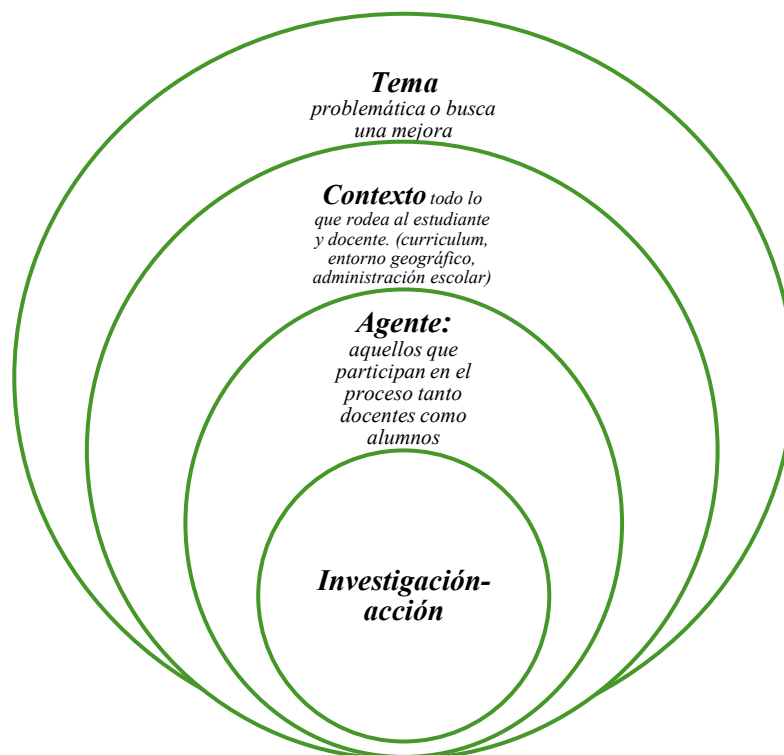


Ilustración 7 Elementos fundamentales de la investigación-acción (Fuente: elaboración propia basado en Banegas y Consoli 2020)

La investigación-acción requiere la participación de estudiantes y docentes, ya que busca beneficiar a otros maestros y promover la reflexión y mejora en la práctica docente. Diversos autores, como Dikilitas (2018), Burns (2018) y Banegas y Consoli (2020), sugieren que los docentes compartan estas experiencias en eventos o conferencias para ayudar a otros colegas a implementar cambios en la enseñanza y la investigación. La investigación-acción en la enseñanza de segundas lenguas ha sido un puente entre investigadores y docentes para reflexionar y mejorar la práctica docente. Por tanto, esta investigación se llevará a cabo mediante la investigación-acción, con el objetivo de mejorar la enseñanza del inglés A2, centrado en el estudiante y el tema de medio ambiente. Se aplicarán secuencias didácticas diseñadas gradualmente según el enfoque centrado en el alumno, evaluando sistemáticamente sus resultados y realizando ajustes si es necesario. Se busca que estas tareas y un proyecto final tengan un impacto directo en la vida diaria de los estudiantes, lo que facilitará un aprendizaje significativo, como sugiere Krashen (1998), quien aboga por relacionar las tareas con el contexto real del

estudiante. En el próximo apartado se detallará el proceso de investigación-acción de este estudio, así como los principales autores que guían el marco teórico.

3.2. Diseño de la investigación-acción

3.2.1. Fundamentos teóricos y contexto institucional

La investigación se centró en promover una visión más amplia de la asignatura de inglés entre los estudiantes de bachillerato, de modo que los alumnos no vean al inglés como una materia más que deben acreditar para terminar su bachillerato, sino que esta les deje un aprendizaje significativo para el resto de sus vidas, buscando integrarla de manera transversal con el tema medio ambiente. Se adoptó un enfoque con el eje transversal ambiental para enseñar inglés, con el propósito de mejorar las habilidades lingüísticas del alumno y fomentar el cuidado del medio ambiente como un hábito fundamental en la actualidad.

Se inició con una exploración exhaustiva del repertorio de la UAEM y fuentes como Gale, así como revistas indexadas como ERIC, en busca de temas relacionados con el enfoque de estudio. Se llevaron a cabo búsquedas específicas sobre aspectos teóricos como el enfoque comunicativo en el aprendizaje del idioma, la enseñanza basada en tareas y proyectos, la pedagogía de la segunda lengua, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la secuencia didáctica. Estas categorías se consideran fundamentales para la elaboración del presente trabajo de grado. También se realizaron búsquedas utilizando inteligencia artificial, como ChatGPT y Gemini. Estas plataformas se emplearon introduciendo palabras clave relacionadas con el tema de investigación, que incluye la enseñanza del inglés junto con el eje transversal ambiental, abordando temas como el medio ambiente y el cambio climático. Estas búsquedas arrojaron buenos resultados, proporcionando información sobre autores relevantes y páginas web pertinentes. Este enfoque permitió dirigir el trabajo hacia nuevas fuentes con contenido relevante, lo cual resultó beneficioso para identificar actividades que podrían implementarse en el aula de inglés como parte de la secuencia didáctica.

En este trabajo se examinan los enfoques de autores como Gómez, Geremich y Franco (2022), quienes resaltan que el aprendizaje se fundamenta en un proceso comunicativo, el cual constituye el eje central del programa de inglés III. Szabó y Csépes (2023) profundizan en el constructivismo, subrayando el papel activo del estudiante en la construcción de su propio conocimiento. Además, Richards y Rodgers (2015) señalan que el enfoque comunicativo fusiona la enseñanza gramatical y funcional, siendo una característica distintiva de este enfoque. Se destaca la importancia de participar en actividades que fomenten una interacción auténtica y realizar tareas significativas que usen el lenguaje de manera relevante y personal para el estudiante, lo que beneficia su proceso de aprendizaje.

Cuando se habla del enfoque del aprendizaje basado en tareas y proyectos, se aborda por autores como Keck y Kim (2014), quienes se centran en promover el constructivismo del alumno a través de actividades que estimulen su participación en el desarrollo de habilidades lingüísticas. Estas actividades, según Keck y Kim, deben tener una relevancia práctica en la vida cotidiana y en situaciones reales, evitando así un enfoque meramente conductista centrado en ejercicios gramaticales aislados. De igual manera, Nunan (2004) distingue entre una tarea objetivo y una tarea pedagógica, señalando que la primera requiere el uso de la competencia lingüística más allá del aula, mientras que la segunda se lleva a cabo exclusivamente dentro del aula. Siguiendo a Nunan, Martínez (2020) menciona la importancia de adaptar las actividades educativas al contexto actual, la implementación de métodos como el de basado en tareas, fomenta el desarrollo de la competencia comunicativa, especialmente para quienes desean formarse en un nuevo idioma para destacar en el ámbito laboral, escolar o personal.

En consonancia con este enfoque, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el documento de *Orientaciones pedagógicas del recurso sociocognitivo lengua extranjera* (2023, p.8) propone la adopción de un modelo educativo flexible e integrador en las secuencias didácticas. Este modelo incluye la aplicación de tecnologías de la información y comunicación (TIC), juegos de roles, metodología de clase invertida, aprendizaje basado en tareas (ABT) y aprendizaje basado en proyectos (ABP). Estas prácticas, alineadas con los principios del Marco Común

Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), buscan asegurar una formación integral de los estudiantes y facilitar el aprendizaje de una segunda lengua, como el inglés, mediante actividades auténticas y significativas para los alumnos.

Cuando se aborda el tema de Educación Ambiental, la reflexión de autores como Velásquez (2019) destaca que la crisis ambiental no es simplemente una crisis ecológica, sino más bien una crisis de racionalidad. Por ello, es fundamental formar a los estudiantes en hábitos que les permitan cuidar el planeta. En este sentido la Secretaría de Educación Pública (2024) en su programa de estudios *Recurso sociocognitivo de lengua y comunicación lengua extranjera inglés III*, incorpora cuatro ejes transversales, entre los cuales se encuentra el eje ambiental, como ya se mencionó con anterioridad en capítulos anteriores. Para este trabajo se destaca el eje ambiental, el cual sugiere la inclusión de temas relacionados con el respeto a la naturaleza, el uso de recursos naturales, el desarrollo sustentable, el reciclaje, entre otros aspectos, para fomentar estos hábitos de cuidado al medio ambiente.

Asimismo, como la existencia de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) lanzó una agenda en septiembre de 2015 con el objetivo de cumplirse en los próximos 15 años. dicha agenda incluye 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que abarcan áreas económicas, sociales y ambientales, para mejorar nuestro planeta de manera integral, de los que solo quedan 6 años para cumplir estos objetivos, de modo que el trabajo pretende integrar dentro de las clases estos tres factores, que son la enseñanza del inglés, ABT y ABP, en conjunto con el tema de medio ambiente. En el siguiente apartado se abordará más sobre la aplicación de la investigación acción y los instrumentos que se utilizarán en este trabajo de grado.

3.2.2. Fases de la investigación

En la siguiente tabla se presentan las fases de la investigación planificadas para implementar la secuencia didáctica. En ella, se detallan cada una de las etapas, su duración, las actividades propuestas para cada tema, los objetivos a cumplir en cada fase de la secuencia, los materiales necesarios para las actividades, así como los instrumentos de evaluación para cada etapa. La tabla se divide en dos bucles, y cada bucle está segmentado en diferentes sesiones, lo cual permite organizar y

clarificar cada uno de los temas a desarrollar en la secuencia didáctica. Esta organización fue fundamental para definir con precisión los pasos a seguir en cada fase, brindando una estructura clara sobre las actividades a realizar en cada sesión, así como los objetivos específicos de cada una, facilitando así la ejecución y evaluación de la investigación.

ETAPA Y DURACIÓN	ACTIVIDADES	OBJETIVOS	MATERIALES	INSTRUMENTOS
Bucle 1, Sesión 1 Diagnóstico (3 hora)				
Sesión 1 Diagnóstico (3 hora) 21- 23/08/24	Aplicación del examen diagnóstico	Saber el nivel de inglés con el que cuenta el alumno y las necesidades del medio ambiente que ellos identifican en su entorno	Celular, internet	Formulario en forms mediante un examen mixto múltiple.
Sesión 2 intervención, sesiones 2, 3, 4 (9 horas)				
sesión 2 (3 horas) 28- 30/08/24	Would , aceptar o rechazar invitaciones con una conversación simulando situaciones sociales relacionados al cuidado del agua en un contexto formal (e.g. empresa, Conagua o Greenpeace).	“Utiliza el verbo modal <i>would</i> para formular, aceptar y rechazar invitaciones, así como hacer una petición en un contexto formal”. Concientizar al alumno sobre las necesidades del cuidado del agua, ODS6.	Libreta, lápiz, pizarrón, marcadores, cañón	
sesión 3 (3 horas) 4- 6/09/24	“Presente continuo , para hablar de planes y acontecimientos en el futuro”, pensando en cómo podrían ahorrar energía en su comunidad.	Utiliza el presente continuo para redactar un escrito pequeño sobre “de planes y acontecimientos en el futuro” acerca de los tipos de energía renovables que se pudieran implementar en su comunidad para el ahorro de energía, ODS 7.	Hojas recicladas, lápiz, pizarrón, marcadores, cañón	

sesión 4 (3 horas) 11-13/09/24	Verbos regulares e irregulares , en pro de la acción por el clima.	“Identifica los verbos regulares e irregulares en el pasado participio”, en pro de la acción por el clima, ODS13	Verbos reg. e irrreg., Lectura con verbos regulares e irregulares de la acción por el clima, lápiz, libreta, marcadores.	
Sesión 5 evaluación (3 horas) 11/09/24	Presente perfecto , para hablar sobre el cuidado del medio ambiente y los ecosistemas.	Utiliza el presente perfecto, “para explicar hechos y experiencias que ocurrieron en el pasado y pueden seguir o no vigentes en el presente” sobre los cambios en los ecosistemas terrestres, ODS 15.	PPT sobre el cuidado del medio ambiente, cañón, marcadores, lápiz, libreta	
Sesión 6 evaluación (3 horas) 11/09/24	Aplicación de examen	Evaluación para saber qué aspectos se pueden mejorar	Celular, internet Formulario semiestructurado, con preguntas cerradas y una Escala Likert para la evaluación de todos los aspectos relacionados con el medio ambiente, Hab. Integradas	
Bucle 2				
sesión 1, proyecto (3 horas) 25-27/09/24	Since y For para hablar sobre los cambios en la vida de los ecosistemas terrestres	“Identifica el uso de las preposiciones since y for para expresar y complementar experiencias previas, acciones y situaciones que comenzaron en el pasado y continúan en el presente”, sobre el cambio climático	Marcadores, pizarrón, lápiz, libreta	Rúbrica de coevaluación entre alumnos y evaluación docente para evaluar del proyecto.
Sesión 2 grupo focal punto de vista de los estudiantes (1 hora) 2/10/24	Grupo focal con los alumnos	Identificar información que no se ha podido identificar con anterioridad sobre la experiencia de los alumnos.	Alumnos, cuestionario de preguntas, lápiz, celular para grabar.	Cuestionario para el grupo focal

Tabla 4 Objetivos para el desarrollo de la secuencia didáctica (Fuente: elaboración propia)

3.2.3. Lineamientos de ética de la investigación

Un tema de gran importancia en la investigación acción para garantizar la integridad ética de la investigación, es fundamental considerar diversos aspectos. Uno de ellos es la transparencia metodológica, la cual debe ser una prioridad desde la fase inicial del diseño de la investigación hasta el análisis de los resultados, como señalan Banegas, D. y Consoli, S. (2020, p.15). Además, es crucial asegurar la elaboración de una versión accesible y comprensible para otros investigadores, lectores, editores y la comunidad académica en general, así como para aquellos que no están familiarizados con el ámbito académico. Esto implica la disponibilidad del trabajo de investigación de forma libre y gratuita, para fomentar el acceso abierto y promover la divulgación educativa.

Un tema de gran importancia en la investigación-acción es garantizar la integridad ética de la investigación, para lo cual es fundamental considerar diversos aspectos. La transparencia metodológica debe ser una prioridad desde la fase inicial del diseño de la investigación hasta el análisis de los resultados, como señalan Banegas y Consoli (2020). A continuación, se señalan los aspectos que deben considerarse en los lineamientos de ética de la investigación, siguiendo a (Banegas, D. y Consoli, S. 2020).

- **Autorización institucional:** Se obtuvo la autorización formal de la institución educativa para la realización de la investigación, incluyendo la aprobación del director académico y la coordinación de área. Esta autorización contempla el uso de instalaciones, el acceso a estudiantes durante horarios de clase, y la implementación de las secuencias didácticas propuestas.
- **Consentimiento informado:** Dado que los participantes son menores de edad, se implementó un protocolo de consentimiento informado que incluye:
 - **Carta de consentimiento dirigida a tutores legales:** Documento que explica claramente los objetivos, procedimientos, beneficios y riesgos de la investigación, garantizando el respeto por la autonomía y los derechos de los participantes.

- **Asentimiento informado de estudiantes:** Proceso mediante el cual los estudiantes, además del consentimiento de sus tutores, expresan su voluntad de participar en la investigación después de recibir información apropiada para su edad.
- **Medidas de protección de datos:**
 - **Anonimización:** Todos los datos recolectados se manejan de forma anónima.
 - **Confidencialidad:** La información personal y académica de los estudiantes se mantiene en estricta confidencialidad, con acceso limitado únicamente al investigador principal.
 - **Almacenamiento seguro:** Los datos se almacenan en dispositivos protegidos con contraseña y se destruirán al finalizar el período establecido para la investigación.
- **Derecho a retirarse:** Se garantiza a todos los participantes (y sus tutores legales) el derecho a retirarse de la investigación en cualquier momento sin consecuencias académicas o personales.
- **Beneficios para los participantes:** La investigación está diseñada para beneficiar directamente a los estudiantes participantes mediante la mejora de sus competencias lingüísticas en inglés y el desarrollo de conciencia ambiental, contribuyendo a su formación integral durante esta etapa formativa crucial del bachillerato.
- **Transparencia y acceso abierto:** Se asegura la elaboración de una versión accesible y comprensible para la comunidad académica y educativa, promoviendo la disponibilidad del trabajo de investigación de forma libre y gratuita para fomentar el acceso abierto y la divulgación educativa.

Esta estructura ética sigue los lineamientos establecidos por organizaciones internacionales para la investigación con menores de edad y garantiza que la investigación se desarrolle bajo los más altos estándares de integridad y respeto por los derechos de los participantes.

En el siguiente apartado se abordará el tema de la secuencia didáctica, que forma parte esencial en el trabajo de grado, ya que en ella se registran las actividades a realizar.

3.3. Muestra

La selección del grupo de estudiantes de tercer semestre del nivel medio superior para esta investigación se fundamenta en varios criterios pedagógicos y metodológicos específicos. En primer lugar, este grupo se encuentra en una etapa intermedia de su formación de bachillerato donde están consolidando las bases fundamentales del idioma inglés, momento ideal para implementar estrategias innovadoras que fortalezcan su motivación y competencias lingüísticas, como señalan Contreras *et al.* (2023) en su análisis sobre el estado del inglés como L2 en México.

Los estudiantes de tercer semestre han superado la fase inicial de adaptación al bachillerato y han desarrollado hábitos de estudio más estructurados, pero aún mantienen la flexibilidad necesaria para adoptar nuevas metodologías de aprendizaje. Esta etapa es crucial para prevenir la desmotivación hacia el inglés que frecuentemente se presenta en semestres posteriores, estableciendo bases sólidas que favorezcan el logro del nivel A2 del MCER al finalizar su educación media superior. Adicionalmente, los estudiantes de tercer semestre poseen la madurez cognitiva suficiente para abordar temáticas ambientales de manera reflexiva y crítica, pero sin la presión académica excesiva de los semestres finales, lo cual permite una participación más espontánea y auténtica en las actividades propuestas (Cobeña y Moreno, 2021).

Para la recolección de datos del alumnado participante en esta secuencia didáctica, se consideró la necesidad de manejar información más concisa debido al tamaño del grupo, compuesto por 43 estudiantes. Procesar los datos de todo el grupo completo podría resultar en gráficos y tablas demasiado extensos, dificultando su análisis. Por ello, se decidió trabajar con una muestra representativa de 15 alumnos, seleccionados bajo los siguientes criterios específicos:

Criterios de inclusión:

- Estudiantes matriculados en tercer semestre del bachillerato
- Asistencia regular a clases (mínimo 80% de asistencia)
- Disponibilidad para participar en todas las fases de la investigación
- Consentimiento informado firmado por tutores legales

Criterios de estratificación para representatividad:

- **3 estudiantes con alto desempeño académico** (promedio general ≥ 9.0)
- **3 estudiantes con bajo desempeño académico** (promedio general ≤ 7.0)
- **3 estudiantes con interés manifiesto en la materia** (identificados mediante encuesta inicial)
- **3 estudiantes sin interés en la materia** (identificados mediante encuesta inicial)
- **3 estudiantes seleccionados mediante muestreo aleatorio simple**

Este método de selección estratificada asegura una representación equilibrada de los diferentes perfiles académicos y motivacionales presentes en el grupo, garantizando la heterogeneidad necesaria para obtener resultados representativos del contexto educativo estudiado. El enfoque se alinea con los principios de diseño de muestras representativas propuestos por Creswell (2014), que buscan reflejar las características esenciales de una población dentro de un grupo reducido para análisis práctico.

También responde a la necesidad de facilitar el análisis de datos en contextos educativos donde los recursos y el tiempo son limitados (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

3.4. Instrumentos de recolección de datos

La importancia de la recolección de información dentro del aula radica en que permite recopilar datos relevantes sobre el aprendizaje y desempeño de los estudiantes. Con esta información, se puede evaluar el progreso en relación con las fortalezas y debilidades que los alumnos presentan en su proceso de aprendizaje. Este análisis continuo de la información nos permite ajustar y modificar la

planificación educativa, con el objetivo de mejorar la enseñanza de manera constante. La recolección de información puede incluir calificaciones, evaluaciones formales e informales, entrevistas, observaciones, pruebas estandarizadas, entre otros tipos de observación. Al recopilar esta información, el docente puede reflexionar sobre lo que ocurre en su aula y utilizarla como una herramienta para mejorar el aprendizaje Burns (2009). Es crucial que la recolección de datos se realice de manera cuidadosa para garantizar su uso adecuado.

También se pueden utilizar las encuestas, que se pueden realizar a los estudiantes para obtener información sobre su experiencia en el aula, sus opiniones sobre un tema, así como sus fortalezas y debilidades. Además, las pruebas y exámenes son instrumentos útiles para evaluar el nivel de conocimiento y comprensión que tienen los alumnos sobre un tema en particular. Las tareas y proyectos, elaborados por los estudiantes, proporcionan información valiosa sobre su comprensión y habilidades en un área específica. Estos instrumentos son especialmente adecuados para este tipo de investigación, ya que permiten observar las habilidades integradas del alumno, evaluar su dominio y desarrollo en el trabajo de dichas habilidades.

Asimismo, en estos proyectos se puede incluir el tema del medio ambiente, lo cual es especialmente beneficioso, ya que el proyecto está centrado en el alumno. Al realizar el proyecto, se puede observar el aprendizaje adquirido por el estudiante a lo largo del proceso de enseñanza. Además, se pueden utilizar las discusiones en grupo, las cuales brindan información valiosa sobre el nivel de comprensión y participación de los alumnos en relación con un tema específico. Existen también los cuestionarios y test, que son herramientas útiles para medir el conocimiento de los estudiantes sobre un tema determinado. Estos instrumentos permiten evaluar la efectividad de una lección o actividad realizada tanto dentro como fuera del aula, y son útiles para recoger información sobre las necesidades y preferencias de los estudiantes.

Los test, en particular, son de gran ayuda ya que permiten aplicar directamente a los estudiantes y recolectar información sobre sus necesidades y preferencias. Además, facilitan la evaluación de la efectividad del aprendizaje del

tema abordado en el aula, proporcionando datos precisos sobre cómo se ha desarrollado el proceso educativo y permitiendo ajustar las estrategias pedagógicas según sea necesario.

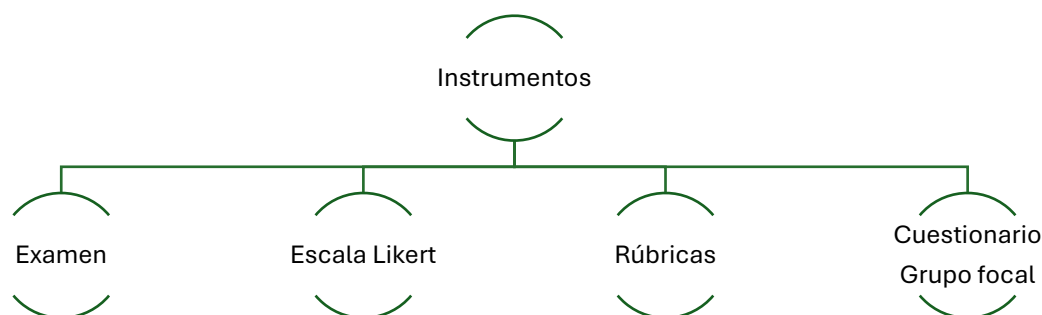


Ilustración 8 Mapa de los instrumentos de recolección de datos (Fuente: elaboración propia basado en Escuela de profesores del Perú 2024)

En el marco de esta investigación-acción, se han seleccionado diversos instrumentos para evaluar el progreso y las necesidades de los alumnos. En primer lugar, se empleará un examen diagnóstico con el fin de determinar el nivel de conocimiento inicial de los estudiantes. Esta evaluación inicial proporcionará información crucial para establecer un punto de partida claro. En segundo lugar, se llevará a cabo la observación directa y la autoobservación de las clases, utilizando rúbricas de observación como herramienta de evaluación (consultar anexo 2). Estas rúbricas permitirán registrar el desarrollo de las actividades realizadas durante cada sesión, así como las necesidades identificadas en los alumnos. Siguiendo la sugerencia de Gatica F. y Uribarren T. (2013, pp. 62), el docente podrá reflexionar sobre si se alcanzaron los resultados deseados y realizar ajustes necesarios para futuras secuencias didácticas, con el propósito de mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes. En tercer lugar, se aplicará una encuesta o test de aprendizaje diseñado para evaluar la percepción de los alumnos sobre el tema abordado, identificar sus necesidades y determinar si se lograron los objetivos de aprendizaje. Este instrumento proporcionará información valiosa para adaptar y mejorar la enseñanza.

Finalmente, se analizarán las tareas y proyectos asignados a los alumnos, utilizando una rúbrica analítica como herramienta de evaluación (ver anexo 3). Esta

rúbrica, conforme al enfoque de Gatica F. y Uribarren T. (2013, pp. 62), desglosa los componentes del desempeño del estudiante para obtener una calificación total. Su uso permite identificar tanto fortalezas como debilidades, proporcionando una retroalimentación amplia que puede incluir evidencia directa del aprendizaje, como vídeos, escritos o carteles. De esta manera, se podrá observar de manera tangible si ha habido avances en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

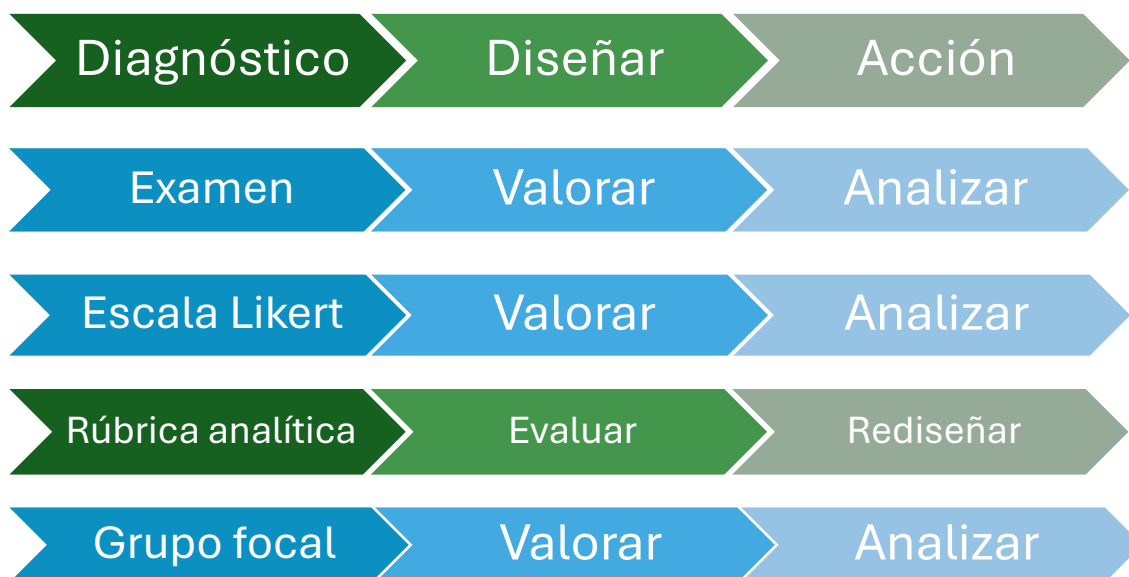


Ilustración 9 Instrumentos para la investigación-acción (Fuente: elaboración propia basado en Gatica F. y Uribarren T. 2013)

Una vez definidos los instrumentos que se determinaron para la fase de recolección de datos para el trabajo de grado, es imperativo abordar los aspectos éticos que guiaron la presente investigación. La discusión de estos aspectos es fundamental para garantizar la integridad y el respeto hacia los participantes y las normas éticas de la investigación. Al realizar una investigación de este tipo, varios aspectos deben considerarse.

En la parte final de la instrumentalización se decide trabajar con cuatro instrumentos que se mencionan a continuación, los cuales son: un examen diagnóstico que además también se utilizará para evaluar el avance del primer bucle, se continúa con una escala Likert que se aplica a la hora de evaluar el primer bucle. También se trabaja con una rúbrica de coevaluación entre alumnos y

evaluación docente en un mismo formato para evaluar el proyecto y, por último, se aplica un cuestionario para el grupo focal; con estos cuatro instrumentos, se realizó la recolección de datos de la secuencia de trabajo.

3.4.1 Fundamentación teórica y origen de los instrumentos

La selección y diseño de los instrumentos de recolección de datos se fundamenta en principios teóricos específicos de la investigación-acción educativa y la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras. A continuación, se detalla el origen, fundamentación teórica y justificación pedagógica de cada instrumento empleado:

- **Examen diagnóstico:** instrumento diseñado específicamente para esta investigación, basado en los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2020) para el nivel A2 y adaptado al contexto del programa *Recurso Sociocognitivo de Lengua y Comunicación: Lengua Extranjera Inglés III* (SEP, 2023).
 - **Fundamentación teórica:** La evaluación diagnóstica se sustenta en los principios de Bachman y Palmer (1996) sobre diseño de pruebas de idiomas útiles y en las recomendaciones de González-López *et al.* (2020) respecto a la evaluación diagnóstica de habilidades comunicativas. El instrumento evalúa las cuatro habilidades comunicativas (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita) de manera integrada.
 - **Justificación pedagógica:** Permite establecer un punto de partida claro sobre las competencias lingüísticas de los estudiantes y medir el progreso alcanzado tras la implementación de la secuencia didáctica, siguiendo el modelo cíclico de la investigación-acción (Burns, 2009).
- **Rúbricas de observación participante:** adaptadas del modelo de rúbricas analíticas propuesto por Gatica F. y Uribarren T. (2013) y complementadas con criterios específicos para la observación de clases de inglés con enfoque ambiental, siguiendo las orientaciones de Giraldo (2020) sobre evaluación válida en el aula.

- **Fundamentación teórica:** se basan en los principios de evaluación formativa de Villegas *et al.* (2023) y en los criterios de observación sistemática para investigación-acción educativa desarrollados por Burns (2009). Incorporan elementos específicos para evaluar la integración de contenidos ambientales en la enseñanza de inglés, siguiendo las propuestas de Mercer *et al.* (2022).
- **Justificación pedagógica:** Permiten el registro sistemático de la participación estudiantil, el desarrollo de actividades y la identificación de necesidades emergentes durante la implementación de las secuencias didácticas.
- **Escala Likert para evaluación de percepciones:** instrumento diseñado específicamente para esta investigación, siguiendo los principios metodológicos para elaboración de escalas Likert establecidos por Canto de Gante *et al.* (2020) y las recomendaciones de Fabila *et al.* (2014) sobre su aplicación en evaluación docente.
 - **Fundamentación teórica:** se sustenta en los postulados de Corrales-Perea y Espada (2022) sobre motivación y percepción del alumnado en diferentes metodologías de enseñanza. La escala evalúa dimensiones específicas como motivación hacia el inglés, interés en temáticas ambientales, percepción de aprendizaje significativo y satisfacción con las metodologías implementadas.
 - **Justificación pedagógica:** proporciona datos cuantitativos sobre cambios en las actitudes y percepciones de los estudiantes con respecto al aprendizaje del inglés y la conciencia ambiental, elementos cruciales para evaluar la efectividad de la propuesta pedagógica.
- **Rúbrica de coevaluación y evaluación docente:** diseñada y adaptada del modelo de rúbricas analíticas de Jirón *et al.* (2023) para evaluación en educación superior, ajustada al contexto de educación media superior y complementada con criterios específicos para evaluar proyectos ambientales en inglés.

- **Fundamentación teórica:** se fundamenta en los principios de evaluación auténtica propuestos por Castañeda (2021) y en las estrategias de coevaluación para el desarrollo de autonomía del aprendizaje. Incorpora elementos del aprendizaje basado en proyectos según Mali (2016) y criterios de evaluación de competencias comunicativas del MCER.
- **Justificación pedagógica:** fomenta la reflexión metacognitiva de los estudiantes sobre su propio aprendizaje y el de sus pares, desarrollando habilidades de evaluación crítica mientras proporciona información valiosa sobre la calidad de los productos comunicativos generados.
- **Cuestionario para grupos focales:** diseñado específicamente para esta investigación, basado en las guías metodológicas para grupos focales de Escobar y Bonilla-Jimenez (2017) y las recomendaciones de Pacheco y Salazar (2020) para su implementación en contextos educativos.
 - **Fundamentación teórica:** se sustenta en los principios de investigación cualitativa participativa de Suárez Ortega (2005) y en las metodologías de recolección de datos cualitativos para investigación-acción educativa. El cuestionario incluye preguntas abiertas y semiestructuradas que permiten la triangulación de datos con los instrumentos cuantitativos.
 - **Justificación pedagógica:** facilita la recolección de percepciones profundas de los estudiantes sobre su experiencia de aprendizaje, permitiendo identificar aspectos que no se capturan mediante instrumentos cuantitativos y proporcionando insumos para la fase de reflexión del ciclo de investigación-acción.
- **Criterios de validez y confiabilidad:** la validez de contenido de todos los instrumentos fue establecida mediante revisión por expertos en enseñanza de inglés como lengua extranjera. Los instrumentos fueron sometidos a una prueba piloto con un grupo de características similares para verificar su claridad, pertinencia y funcionalidad práctica. La confiabilidad se garantiza

mediante la triangulación metodológica, utilizando tanto métodos cuantitativos como cualitativos para abordar las mismas variables desde diferentes perspectivas, siguiendo las recomendaciones de Burns (2009) para investigación-acción en educación de lenguas extranjeras.

- **Coherencia con el enfoque pedagógico:** todos los instrumentos seleccionados y diseñados mantienen coherencia con los principios del aprendizaje basado en proyectos (Foss *et al.*, 2007), el enfoque por tareas (Nunan, 2004) y la integración de educación ambiental en la enseñanza de lenguas extranjeras (Metz, 2018). Esta coherencia asegura que la evaluación se alinee con los objetivos pedagógicos y metodológicos de la propuesta didáctica implementada.

3.4.2 Examen diagnóstico

El examen diagnóstico es un elemento clave en la planificación de una secuencia didáctica, ya que permite evaluar las condiciones en las que se encuentra el grupo al inicio del proceso de enseñanza. Esta evaluación inicial proporciona información valiosa sobre las modificaciones necesarias para abordar de manera efectiva los temas requeridos por el programa escolar. Según González *et al.* (2020), el examen diagnóstico es indispensable y contribuye significativamente al éxito de la planificación, ya que facilita la elaboración del plan de estudios en el contexto educativo. Además, resaltan que esta herramienta es esencial para el docente-investigador, puesto que permite identificar los conocimientos previos de los estudiantes. Este diagnóstico inicial no solo mejora la práctica docente, sino que también orienta al profesor en la creación de actividades que promuevan un aprendizaje significativo, asegurando así que los estudiantes adquieran las habilidades integrales que necesitan.

Acosta y Rodríguez (2023) sostienen que el examen diagnóstico es fundamental para evaluar y ajustar el proceso de enseñanza, permitiendo la implementación de metodologías más adecuadas para alcanzar los objetivos educativos propuestos. Además, destacan que este tipo de examen no sólo se utiliza para medir los conocimientos previos del estudiante en una materia

específica, sino que también puede incluir temas relacionados con habilidades globales que el alumno debe desarrollar, especialmente en el contexto de los desafíos impuestos por el cambio climático actual.

3.4.2.1 Justificación y utilidad

El examen diagnóstico fue seleccionado como instrumento de evaluación en la secuencia didáctica de esta investigación, ya que permite identificar el nivel inicial del grupo y, en consecuencia, planificar adecuadamente las actividades a desarrollar. Como señalan González *et al.* (2020), conocer el estado del grupo antes de comenzar las clases es crucial para una planificación exitosa. Esta información permite realizar los ajustes necesarios para alcanzar el nivel deseado y cumplir con los objetivos establecidos por el programa de la SEP, que incluyen actividades centradas en el alumno y alineadas con el eje transversal del medio ambiente.

Además, el examen diagnóstico no sólo evalúa los conocimientos previos de los estudiantes en la materia, sino también sus habilidades globales, incluidas aquellas relacionadas con el medio ambiente, tal como lo destacan Acosta y Rodríguez (2023). Por esta razón, se decidió utilizar el examen diagnóstico como punto de partida para la evaluación del primer ciclo de la secuencia didáctica. Es importante señalar que este examen diagnóstico está diseñado con el nivel de competencia más alto que se espera que los alumnos alcancen al finalizar el primer bucle de la secuencia didáctica. Por lo tanto, también se utilizará como evaluación final para medir el progreso de los estudiantes desde el inicio hasta el cierre de este primer bucle.

3.4.2.2. Pilotaje

El examen diagnóstico diseñado para esta investigación fue sometido a un pilotaje con la participación de un colega docente, quien proporcionó retroalimentación detallada para optimizar su contenido y claridad. En general, el docente consideró que el contenido del examen es adecuado, pero identificó algunas áreas que requieren ajustes. En el ejercicio C, se señaló que la instrucción resulta un tanto confusa, ya que se pide a los estudiantes que "relacionen los opuestos". Sin

embargo, el docente observó que las palabras o frases a relacionar no son opuestos, sino complementarios. Esta confusión inicial lo llevó a buscar relaciones de antonimia, lo que tomó tiempo para comprender la verdadera naturaleza del ejercicio. Se recomendó modificar la instrucción para que, en lugar de pedir "relacionar los opuestos", se indique a los estudiantes que "encuentren la palabra o frase que completa la primera columna" o una formulación similar que refleje más claramente la tarea a realizar.

Además, en el inciso D del examen, se sugirió un cambio en la redacción de las instrucciones. Aunque no se considera un error, el docente recomendó utilizar la frase "opción correcta" en lugar de "respuesta correcta" para mayor precisión y consistencia en el lenguaje utilizado. El resto del examen fue bien recibido, sin más observaciones que requirieran modificaciones. Con base en estas recomendaciones, se realizaron los ajustes pertinentes al examen diagnóstico, mejorando así su claridad y efectividad para evaluar a los estudiantes. Una vez realizadas las modificaciones que brindó el docente, el instrumento se piloteó con 10 alumnos de otra institución con edades y conocimientos similares a el grupo con el que se va a trabajar en la investigación, se debe señalar no se reportaron problemas para resolver el examen, en el siguiente inciso se presenta el instrumento final.

3.4.2.3. Examen Diagnóstico Instrumento

EXAMEN

PROFRA. NARBARY GARCIA FUENTES **SEGUNDO GRADO** GRUPO _____
NOMBRE DEL ALUMNO(A) _____

FECHA _____ ACIERTOS _____. CALIFICACIÓN _____ Núm. Lista _____

A. Choose a word from the box and label each picture with a natural disaster.

Hurricane

Volcanic eruption

Flood

Heavy storm

Typhoon

Drought

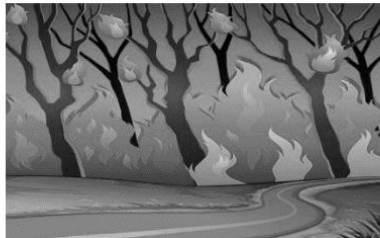
Earthquake

Forest fire

Tornado



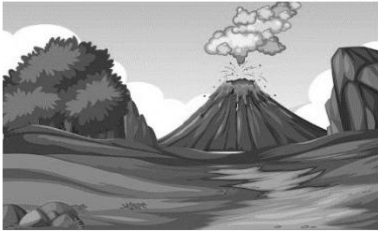
1.-



2.-



3.-



4.-



5.-



6.-



7.-



8.-



9.-

B. Choose the correct option according to the Present Continuous rules.

10. I _____ some trees in the coniferous forest. (plant)
A) am planting B) is planting C) are planting
11. He _____ LED light bulbs at home. (use)
A) am using B) is using C) are using
12. You _____ solar panels in my street. (install)
A) am installing B) is installing C) are installing
13. We _____ the beach. (clean)
A) am cleaning B) is cleaning C) are cleaning
14. She _____ the glass from the paper (separate)
A) am separating B) is separating C) are separating
15. They _____ together to save the world. (work)
A) am working B) are working C) is working
16. You _____ energy by taking advantage of daylight (save)
A) are saving B) is saving C) am saving
17. I _____ in cleaning projects in my school (participate)
A) are participating B) is participating C) am participating
18. We _____ the cloths instead of buying it in the fast fashion (reuse)
A) are reusing B) is reusing C) am reusing
19. I _____ about renewable energies in my school (learn)
A) is learning B) am learning C) are learning

C. Choose the option that indicates the correct function in each sentence (would).

20. Would you like to help me clean the park?	A) invitation	B) request	C) refuse
21. He would not throw trash at the rivers	A) invitation	B) request	C) refuse
22. I would like to join you for a recycling activity	A) invitation	B) request	C) refuse
23. Would you mind turning off the lights when you leave?	A) invitation	B) request	C) refuse
24. Would you help me pick up the trash?	A) invitation	B) request	C) refuse
25. He would not stop buying things that are bad for the environment	A) invitation	B) request	C) refuse
26. Would you give me your old clothes for recycling?	A) invitation	B) request	C) refuse
27. Would she recycle more if she knew how easy it is?	A) invitation	B) request	C) refuse
28. I would not use plastic bags if I had a cloth bag.	A) invitation	B) request	C) refuse
29. Would you like to plant a tree with me?	A) invitation	B) request	C) refuse
30. Would you like to plant trees with us in the local park next Saturday?	A) invitation	B) request	C) refuse

D. Choose the correct option to complete the sentence.

31. What other activities _____ you done since we reforest degraded areas?
- have
 - has
 - is
32. There _____ been a lot of smog since early this morning.
- have
 - is
 - has
33. They _____ turned off the tap to save water.
- have

- b) is
c) has
34. She has _____ as an environmentalist since 1999.
a) working
b) worked
c) work
35. They _____ planted a tree for more than ten years.
a) not
b) hasn't
c) haven't
36. My grandparents _____ recycled their trash for 55 years.
a) has
b) have
c) are
37. _____ you ever reused old newspapers?
a) you
b) have
c) has
38. There have _____ many wildfires on that road.
a) been
b) be
c) are
39. They _____ have avoided that landslide if there were more trees.
a) been
b) would
c) are

40. She _____ reduced her electrical consumption to reduce the CO2
- a) been
 - b) has
 - c) are

3.4.2.4. Examen de logro B

El propósito esencial de los exámenes, según Bachman y Palmer (1996), radica en generar información precisa y útil acerca de la competencia lingüística de los evaluados, información que es fundamental para sustentar decisiones en contextos tanto educativos como profesionales. Los autores destacan que dichos exámenes deben diseñarse de manera que sean pertinentes para el uso real del idioma, lo que implica que la evaluación no se centre únicamente en aspectos gramaticales aislados, sino que también refleje la capacidad del individuo para comunicarse eficazmente en situaciones auténticas (Bachman & Palmer, 1996, pp. 22–25).

Dentro de este marco, la utilidad de una prueba se mide a partir de varios criterios clave:

- **Validez:** se refiere al grado en que el examen evalúa efectivamente la competencia lingüística que se pretende medir.
- **Confiabilidad:** implica la “consistencia y estabilidad de los resultados obtenidos a lo largo del tiempo y en diferentes contextos”.
- **Autenticidad:** corresponde a la adecuación de las tareas incluidas en la prueba con las demandas reales de comunicación en el entorno en el que se utiliza el idioma.
- **Impacto:** evalúa el efecto que tiene la prueba “en el proceso de enseñanza y en las actitudes de los estudiantes”.
- **Practicidad:** se relaciona con la viabilidad de implementar la prueba, considerando los recursos, el tiempo y las condiciones logísticas disponibles.

Bachman y Palmer subrayan que, para que un examen sea verdaderamente útil, debe integrar estos aspectos y estar alineado con los fines y contextos específicos para los cuales fue diseñado (Bachman & Palmer, 1996, p. 23). Esta perspectiva

resalta la importancia de un diseño meticuloso del examen, que no solo evalúe los conocimientos teóricos, sino que también contemple “la aplicación práctica del idioma en situaciones reales”.

3.4.2.5. Justificación y utilidad

En una primera instancia, se aplicó un primer examen de logro que era idéntico al examen diagnóstico administrado al inicio del primer bucle de la secuencia didáctica. Sin embargo, debido al breve intervalo de tiempo transcurrido entre ambas evaluaciones, surgieron preocupaciones respecto a la confiabilidad de los resultados obtenidos. Esta proximidad temporal generó el riesgo de que algunos estudiantes hubieran memorizado ciertas preguntas y respuestas del primer examen, lo que podría haber influido en los resultados del examen de logro, disminuyendo así su validez Bachman y Palmer (1996), para medir el verdadero avance de los alumnos. Ante esta situación, se optó por diseñar y aplicar un segundo instrumento de evaluación, denominado Examen de Logro B'. Este nuevo instrumento se elaboró con el propósito de evaluar de manera más precisa los conocimientos adquiridos por los estudiantes durante el primer bucle de la secuencia didáctica. El Examen de logro B' incluyó contenidos directamente relacionados con los temas abordados en clase, en particular aquellos vinculados con el cuidado del medio ambiente. Este instrumento fue diseñado con el propósito de integrar las cuatro habilidades comunicativas: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva y expresión oral.

No obstante, debido al elevado número de estudiantes y al tiempo limitado disponible para la evaluación, se optó por centrar la valoración del Examen de logro B' únicamente en las habilidades de comprensión lectora y expresión escrita. Por otro lado, las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral fueron evaluadas durante la exposición de los carteles, actividad que constituyó el proyecto final de la secuencia didáctica. Esta estrategia permitió valorar de forma equilibrada e integral el desempeño de los estudiantes, asegurando que todas las habilidades comunicativas fueran consideradas en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta decisión se tomó con el fin de obtener una medición

eficiente y representativa del aprendizaje alcanzado por los alumnos, considerando las condiciones logísticas del contexto educativo.

Es importante destacar que este segundo examen se aplicó al concluir el primer bucle, es decir, tras las primeras cinco sesiones de la secuencia didáctica, incluyendo también las dos sesiones posteriores destinadas al cierre del bucle dos. Durante este periodo, los estudiantes trabajaron especialmente en el uso de las expresiones temporales *since* y *for*, que fueron elementos clave en la construcción de los carteles elaborados como producto final del proyecto. Así, el Examen de Logro B no sólo permitió evaluar el dominio de estos aspectos gramaticales, sino que también sirvió para valorar la capacidad de los estudiantes para aplicar el presente continuo en contextos significativos relacionados con la protección del medio ambiente. Este enfoque, que combinó la evaluación del contenido temático con el desarrollo de habilidades comunicativas, resultó más pertinente para medir el verdadero progreso de los estudiantes, minimizando los sesgos que pudieron haberse presentado en el primer examen de logro debido a la memorización de preguntas y respuestas.

3.4.2.6. Pilotaje

El Examen de Logro B' fue sometido a un proceso de pilotaje con la colaboración de dos docentes, quienes brindaron una retroalimentación detallada orientada a optimizar su contenido y claridad. De manera general, los docentes evaluadores consideraron que el contenido del examen era pertinente y adecuado para los objetivos establecidos en la investigación. Posteriormente, el instrumento revisado fue aplicado en un segundo pilotaje con un grupo de quince estudiantes pertenecientes a otra institución educativa. Dicho grupo presentaba características similares en cuanto a edad y nivel de conocimientos al grupo con el que se implementaría la investigación. Es importante destacar que, durante esta segunda fase del pilotaje, no se reportaron dificultades por parte de los estudiantes para comprender ni resolver el examen. En el apartado siguiente se presenta la versión final del Examen de Logro B'.

B. Choose the correct option according to the present continuous rules.

11. The students _____ plastic bottles to make flowerpots.
A) are cutting **B) are throwing** **C) are reusing**
12. My brother _____ trees in the backyard to help the environment.
A) is protecting **B) is planting** **C) is polluting**
13. We _____ old newspapers to create new paper.
A) are recycling **B) are saving** **C) are cutting**
14. Our neighbors _____ the park by picking up trash.
A) are polluting **B) are throwing** **C) are cleaning**
15. She _____ energy by turning off the lights when she leaves the room.
A) is wasting **B) is saving** **C) is cutting**
16. They _____ glass bottles instead of throwing them away.
A) are reusing **B) are saving** **C) are cutting**
17. The factory _____ less smoke to reduce air pollution.
A) is reducing **B) is saving** **C) is cleaning**
18. He _____ a campaign to teach people about recycling.
A) is cutting **B) is organizing** **C) is polluting**
19. Our school _____ paper by using digital assignments
A) is saving **B) is planting** **C) is throwing**
20. The volunteers _____ signs to promote environmental awareness.
A) are polluting **B) are wasting** **C) are creating**

C. Choose the correct option to complete the sentence.

21. The volunteers _____ trash from the beach since this morning.
a) have swept
b) have collected

- c) Have cleaned
22. She _____ an electric vehicle for three years.
a) has driven
b) has run
c) has bought
23. We have cleaned the park _____ two hours.
a) since
b) from
c) for
24. She has saved energy at home _____ three months.
a) for
b) since
c) from
25. He _____ that old bike since he repaired it.
a) hasn't brought
b) hasn't ridden
c) hasn't found
26. The community has planted trees _____ 2022.
a) in
b) since
c) for
27. Our school has _____ solar panels on the roof.
a) put
b) puts
c) putting
28. The company _____ eco-friendly products since 2020.
a) has sold
b) has sold
c) has sold
29. He has used eco-friendly products _____ a long time.
a) since
b) from
c) for

30. They have _____ plastic waste in the river every day.
- a) found
 - b) finded
 - c) finds

3.4.3 Escala Likert

La escala Likert es uno de los métodos utilizados para recopilar datos en la secuencia didáctica, conocida por su simplicidad en la aplicación. Se trata de una escala aditiva de nivel ordinal que consiste en una serie de reactivos que requieren que el encuestado exprese su grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación relacionada con el objeto de estudio. Una característica distintiva de la escala Likert es que los ítems de respuesta son consistentes para todas las afirmaciones y cada uno tiene un peso o valor similar. De este modo, la probabilidad de estar de acuerdo o en desacuerdo con cualquier reactivo, ya sea favorable o desfavorable, varía en función del grado de actitud del individuo. Así, una persona con una actitud positiva tenderá a responder favorablemente a la mayoría de los ítems, mientras que una persona ambivalente puede mostrar respuestas mixtas, y una persona con una actitud negativa probablemente responderá de manera negativa a muchos reactivos.

3.4.3.1 Justificación y utilidad

La elección de la escala Likert para esta secuencia didáctica se basa en su eficacia como herramienta para la recopilación de datos en investigaciones sociales. Un aspecto crucial que destacar, dado el enfoque cualitativo, es la necesidad de garantizar la confiabilidad de la investigación. Como señalan Canto *et al.* (2020), se han desarrollado metodologías que permiten obtener estadísticas no paramétricas, lo que refuerza la validez de los resultados obtenidos mediante esta escala. Otro factor clave en la selección de la escala Likert es su versatilidad, ya que puede aplicarse tanto en encuestas grupales como individuales. Además, este instrumento permite recolectar una amplia variedad de información sobre los estudiantes. Esto incluye datos específicos y objetivos, así como información más detallada y subjetiva, como percepciones, actitudes y preferencias, reflejadas en las respuestas de la escala Likert. Esta capacidad de captar tanto lo concreto como lo subjetivo es especialmente valiosa para recoger las actitudes y percepciones de los estudiantes en relación con el eje transversal del medio ambiente, tal como lo señalan Fabila *et al.* (2014).

Adicionalmente, los resultados de la escala Likert pueden ser fácilmente convertidos en porcentajes, lo que facilita su interpretación. Este instrumento es ampliamente utilizado en investigaciones cualitativas, como mencionan Fabila *et al.* (2014). De manera similar, Canto *et al.* (2020) destaca su relevancia para captar percepciones sobre variables cualitativas, subrayando su importancia en estudios de ciencias sociales que buscan comprender ideas o percepciones sobre un tema específico. Por todas estas razones, la escala Likert resulta ser una herramienta sumamente útil para esta investigación. Los parámetros utilizados para diseñar esta escala Likert se basaron en los instrumentos previamente empleados por Kundariatia *et al.* (2024) en su investigación sobre la percepción del cambio climático en estudiantes. De las diversas escalas Likert desarrolladas por estos autores, se seleccionaron únicamente los parámetros que resultaban pertinentes para esta investigación, enfocándose en aquellos que se alineaban con la búsqueda específica de percepciones necesarias para el instrumento de estudio, en el siguiente inciso se aborda a detalle el pilotaje del instrumento.

3.4.3.2. Pilotajes

La escala Likert diseñada para esta investigación fue sometida a un pilotaje con la colaboración de un colega docente, quien proporcionó valiosas observaciones y sugerencias para su mejora. En primer lugar, se identificó un error de escritura en las instrucciones, en el reactivo de grado número 3, donde se escribió "cadi de acuerdo" en lugar de "casi de acuerdo." Esta corrección fue realizada de inmediato para asegurar la claridad y precisión en la redacción de los reactivos. Además, el docente destacó que, aunque la escala en general es adecuada, observó que los primeros cinco reactivos parecen abordar el mismo aspecto: la creencia de los estudiantes sobre la existencia y el impacto del cambio climático. Si bien es comprensible la intención de verificar la consistencia en las respuestas a través de la inversión de los enunciados, se consideró que estos reactivos son redundantes. El docente sugirió reducir el número de reactivos que abordan este tema específico, proponiendo mantener solo dos o tres, ya que es suficiente para captar la percepción de los estudiantes respecto a la realidad y el impacto del cambio

climático. Esto no solo evitará la repetición innecesaria, sino que también hará la escala más concisa y enfocada, mejorando así la calidad de los datos recolectados. Estas observaciones fueron tomadas en cuenta y se realizaron las modificaciones correspondientes en la escala Likert, lo que resultó en una versión final más precisa y eficiente para la investigación.

3.4.3.3. Escala Likert: instrumento

El instrumento final de la escala Likert, tras el pilotaje y la implementación de los ajustes necesarios, queda establecido de la siguiente manera para su aplicación en la evaluación final del primer bucle de la secuencia didáctica:

Instrucciones para Completar la Escala Likert

Objetivo de la Escala Likert

El propósito de esta escala es comprender mejor tus percepciones, actitudes y experiencias relacionadas con el cambio climático. Tus respuestas ayudarán a mejorar la educación y las actividades en torno a este tema en el futuro.

Antes de iniciar:

1. **Lee Cuidadosamente:** Antes de marcar tu respuesta, lee cada afirmación detenidamente para asegurarte de que comprendes lo que se está planteando.
2. **Selecciona la Opción que Mejor Te Representa:** Para cada afirmación, selecciona la opción que más refleje tus sentimientos o pensamientos sobre el cambio climático.
3. **Responde con Sinceridad:** No hay respuestas correctas o incorrectas. Tus respuestas deben reflejar honestamente lo que piensas o cómo te sientes acerca del cambio climático.
4. **Tómate tu Tiempo:** No te apresures. Reflexiona sobre cada afirmación antes de seleccionar tu respuesta.

Opciones de Respuesta

1. **Totalmente en desacuerdo**
2. **En desacuerdo**
3. **Ni de acuerdo ni en desacuerdo**
4. **De acuerdo**
5. **Totalmente de acuerdo**

Confidencialidad

Recuerda que todas tus respuestas son confidenciales. Tu honestidad es crucial para que podamos entender mejor las percepciones y experiencias de los estudiantes sobre el cambio climático.

Escala Likert

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Tras participar en la secuencia didáctica, he adoptado nuevos hábitos que contribuyen a la protección del medio ambiente.					
Prefiero usar la luz natural y evito encender las luces durante el día siempre que sea posible					
Si olvido mi bolsa de tela en casa, me regreso por ella.					
Mientras me cepillo los dientes, siempre cierro la llave para cuidar el agua.					
Cuando viajo cerca de casa, prefiero caminar o ir en bicicleta.					
En casa, separo los residuos reciclables de los no reciclables					
Cuando termino de usar mis aparatos electrónicos, los apago o desconecto de la corriente para evitar el consumo innecesario de energía					

Tabla 5 Instrumento de Evaluación Escala Likert (Fuente: Elaboración Propia)

3.4.4 Rúbrica de evaluación y coevaluación

La rúbrica se organiza en una escala que abarca tanto elementos cuantitativos como cualitativos, empleando indicadores y criterios graduados para medir el aprendizaje del estudiante. Esta herramienta es fundamental para comunicar de manera clara

las expectativas que el alumno debe cumplir para obtener una calificación, según lo descrito por Villegas *et al.* (2023). Es crucial que los criterios de evaluación estén claramente establecidos, ya que esto facilita la evaluación del desempeño estudiantil. Además, las rúbricas permiten tanto a estudiantes como a docentes comprender las expectativas y los criterios que se evaluarán, al tiempo que proporcionan retroalimentación sobre el desempeño del estudiante, lo que las convierte en un recurso valioso para evaluar las habilidades, competencias y conocimientos adquiridos durante el proceso educativo.

Por otro lado, Jirón *et al.* (2023) mencionan que el propósito principal de la rúbrica es evaluar el desempeño del estudiante de manera justa y transparente, considerando no solo el resultado final, sino el proceso completo de evaluación, lo cual garantiza una calificación más equitativa para el estudiante, en el siguiente apartado se aborda de manera más específica la utilidad de este instrumento para la investigación de este trabajo.

3.4.4.1 Justificación y utilidad

Para abordar la necesidad de combinar la evaluación heterogénea y la coevaluación en un único instrumento en el segundo ciclo de la secuencia didáctica, se ha optado por utilizar una rúbrica analítica. Villegas *et al.* (2023) subrayan que esta herramienta es eficaz para identificar áreas de mejora, habilidades, competencias y conocimientos adquiridos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite fragmentar los componentes necesarios para una calificación integral. Además, brinda al estudiante una visión clara de los aspectos en los que debe mejorar para obtener una calificación adecuada, facilitando la comunicación y permitiéndoles revisar los criterios de evaluación y recibir retroalimentación en tiempo real. Este enfoque promueve el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos, al ofrecerles una comprensión detallada de los lineamientos de cada criterio evaluado, como lo señalan Jirón *et al.* (2023). Asimismo, la rúbrica es una herramienta valiosa para la investigación, ya que simplifica el proceso de evaluación al contar con indicadores y parámetros claramente definidos desde el inicio.

Aunque diversos autores, como mencionan Villegas *et al.* (2023), señalan ciertas desventajas en el uso de rúbricas, entre ellas la complejidad de su elaboración. A pesar de que existen múltiples modelos, no todos se ajustan a las necesidades específicas del docente, lo que a menudo obliga a crear una rúbrica personalizada, un proceso que puede llegar a ser laborioso. Además, la mayoría de las rúbricas se diseñan sin la participación de los estudiantes, lo que puede resultar en una comprensión superficial de los parámetros evaluativos por parte de los docentes. Si los criterios no se definen con claridad, pueden surgir confusiones. Evaluar con rúbricas también demanda un tiempo considerable, lo que añade otra dificultad al proceso. No obstante, se abordaron estos aspectos de manera exhaustiva para minimizar posibles dificultades mediante un pilotaje realizado tanto por colegas como por estudiantes. Este proceso permitió identificar y corregir posibles errores, ambigüedades, y otras complicaciones que podrían surgir. En el siguiente apartado, se detalla con mayor claridad el proceso de pilotaje llevado a cabo.

3.4.4.2. Pilotaje

La rúbrica diseñada para la coevaluación y heteroevaluación fue sometida a un pilotaje con la colaboración de un colega docente. Tras una revisión detallada, el docente proporcionó retroalimentación positiva, señalando que la rúbrica está bien estructurada y no presenta mayores problemas. Los descriptores utilizados son claros y precisos, facilitando la comprensión de los criterios de evaluación tanto para los estudiantes como para el docente. El colega destacó que los descriptores reflejan claramente los aspectos que se buscan evaluar en el proyecto final de la secuencia didáctica, permitiendo que tanto la coevaluación como la evaluación docente se realicen de manera efectiva y alineada con los objetivos del proyecto. Con base en esta retroalimentación, se concluyó que la rúbrica es adecuada para su aplicación en la evaluación del proyecto final, sin necesidad de realizar modificaciones adicionales.

El pilotaje con estudiantes se llevó a cabo con 5 alumnos de entre 15 y 16 años, cursando el tercer semestre, en condiciones similares al grupo de estudio.

Los estudiantes indicaron que la rúbrica es comprensible, que claramente refleja las expectativas de cada parámetro y que, al cumplir con todos ellos, es posible obtener una calificación adecuada, también resaltaron que pueden saber en que fallaron de manera inmediata, por lo que se refleja que la rúbrica si genera una retroalimentación en tiempo real. A demás de mencionar que, para alcanzar una buena calificación, basta con seguir cuidadosamente los detalles indicados en el parámetro de mayor valor. En el siguiente inciso se muestra el instrumento final.

3.4.4.3. Rúbrica Instrumento

Instrucciones para Completar la Rúbrica de Evaluación y Coevaluación del Proyecto

Objetivo de la Rúbrica

Esta rúbrica se utilizará tanto la “coevaluación” entre compañeros como para la “evaluación” por parte del docente del proyecto de carteles en inglés que han creado. Su propósito es proporcionar una evaluación justa y objetiva, identificando las fortalezas y las áreas de mejora en el trabajo realizado.

Instrucciones Generales

1. Revisa los Criterios: Antes de empezar a llenar la rúbrica, revisa todos los criterios de evaluación para entender qué se está evaluando en cada aspecto del proyecto.
2. Evalúa Honestamente: Al calificar, sé honesto y justo. Considera cómo se ha desempeñado el equipo en cada criterio.
3. Considera los Ejemplos: Piensa en ejemplos específicos del trabajo realizado que apoyen tu evaluación para cada criterio.
4. Usa la Escala de Puntuación: Marca la casilla que mejor represente el nivel de desempeño para cada criterio según la escala proporcionada:
 - 4: Excelente
 - 3: Bueno
 - 2: Satisfactorio
 - 1: Insuficiente

Instrucciones para la Coevaluación (Entre Compañeros)

1. Colaboración: Considera cómo tus compañeros contribuyeron al trabajo en equipo, incluyendo su participación, ideas y esfuerzo en el proyecto.
2. Respeto y Justicia: Evalúa a tus compañeros de manera justa, basándote en su desempeño y no en la relación personal.
3. Anota Comentarios: Si lo deseas, añade comentarios constructivos que puedan ayudar a tus compañeros a mejorar en futuros proyectos.

Instrucciones para la Evaluación Docente

1. Analiza Detenidamente: Revise cada cartel con cuidado, considerando el diseño, el uso de "since" y "for", el mensaje sobre el medio ambiente, y la presentación final.
2. Proporcione Retroalimentación: Después de calificar, anote observaciones específicas que puedan ayudar al estudiante o grupo a entender sus fortalezas y áreas de mejora.

Criterios de Evaluación

- Creatividad y Diseño del Cartel
- Uso Correcto de "Since" y "For"
- Mensaje y Contenido del Cartel
- Presentación y Socialización del Cartel

Al Finalizar la Evaluación

1. Revisa la Rúbrica: Asegúrate de haber completado todas las secciones de la rúbrica y que tus evaluaciones reflejen tu opinión honesta.
2. Entregue la Rúbrica: Una vez que hayas completado la rúbrica, entrégala según las indicaciones proporcionadas por el docente.

Confidencialidad en la Coevaluación

-Respeto y Confianza: Las calificaciones y comentarios realizados durante la coevaluación son confidenciales. No compartas tus evaluaciones con otros compañeros fuera del contexto de la actividad.

Rúbrica de Evaluación y Coevaluación del Proyecto

Creatividad y Diseño del Cartel	Excelente (4 puntos): El cartel es altamente creativo, con un diseño innovador y atractivo que utiliza materiales reciclados de manera efectiva. La presentación es visualmente clara y llamativa.		Bueno (3): El cartel es creativo y tiene un diseño atractivo. Los materiales reciclados se utilizan de manera adecuada, aunque podría mejorar en algunos aspectos de presentación.		Satisfactorio (2): El cartel cumple con los requisitos mínimos de creatividad y diseño. El uso de materiales reciclados es básico, y la presentación podría mejorar significativamente.		Insuficiente (1): El cartel muestra poca creatividad, y el diseño es básico o desorganizado. El uso de materiales reciclados es mínimo o no es claro.	
	Coevaluación	Docente	Coevaluación	Docente	Coevaluación	Docente	Coevaluación	Docente
Uso Correcto de "Since" y "For"	Excelente (4): El uso de "since" y "for" en el cartel es preciso y variado, con frases gramaticalmente correctas y contextos adecuados. Se demuestran claramente los conceptos.		Bueno (3): El uso de "since" y "for" es mayormente correcto, aunque hay algunas pequeñas imprecisiones. Las frases son generalmente comprensibles y correctas.		Satisfactorio (2): El uso de "since" y "for" es básico, con algunos errores que no afectan significativamente la comprensión. Las frases son simples y limitadas.		Insuficiente (1): Hay varios errores en el uso de "since" y "for", lo que dificulta la comprensión del mensaje. Se necesita mayor práctica y revisión.	
	Coevaluación	Docente	Coevaluación	Docente	Coevaluación	Docente	Coevaluación	Docente
Mensaje y Contenido del Cartel	Excelente (4): El mensaje del cartel es claro, relevante y bien desarrollado. Refleja un entendimiento profundo del tema ambiental y está bien conectado con el uso de "since" y "for".		Bueno (3): El mensaje es claro y relevante, con buena conexión al tema ambiental. El contenido es apropiado, aunque podría ser más detallado.		Satisfactorio (2): El mensaje es comprensible pero básico. La conexión con el tema ambiental es mínima, y el contenido podría ser más relevante o profundo.		Insuficiente (1): El mensaje es confuso o no está bien desarrollado. La relevancia al tema ambiental es escasa, y el contenido necesita revisión.	
	Coevaluación	Docente	Coevaluación	Docente	Coevaluación	Docente	Coevaluación	Docente
Presentación y Socialización del Cartel	Excelente (4): La presentación fue clara, bien estructurada, y lograron involucrar al público de manera efectiva. Usaron el inglés de manera fluida y correcta.		Bueno (3): La presentación fue clara y estructurada, aunque con algunas áreas de mejora en la fluidez del inglés o en la interacción con el público.		Satisfactorio (2): La presentación fue comprensible, pero careció de estructura o fluidez en el inglés. La interacción con el público fue limitada.		Insuficiente (1): La presentación fue confusa o mal estructurada, con problemas significativos en la fluidez del inglés y poca o ninguna interacción con el público.	
	Coevaluación	Docente	Coevaluación	Docente	Coevaluación	Docente	Coevaluación	Docente
TOTAL	Coevaluación	Docente	Coevaluación	Docente	Coevaluación	Docente	Coevaluación	Docente

Tabla 6 Rúbrica de Evaluación y Coevaluación del Proyecto (Fuente: Elaboración Propia)

3.4.5 Grupo focal

Los grupos focales, son herramientas valiosas tanto para entrevistas individuales como grupales, siendo especialmente efectivas en el contexto grupal, ya que promueven la apertura de los participantes al compartir sus respuestas, según Pacheco y Salazar (2020). Este enfoque permite recopilar una gran cantidad de respuestas detalladas que podrían pasar desapercibidas en otros métodos. Kidd y Parshall (citado en Pacheco y Salazar, 2020) señalan que las preguntas del cuestionario no deben ser excesivamente complejas; más bien, deben permitir que los individuos se expresen de manera libre. Esto ayuda a que los participantes se enfoquen en preguntas sencillas, lo que facilita la generación de respuestas más profundas que reflejan sus perspectivas, experiencias y reflexiones, más allá de una simple evaluación binaria de bueno o malo.

Escobar y Bonilla-Jiménez (2017) destacan que el objetivo principal de los grupos focales es permitir que los participantes expresen sus sentimientos, actitudes, experiencias y reacciones. Además, señalan que la interacción dentro del grupo se centra en el tema propuesto por el investigador para su estudio. Los grupos focales se basan en diversas perspectivas epistemológicas, como el constructivismo contextual, que rechaza la idea de una única realidad sea manifestada por un solo método, y el realismo, que fundamenta la confiabilidad y validez de los resultados. Pacheco y Salazar (2020) destacan que este método es una herramienta eficaz para recolectar abundante información cualitativa, que puede utilizarse de una manera extraordinaria a la hora de estar codificando los datos. Al tratarse de una experiencia colectiva, facilita que los estudiantes se cuestionen, reflexionen y se inspiren frente a las situaciones emergentes durante la realización del cuestionario.

Escobar y Bonilla-Jiménez (2017) refieren que los grupos focales se pueden subdividir en una subclase de entrevista debido a que el rol del entrevistador es diferente al rol de una entrevista por ello es que el cuestionario del grupo focal requiere en formato especial en donde el entrevistador grabe las respuestas de un grupo pequeño por lo general conformado de 6 a 12 individuos, la cantidad de alumnos también dependerá de del nivel de profundidad que se le otorga a la

entrevista por parte del docente investigador. Asimismo, los autores subrayan que los grupos focales tienen como finalidad responder a las preguntas de investigación del tema de investigación, lo cual es de suma importancia para darle validez y confiabilidad a la investigación, en el siguiente apartado se abordará la justificación del instrumento.

3.4.5.1 Justificación y utilidad

Se optó por utilizar un grupo focal como cierre de evaluación al concluir el segundo bucle de la secuencia didáctica para captar información que podría haberse pasado por alto Pacheco y Salazar (2020). A menudo, no se dispone del tiempo suficiente para recopilar todas las experiencias, expectativas, puntos de vista y creencias de los alumnos sobre las actividades realizadas. El formato de grupo focal permite plantear preguntas no estructuradas, lo que ofrece a los estudiantes la libertad de expresarse con mayor detalle. Además, al tratarse de una experiencia colectiva, los estudiantes se sienten más cómodos al responder. La posibilidad de trabajar en grupos de hasta 12 integrantes, Escobar y Bonilla-Jiménez (2017) lo cual facilita la obtención de información de manera más auténtica, eficiente y en mayor volumen. Esto es especialmente útil en la investigación actual, donde los grupos de inglés pueden tener entre 45 y 50 alumnos, lo que permite dividirlos en grupos más pequeños y acelerar la recolección de datos. Por otro lado, al permitir que el docente-investigador actúe como moderador, se facilita una exploración más profunda del tema que se está abordando en la investigación. Esta metodología proporciona una excelente oportunidad para obtener retroalimentación rica y completa sobre las perspectivas y propuestas de los alumnos, mejorando así la evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el siguiente inciso se explica con detenimiento el proceso de pilotaje que se realizó.

3.4.5.2. Pilotaje

El cuestionario diseñado para el grupo focal fue piloteado con la participación de dos colegas docentes, quienes ofrecieron retroalimentación valiosa para mejorar su efectividad. En términos generales, ambos docentes consideraron que las

preguntas formuladas son pertinentes y bien enfocadas. Sin embargo, se señalaron algunos aspectos que podrían optimizarse. El primer docente destacó que, aunque el cuestionario es adecuado en su contenido, el número de reactivos es elevado, con un total de 12 preguntas. Este número se considera excesivo para un grupo focal con 45 alumnos, ya que podría dificultar el manejo del tiempo y la profundidad de las respuestas. Por tanto, se sugirió reducir el número de preguntas para hacer más manejable la dinámica del grupo.

La segunda docente coincidió en que el número de reactivos es demasiado alto para un grupo focal, recomendando una disminución en la cantidad de preguntas para asegurar una discusión más fluida y enfocada. A pesar de ello, consideró que las preguntas son valiosas, por lo que la reducción debe centrarse en seleccionar las más relevantes y eliminar aquellas que puedan ser redundantes o menos prioritarias. Con base en estas sugerencias, se procederá a revisar y seleccionar las preguntas más importantes, garantizando que el cuestionario final sea eficiente y adecuado para el grupo focal, permitiendo obtener información de calidad sin sobrecargar a los participantes.

3.4.5.3. Grupo focal Instrumento

Instrucciones para participar en el Grupo Focal

Objetivo del Grupo Focal

El propósito de este grupo focal es obtener sus opiniones, experiencias y sugerencias sobre la secuencia didáctica en la que han trabajado, donde aprendieron inglés con actividades centradas en el alumno con un eje transversal en medio ambiente. Nos interesa especialmente entender cómo perciben las actividades centradas en el alumno y el uso del medio ambiente como tema transversal en la enseñanza del inglés.

Antes de comenzar

1. Confidencialidad: Todo lo que se diga en este grupo focal se mantendrá confidencial. Sus respuestas no afectarán sus calificaciones ni tendrán repercusiones negativas.
2. Participación: No hay respuestas correctas o incorrectas. Valoramos su sinceridad y todas las opiniones son importantes.
3. Respeto: Por favor, escuchen con atención cuando otro compañero esté hablando y esperen su turno para intervenir.
4. Duración: El grupo focal durará aproximadamente, durante el cual se les harán varias preguntas.

Instrucciones para responder las preguntas

1. Reflexionen: Antes de responder, tómense un momento para pensar en su experiencia personal con el proyecto.
2. Compartan: Al responder, expliquen por qué tienen esa opinión o sentimiento. Pueden referirse a ejemplos específicos de su trabajo en el proyecto.
3. Contribuyan: Si están de acuerdo o en desacuerdo con algo que otro compañero mencione, por favor, siéntanse libres de compartirlo, explicando sus razones.
4. Preguntas Abiertas: Las preguntas son abiertas para fomentar la discusión. No todas las preguntas serán respondidas por todos, pero traten de participar en la mayoría.

Estructura del grupo focal

1. Introducción: Comenzaremos con preguntas generales sobre sus experiencias con el proyecto.
2. Actividades Centradas en el Alumno: Discutiremos cómo perciben las actividades en las que ustedes tienen un rol principal.
3. Uso del Medio Ambiente: Hablaremos sobre cómo el tema del medio ambiente les ha ayudado o no a aprender inglés.
4. Desafíos y Sugerencias: Identificaremos las dificultades que enfrentaron y cómo creen que podríamos mejorar el proyecto.
5. Cierre: Finalizaremos con una reflexión general y cualquier comentario adicional que deseen compartir.

Al final del grupo focal

1. Agradecimiento: Se les agradecerá por su participación y tiempo.
2. Comentarios Adicionales: Si tienen alguna reflexión posterior, podrán compartirla por escrito después del grupo focal.

CUESTIONARIO GRUPO FOCAL

1. ¿Cómo te sientes en general sobre el aprendizaje del inglés en tu clase?
2. ¿Puedes describir una actividad de la clase de inglés que te haya gustado? ¿Qué la hizo diferente y qué hizo que te gustara?
3. ¿Te sentiste más motivado para aprender inglés cuando el tema de la clase estaba relacionado con el medio ambiente? Sí, ¿por qué no por qué?
4. ¿Cómo sientes que han mejorado tus habilidades comunicativas en inglés a través de las actividades realizadas en la secuencia didáctica? ¿Por qué?
5. ¿De qué manera estas actividades han cambiado tu forma de ver el aprendizaje del inglés y el cuidado del medio ambiente? ¿Por qué?
6. ¿Qué dificultades encontraste al participar en actividades centradas en el alumno en la clase de inglés? ¿Por qué?

3.6. Secuencia didáctica

3.6.1. La secuencia didáctica en la investigación-acción

La secuencia didáctica en la investigación-acción se destaca por varios autores como Eliot y Wallace. Siguiendo a estos autores, citados en Soler *et al.* (2013, p. 34), se ha demostrado la importancia de esta secuencia para la recolección y el análisis de datos. Además, se menciona que, a lo largo de la secuencia didáctica, la negociación entre profesores y alumnos es esencial para ajustar continuamente las actividades de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Todas estas actividades deben seguir una progresión que consolide y refuerce los conocimientos previos del estudiante.

Para los docentes, el diseño de secuencias didácticas reviste una importancia primordial, ya que estas estructuras guían el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. En este sentido, es crucial adoptar secuencias didácticas innovadoras que se conecten de manera significativa con la vida cotidiana de los estudiantes. Ángel Díaz Barriga (2013, pp. 4)

La secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje ... se vinculan con situaciones problemáticas y de contextos reales, ... la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas.

Ángel Díaz Barriga, se refiere a la palabra “cosas” para exponer que es necesario realizar actividades acordes con lo que realizan los alumnos en su día a día; en este sentido, es crucial que las actividades de enseñanza se relacionen con el contexto de los estudiantes para fomentar un aprendizaje duradero y significativo. Dado que los intereses de los alumnos cambian constantemente con cada generación de estudiantes; por esta razón, las secuencias didácticas deben ir cambiando e innovando junto con las actividades que realizamos dentro del aula.

El enfoque propuesto por Díaz Barriga enfatiza la importancia de diseñar secuencias didácticas que promuevan la participación de los estudiantes y fomenten la aplicación práctica de los contenidos en situaciones relevantes para su vida diaria.

De esta manera, se busca generar un mayor nivel de motivación y compromiso por parte de los alumnos, para facilitar un aprendizaje más significativo y duradero. Al adoptar esta perspectiva, los docentes pueden emplear estrategias y recursos pedagógicos diversos, tales como el uso de tecnología, actividades experienciales, proyectos de investigación, entre otros, para enriquecer y diversificar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, es fundamental que las secuencias didácticas sean flexibles y adaptables, permitiendo ajustes según el progreso y las necesidades del grupo de estudiantes en cuestión. En el siguiente apartado se abordará un poco más a profundidad la importancia de la secuencia de táctica en la enseñanza del inglés y el medio ambiente.

3.6.2. Programa del Bachillerato General de la materia de inglés

La NEM, mencionada con anterioridad, en su nueva reforma hace mención que dentro de la secuencia didáctica se debe planear a través de progresiones para la asignatura de Lengua Extranjera Inglés en el tercer semestre establecen metas específicas que describen lo que los estudiantes serán capaces de hacer o comprender. Estas progresiones destacan la importancia de desarrollar habilidades integradas, tales como la comprensión auditiva (listening), la expresión oral (speaking), la lectura (reading) y la escritura (writing). Además, se definen objetivos claros que explican el propósito de cada progresión, proporcionando un marco que guía el desarrollo de estas habilidades. Asimismo, se presenta un aprendizaje de trayectoria, que ofrece una visión general de los contenidos específicos que se tratan en cada etapa de la enseñanza.

Por ello, se pretende aplicar cinco contenidos del programa oficial English III del Bachillerato General, los cuales exigen diseñar actividades de habilidades integradas. Esto se logrará a través de una secuencia didáctica con ocho sesiones las cuales suman un total de 24 horas, con un enfoque de enseñanza centrado en el alumno para que éste desarrolle su propio conocimiento a través de actividades como —tareas, proyectos— escolares. Los temas gramaticales que aborda el currículum del programa de inglés III del bachillerato general incluyen el verbo modal would para formular aceptar y rechazar invitaciones, el presente continuo para

hablar de planes futuros, identificar los verbos regulares e irregulares en pasado participio, utilizar el presente perfecto para explicar hechos y experiencias ocurridos en el pasado y que siguen vigentes en el presente, el uso de preposiciones “since y for” para expresar y complementar las experiencias previas, acciones y situaciones que comenzaron en el pasado y continúan en el presente.

Estos temas gramaticales se pueden adaptar junto con los ODS de la agenda 2030 para generar una secuencia didáctica en la cual se integren las cuatro habilidades integradoras, se centra en el alumno y se relacione con temas del medio ambiente, todo esto para generar una motivación extra en el alumno un aprendizaje significativo. Además, se incluye como eje transversal el tema de medio ambiente, basado en los ODS número 6 agua limpia, 7 energía renovable, 13 acción por el clima y el número 15 vida de ecosistemas terrestres, que mencionan la Agenda 2030 para una mejora del planeta.

3.6.3. Secuencia didáctica para la enseñanza de inglés y el medio ambiente

La secuencia didáctica en la clase de inglés es de vital importancia, ya que permite planificar con detalle las actividades a realizar en la clase de segunda lengua, para cumplir con los objetivos que plantea el currículo de la institución educativa, integrar las cuatro habilidades lingüísticas y abordar temas relacionados con el medio ambiente. Soler *et al.* (2013, p. 32-33) afirman que la secuencia didáctica consiste en un conjunto de actividades de aprendizaje organizadas en un orden específico para verificar el progreso del estudiante. Estas secuencias didácticas tienen un inicio, conformado por diversas actividades de apertura, un desarrollo con tareas variadas dependiendo de los temas a abordar y un cierre. En el cierre, se puede incluir un producto final, un proyecto, etc. que recopile las actividades anteriores, permitiendo así observar el aprendizaje del estudiante.

A través de las actividades de apertura, el docente puede apreciar el conocimiento previo del estudiante. A esta primera producción en inglés se le conoce como diagnóstico, en esta fase los alumnos identifican sus dificultades. Esto ayuda al docente a determinar qué temas lingüísticos o aspectos estructurales

necesitan desarrollarse a lo largo de la clase. En la etapa de *desarrollo*, el docente adapta las actividades a las dificultades detectadas en la etapa del diagnóstico. Es importante recordar, como se ha abordado en capítulos anteriores, que todas estas actividades deben relacionarse con el contexto del estudiante para generar un aprendizaje significativo que satisfaga sus necesidades. Finalmente, en la etapa de cierre, conocida en inglés como *cierre*, los alumnos deben realizar un producto final. En esta parte, los estudiantes pueden desarrollar un proyecto que recopile todas las actividades llevadas a cabo previamente, con el objetivo de resaltar el aprendizaje adquirido a través de las tareas realizadas. Al realizar este tipo de proyectos en la etapa de cierre, es importante poder comparar el inicio y el final de sus trabajos para evaluar la eficiencia de las tareas implementadas a lo largo del curso.

3.6.4. Secuencia didáctica realizada de dos bucles

La secuencia didáctica está conformada por 8 sesiones de 3 horas cada una, las cuales se distribuyen en dos bucles y tres momentos de evaluación. Se recomienda que al leer la planeación se haga de manera vertical para poder apreciar cada uno de los momentos del warm up, practice y closing de cada sesión, además de que es necesario aclarar que son tres horas semanales, este lapso de 3 horas se divide en dos clases, la primera clase de 100 minutos y la segunda clase de 50 minutos, cada apartado cuenta con la fecha de aplicación de cada una de las sesiones, en la siguiente tabla se presenta el formato de la secuencia didáctica con el que se va a trabajar.

SECUENCIA DIDÁCTICA

BUCLE 1

Sesión 1

Abreviaturas:

Alumno: A
Alumno voluntario: AV
Equipos de 3: E3
Equipos de 5: E5
Alumnos en Parejas: AP
Docente: D

Objetivos:

- Eje transversal ambiental: sugiere abordar temas referentes al respeto a la naturaleza, uso de recursos naturales, desarrollo sustentable, reciclaje entre otras.
- Contribuye significativamente a satisfacer las necesidades de los alumnos y fomenta el desarrollo de su autonomía de manera colaborativa. Además, promueve el pensamiento independiente.
- La Nueva Escuela Mexicana, según la SEP (Orientaciones pedagógicas del recurso sociocognitivo lengua extranjera inglés, 2023), sugiere abordar las actividades de acuerdo con el documento 'Progresiones'. Estas progresiones trabajan en conjunto con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para cultivar las cuatro habilidades de la competencia lingüística de manera gradual.

Inicio (50 minutos)	Desarrollo (50 minutos)	Cierre (50 minutos)	Instru mentos
Warm up (20 min)	Warm up: (15 min)	Warm up: (5 min)	
19/08/24		23/08/24	

<p>D:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Organizar el juego para romper el hielo -Presentar el curso de Inglés III con el eje transversal medio ambiente y los lineamientos -Distribuir por P una imagen donde se aprecie un problema de medio ambiente -Presentar la pregunta detonadora “Qué podríamos hacer para resolver los problemas que se muestran en las imágenes?” 	<p>D:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Describir la evaluación del semestre <p>Tareas Proyecto Examen Proyecto transversal</p> <p>A y D:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Redactar en conjunto los acuerdos del salón de clases 	<p>D:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dar las indicaciones a los estudiantes para responder el examen. -Entregar mediante el grupo de whatsapp el link para realizar el examen. 	<p>Examen diagnóstico virtual</p>
<p>Practice: (20 min)</p>	<p>Practice: (20 min)</p>	<p>Practice: (40 min)</p>	<p>Materiales:</p>
<p>A:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Discutir en P las imágenes tratando de contestar la pregunta detonadora 	<p>D:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Entregar a los alumnos el código Qr para crear el grupo de whatsapp 	<p>D:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Disponer el espacio del aula para aplicar el examen 	<p>- Marcadores</p>

<p>D:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Recolectar 5 respuestas en español -Escribir en español y en inglés 5 oraciones correspondientes en donde se observe el uso de podría/would 	<p>A:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escanear el Qr para crear el grupo de whatsapp para dudas, materiales digitales, etc. <p>D:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Entregar de manera electrónica una pequeña lectura para trabajar en parejas. 	<p>A:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Realizar el examen 	<ul style="list-style-type: none"> -Pintarón - Imágenes con problemas del medio ambiente
<p>Closing: (10. min)</p>	<p>Closing (15 min)</p>	<p>Closing: (5 min)</p>	
<p>A:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tomar apunte de las 10 oraciones <p>D:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Leer en voz alta las oraciones en inglés para modular la pronunciación <p>A:</p>	<p>A:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Realizar skimming de la lectura -Identificar palabras relacionadas con problemas del medio ambiente vistas con anterioridad. -Escribir las palabras identificadas en su cuaderno y dialogar en parejas qué pudieron entender de la lectura 	<p>A:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Finalizar el examen 	<p>Anexos:</p> <p>Fotografías de la discusión</p>

-Repetir las oraciones en inglés			ón de las imágenes y la lectura
-Despedir en inglés la clase			
IS: L, R, W, S,	IS: W,R, L,S	IS: W,R, L,S	
Tarea interactiva 1: ¿Cuidarías el agua? Sesión 2 would (3 horas)			
OBJETIVOS:			
Comprender y usar "would" para aceptar o rechazar invitaciones.			
Fomentar la conciencia ambiental al relacionar actividades sociales con la conservación de recursos naturales (ODS 6: Agua).			
Inicio (50 minutos)	Desarrollo (50 minutos)	Cierre (50 minutos)	Instrumentos
26/08/24		30/08/24	
Warm up (10 min)	Warm up (15 min)	Warm up (15 min)	

<p>A:</p> <p>-Escribir en el pizarrón la pregunta detonadora ¿cómo es que se hace una invitación?</p> <p>D:</p> <p>-Preguntar a los estudiantes ¿cuándo fue la última vez que recibieron una invitación? ¿qué dijeron? ¿aceptaron o se negaron?</p> <p>A:</p> <p>-Realizar una discusión en P sobre las preguntas detonadoras. (en español).</p>	<p>D:</p> <p>-Introducir el vocabulario relacionado con la conservación del agua a través de la técnica de keyword</p> <p>-Presentar y pronunciar las imágenes una vez</p> <p>-Explicar que la imagen asociada a la palabra en español (que suena similar a la palabra en inglés) se usará para ayudar a recordar la pronunciación y el significado de la nueva palabra en inglés. ESPAÑOL</p>	<p>A:</p> <p>-Escribir en la libreta: ¿cómo invitarían a su amigo o amiga cuidar el agua?, utilizando el vocabulario previo. AMBOS IDIOMAS</p> <p>-Escribir en la libreta posibles respuestas para aceptar y rechazar la invitación.</p>	<p>Al final del bucle</p>
<p>Practice: (20 min)</p>	<p>Practice (30 Min)</p>	<p>Practice (30 min)</p>	<p>Anexos:</p>
<p>D:</p> <p>-Explicar el uso de "would" para aceptar o rechazar invitaciones en inglés.</p> <p>-Explicar cómo se acepta una invitación y cómo se niega en inglés. INGLÉS</p> <p>D:</p>	<p>A:</p> <p>-Realizar un dibujo (el dibujo debe ser de la palabra en español) en las fichas bibliográficas.</p> <p>-Colocar la palabra nueva (en inglés) y la palabra en español que suena de</p>	<p>A:</p> <p>-Formar P (designadas por la docente) e invitar a su pareja, ambos alumnos deben participar.</p> <p>-Anotar la respuesta que les dieron.</p>	<p>Evidencia fotográfica de las fichas realizadas y la invitación</p>

<p>-Entregar la lectura de “Would you Save Water?”</p> <p>A:</p> <p>-Utilizar la técnica de scanning para la lectura “Would you Save Water?”</p> <p>-Identificar y subrayar los verbos modales would que encuentren en la lectura</p> <p>-Escribir en la libreta qué expresa cada oración identificada AMBOS IDIOMAS</p>	<p>manera similar fonéticamente. AMBOS IDIOMAS</p>	<p>D:</p> <p>-Explicar a los alumnos que al sonar el timbre los alumnos deben cambiar de P (seleccionada por los alumnos).</p> <p>A:</p> <p>-Realizar la segunda ronda de invitaciones, ambos alumnos deben participar.</p> <p>-Anotar la respuesta que les dieron.</p>	<p>a sus compañeros</p>
<p>Closing (20 min)</p>	<p>Closing (5 Min)</p>	<p>Closing (10 Min)</p>	<p>Materiales</p>
<p>D:</p> <p>-Escribir en el pizarrón las preguntas de comprensión lectora</p> <p>A:</p> <p>-Anotar y resolver las preguntas sobre la lectura</p> <p>-Leer en voz alta de manera grupal la lectura INGLÉS</p>	<p>A:</p> <p>-Observar las fichas terminadas</p> <p>-Repasar la palabra en español e inglés, mientras observan el dibujo o imagen que ellos hicieron. INGLÉS</p>	<p>A:</p> <p>-Regresar a su lugar</p> <p>-Observar las respuestas</p> <p>-Realizar un sondeo de cuántos aceptaron la invitación y cuántos rechazaron la invitación.</p>	

		<p>-Anotar en el pizarrón cuántas respuestas positivas hubo y cuántas respuestas negativas hubo.</p> <p>A y D:</p> <p>-Observar los resultados</p> <p>-Realizar una reflexión sobre los resultados que tienen los alumnos hacia el cuidado del agua.</p> <p>AMBOS IDIOMAS</p>	
IS: L, R, W, S,	IS: L, R, W, S	IS: W, R, S, L	
<p>Tarea interactiva 2 El futuro de la energía</p> <p>Sesión 3</p> <p>presente continuo (3 horas)</p>			
OBJETIVOS:			
<p>Utiliza el presente continuo para hablar de planes y acontecimientos en el futuro</p> <p>Comprender y usar el presente continuo para hablar sobre acciones en curso.</p> <p>Fomentar la conciencia ambiental enfocada en el ODS 7: Energía asequible</p>			

Inicio (50 minutos)	Desarrollo (50 minutos)	Cierre (50 minutos)	
2/09/24		6/09/24	
<p>Warm up (20 minutos)</p> <p>D:</p> <p>-Proyectar una diapositiva con imágenes y las preguntas detonadoras</p> <p>What are you doing to save energy? Are you using LED light bulbs at home? How are you using energy at home? Are they installing solar panels in your neighborhood? Are you learning about renewable energies at school? How is your school helping to educate students about energy saving? Are you recycling at home? What types of materials are you recycling?</p> <p>INGLÉS</p> <p>D:</p>	<p>Warm up (15 minutos)</p> <p>A:</p> <p>-Recordar algunas preguntas con las que se trabajó la clase anterior.</p> <p>D:</p> <p>-Comparar una pregunta en presente simple con una pregunta en presente continuo</p> <p>A:</p> <p>-Anotar en su libreta que diferencias notan entre una y otra pregunta</p> <p>ESPAÑOL</p> <p>D:</p> <p>-Preguntar a los alumnos en qué momento creen que se utiliza cada pregunta,</p>	<p>Warm up (15 minutos)</p> <p>D:</p> <p>-Formar equipos designados por la docente</p> <p>A:</p> <p>-Compartir y anotar en la libreta en E5, 3 acciones que están realizando para ahorrar energía y 3 acciones que podrían realizar.</p> <p>-Discutir y anotar las ideas del equipo, para generar un ahorro de energía eléctrica en sus hogares, escuela o comunidad. ESPAÑOL</p>	<p>Instru- mentos</p> <p>Al final del bucle</p> <p>Anexos:</p> <p>Evidencia de sus exposi- ciones y graba- ciones de la exposi- ción</p>

<p>-Formar equipos de 3 alumnos</p> <p>A:</p> <p>- Discutir estas preguntas en grupos de tres. ESPAÑOL</p>	<p>-Guiar a los alumnos para que lleguen a la respuesta correcta sobre el tiempo verbal presente continuo. ESPAÑOL</p> <p>-Proyectar el video corto “Empowering a Sustainable Future Together!” sobre la energía renovable y lo que se está haciendo en el mundo (el video está en presente continuo.</p> <p>https://youtube.com/shorts/qOO1wxhkJlo?si=HH6ONABfQIQqygvc</p>		(anexo)
<p>Practice: (20 min)</p>	<p>Practice (25 min)</p>	<p>Practice (20 min)</p>	Materiales
<p>A:</p> <p>-Anotar en el pintarrón las respuestas que recolectaron en equipos.</p> <p>-Crear una lluvia de ideas sobre cómo ahorrar energía y el uso de energía renovable. INGLÉS</p>	<p>A:</p> <p>-Observar y escuchar el material una vez sin interrupciones INGLÉS</p> <p>-Escuchar una segunda vez y tomar notas sobre lo que creen que se está realizando en el mundo para tener energía asequible y sustentable.</p> <p>ESPAÑOL</p> <p>D:</p>	<p>A:</p> <p>-Escribir en un papel bond o cartulina, según su preferencia, tres ideas sobre lo que están haciendo para ahorrar energía en sus casas</p> <p>-Escribir tres ideas adicionales sobre cómo podrían generar un ahorro de</p>	

	<p>-Brindar una transcripción de lo que dice el video con espacios</p> <p>A:</p> <p>-Escuchar nuevamente el video y rellenar los espacios con las palabras que logren identificar. INGLÉS</p>	<p>energía eléctrica en sus hogares, escuela o comunidad. INGLÉS</p>	
Closing (10 min)	Closing (10 min)	Closing (15 min)	
<p>AV:</p> <p>-Leer de manera voluntaria las respuestas del pizarrón y pregunta a los demás compañeros qué opinan al respecto sobre las respuestas que dieron los equipos AMBOS IDIOMAS</p>	<p>A:</p> <p>-Escuchar el vídeo 1 vez más para rellenar los espacios de la transcripción.</p> <p>-Revisar las respuestas con su compañero de a un lado</p> <p>-Leer la transcripción mientras van observando y deteniendo el vídeo para ir verificando las respuestas correctas y aquellos alumnos que no pudieron completar la transcripción puedan anotar la respuesta correspondiente</p> <p>D:</p> <p>-Guiar a los alumnos en la búsqueda de las respuestas AMBOS IDIOMAS</p>	<p>A:</p> <p>-Compartir al frente en E3, colocar el material que realizaron sobre las ideas en las que trabajaron (15 minutos) INGLÉS</p>	

IS: R, S, W, L	IS: L, R, W, S,	IS: L, W, R, S,	
Tarea interactiva 3 Regulares e Irregulares en participio Sesión 4 verbos regulares e irregulares (3 horas)			
OBJETIVO:			
Comprender y usar verbos regulares e irregulares en pasado participio.			
Fomentar la conciencia ambiental enfocada en el ODS 13: Acción por el clima.			
Inicio (50 minutos)	Desarrollo (50 minutos)	Cierre (50 minutos)	
09-13/09/24		20/09/24	
Warm up (5 min)	Warm up (15 minutos)	Warm up (15 minutos)	Instrumentos
<p style="text-align: center;">D:</p> <p>-Escribir la pregunta detonadora en el pizarrón: What do you know about climate change? Can you name some actions that have been taken to address it?</p> <p style="text-align: center;">A.V.</p> <p>-Escribir en el pizarrón algunas acciones relacionadas con el cambio climático que</p>	<p style="text-align: center;">D:</p> <p>-Brindar la lectura "Actions Against Climate Change"</p> <p>-Dar las instrucciones para realizar la lectura.</p> <p style="text-align: center;">A:</p> <p>- Leer el artículo "Actions Against Climate Change"</p>	<p style="text-align: center;">A:</p> <p>-Continuar con el diseño de sus planes de trabajo y role play</p>	Al final del bucle

<p>los estudiantes mencionen (por ejemplo, "planting trees", "reducing emissions").</p> <p>INGLÉS</p>	<p>-Identificar mediante la técnica de scanning todos los verbos que logren encontrar en pasado participio</p> <p>ESPAÑOL</p> <p>A.V:</p> <p>-Leer el artículo de manera voluntaria o aleatoria.</p> <p>-Hacer pausas pequeñas para que los estudiantes subrayen los verbos en pasado participio, de esta manera es seguro que los alumnos tengan todos los verbos. INGLÉS</p>		
<p>Practice (15 min)</p>	<p>Practice (25 minutos)</p>	<p>Practice (30 min)</p>	<p>Anexos:</p>
<p>D:</p> <p>-Proyectar una diapositiva con verbos regulares e irregulares en pasado participio relacionados con el cambio climático mediante la técnica de keyword.</p> <p>Regulares: planted, reduced, increased, protected.</p>	<p>D:</p> <p>-Designar los grupos de 5 por número de lista.</p> <p>A:</p> <p>-Formar E5 estudiantes.</p> <p>-Crear un plan para un proyecto que iniciaron hace varios años y que en la</p>	<p>A:</p> <p>-Realizar el role-play proyectos ambientales utilizando los verbos en pasado participio INGLÉS</p>	<p>EVIDENCIA FOTOGRÁFICA DE LAS FICHAS REALIZADAS</p>

<p>Irregulares: taken, seen, done, made.</p> <p>-Introducir el vocabulario relacionado con la conservación del agua a través de la técnica de keyword</p> <p>-Presentar y pronunciar las imágenes una vez</p> <p>-Explicar que la imagen asociada a la palabra en español (que suena similar a la palabra en inglés) se usará para ayudar a recordar la pronunciación y el significado de la nueva palabra en inglés. ESPAÑOL</p>	<p>actualidad siguen afectando positivamente el medio ambiente.</p> <p>-Utilizar verbos regulares e irregulares en pasado participio.</p> <p>-Designar a un gerente, subgerente, empleados, sobre la compañía de Greenpeace, ONU, etc., con las respectivas funciones de cada uno.</p> <p>-Realizar el roleplay para cada uno.</p> <p>AMBOS IDIOMAS</p>		
<p>Closing (30 min)</p>	<p>Closing (10 min)</p>	<p>Closing (5 min)</p>	<p>Materiales</p>
<p>A:</p> <p>-Realizar su dibujo (el dibujo debe ser de la palabra en español similar fonéticamente al verbo en inglés) en fichas bibliográficas y colocar el verbo en inglés y la palabra en español que suena de manera similar fonéticamente.</p>	<p>A:</p> <p>-Diseñar en papel bond con dibujos o impresiones para pasar a interpretar frente a el grupo el plan que diseñaron sobre lo que han hecho y como ha beneficiado al medio ambiente. INGLÉS</p>	<p>AV:</p> <p>-Reflexionar sobre lo aprendido</p> <p>-Comentar sobre lo que reflexionaron</p>	

-Observar las fichas terminadas durante 5 minutos más -Repetir la palabra en español, repetir el verbo en inglés y observar el dibujo o imagen que ellos hicieron. INGLÉS			
IS: L, R, W, S	IS: R, L, S, W	IS: W, R, S, L	
TAREA INTERACTIVA 4 Protegiendo Nuestros Ecosistemas Terrestres			
Sesión 5			
presente perfecto (3 horas)			
OBJETIVOS:			
Comprender y usar el presente perfecto para describir hechos y experiencias pasadas que pueden seguir vigentes o no en el presente, específicamente relacionados con los ecosistemas terrestres, para fomentar la conciencia ambiental y la responsabilidad hacia la conservación de ecosistemas terrestres.			
Inicio (50 minutos)	Desarrollo (50 minutos)	Cierre (50 minutos)	
23/09/24		27/09/24	Instrumentos
Warm up (7 min)	Warm up (10 minutos)	Warm up (10 minutos)	Al final del bucle

<p>D:</p> <p>-Proyectar diferentes afirmaciones relacionadas con el cambio climático y conservación del planeta utilizando el presente perfecto, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • He has planted a tree • She has seen a documentary about climate change • He has participated in a clean-up event • She has turned off the light of their room <p>-</p>	<p>D:</p> <p>-Introducir y explicar el uso del presente perfecto para describir experiencias pasadas que tienen relevancia en el presente, usando ejemplos como "I have visited a national park", "We have worked on a reforestation project".</p> <p>AMBOS IDIOMAS</p> <p>-Proyectar una serie de fotografías de diferentes ecosistemas (bosques y selvas.) y actividades de conservación (plantación de árboles, limpieza de ríos, etc.). ESPAÑOL</p> <p>A:</p> <p>-Escribir en la libreta ideas sobre las fotografías, utilizar presente perfecto.</p>	<p>A:</p> <p>-Discutir brevemente qué es un folleto informativo y cuál es su propósito</p> <p>-Formar E5 alumnos y asignar a cada grupo un ecosistema local (por ejemplo, un bosque, un humedal, una pradera).</p>	<p>anexos</p>
<p>Practice (33 min)</p>	<p>Practice (20 min)</p>	<p>Practice (30 min)</p>	<p>materiales</p>
<p>A:</p> <p>-Tomar notas sobre las preguntas y afirmaciones en presente perfecto. e.g. have you planted a tree?</p>	<p>AV:</p> <p>-Describir de manera voluntaria, las imágenes (por ejemplo, "People have planted trees in the forest."). INGLÉS</p>	<p>E5:</p> <p>-Realizar un folleto informativo sobre un ecosistema terrestre</p>	<p>La hoja de actividades con</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Yes, I have planted a tree <p>D:</p> <p>-Guiar a los alumnos mediante las frases y preguntar si existe alguna duda con respecto al vocabulario abordado en las diapositivas</p>	<p>A:</p> <p>-Formar E5 estudiantes. El primer equipo listo elije primero una imagen y así sucesivamente.</p> <p>-Buscar información relacionada al ecosistema elegido.</p> <p>- Realizar un borrador sobre el ecosistema elegido. INGLÉS</p>	<p>local que necesita protección.</p> <p>ESPAÑOL</p> <p>-Buscar información sobre los cambios que ha experimentado el ecosistema asignado, las acciones que se han tomado para protegerlo y por qué es importante conservarlo. AMBOS</p> <p>IDIOMAS</p> <p>-Crear con recursos impresos o dibujos el folleto.</p> <p>Título y Descripción: Un título atractivo y una breve descripción del ecosistema.</p> <p>Hechos y Cambios: Usando el presente perfecto, describir los hechos y cambios que ha experimentado el ecosistema (por ejemplo, "The forest has</p>	<p>afirmacion es</p> <p>Tarjetas con afirmacion es y preguntas cartulinas, marcadores imágenes y plantillas de folletos para que puedan diseñar y decorar sus folletos</p>
--	---	--	--

		<p>lost 50% of its trees due to deforestation.").</p> <p>Acciones y Proyectos:</p> <p>Describir las acciones que se han tomado para proteger el ecosistema (por ejemplo, "Local communities have planted thousands of trees to restore the forest.").</p> <p>Importancia y Llamado a la Acción: Explicar por qué es importante salvar este ecosistema y qué puede hacer la gente para ayudar (por ejemplo, "We need to protect this forest to preserve biodiversity. You can help by supporting reforestation projects.").</p> <p>AMBOS IDIOMAS</p>	
Closing (10 minutos)	Closing (20 min)	Closing (10 min)	

<p>AV:</p> <p>-Compartir de manera voluntaria las experiencias que tengan ellos con respecto al cuidado del medio ambiente.</p> <p>-Utilizar esta discusión para destacar el uso del presente perfecto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • He has planted a tree • She has seen a documentary 	<p>E5:</p> <p>-Presentar la historia a la clase.</p> <p>-Utilizar el presente perfecto en sus narraciones. ESPAÑOL</p>	<p>E5:</p> <p>-Exponer el folleto a otro equipo</p> <p>-Cambiar de equipo al sonar el timbre INGLÉS</p>
IS: S, R, W, L	IS: W, S, L,R	IS: R, W, S, L

EVALUACIÓN DEL BUCLE 1

Sesión 6

<p>IS: L, R, W, S</p>	<p>3 horas</p> <p>23-30/09/24</p>	<p>APLICACIÓN DE EXAMEN PARA MARCAR EL PRIMER BUCLE</p>	<p>Instrumentos:</p>
			<p>Examen virtual:</p> <p>Escala Likert con todos los temas</p>

PROYECTO

BUCLE 2-Secuencia 2

Sesión 1

since y for (3 horas)

OBJETIVOS:

Comprender y usar las preposiciones "since" y "for" para hablar sobre experiencias, acciones y situaciones que comenzaron en el pasado y continúan en el presente.

Fomentar la conciencia ambiental con un enfoque en los cambios climáticos que afectan al agua, la energía y los ecosistemas terrestres.

Inicio (50 minutos)	Desarrollo (50 minutos)	Cierre (50 minutos)	Rúbrica de evaluación y coevaluación para evaluar el proyecto
07/10/24		11/10/24	
Warm up (10 min)	Warm up: (15 min)	Warm up (20 min)	
<p style="text-align: center;">A:</p> <p>-Observar la función de las preposiciones "since" y "for", mediante una diapositiva creada por la docente, en la cual se proporcionan ejemplos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • We have used renewable energy since 2010" y "They have studied the effects of 	<p style="text-align: center;">A:</p> <p>-Planificar los letreros para el proyecto final, redactando oraciones que usen "since" y "for" para describir los cambios climáticos investigados.</p>	<p style="text-align: center;">A:</p> <p>-Terminar de elaborar los letreros con materiales reciclados</p>	

<p>climate change on forests for over a decade".</p> <p>(10 minutos) INGLÉS</p>			
Practice (20 min)	Practice (20 min)	Practice (15 min)	
<p>A:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escribir en el pizarrón distintos ejemplos utilizando since y for sobre el cambio climático. -Leer los ejemplos de manera grupal sobre los cambios climáticos -Explicar porque creen que en ciertas oraciones se utiliza for y en otras since. <p>INGLÉS</p>	<p>A:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Diseñar el boceto de la preparación para sus letreros, materiales, ideas, etc. 	<p>A:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Salir al patio a colocar sus letreros en diferentes puntos de la escuela para que la comunidad estudiantil pueda observarlos -Pegar los trabajos de las tareas anteriores en el salón y socializarlos. 	
Closing (20 min)	Closing (15 min)	Closing (15 min)	
<p>A:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Formar E5 alumnos, con los que trabajaron en la sesión 5 el folleto -Buscar e investigar hechos relacionados con el cambio climático, para adaptarlos con las preposiciones since y for (15 minutos) que hayan sucedido en el 	<p>A:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Elaborar letreros con materiales reciclados que muestren los cambios en el planeta debido al cambio climático del tema asignado. 	<p>E5:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presentar en E5 el letrero, explicando los cambios climáticos y sus efectos, utilizando "since" y "for". <p>INGLÉS</p>	

ecosistema que trabajaron en el folleto AMBOS IDIOMAS			
IS: R, W, S, L	IS: R, W, S, L	IS: W, S, L, R	
Evaluación Final Grupo focal de 15 alumnos Sesión 2 14/10/24			
<ul style="list-style-type: none"> • Elegir un grupo representativo de alumnos, este proceso se repite hasta terminar con todo el grupo de alumnos. Se debe incluir una variedad de estudiantes para obtener diversas perspectivas. • Desarrollar una lista de preguntas abiertas que fomenten la discusión y el intercambio de ideas. • Guiar la discusión, se debe asegurar que todos los participantes tengan la oportunidad de hablar y mantener la conversación enfocada en los temas relevantes. • Explicar a los alumnos las reglas básicas del grupo focal, como respetar las opiniones de los demás, no interrumpir y mantener la confidencialidad de lo discutido, que se grabará el audio, pero solo de manera personal, no se mostrará nada de lo grabado. • Moderar las preguntas, facilitar la discusión y grabar la sesión para su posterior análisis, todo el grupo debe participar. • Analizar las respuestas para identificar temas comunes y patrones, para después preparar un informe con los hallazgos y posibles recomendaciones. 			Instrumentos Cuestionario de preguntas abiertas para el grupo focal Materiales

Tabla 7 Secuencia didáctica (Fuente: Elaboración propia)

Los descriptores que ofrece la SEP se encuentran plasmados dentro de la secuencia didáctica, no obstante se consideró necesario agregar los descriptores que ofrece el CEFR, Companion volume, para darle más validez a las tareas de la secuencia didáctica, por lo que se enlistó en una tabla los descriptores que éste señala para el nivel de inglés A2, sin embargo no todos los descriptores se ajustan a las tareas, por ello se hizo un resalte de texto en color amarillo a aquellos descriptores que se ajustan a las tareas de la secuencia didáctica a realizar.

DESCRIPTORES CEFR 2018, COMPANION VOLUME

A2	LISTENING COMPREHENSION	Puede comprender “lo suficiente como para poder satisfacer necesidades de un tipo concreto siempre que él habla sea claro y lentamente”.
A2		Comprender “frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad más inmediata por ejemplo asuntos personales familiares información compras geografía local empleo siempre que el discurso se articule clara y lentamente”.
A2	UNDERSTANDING CONVERSATION BETWEEN OTHER SPEAKERS	En general puede identificar el tema de discusión a su alrededor que se lleva a cabo de manera lenta y clara.
A2		Puede reconocer cuando los hablantes están de acuerdo o desacuerdo en una conversación llevada a cabo lenta y claramente.
A2	LISTENING TO AUDIO MEDIA	Puedes seguir en líneas generales “intercambios sociales breves y sencillos realizados de forma muy lenta y clara”.
A2		Puede “comprender la información más importante, contenido en anuncios de radio cortos sobre bienes y servicios de interés”, por ejemplo, CD, videojuegos, viajes etc.
A2		Puede “comprender y extraer la información esencial de pasajes breves grabados que tratan sobre temas cotidianos predecibles asuntos que se entregan lenta y claramente”.
A2	READING COMPREHENSION	Pueden entender una entrevista de radio, qué dice la gente, qué hace en su tiempo libre, qué le gusta hacer especialmente y que no les gusta hacer siempre que hablen despacio y con claridad.
A2		Puede “comprender textos breves y sencillos sobre temas familiares de tipo concreto que” consistan en temas cotidianos de cierta frecuencia o con lenguaje relacionado. “Puede comprender textos breves y sencillos que contengan el vocabulario más frecuente incluida una proporción del vocabulario compartido elementos de vocabulario internacional”.

A2	READING CORRESPONDENCE	Puede comprender una simple carta, correo electrónico o publicación personal en el que una persona escribe sobre temas familiares o hace preguntas de estos temas.
A2		Puede comprender “correos electrónicos cartas formales muy simples por ejemplo confirmación de una reserva o compra en línea”.
A2	WATCHING TV, FILM AND VIDEO	Puede identificar el punto principal de las noticias televisivas que informan sobre accidentes donde lo visual respalda el comentario seguiré un anuncio televisivo “un tráiler o una escena de película entendiendo” de qué hablan los actores si las imágenes ayudan para la comprensión y la transmisión es clara y lenta.
A2	OVERALL SPOKEN PRODUCTION	Puede dar una descripción o presentación sencilla de personas condiciones de vida o de trabajo, rutinas diarias. Me gusta/ no me gusta, etc. cómo un breve sentido de frases y oraciones simples vinculadas en una lista
A2	SUSTAINED MONOLOGUE: DESCRIBING EXPERIENCE	Puede “contar una historia o describir algo en una lista simple de punto”.
A2	OVERALL WRITTEN PRODUCTION	Puedes escribir una serie de frases y oraciones simples unidas con conectores simples cómo “and, but y because”
A2	CREATIVE WRITING	“Puede escribir sobre aspectos cotidianos de su entorno por ejemplo personas lugares un trabajo, una experiencia de trabajo, en oraciones unidas”.
A2		“Puede escribir descripciones muy breves y básicas de eventos actividades pasadas y experiencias personales”.

Tabla 8 Descriptores del nivel A2 (Fuente: Elaboración propia)

4. APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

La secuencia didáctica se desarrolló en un contexto desafiante, ya que las clases de inglés en el bachillerato general están estructuradas en sesiones de tres horas que en realidad cada hora equivale a 50 minutos, que, en la práctica, se reducen a 40 minutos efectivos debido a actividades como el pase de lista, la revisión de tareas y otros imprevistos. A pesar de estas limitaciones, la secuencia logró integrar la progresión curricular y un eje transversal relacionado con el cuidado del medio ambiente, utilizando metodologías como el aprendizaje basado en tareas y el aprendizaje basado en proyectos. La secuencia constó de ocho sesiones: seis dedicadas a actividades y dos a evaluaciones, distribuidas en dos bucles de trabajo.

4.1 Sesión 1

En la primera sesión, se buscó crear un ambiente relajado y colaborativo mediante un juego de presentación. Los estudiantes eligieron el nombre de un animal en inglés que comenzara con la misma letra que su propio nombre y se presentaron al grupo utilizándolo. Esto ayudó a romper el hielo y establecer un ambiente de confianza. Posteriormente, los estudiantes se organizaron en equipos de cinco integrantes y analizaron imágenes que mostraban diversos ecosistemas afectados por el cambio climático, tales como ríos contaminados, sequías, inundaciones y olas de calor. A partir de estas imágenes, reflexionaron sobre los impactos negativos de las actividades humanas en el medio ambiente e identificaron características y necesidades de los ecosistemas.

Para fomentar el pensamiento crítico, se planteó una pregunta detonadora: “¿Qué podríamos hacer para resolver los problemas que se muestran en las imágenes?”. Los equipos discutieron posibles acciones para mitigar los efectos del cambio climático. Durante esta actividad, se introdujo el uso del verbo modal *would*. Los estudiantes redactaron cinco preguntas en español utilizando este verbo y las tradujeron al inglés. Algunos voluntarios leyeron las preguntas en voz alta, practicando su pronunciación, y luego el grupo repitió las oraciones para reforzar el aprendizaje. Además, se dedicó tiempo a redactar de manera conjunta los acuerdos

del salón de clases, explicando a los estudiantes que la secuencia didáctica tendría como objetivo integrar el aprendizaje del inglés con temas de cuidado ambiental. Se destacó que el propósito era no solo mejorar su competencia lingüística, sino también desarrollar conciencia y habilidades relacionadas con la protección del medio ambiente. En esta misma sesión, se informó a los alumnos sobre la carta de confidencialidad que sería enviada a sus padres o tutores mediante un formulario de Google Forms. Este documento detallaba la relación entre las actividades de la secuencia y los temas ambientales, además de solicitar autorización para tomar fotografías y grabaciones de audio como parte de la investigación. Se aclaró que la participación era voluntaria y que, en caso de no participar, las clases continuarían de manera habitual, adaptando los temas regulares de inglés al contexto ambiental.

Antes de concluir, se realizó una actividad de lectura breve en parejas. Los estudiantes trabajaron con un texto electrónico sobre problemas ambientales y llevaron a cabo un ejercicio de *skimming*, identificando palabras clave que luego anotaron en sus cuadernos. Compartieron sus observaciones y reflexionaron sobre el contenido de la lectura. Como cierre de la primera sesión, se aplicó un examen diagnóstico para evaluar el nivel de inglés de los estudiantes. Aunque originalmente se diseñó en Google Forms, la falta de acceso a internet en ciertos días llevó a implementarlo en formato físico, lo que permitió completar la evaluación sin interrupciones. Esta sesión inicial sentó las bases para el desarrollo de una secuencia didáctica que, además de cumplir con los objetivos lingüísticos, buscaba contribuir al fortalecimiento de una conciencia ambiental en los estudiantes.

4.2 Sesión 2

En la segunda sesión, se abordó el tema gramatical "*Would*" para aceptar y rechazar invitaciones en inglés, en concordancia con el programa de estudios de la SEP, el *Recurso Sociocognitivo de la Lengua y Comunicación: Lengua Extranjera III*. Este contenido se integró con el tema del ODS 6 (Objetivo de Desarrollo Sostenible 6), enfocado en la importancia del cuidado del agua. De esta manera, se promovió tanto el aprendizaje lingüístico como la concientización ambiental.

Primero, se explicó cómo aceptar y rechazar invitaciones en inglés, proporcionando ejemplos claros y prácticos para que los alumnos entendieran las estructuras y expresiones comunes utilizadas en este contexto. ¿En la segunda actividad, se entregó una lectura titulada “*Would You Save Water?*” Los estudiantes practicaron la técnica de *scanning* para identificar y subrayar los verbos modales encontrados en el texto. Posteriormente, escribieron en su libreta las frases que contenían estos verbos modales y trabajaron en su traducción al español, analizando el significado de cada frase. Una vez concluido este ejercicio, se les pidió que anotaran en sus libretas las preguntas de comprensión lectora que aparecían al final de la lectura y las resolvieran con base en la información proporcionada en el texto. Para concluir la actividad, se realizó una lectura grupal en voz alta. Durante este proceso, se resolvieron dudas y se explicó el significado de las palabras o frases que presentaron dificultad para los estudiantes, asegurando que todos comprendieran el contenido de la lectura.

En el *warm-up*, se introdujo el vocabulario relacionado con el tema de las invitaciones utilizando el método **keyword**, la cual combina imágenes y pronunciación. Según De los Santos (2024), esta técnica establece una relación entre una palabra clave en español y su equivalente fonético en inglés, facilitando la asociación y memorización de nuevas palabras en inglés. Durante esta actividad, se presentó cada palabra acompañada de una imagen, explicando cómo asociarla a una palabra en español que tuviera una fonética similar en inglés. Esta estrategia ayuda a los alumnos a recordar tanto el significado como la pronunciación de las palabras. Como parte del ejercicio, los estudiantes elaboraron dibujos en fichas bibliográficas para crear un pequeño fichero. Cada dibujo representaba la palabra clave en español y se conectaba fonéticamente con una palabra en inglés relacionada con el tema de las invitaciones a cuidar el medio ambiente en relación con el tema transversal el ODS 6. Este enfoque permitió reforzar la conexión visual y auditiva, favoreciendo el aprendizaje significativo del vocabulario, con esta actividad se cerraron los primeros 100 minutos de la sesión.

Cómo cierre de la actividad y en los últimos 50 minutos, los alumnos escribieron en su libreta diversas formas de invitar a un amigo o amiga a cuidar el

agua, utilizando el vocabulario previamente aprendido en sus fichas. Además, elaboraron posibles respuestas para aceptar o rechazar dichas invitaciones. Una vez que tenían listas sus preguntas y respuestas, el docente formó parejas designadas, y los estudiantes realizaron un ejercicio de interacción: cada pareja debía invitarse mutuamente a participar en acciones para cuidar el agua, anotando las respuestas obtenidas. Después de un tiempo determinado, un timbre señalaba el cambio de pareja. En la segunda ronda, los alumnos elegían libremente con quién trabajar. Al igual que en la primera ronda, ambos alumnos debían intercambiar invitaciones y registrar las respuestas.

Al finalizar, los estudiantes regresaron a sus lugares y revisaron las respuestas anotadas. Se realizó un sondeo grupal para contabilizar cuántas invitaciones fueron aceptadas y cuántas rechazadas. Estas cifras se registraron en el pizarrón, y el grupo, junto con el docente, reflexionó sobre los resultados obtenidos y la importancia de las acciones individuales y colectivas para el cuidado del agua.

4.3 Sesión 3

En la sesión 3, se abordó el tema gramatical del presente continuo en transversalidad con el ODS 7: Energía sustentable. La sesión inició con la proyección de una serie de diapositivas que incluían imágenes relacionadas con el tema y preguntas detonadoras formuladas en presente continuo. Los estudiantes tomaron notas de estas preguntas mientras las observaban. Posteriormente, la docente formó equipos de tres alumnos para discutir las preguntas detonadoras. Tras diez minutos de discusión, los equipos escribieron en el pizarrón las respuestas recolectadas, las cuales sirvieron como base para una lluvia de ideas. Durante esta dinámica, los alumnos compartieron diferentes propuestas sobre cómo ahorrar energía y usarla de manera consciente, aplicando el tiempo verbal presente continuo. Después, se presentó una diapositiva con una pregunta en presente simple y otra en presente continuo. Se invitó a los alumnos a compararlas y anotar las diferencias en su libreta. La docente guio a los estudiantes mediante preguntas dirigidas, ayudándolos a identificar los contextos de uso de cada tiempo verbal. Para

reforzar esta explicación, se proyectó un breve video creado con apoyo de inteligencia artificial. El video abordaba actividades relacionadas con el cuidado de la energía. Se reprodujo dos veces: la primera para que los alumnos observaran, y la segunda para que tomaran notas sobre las acciones mostradas. Posteriormente, se les entregó una transcripción incompleta del video para realizar un ejercicio de *cloze test*, rellenando los espacios vacíos con las palabras faltantes según lo aprendido. Como cierre de esta actividad, el video se reprodujo una vez más para que los alumnos verificaran, corrigieran y completaran sus respuestas con apoyo de la docente.

En la última parte de la sesión (50 minutos), los estudiantes trabajaron en equipos de cinco. Cada equipo elaboró un borrador con tres acciones que actualmente realizan para ahorrar energía y tres acciones que podrían implementar para este propósito. Una vez completado, transcribieron sus ideas en una hoja de papel bond para socializar sus propuestas con el resto del grupo. Los estudiantes escucharon las ideas de sus compañeros y, si lo consideraban útil, tomaron nota de las propuestas que podrían aplicar en su vida diaria. De esta manera, se concluyó la tercera sesión.

4.4 Sesión 4

En la sesión 4, el programa marca que se debe abordar el tema de los verbos regulares e irregulares de manera aislada, lo cual es algo difícil de trabajar porque, si bien la gramática puede ser complicada para los estudiantes, tratar los verbos de forma aislada les genera cierto conflicto. Por ello, como introducción al tema, los alumnos investigaron sobre los verbos regulares e irregulares sin ninguna otra especificación. Esto se hizo con la finalidad de observar qué información obtenían por cuenta propia y qué podían traer anotado en sus libretas, como resultado los alumnos escribieron lo que siempre están acostumbrados a escribir en sus tareas: las reglas de formación de los verbos regulares e irregulares.

En este primer momento, la docente les preguntó qué habían entendido de su investigación. Algunos respondieron mencionando las reglas básicas, mientras que otros indicaron que no habían logrado comprender el tema completamente.

Después, para darle contexto al tema y generar interés, la docente escribió en el pizarrón la pregunta detonadora: “*What do you know about climate change?*”. Los alumnos tuvieron cinco minutos para pensar y escribir sus respuestas en inglés. Posteriormente, pasaron al pizarrón para escribir sus respuestas en inglés. Después, la docente proyectó diapositivas con verbos regulares e irregulares en pasado participio, ya que el siguiente tema de la progresión sería el presente perfecto. Los alumnos tomaron notas y luego realizaron fichas bibliográficas utilizando el método de *keyword* con verbos relacionados con el cuidado del medio ambiente, como *planted, warned, taken, committed, y worked*, entre otros. Esto les permitió observar y memorizar estos verbos de manera más significativa.

En el desarrollo de la sesión, durante los siguientes 50 minutos, se les otorgó a los alumnos una lectura titulada “*Actions against climate change*”. Primero, aplicaron la técnica de *skimming* para identificar el título y subrayar todos los verbos que encontraran en el texto. Luego, leyeron la lectura de manera grupal y respondieron las preguntas de comprensión lectora en grupo, asegurándose de que todos tuvieran las respuestas correctas. En esta sesión los alumnos debían inventar o crear una empresa que hubiera comenzado sus actividades en el pasado y observar los frutos que había o estaba dando en la actualidad, utilizando verbos en pasado participio. Sin embargo, debido a la celebración de la semana patria y el puente correspondiente, el proyecto se asignó como tarea para casa y se desarrolló en dos semanas en lugar de una.

Los estudiantes diseñaron su plan en un papel bond y lo socializaron frente al grupo mediante un *role play*, en el cual ellos explicaban que habían hecho como empresa por el ecosistema. En esta actividad, explicaron las acciones previamente realizadas por sus empresas y los beneficios que habían aportado a sus comunidades. Para cerrar la sesión, tanto los alumnos como la docente reflexionaron sobre lo aprendido y se llevó a cabo una retroalimentación grupal.

4.5 Sesión 5

En esta sesión, los alumnos trabajaron con el presente perfecto en combinación con el tema transversal del ODS 13: *Los ecosistemas terrestres*. La docente presentó

una serie de diapositivas que incluían ejemplos relacionados con el medio ambiente y el uso del presente perfecto. Los alumnos tomaron notas para comprender la estructura gramatical y su uso. Después, se introdujo el tema a través de experiencias pasadas, utilizando imágenes de diferentes ecosistemas y actividades de conservación para reforzar el aprendizaje. La docente pidió a los alumnos que, de manera voluntaria, describieran las imágenes en inglés según sus habilidades. Después de esta actividad inicial, la docente formó equipos de cinco estudiantes. Para agilizar el proceso, se motivó a los alumnos indicando que el primer equipo en formarse podría elegir primero el ecosistema con el que trabajarían, y así sucesivamente.

Los equipos investigaron información en español e inglés sobre el ecosistema elegido, incluyendo:

- Nombre del ecosistema.
- Sus características principales.
- Acciones que se habían realizado y que no se habían realizado previamente para el cuidado del medio ambiente en ese ecosistema.

Además, los equipos debían incluir una pregunta final para el lector, invitándolo a reflexionar sobre si había hecho algo para ayudar al ecosistema o si sabía lo que había sucedido con anterioridad en él. Una vez que recopilaron la información, los estudiantes transcribieron el contenido en computadora y lo fotocopiaron para distribuirlo. Cada equipo entregó un folleto a todos los grupos del salón y uno a la docente. Posteriormente, socializaron los folletos dentro del aula, compartiendo información sobre los ecosistemas investigados. Con esta actividad se dio por concluida la sesión 5.

4.6 Sesión 6 La evaluación del primer bucle

En la sesión 6 se evaluó el primer bucle de la secuencia didáctica mediante un examen de logro. El propósito fue medir el aprendizaje alcanzado por los alumnos (Bachman y Palmer, 1996) durante el primer bucle de la secuencia didáctica, se utilizó una plataforma llamada *Zip grade* para recabar las respuestas de los

alumnos; es una aplicación muy útil debido a que recolecta en tiempo y forma las respuestas y arroja el resultado de manera inmediata con sólo escanear la hoja de respuestas, se arroja el resultado de manera inmediata, además de que facilita llevar a cabo al estadística de los resultados porque te ofrece la cantidad de estudiantes que estuvieron bien en cada pregunta de igual manera muestra los estudiantes que tuvieron mal la respuesta, además de que permite que saber en qué reactivo tuvieron más problemas o cuál es el causó más conflicto, entonces para esta investigación fue una herramienta muy útil.

Además, se aplicó una escala Likert en un formulario *Google forms* para evaluar las expectativas de los estudiantes respecto al cuidado del medio ambiente. La escala también buscó identificar si esta secuencia había generado algún cambio en sus hábitos relacionados con esta problemática global. Durante esta reflexión se discutieron ejemplos de los cambios climáticos recientes, como fueron las olas de calor extremo en el año 2024 o como la inusual caída de nieve en lugares como las costas de Florida, Veracruz e Hidalgo, entre otros cambios climáticos que han azotado algunos lugares a inicios de 2025 dejando estragos y cambios en lugares donde no debe nevar, pero este es uno de los claros ejemplos de que el cambio climático es una realidad.

4.7 Bucle 2, Sesión 1 (Sesión 7)

En esta sesión, el tema gramatical abordado fue el uso de *since* y *for*, con el propósito de fomentar la conciencia ambiental respecto a los cambios climáticos que afectan a los ecosistemas. Como actividad principal, los alumnos elaboraron un cartel o maqueta, según su preferencia, representando el ecosistema que les había tocado trabajar en la sesión 5. La condición obligatoria fue que estas creaciones se realizaran con materiales reciclados como bolsas, CDs, cartón, PET, entre otros. De esta manera, los alumnos combinaron la aplicación del tema gramatical con una actividad práctica que promovía tanto la creatividad como la conciencia ecológica. Como primera actividad, la docente utilizó diapositivas para presentar ejemplos del uso de las preposiciones *since* y *for*, con oraciones como:

- *“We have used renewable energy since 2010.”*
- *“They have studied the effects of climate change on forests for over a decade.”*

Después, los alumnos formaron equipos de cinco integrantes, manteniendo los mismos grupos con los que trabajaron el folleto en la sesión anterior. Esto permitió optimizar el tiempo y aprovechar la información previamente investigada, asegurando que las actividades de la secuencia didáctica tuvieran un propósito común: la realización del proyecto final. Los alumnos practicaron creando oraciones con *since* y *for* y escribieron algunos ejemplos en el pizarrón. Durante esta actividad, se corrigieron errores y se resolvieron dudas. Esto ayudó a los estudiantes a comprender mejor el uso de las preposiciones antes de pasar al siguiente paso: la planificación de sus carteles o maquetas. Cada equipo elaboró un boceto previo, en el que incluyeron las oraciones más importantes sobre el ecosistema que habían investigado en el folleto.

Una vez revisados los bocetos, los alumnos procedieron a realizar su cartel o maqueta utilizando materiales reciclados como bolsas, CDs, cartón y PET. En la última parte de la sesión, se realizó la socialización de los carteles y maquetas. Los alumnos presentaron sus trabajos dentro del salón y en otros grupos del plantel educativo. Además, llevaron sus folletos y compartieron información sobre los cambios en los ecosistemas, utilizando sus oraciones en inglés. Esta actividad buscó unir el trabajo realizado en las 5 tareas para plasmarlo en un proyecto final en el que se fomentó el desarrollo de la competencia lingüística y la conciencia ambiental para poder compartir el trabajo dentro de la comunidad educativa.

4.8 Bucle 2, Sesión 2 (Sesión 8) El grupo Focal

En la última sesión de la secuencia didáctica, se llevó a cabo un grupo focal con los alumnos. El propósito fue recopilar sus opiniones y reflexiones sobre la experiencia a lo largo de la secuencia, incluyendo su aprendizaje, aspectos que cambiarían y cómo se sintieron durante las actividades.

Para garantizar una muestra representativa de todo el grupo, se seleccionaron 15 estudiantes con las siguientes características:

- 3 con rendimiento académico alto.
- 3 con rendimiento académico bajo.
- 3 a quienes les gusta la materia de inglés.
- 3 a quienes no les gusta la materia de inglés.
- 3 seleccionados de manera aleatoria.

Al inicio del grupo focal, se leyeron las instrucciones para que los alumnos comprendieran la dinámica del grupo focal. Las respuestas fueron grabadas utilizando la grabadora de un celular. Se plantearon un total de siete preguntas; la docente las leía y pasaba el celular a cada alumno para que respondieran, grabando sus opiniones en un solo audio continuo, sin interrupciones. Al finalizar, la docente agradeció a los alumnos por su participación y les recordó que sus respuestas serían anónimas, tal como se especificó en la carta de confidencialidad que se proporcionó a sus padres al inicio del semestre.

5. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Para garantizar la transparencia y rigor metodológico en el tratamiento de la información recolectada, se emplearon técnicas específicas de análisis tanto para datos cuantitativos como cualitativos, siguiendo los principios de la investigación-acción propuestos por Burns (2009) y las recomendaciones metodológicas de Banegas y Consoli (2020).

5.1. Análisis de datos cuantitativos

Para el procesamiento de los datos cuantitativos obtenidos a través del examen diagnóstico, los exámenes de logro y las escalas tipo Likert, se implementó un análisis estadístico descriptivo siguiendo las recomendaciones de Creswell (2014). Este enfoque permitió caracterizar de manera precisa los niveles de desempeño de los estudiantes, así como observar tendencias y patrones relevantes en su aprendizaje.

Codificación y sistematización de datos

En una primera etapa, se procedió a la **codificación de las respuestas** en una matriz de Excel. En el caso de los exámenes, las respuestas correctas fueron codificadas con un valor de “1” y las incorrectas con un valor de “0”. Para las escalas Likert se asignaron valores del 1 al 5, correspondiendo al grado de acuerdo o desacuerdo de los estudiantes con cada enunciado. La integridad de los datos se verificó mediante un proceso de doble revisión, lo que minimizó posibles errores de captura y garantizó la confiabilidad del procesamiento.

Análisis estadístico descriptivo

Posteriormente, se desarrollaron distintos procedimientos de análisis:

- **Medidas de tendencia central:** se calcularon porcentajes de respuestas correctas e incorrectas por reactivo y por estudiante, con el objetivo de identificar el dominio general y las áreas de mayor dificultad.
- **Análisis de frecuencias:** se evaluó la distribución de las respuestas en cada opción de la escala Likert, lo que permitió identificar patrones de

error y consistencias en las percepciones de los estudiantes, siguiendo las recomendaciones de Fabila *et al.* (2014).

- **Análisis comparativo:** se realizó una comparación entre los resultados del examen diagnóstico y los exámenes de logro, lo que facilitó la medición del progreso alcanzado a lo largo de la intervención didáctica.
- **Análisis de dispersión:** se identificó la variabilidad de las respuestas, elemento que permitió detectar consistencias o inconsistencias en el aprendizaje entre los diferentes grupos y estudiantes.

Herramientas utilizadas

El procesamiento estadístico básico y la elaboración de gráficos descriptivos se realizaron con **Microsoft Excel**, herramienta que permitió organizar los datos de manera sistemática y generar representaciones visuales claras y accesibles para la interpretación de resultados.

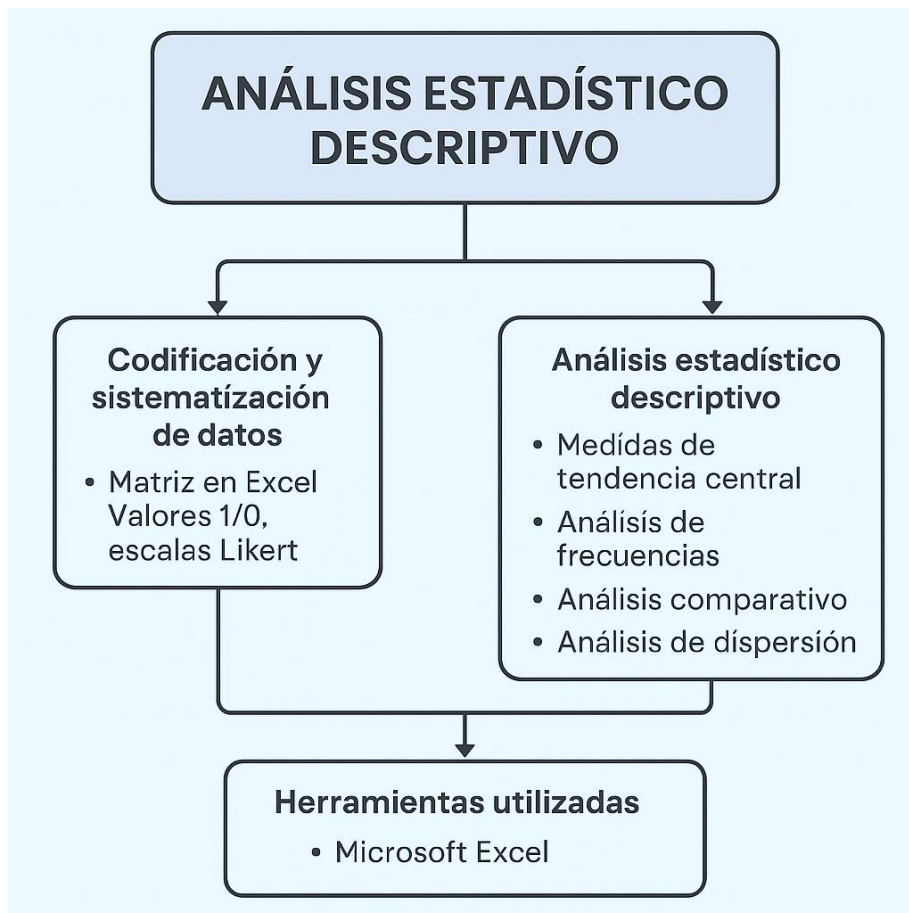


Ilustración 10 Pasos para el análisis de datos cuantitativos (Fuente: Elaboración Propia)

5.2. Análisis de datos cualitativos

Para el análisis de los datos cualitativos obtenidos a través del grupo focal, las observaciones de aula y las rúbricas de evaluación, se aplicó la técnica de análisis temático siguiendo el modelo de Braun y Clarke (2006), adaptado por Escobar y Bonilla-Jiménez (2017) a contextos educativos latinoamericanos. Este procedimiento se desarrolló en cuatro fases sucesivas que garantizaron profundidad y sistematicidad en el tratamiento de la información.

Fase 1: Transcripción y familiarización

Se realizó la transcripción literal de las grabaciones del grupo focal, complementada con notas de campo provenientes de las observaciones de aula. Posteriormente, se efectuó una lectura repetida de los datos, con el propósito de lograr familiarización con los contenidos y registrar observaciones preliminares acerca de patrones emergentes. Esta primera aproximación permitió identificar expresiones recurrentes vinculadas con la concientización, las experiencias previas en el aprendizaje del inglés y la percepción sobre la metodología implementada.

Fase 2: Codificación inicial

Se procedió a la identificación de unidades de significado aplicando el método de codificación abierta descrito por Miles *et al.* (2014). A cada segmento de texto relevante se le asignaron códigos descriptivos, los cuales se organizaron en categorías preliminares. Entre estas destacaron: actitudes hacia el inglés, percepciones sobre el trabajo colaborativo y conciencia ambiental.

Fase 3: Búsqueda de temas

Las categorías fueron analizadas de manera comparativa para detectar regularidades y diferencias, lo que dio lugar a la construcción de mapas temáticos que visibilizaron las relaciones entre los códigos. La validez de los temas

emergentes fue fortalecida mediante triangulación con otros instrumentos, contrastando, por ejemplo, las percepciones expresadas en el grupo focal con los resultados de las rúbricas de evaluación y las observaciones docentes.

Fase 4: Revisión y definición de temas

Se refinaron y delimitaron los temas siguiendo las recomendaciones de Suárez Ortega (2005). De este proceso surgieron cinco categorías temáticas centrales:

1. **Percepción del aprendizaje del inglés:** diferencias entre actitudes previas y experiencias con la nueva metodología.
2. **Aprendizaje significativo:** conexiones entre contenidos ambientales y competencias lingüísticas.
3. **Trabajo colaborativo:** beneficios y retos del enfoque centrado en el estudiante.
4. **Conciencia ambiental:** transformación en las perspectivas hacia el cuidado del medio ambiente.
5. **Desarrollo de habilidades lingüísticas:** autopercepción de avances en comprensión, expresión oral y escrita.

Cada tema fue ilustrado con citas representativas seleccionadas de las transcripciones, lo que permitió preservar la voz de los estudiantes.

Triangulación de Datos

Con el fin de fortalecer la validez y confiabilidad del análisis, se aplicó una triangulación metodológica siguiendo a Flick (2018). Esta incluyó:

- **Triangulación de fuentes:** comparación de perspectivas entre estudiantes con perfiles académicos y motivacionales diversos.
- **Triangulación de instrumentos:** contraste entre datos cuantitativos (escalas Likert y exámenes) y cualitativos (grupo focal y observaciones).
- **Triangulación temporal:** análisis longitudinal entre los dos bucles de la investigación-acción, lo que permitió identificar avances o retrocesos a lo largo del proceso (Wadsworth, 1998).

Validación, Confiabilidad y Consideraciones Éticas

En términos de **validez interna**, se realizó una verificación con una muestra de estudiantes para confirmar la interpretación de sus aportaciones. La **confiabilidad**

se aseguró mediante la coherencia de los hallazgos en diferentes instrumentos que evaluaban constructos similares (González-López *et al.*, 2020).

Asimismo, se respetaron principios éticos durante el análisis (Pacheco y Salazar, 2020):

- Uso de códigos alfanuméricos para anonimizar a los participantes.
- Manejo confidencial de la información personal y académica.
- Representación fiel de las respuestas, evitando distorsiones interpretativas.



Ilustración 11 Pasos para el análisis de datos cualitativos (Fuente: elaboración propia)

6. PRIMER BUCLE: DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En esta sección se abordará la descripción e interpretación de datos generados a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica durante el primer bucle, se debe recordar que la secuencia se dividió en dos bucles, el primer bucle consta de 5 sesiones y una evaluación de logro, mientras que el segundo bucle consta de una sesión y una evaluación. Se explicará el proceso de aplicación de cada uno de los instrumentos, así como la forma en que se llevó a cabo la recolección de datos. A continuación, se inicia con la descripción del examen diagnóstico.

6.1 Examen Diagnóstico (Aplicación A)

El examen diagnóstico se realizó el 19 de agosto con estudiantes de segundo grado de la asignatura Recurso Sociocognitivo de Lengua y Comunicación, en el área de Lengua Extranjera Inglés III, aplicándose a un total de 43 estudiantes. Inicialmente, se consideró utilizar un formato en Google Forms para el examen; sin embargo, al tratarse de una escuela en una zona rural con conectividad limitada, se optó por distribuir el examen en formato PDF a través de un grupo de WhatsApp. Para aquellos estudiantes sin acceso a internet, el archivo fue compartido mediante Bluetooth. Es importante destacar que todos los temas abordados en este examen diagnóstico están alineados con el programa oficial de la SEP para el *Recurso Sociocognitivo de la Lengua Extranjera Inglés III* (SEP, 2024).

La recolección de respuestas se llevó a cabo mediante una hoja de respuestas impresa en papel tamaño carta, dividida en dos partes, de modo que cada estudiante recibiera una mitad. En esta hoja de respuestas, diseñada con alveolos que los estudiantes rellenaron completamente, las respuestas fueron escaneadas usando la aplicación *Zip Grade*, que identifica de manera precisa tanto las respuestas correctas como incorrectas, además de almacenar los datos de cada estudiante. *Zip Grade* facilitó la recopilación y análisis de los resultados, permitiendo a los estudiantes verificar sus respuestas en tiempo real y acceder a calificaciones individuales de manera inmediata. El examen diagnóstico consistió en 40 reactivos de opción múltiple y preguntas abiertas, abarcando temas como el uso del verbo

modal *would* en el contexto del ODS 6, desastres naturales, el presente perfecto con los complementos *since*

6.1.2. Descripción e interpretación de resultados de las preguntas cerradas

La descripción de resultados comienza con la revisión de la sección de preguntas cerradas. En esta parte, los estudiantes debían identificar y escribir el nombre correspondiente de cada una de las 9 imágenes que representaban diversos desastres naturales. Esta actividad se basó en una tabla de vocabulario que se incluyó en un recuadro que se encontraba en la parte superior del examen, la cual servía como referencia para los términos requeridos.

Para codificar las respuestas de los estudiantes, se elaboró una tabla en Excel en la que se registraron los rubros asignados a las imágenes sobre desastres naturales. En esta tabla, se incluyeron el número de pregunta y el número correspondiente a cada estudiante que conformó la muestra. Posteriormente, se marcó con un "1" el criterio que cada alumno seleccionó correspondiente a cada imagen y se colocó un "0" en aquellos criterios que no fueron seleccionados por el alumno, de esta manera se pudo generar un número de alumnos para cada respuesta que respondieron los alumnos. Después de completar este paso, se realizó la suma de los resultados obtenidos para cada criterio, con el propósito de transformarlos en porcentajes. Esto permitió analizar la frecuencia de respuestas correctas e incorrectas y determinar patrones en la identificación de los términos en inglés.

En el caso de la imagen de un terremoto, sólo el 20 % del alumnado identificó correctamente la palabra "earthquake". Se evidenció una dispersión significativa en las respuestas, ya que un 27 % clasificó la imagen como un incendio forestal, un 7 % como un tornado, otro 7 % como una erupción volcánica y otro 7 % como una inundación. Además, un 13 % consideró que se trataba de un huracán, un 7 % lo asoció con una sequía, otro 7 % con una fuerte tormenta y un 7 % lo interpretó como un tifón. Estos resultados evidencian que los estudiantes enfrentaron dificultades para identificar correctamente el término "terremoto" en inglés, lo que subraya la

necesidad de fortalecer su comprensión del vocabulario relacionado con los desastres naturales.

Respecto a la imagen de una erupción volcánica, el 40 % de los estudiantes identificaron correctamente el término "volcanic eruption". Sin embargo, también se registró una considerable variabilidad en las respuestas. El 13 % de los estudiantes indicó que la imagen representaba un incendio forestal, otro 13 % consideró que se trataba de una sequía, el 13 % respondió que correspondía a una inundación, el 20 % la interpretó como un terremoto y, finalmente, otro 13 % eligió la opción "tornado". Estos resultados sugieren que, si bien una parte significativa de los estudiantes reconoce la palabra "volcanic eruption", el 60 % restante requiere un apoyo adicional en el aprendizaje del vocabulario relacionado con los fenómenos naturales.

En cuanto a la imagen de una sequía, el 40 % de los estudiantes identificaron correctamente la palabra "drought". Sin embargo, el 33 % de los estudiantes interpretó la imagen como un tifón, el 13 % como una fuerte tormenta, el 7 % como un tornado y otro 7 % como una inundación. Estos resultados evidencian que, aunque una parte significativa de los estudiantes reconoce la palabra "drought", existe un grupo considerable que requiere apoyo adicional para comprender y aprender el vocabulario relacionado con desastres naturales. Por lo tanto, es fundamental implementar actividades que fortalezcan el conocimiento de estos términos.

En el caso de la imagen de una tormenta fuerte, el 40 % del alumnado respondió correctamente identificando el término "heavy storm". Sin embargo, se presentan variaciones en el resto de las respuestas: un 13 % interpretó la imagen como sequía, un 7 % como terremoto, otro 13 % como tornado, un 7 % como erupción volcánica, otro 7 % como incendio forestal y finalmente un 13 % la consideró una inundación. Esto evidencia la necesidad de reforzar el aprendizaje de este tipo de vocabulario en la secuencia didáctica.

Para la imagen de una inundación, el 33 % de los estudiantes identificaron correctamente la palabra "flood", mientras que el 20 % la interpretó como una erupción volcánica, el 13 % como un tornado, el 7 % como un terremoto y el 27 % la consideró una fuerte tormenta. Estos datos reflejan una notable variedad en las

respuestas, lo que pone de manifiesto la necesidad de abordar de manera más profunda el tema de los desastres naturales en inglés, no solo para mejorar la identificación de cada fenómeno, sino también para comprender su impacto en el contexto global.

Respecto a la imagen de un incendio forestal, solo el 27 % del alumnado identificó correctamente la palabra "forest fire". Se evidenció una notable dispersión en las respuestas: un 27 % clasificó la imagen como una tormenta fuerte, un 33 % como una erupción volcánica, un 7 % como una inundación y otro 7 % como una sequía. Esta diversidad de respuestas refleja la dificultad del alumnado para diferenciar e identificar correctamente este tipo de desastre natural. Por ello, resulta fundamental incluir este vocabulario en la secuencia didáctica.

Para la imagen de un tornado, la palabra fue correctamente identificada por el 60 % del alumnado, lo que indica un nivel considerable de reconocimiento. Sin embargo, también se observaron variaciones en las respuestas: el 7 % de los estudiantes identificó la imagen como un huracán, el 13 % como una sequía y el 20 % como un tifón. Estas discrepancias sugieren que algunos alumnos presentan confusión respecto a los diferentes tipos de fenómenos naturales, lo que refuerza la necesidad de incluir este tema dentro de la secuencia didáctica para mejorar su diferenciación.

En cuanto a la imagen de un tifón, el 27 % de los estudiantes identificó correctamente la palabra "typhoon". Sin embargo, el 33 % la interpretó como un huracán, el 20 % como una sequía, el 7 % como un terremoto, otro 7 % como una fuerte tormenta y un 7 % como una inundación. Estos resultados reflejan una confusión generalizada entre huracanes y tifones, lo que podría estar relacionado con la falta de conocimiento sobre este tipo de desastres naturales. Es importante concienciar a los alumnos sobre la existencia y características de diversos tipos de desastres naturales para enriquecer su comprensión.

En la imagen de un huracán, el 60 % del alumnado seleccionó correctamente la palabra "hurricane". Esto podría atribuirse a la similitud lingüística entre las palabras en español e inglés o al hecho de que este tipo de desastre natural ocurre con mayor frecuencia en la región del país donde se encuentran los estudiantes.

Por otro lado, un 13 % de los estudiantes seleccionó la palabra "flood" (inundación), un 20 % eligió "tornado" y un 7 % optó por "typhoon". Aunque los términos "tornado", "hurricane" y "typhoon" pueden parecer similares, cada uno representa fenómenos distintos. Estos resultados reflejan que los estudiantes presentan confusión en la identificación y diferenciación de los tipos de desastres naturales, por lo que se consideró pertinente abordar este tema en la secuencia didáctica.

Con esto se concluye la primera parte de las preguntas abiertas. En la siguiente sección del examen, enfocada en el uso del presente continuo en el contexto del ODS 7 (Energías Renovables) y ODS 13 (Ecosistemas Terrestres), todas las preguntas fueron diseñadas para evaluar este tiempo verbal en situaciones relacionadas con el cuidado del medio ambiente. En este apartado, las preguntas eran de opción múltiple, con tres opciones posibles (A, B y C) para cada reactivo, y cada estudiante seleccionó su respuesta rellenando el alveolo correspondiente en su hoja de respuestas.

6.1.2.1 Análisis de resultados de las preguntas cerradas

El análisis de resultados de preguntas cerradas, con respecto a las respuestas obtenidas revela diversos patrones en la identificación de vocabulario relacionado con los desastres naturales. A partir de los datos recopilados, es posible identificar ciertas tendencias en la comprensión y uso de los términos en inglés, así como áreas de dificultad que requieren mayor refuerzo en la enseñanza.

Uno de los principales hallazgos es la confusión recurrente entre términos similares, especialmente aquellos que hacen referencia a fenómenos atmosféricos como *hurricane*, *typhoon* y *tornado*. La elevada tasa de respuestas incorrectas en estos casos sugiere que los estudiantes no han desarrollado una diferenciación clara entre estos desastres naturales, lo que podría deberse a la similitud visual de estos fenómenos y la falta de conocimiento sobre sus características específicas. Además, se evidenció que algunos estudiantes asociaron el término *earthquake* (terremoto) con otros desastres como incendios forestales o tormentas. Esto indica que la asociación entre la imagen y el vocabulario en inglés aún no está bien consolidada en su aprendizaje. Este tipo de errores podría deberse a la falta de

exposición suficiente a las palabras en contextos significativos, lo que dificulta su correcta identificación y uso en la lengua meta. Los datos obtenidos muestran que algunos términos fueron más fáciles de identificar que otros. Por ejemplo, las palabras *tornado* y *hurricane* registraron los índices más altos de respuestas correctas, con un 60 % de aciertos. Este resultado sugiere que estos términos podrían estar más presentes en la memoria de los estudiantes, posiblemente debido a su mayor frecuencia en noticias, películas o experiencias personales.

En contraste, otros términos presentaron mayores dificultades. La palabra *typhoon* fue una de las más problemáticas, ya que solo el 27 % de los estudiantes logró identificarla correctamente. Este hallazgo coincide con la confusión observada entre *hurricane* y *typhoon*, lo que refuerza la necesidad de aclarar la diferencia entre estos conceptos en la enseñanza. Asimismo, términos como *forest fire* y *earthquake* también presentaron bajas tasas de aciertos, con solo un 27 % y 20 % de respuestas correctas, respectivamente. En ambos casos, los estudiantes ofrecieron una amplia variedad de respuestas incorrectas, lo que sugiere que estos conceptos no han sido interiorizados de manera efectiva.

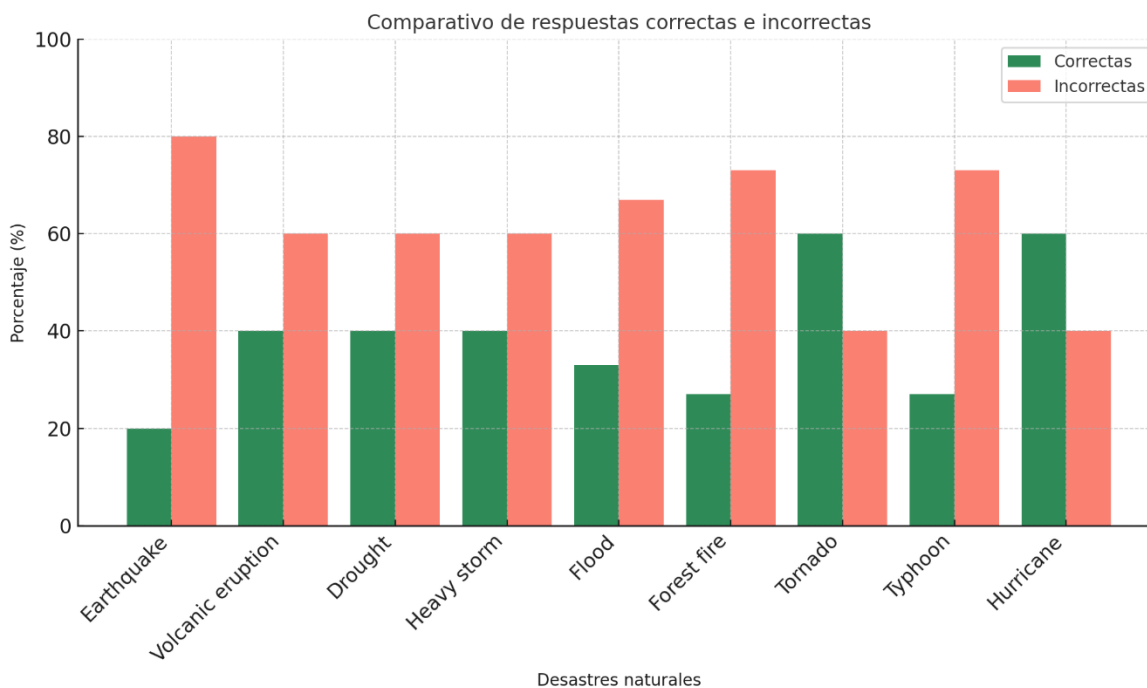


Ilustración 12 Gráfica comparativa de respuestas correctas e incorrectas preguntas abiertas (Fuente: elaboración propia)

En la gráfica anterior se puede observar un alto porcentaje de respuestas incorrectas y la confusión entre ciertos términos evidencian la necesidad de implementar estrategias pedagógicas más efectivas para fortalecer el aprendizaje del vocabulario relacionado con desastres naturales. Una de las posibles soluciones es incorporar actividades comparativas o cuadros de doble entrada, donde los estudiantes puedan contrastar las características de fenómenos similares y, de esta manera, diferenciar mejor sus conceptos.

Además, la baja tasa de aciertos en términos clave sugiere que el vocabulario debe reforzarse a través de actividades dinámicas que favorezcan la asociación entre las palabras y sus significados. Estrategias como juegos de emparejamiento de imágenes con palabras, el uso de tarjetas de memoria o *flashcards* o el método de keyword y *role-plays* donde los estudiantes describan situaciones relacionadas con los desastres naturales pueden ser herramientas útiles para consolidar estos aprendizajes. Otra estrategia relevante podría ser el uso de materiales audiovisuales auténticos, como videos educativos o noticias en inglés, donde los estudiantes puedan escuchar los términos en contexto y relacionarlos con situaciones reales. La exposición a estos recursos puede ayudar a reforzar la memoria visual y auditiva de los estudiantes, facilitando una mejor retención del vocabulario.

En conclusión, los resultados obtenidos en esta primera parte del análisis del examen diagnóstico reflejan la necesidad de fortalecer el aprendizaje del vocabulario sobre desastres naturales mediante estrategias más dinámicas, comparativas y contextualizadas. La implementación de enfoques didácticos más interactivos y la integración del tema dentro de un marco más amplio, como el impacto ambiental y el cambio climático, pueden contribuir a una mejor comprensión y retención de estos conceptos por parte de los estudiantes.

6.1.3. Descripción de resultados de las preguntas de opción múltiple cerradas

En la segunda sección de preguntas de opción múltiple sobre el uso del presente continuo, se identificaron diversas dificultades en el alumnado, se tomó solo una

muestra al azar sobre las preguntas donde presentaron más problemáticas dentro del examen diagnóstico.

En la pregunta once, relacionada con el uso de focos LED, el 53% del alumnado eligió incorrectamente la opción C, el 27% seleccionó la opción A y solo el 20% respondió correctamente con la opción B. Estos resultados reflejan que solo una minoría de estudiantes demuestra comprensión del presente continuo, mientras que el 80% restante presentó dificultades. Esto sugiere la necesidad de reforzar la enseñanza de este tema dentro de la secuencia didáctica.

En la pregunta trece, que abordaba el tema de la limpieza de playas, el 93% de los estudiantes respondió incorrectamente, mientras que únicamente el 7% logró acertar. La marcada disparidad en las respuestas indica una alta confusión entre el alumnado, lo que sugiere que, ante la falta de conocimientos sólidos, muchos respondieron al azar. Este resultado evidencia la importancia de fortalecer la enseñanza del presente continuo mediante estrategias didácticas que favorezcan una comprensión más clara y profunda en el contexto del aprendizaje del inglés, integrando el enfoque ambiental.

En la pregunta diecisiete, relacionada con la participación en campañas de limpieza en la escuela, solo el 27% de los estudiantes respondió correctamente, mientras que el 40% eligió incorrectamente la opción A y un 33% seleccionó la opción B de manera errónea. Esto indica que el 77% del alumnado aún no tiene un dominio sólido sobre este tema, lo que refuerza la necesidad de abordarlo de manera más profunda en la secuencia didáctica. Un enfoque didáctico adecuado permitirá fortalecer la comprensión y el uso del presente continuo en los estudiantes, asegurando una mejora en su desempeño con un enfoque transversal en el cuidado del medio ambiente.

6.1.3.1 Análisis de resultados de las preguntas de opción múltiple cerradas

Los resultados obtenidos en la segunda sección de preguntas de opción múltiple revelan patrones de dificultad y confusión significativos entre los estudiantes en relación con el uso del presente continuo. Uno de los hallazgos más relevantes se

presenta en la pregunta once, donde solo el 20% del alumnado seleccionó la respuesta correcta sobre el uso de focos LED, mientras que el 80% restante eligió opciones incorrectas. Este dato sugiere que la gran mayoría de los estudiantes aún no ha desarrollado una comprensión sólida de la estructura y aplicación del presente continuo en este contexto. La alta tasa de error puede deberse a una falta de exposición práctica al uso del tiempo verbal en situaciones reales o a una enseñanza que no ha enfatizado suficientemente su uso en contextos cotidianos y ambientales. Además, la distribución de respuestas erróneas indica que muchos estudiantes pueden estar adivinando o aplicando reglas gramaticales de otros tiempos verbales de manera inadecuada.

En el caso de la pregunta trece, relacionada con la limpieza de playas, el porcentaje de respuestas incorrectas es aún más alarmante, alcanzando un 93%. Este resultado indica que la mayoría de los estudiantes no logra identificar correctamente el uso del presente continuo en este contexto, lo que sugiere una confusión generalizada con respecto a su aplicación en acciones en progreso. La baja tasa de aciertos también podría reflejar que el tema no ha sido abordado con suficiente profundidad. El hecho de que sólo un 7% haya respondido correctamente resalta la necesidad de reforzar este aspecto en la secuencia didáctica, integrando estrategias más efectivas, como actividades contextualizadas y ejercicios de producción oral y escrita que permitan una mejor apropiación del tiempo verbal.

Por otro lado, la pregunta diecisiete, enfocada en la participación en campañas de limpieza en la escuela, muestra que sólo el 27% de los estudiantes logró identificar la respuesta correcta, mientras que el 77% restante cometió errores al seleccionar opciones incorrectas. Este dato refleja que, aunque el nivel de error es menor en comparación con la pregunta trece, sigue existiendo una dificultad considerable en la comprensión del presente continuo. La distribución de respuestas incorrectas sugiere que algunos estudiantes podrían tener conocimientos parciales sobre el tema, pero no lo aplican correctamente en la práctica. Esta situación puede deberse a una falta de práctica significativa en la producción del presente continuo dentro de un contexto comunicativo realista.

La siguiente gráfica refleja los resultados obtenidos en tres preguntas clave sobre el uso del presente continuo en contextos ambientales y escolares. Se observa una alta tasa de respuestas incorrectas en las tres preguntas, siendo especialmente baja la tasa de aciertos en la pregunta 13, relacionada con la limpieza de playas (7%). Estos resultados muestran la necesidad de reforzar la enseñanza del presente continuo con estrategias más contextualizadas y prácticas.

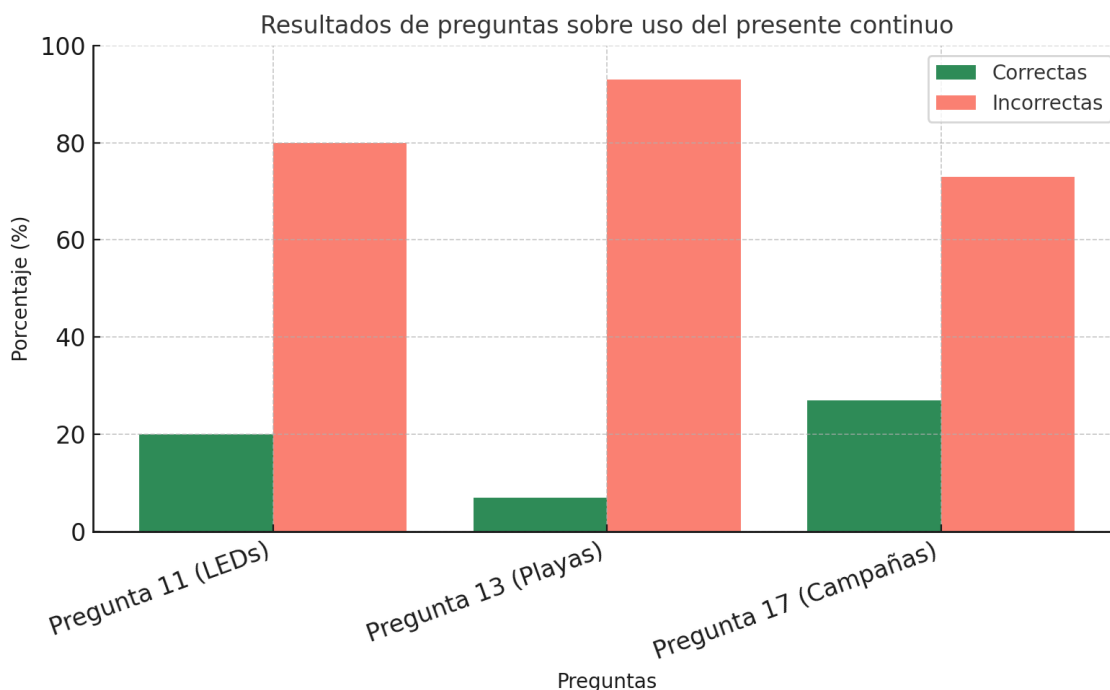


Ilustración 13 Gráfica de los resultados del tiempo verbal presente continuo (Fuente: elaboración propia)

En términos generales, los resultados analizados reflejan una necesidad urgente de fortalecer la enseñanza del presente continuo a través de estrategias didácticas que permitan una mayor claridad conceptual y práctica. La alta tasa de respuestas incorrectas sugiere que los estudiantes no solo requieren más exposición a este tiempo verbal, sino también actividades que los lleven a reflexionar sobre su uso en diferentes situaciones. Para lograrlo, se incorporarán técnicas como el aprendizaje basado en tareas, y el uso de escenarios reales a través del aprendizaje basado en proyectos dentro de la secuencia didáctica en los que el presente continuo sea fundamental para la comunicación efectiva.

Asimismo, es importante destacar que la transversalidad del tema ambiental en la enseñanza del inglés brinda una oportunidad para fortalecer la comprensión del presente continuo en contextos significativos. Al relacionar la gramática con temas como la limpieza de playas o el uso de focos LED, los estudiantes pueden encontrar mayor sentido y utilidad en el aprendizaje del idioma. Sin embargo, los resultados muestran que aún no se ha logrado una conexión efectiva entre la estructura gramatical y su aplicación en contextos ambientales, lo que refuerza la necesidad de replantear las estrategias pedagógicas utilizadas hasta el momento.

En conclusión, el análisis de los resultados evidencia que el presente continuo sigue siendo un reto para la mayoría de los estudiantes, con niveles de acierto bajos y una alta tasa de confusión. Para mejorar estos resultados, es fundamental diseñar estrategias que permitan una apropiación más efectiva del tiempo verbal, asegurando que los estudiantes no sólo memoricen la estructura, sino que sean capaces de usarla de manera significativa en diferentes contextos. La integración de actividades interactivas, ejercicios prácticos y un enfoque comunicativo orientado a situaciones reales permitirá un aprendizaje más sólido y duradero.

6.1.4 Discusión de los resultados del examen diagnóstico

Los resultados obtenidos en el examen diagnóstico evidencian diversas dificultades en la comprensión y aplicación del uso de la segunda lengua por parte de los estudiantes. Desde una perspectiva constructivista, estos hallazgos sugieren que el aprendizaje del inglés no debe basarse únicamente en la memorización de reglas gramaticales como lo mencionan Szabó y Csépes (2023), sino en la construcción activa del conocimiento mediante experiencias significativas. El bajo porcentaje de respuestas correctas indica que los estudiantes aún no han interiorizado el uso del presente continuo en contextos reales, lo que resalta la importancia de implementar estrategias didácticas que fomenten un aprendizaje participativo, contextualizado y reflexivo.

Desde la teoría constructivista, el aprendizaje se concibe como un proceso dinámico en el que los estudiantes construyen su conocimiento a través de la interacción con su entorno y la resolución de problemas auténticos. En este sentido, la enseñanza del inglés debe trascender la simple explicación de estructuras gramaticales y centrarse en contextos comunicativos reales donde su uso tenga sentido. Los resultados del diagnóstico reflejan que los estudiantes no han logrado transferir el conocimiento adquirido en el aula a situaciones prácticas, lo que sugiere que su aprendizaje ha sido mayormente pasivo y basado en la repetición mecánica de estructuras lingüísticas.

Para enfrentar esta problemática, es necesario diseñar actividades que permitan a los estudiantes construir su aprendizaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos. El aprendizaje basado en tareas (Task-Based Learning) como refiere Nunan (2004) es una estrategia constructivista eficaz en este contexto, ya que brinda oportunidades para utilizar el presente continuo en situaciones de la vida cotidiana, como la descripción de acciones relacionadas con el cuidado del medio ambiente. Involucrar a los alumnos en la resolución de problemas y la toma de decisiones en escenarios auténticos facilita una comprensión más profunda y significativa de este tiempo verbal.

El análisis del diagnóstico también resalta la necesidad de fortalecer la integración del enfoque ambiental en la enseñanza del inglés, como refiere la ONU (2024), esto con la finalidad de formar a alumnos con habilidades globales, además de no solo habilidades lingüísticas. Desde una perspectiva pedagógica, esto subraya la relevancia de vincular el aprendizaje del inglés con contenidos significativos que fomenten la conciencia ambiental. De acuerdo con Szabó y Csépes (2023), el enfoque socioconstructivista, el aprendizaje ocurre en contextos sociales y culturales específicos, lo que implica que los estudiantes desarrollan un mejor dominio del idioma cuando lo utilizan para abordar problemas relevantes en su vida cotidiana. Por ello, la secuencia didáctica debe estar diseñada para que los alumnos no solo practiquen la gramática, sino que también reflexionen sobre su impacto en el planeta y participen en actividades ecológicas concretas.

El hecho de que la mayoría de los estudiantes haya respondido incorrectamente a preguntas relacionadas con el medio ambiente también sugiere una desconexión entre el aprendizaje del inglés y la educación ambiental. Para abordar esta situación, pueden implementarse estrategias como proyectos colaborativos en los que los estudiantes elaboren campañas de concientización en inglés sobre prácticas ecológicas o actividades en las que describan, acciones que estén llevando a cabo para proteger el medio ambiente.

Por otro lado, el Programa de la SEP, Recurso sociocognitivo de la lengua y comunicación Lengua extranjera inglés III, (2024), enfatiza el desarrollo de competencias comunicativas mediante la interacción con textos auténticos y situaciones de la vida real. Los resultados del diagnóstico evidencian una brecha entre los objetivos del programa y el nivel de desempeño de los estudiantes en la aplicación de la lengua inglesa. Según el programa, el aprendizaje del inglés debe enfocarse en la construcción de significados en diversos contextos, lo que implica que los estudiantes deben utilizar el idioma de manera funcional y no únicamente como un conjunto de reglas gramaticales. Sin embargo, los resultados del diagnóstico sugieren que el enfoque actual no ha sido suficiente para garantizar una apropiación efectiva del presente continuo en contextos comunicativos.

Para lograr una mejor alineación con el programa de estudios, es necesario replantear la enseñanza de la gramática en el aula. En lugar de centrarse en ejercicios descontextualizados, se debe promover un aprendizaje basado en la interacción, donde los estudiantes practiquen el presente continuo en conversaciones reales, debates sobre problemas ambientales y proyectos colaborativos. Esto no solo contribuirá a una mejor comprensión del tiempo verbal, sino que también fortalecerá el desarrollo de habilidades comunicativas más amplias. Además, el programa destaca la importancia de la reflexión metacognitiva en el aprendizaje de una lengua extranjera SEP (2024, pág. 4). En este sentido, es fundamental guiar a los estudiantes para que identifiquen sus dificultades en el uso del presente continuo y desarrollen estrategias para mejorar su desempeño. La implementación de actividades de autoevaluación y coevaluación puede ser una

herramienta clave para que los alumnos tomen conciencia de sus errores y trabajen activamente en su corrección.

El análisis de los resultados del examen diagnóstico pone de manifiesto la necesidad de replantear la enseñanza del presente continuo en el aula, asegurando que los estudiantes puedan apropiarse de este tiempo verbal de manera significativa y funcional. Desde el enfoque constructivista, es esencial que los alumnos participen activamente en la construcción de su conocimiento, utilizando el inglés en situaciones auténticas que les permitan desarrollar sus competencias comunicativas de manera efectiva. Asimismo, es necesario fortalecer la transversalidad del enfoque ambiental en la enseñanza del inglés, garantizando que los estudiantes no solo adquieran conocimientos gramaticales, sino que también reflexionen sobre su impacto en el planeta y participen en acciones concretas para su protección. La alineación con el programa de la SEP requiere un enfoque didáctico centrado en la interacción, la reflexión y el aprendizaje basado en tareas, lo que permitirá que los estudiantes utilicen el presente continuo en contextos reales y significativos. En definitiva, los hallazgos del diagnóstico resaltan la importancia de adoptar un enfoque innovador en la enseñanza del inglés, en el que la gramática se aprenda de manera contextualizada, integrando temas ambientales y fomentando la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

6.2. Instrumentos aplicados al término del primer bucle (sesión 5)

En esta sección del trabajo se presentan los instrumentos utilizados al finalizar el primer bucle de la secuencia didáctica. Al concluir esta primera fase, en la que se desarrollaron diversas actividades alineadas con los temas establecidos en el programa de la SEP, así como con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) previamente mencionados en los apartados anteriores, se procedió a evaluar el desempeño del grupo. El objetivo de esta evaluación era conocer cómo se desempeñó el alumnado, qué sucedió durante el proceso y qué perspectivas tienen los estudiantes respecto a la necesidad de cuidar el planeta y mitigar el cambio climático.

Para ello, se aplicó un examen de logro con el fin de medir el avance en aprendizaje de los alumnos en relación con los temas abordados. Además, se utilizó una escala Likert para obtener una visión más detallada sobre las perspectivas de los estudiantes acerca del cambio climático, permitiendo captar sus opiniones y actitudes respecto a esta problemática global.

6.2.1 Examen de logro (aplicación A')

El primer examen de logro que se aplicó fue el mismo que el examen diagnóstico. Se observó una mejoría en los resultados en comparación con la evaluación inicial. Sin embargo, debido a que la aplicación del examen de logro ocurrió solo un mes y 15 días después del diagnóstico, la confiabilidad de los resultados es cuestionable. El corto intervalo entre ambas evaluaciones pudo haber influido en la retención de respuestas por parte de los estudiantes, afectando la validez de los datos obtenidos. Para asegurar una evaluación más precisa, se aplicó un segundo examen de logro (B') 15 días después del primero. En esta ocasión, se diseñó un examen completamente distinto, aunque mantuvo la misma estructura y eje transversal relacionado con el cuidado del medio ambiente. Además, los reactivos estuvieron alineados con los temas de las habilidades lingüísticas en inglés. El propósito de esta evaluación fue medir de manera más confiable el progreso de los alumnos en la primera parte de la secuencia didáctica dentro del primer bucle.

6.2.2 Escala Likert (apreciación de perspectivas sobre cuidado del medio ambiente)

En esta sección del trabajo se aborda el instrumento de la escala Likert, utilizado para recabar las apreciaciones del alumnado sobre el cuidado del medio ambiente una vez que ya se hizo la aplicación del primer bucle de la secuencia didáctica. El propósito de este instrumento es conocer las creencias y perspectivas de los estudiantes respecto a la necesidad de realizar cambios en el entorno, así como su disposición para participar en actividades que promuevan la protección del planeta. La escala permite evaluar en qué medida los estudiantes están de acuerdo

o en desacuerdo con la realización de acciones a favor del medio ambiente, proporcionando así información valiosa sobre sus actitudes hacia el cambio climático y su implicación en la lucha contra este fenómeno.

6.2.2.1 Descripción e interpretación de resultados de la escala Likert

Este apartado presenta los resultados obtenidos a partir de la escala Likert de intervalo, aplicada con el propósito de recopilar las percepciones de los estudiantes sobre sus hábitos relacionados con el cuidado del medio ambiente. La finalidad de este análisis es identificar el impacto de la secuencia didáctica en la enseñanza del inglés, cuyo eje transversal fue la conciencia ambiental. A través de actividades basadas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se buscó integrar la enseñanza del idioma con la reflexión crítica sobre la sostenibilidad. De este modo, las clases de inglés no sólo facilitaron el aprendizaje lingüístico, sino que también promovieron la responsabilidad ambiental, fomentando en los estudiantes una mayor conciencia y compromiso con el cuidado del planeta.

Dentro de la primera oración utilizada en la escala Likert sobre sí los alumnos adoptaron nuevos hábitos para la protección del medio ambiente se obtuvieron los siguientes resultados. El 52% de los estudiantes manifestó estar de acuerdo en que han adoptado nuevos hábitos para la protección del medio ambiente, mientras que un 23% expresó estar totalmente de acuerdo con dicho cambio. Por otro lado, el 13% de los alumnos indicó una postura neutral, sin inclinarse ni a favor ni en contra de haber modificado sus hábitos ambientales. En contraste, un 5% de los estudiantes manifestó estar en desacuerdo con haber adoptado nuevos hábitos, y otro 5% expresó un total desacuerdo, indicando que la secuencia didáctica no generó un impacto significativo en su comportamiento. Para este último grupo, la relación entre el aprendizaje del inglés y la conciencia ambiental no representó un cambio en su vida cotidiana, se pueden observar los resultados en la siguiente gráfica.

En la siguiente afirmación sobre el ahorro de energía: “Prefiero la luz natural y evito encender las luces durante el día siempre”, los estudiantes manifestaron diversas posturas. El 36% indicó estar totalmente de acuerdo con la afirmación, lo que sugiere que priorizan el uso de la luz natural y reducen el consumo de iluminación artificial. Asimismo, el 26% expresó estar de acuerdo, reflejando que más de la mitad del alumnado adoptó hábitos de ahorro energético tras la implementación de la secuencia didáctica. Estos estudiantes demostraron una actitud reflexiva y crítica sobre el impacto del consumo energético en el medio ambiente.

Por otro lado, el 23% de los participantes adoptó una postura neutral con respecto a las acciones para ahorrar energía, sin manifestar una preferencia clara con respecto a la afirmación. Por otro lado, de manera contrastiva, el 10% señaló estar en desacuerdo, lo que indica que no han incorporado el hábito de preferir la luz natural y continúan utilizando iluminación artificial durante el día. Adicionalmente, un 5% manifestó estar totalmente en desacuerdo, evidenciando que mantienen encendidas las luces incluso cuando hay suficiente iluminación natural. En términos generales, el 15% del alumnado no mostró cambios en sus hábitos respecto al uso eficiente de la energía, mientras que el 62% evidenció una transformación positiva en sus prácticas diarias. Estos resultados sugieren que la secuencia didáctica tuvo un impacto significativo en la concientización y adopción de conductas más sostenibles, promoviendo la reflexión y el pensamiento crítico en la mayoría de los estudiantes.

En la siguiente afirmación “Si olvido mi bolsa de tela en casa, me regreso por ella”, los resultados reflejan diversas posturas entre los estudiantes. El 12% del alumnado indicó estar totalmente de acuerdo en regresar a casa por su bolsa de tela para evitar el uso innecesario de bolsas plásticas, mientras que el 34% manifestó estar de acuerdo con esta práctica. En conjunto, el 46% de los estudiantes mostró una disposición favorable hacia la reducción del uso de plásticos mediante la reutilización de bolsas de tela. Por otro lado, el 41% de los estudiantes adoptó una postura neutral, lo que sugiere que su decisión de regresar o no por la bolsa de tela puede depender de factores contextuales, como la cantidad de

productos que planean adquirir o la comodidad personal. Este porcentaje representa una porción significativa del alumnado que no se posiciona claramente a favor de esta práctica sostenible.

En contraste, un 1% de los estudiantes expresó estar en desacuerdo con la afirmación, indicando que no regresarían por su bolsa en caso de olvidarla, mientras que un 10% manifestó estar totalmente en desacuerdo, evidenciando que definitivamente no considerarían esta acción. En total, el 11% del alumnado descartó la posibilidad de regresar por su bolsa de tela. Estos resultados reflejan que, si bien la secuencia didáctica logró fomentar la reflexión sobre el impacto ambiental del uso de plásticos, factores como la comodidad o la falta de hábito pueden influir en la toma de decisiones diarias. Esto sugiere la necesidad de reforzar estrategias pedagógicas que promuevan la consolidación de hábitos sostenibles, abordando tanto la concientización como la transformación de conductas cotidianas.

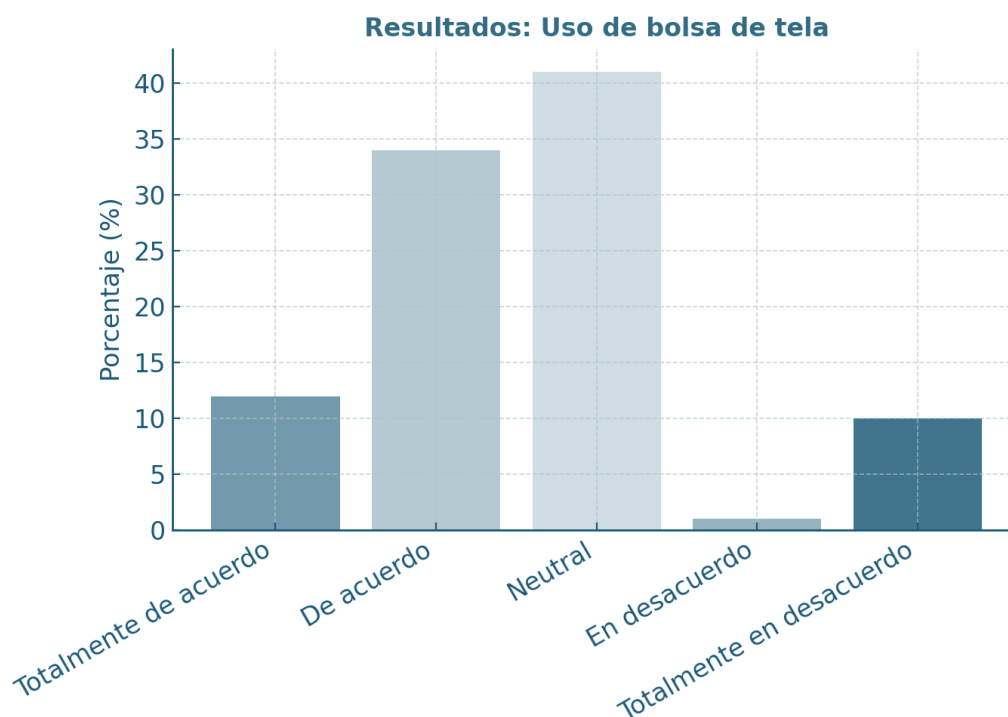


Ilustración 14 Gráfica de los resultados del uso de bolsa (Fuente: elaboración propia)

En relación con la afirmación “Mientras me cepillo los dientes, siempre cierro la llave para cuidar el agua”, los resultados reflejan un alto nivel de conciencia ambiental entre los estudiantes, puesto que el 41% del alumnado manifestó estar

totalmente de acuerdo con cerrar la llave mientras se cepillan los dientes, mientras que un 39% indicó estar de acuerdo con esta práctica. En total, el 80% de los estudiantes mostró un compromiso con el ahorro de agua, lo que sugiere que han desarrollado una reflexión crítica sobre la importancia de preservar este recurso. Por otro lado, un 10% de los estudiantes adoptó una postura neutral, sin posicionarse a favor ni en contra de la afirmación. En contraste, un 5% manifestó estar en desacuerdo y otro 5% en total desacuerdo, evidenciando que, en conjunto, el 10% del alumnado no considera necesario cerrar la llave mientras se cepillan los dientes.

Este alto nivel de compromiso con el ahorro de agua podría estar influido por las condiciones climáticas extremas vividas en el año 2024, caracterizadas por sequías prolongadas, la desecación de cuerpos de agua y la ocurrencia de múltiples olas de calor. Dichos factores pudieron haber generado un impacto en la percepción de los estudiantes sobre la crisis hídrica, reforzando la adopción de hábitos sostenibles. Sin embargo, el 20% del alumnado que no se manifiesta claramente a favor de esta práctica podría estar influido por diversos factores, como hábitos culturales, disponibilidad de agua en su entorno o desconocimiento de la relevancia del ahorro del recurso. Esto sugiere la necesidad de seguir promoviendo estrategias educativas que fortalezcan la conciencia ambiental y la transformación de hábitos cotidianos en favor del uso responsable del agua.

En relación con la afirmación “Cuando viajo cerca de casa, prefiero caminar o ir en bicicleta”, los resultados reflejan una tendencia mayoritaria hacia la movilidad sustentable entre los estudiantes. El 39% del alumnado indicó estar totalmente de acuerdo con caminar o utilizar la bicicleta para recorridos cortos, mientras que otro 39% expresó estar de acuerdo con esta práctica. En total, el 78% de los estudiantes manifestó una actitud favorable hacia medios de transporte alternativos, lo que sugiere un alto grado de conciencia ambiental y una disposición a reducir el uso de vehículos motorizados en trayectos cercanos. Por otro lado, un 12% de los estudiantes adoptó una postura neutral, sin mostrarse ni a favor ni en contra de la afirmación. En contraste, un 5% manifestó estar en desacuerdo y otro 5% en total

desacuerdo, lo que indica que un 10% del alumnado no considera viable caminar o usar la bicicleta en desplazamientos cortos.

Si bien la mayoría de los estudiantes muestra un compromiso con prácticas sostenibles de movilidad, el 22% restante, compuesto por quienes adoptaron una postura neutral o desfavorable, podría estar bajo la influencia de diversos factores. Entre estos se encuentran la distancia entre su hogar y los servicios esenciales, la falta de infraestructura adecuada para el uso de bicicletas, la disponibilidad de otros medios de transporte o incluso la ausencia de una bicicleta como medio de movilidad personal. Estos resultados sugieren la importancia de seguir promoviendo estrategias educativas y urbanas que fomenten la movilidad sustentable, así como la necesidad de considerar las barreras que pueden limitar la adopción de estas prácticas en la vida cotidiana de los estudiantes.

En la afirmación “En casa, separo los residuos reciclables de los no reciclables”, los resultados muestran una tendencia mixta en cuanto a la práctica de separación de desechos entre los estudiantes. El 19% de los alumnos indicó estar totalmente de acuerdo en llevar a cabo esta acción, mientras que un 34% expresó estar de acuerdo, sumando un 53% de estudiantes que efectivamente separan sus residuos en casa. Por otro lado, un 31% de los alumnos adoptó una postura neutral, ni a favor ni en contra. Esto sugiere que una parte significativa del alumnado no realiza la práctica de forma constante o no le otorga suficiente importancia. En contraste, un 10% manifestó estar en desacuerdo y un 5% en total desacuerdo, lo que indica que un 15% de los estudiantes no separa sus residuos reciclables de los no reciclables.

Si bien poco más de la mitad de los alumnos lleva a cabo esta práctica, el 46% restante (sumando los grupos neutrales y en desacuerdo) representa un área de oportunidad para fortalecer la conciencia ambiental. Uno de los posibles factores que influyen en estos resultados es la percepción de la efectividad del reciclaje. Algunos estudiantes podrían considerar que su esfuerzo es en vano si observan que los camiones de recolección mezclan los desechos al recoger la basura. En algunos casos, los recolectores pueden separar materiales como cartón, PET o metal, pero no hay un proceso visible de clasificación entre residuos orgánicos e

inorgánicos, lo que podría desincentivar a los estudiantes a participar activamente en la separación desde sus hogares. Estos resultados resaltan la necesidad de reforzar estrategias de sensibilización sobre el impacto real de la separación de residuos, además de mejorar los sistemas de recolección y disposición final, para generar mayor confianza en el proceso y fomentar una cultura de reciclaje más efectiva, lo cual requiere la intervención de las autoridades municipales para asegurar mayor eficacia.

En la afirmación “Cuando termino de usar mis aparatos electrónicos, los apago o desconecto de la corriente para evitar el consumo innecesario de energía”, los resultados muestran que una mayoría de los estudiantes ha adoptado esta práctica, aunque aún persisten desafíos en su implementación. El 29% de los alumnos afirmó estar totalmente de acuerdo en apagar o desconectar sus dispositivos después de usarlos, mientras que un 42% declaró estar de acuerdo con esta acción. En conjunto, el 71% del alumnado realiza esta práctica como parte de su rutina, lo que indica una concientización considerable sobre la importancia del ahorro de energía. Sin embargo, un 15% de los estudiantes se mantuvo neutral, sin posicionarse ni a favor ni en contra. Esto podría deberse a falta de interés, hábitos poco desarrollados o simplemente a que no consideran relevante esta acción en su vida diaria.

Por otro lado, un 10% de los alumnos manifestó estar en desacuerdo con apagar o desconectar sus aparatos electrónicos, mientras que un 5% expresó estar totalmente en desacuerdo. En total, un 15% de los estudiantes no realiza esta acción, lo que puede atribuirse a diversos factores, como la falta de conciencia sobre el impacto del consumo energético, la percepción de que desconectar los dispositivos no genera un ahorro significativo, o la falta de costumbre en sus hogares. A pesar de que la mayoría de los estudiantes ha mostrado un cambio positivo en sus hábitos de consumo energético, estos resultados reflejan la necesidad de seguir fomentando la educación ambiental y la importancia de evitar el consumo innecesario de energía. Reforzar estrategias de sensibilización y generar hábitos sostenibles en los estudiantes permitirá seguir reduciendo el impacto ambiental y contribuir a la mitigación del cambio climático.

6.2.2.2 Análisis de los resultados de las percepciones de la escala Likert

En este apartado se realiza el análisis sobre los resultados presentados en el instrumento de intervalo Likert, aplicada para evaluar las percepciones de los estudiantes sobre sus hábitos ambientales tras participar en una secuencia didáctica centrada en la conciencia ambiental y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Los datos reflejan tanto la adopción de hábitos más sostenibles como las áreas en las que aún se requieren esfuerzos adicionales.

Los datos muestran que el 75% de los estudiantes manifiestan haber adoptado nuevos hábitos para proteger el medio ambiente, destacándose un 23% que está completamente de acuerdo. Este resultado sugiere que la secuencia didáctica aplicada tuvo un impacto positivo en la conciencia ambiental de los estudiantes. Sin embargo, un 25% que se mostró neutral o en desacuerdo refleja que, si bien existe una predisposición general, no todos los estudiantes han internalizado o aplicado estos cambios de manera consistente. Las diferencias en las respuestas podrían explicarse por factores personales o contextuales, como la falta de tiempo o la falta de recursos, lo cual resalta la necesidad de reforzar la conexión entre la teoría y la acción ambiental cotidiana.

En cuanto al uso de la luz natural y el ahorro de energía, un 62% de los estudiantes mostró una postura favorable, lo que refleja un cambio hacia prácticas más sostenibles en términos de consumo energético. Sin embargo, el 10% de los estudiantes que estuvo en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, y el 23% que se mostró neutral, indican que aún persisten barreras para la adopción plena de hábitos de ahorro energético. Estas barreras podrían estar relacionadas con la falta de concientización sobre el impacto del consumo energético o con factores prácticos, como la disponibilidad de luz natural en sus hogares o las condiciones de sus espacios. Este hallazgo sugiere que sería beneficioso seguir abordando estos aspectos desde una perspectiva práctica en futuras intervenciones pedagógicas.

Por otro lado, El 72% de los estudiantes indicó estar de acuerdo con usar bolsas de tela en lugar de bolsas plásticas, lo que demuestra una actitud favorable hacia la reducción del uso de plásticos. No obstante, un 11% de los estudiantes se

mostró en desacuerdo con la afirmación y un 41% adoptó una postura neutral. Este comportamiento podría estar influido por la falta de hábito o por la conveniencia de usar bolsas plásticas en determinadas situaciones. Además, es posible que algunos estudiantes no hayan desarrollado una conciencia completa sobre los impactos ambientales del uso de bolsas plásticas. Para mejorar este resultado, sería clave incentivar la práctica a través de actividades más interactivas que refuercen el valor y la importancia de utilizar alternativas sostenibles.

Además, el 80% de los estudiantes manifestó que cierra la llave de agua mientras se cepilla los dientes, lo que refleja un alto nivel de conciencia sobre el ahorro de agua. Este hábito, relativamente sencillo de adoptar, se vincula estrechamente con el tipo de educación ambiental que los estudiantes han recibido. Sin embargo, un 10% que adoptó una postura neutral o en desacuerdo, podría estar relacionado con la falta de conciencia sobre la importancia de este acto o con la influencia de hábitos previos. Aunque el resultado es mayormente positivo, es necesario seguir trabajando en la sensibilización y en el refuerzo de prácticas cotidianas que involucren el ahorro de recursos.

Por otro lado, El 78% de los estudiantes expresó su preferencia por caminar o usar la bicicleta para desplazamientos cercanos, lo que indica una disposición hacia la movilidad sustentable. Sin embargo, el 22% que se mostró neutral o en desacuerdo podría estar influido por factores como la falta de infraestructura adecuada, la distancia a recorrer o la preferencia por otros medios de transporte. Este resultado destaca la importancia de promover no sólo la actitud hacia el transporte sustentable, sino también la creación de condiciones favorables, como la mejora de los espacios para caminar y la disponibilidad de bicicletas.

Aunque más de la mitad de los estudiantes (53%) indicó que separa los residuos reciclables, un 31% adoptó una postura neutral y un 15% se mostró en desacuerdo. Estos resultados reflejan una práctica que aún no se ha consolidado completamente en el comportamiento diario de todos los estudiantes. Las razones podrían ser la falta de infraestructura de reciclaje en su comunidad, la falta de un sistema efectivo de recolección de residuos o una baja percepción de la efectividad de estas acciones. Para mejorar estos resultados, es fundamental continuar con la

educación sobre la importancia del reciclaje y proporcionar herramientas que faciliten la implementación de esta práctica.

Además, Un 71% de los estudiantes adoptó la práctica de apagar o desconectar los aparatos electrónicos para evitar el consumo innecesario de energía, lo que refleja un grado de compromiso con la eficiencia energética. No obstante, un 15% adoptó una postura neutral o en desacuerdo, lo que puede señalar que algunos estudiantes aún no perciben esta acción como fundamental o no han adoptado completamente este hábito en sus hogares. Las causas pueden estar relacionadas con la falta de conciencia sobre el impacto del consumo de energía en su entorno o con la percepción de que desconectar los aparatos no genera una diferencia significativa en su factura energética.

En términos generales, los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes ha internalizado algunos hábitos sostenibles, especialmente aquellos relacionados con el ahorro de energía y agua. Sin embargo, también existen áreas donde la adopción de estos hábitos no es tan sólida, lo que refleja la necesidad de seguir trabajando en la sensibilización y educación ambiental de los estudiantes. Las barreras que aún existen, como la falta de recursos, la falta de infraestructura adecuada o la falta de hábitos previos son factores importantes para tener en cuenta en futuras intervenciones. Es fundamental seguir fortaleciendo el vínculo entre el aprendizaje del inglés y la conciencia ambiental, utilizando enfoques prácticos que conecten la teoría con la acción concreta, e impulsando la reflexión crítica sobre el impacto de nuestras acciones cotidianas en el medio ambiente.

6.2.2.3 Discusión de los resultados de la escala Likert

La discusión sobre los resultados obtenidos de la escala Likert aplicada a los hábitos de los estudiantes en relación con el cuidado del medio ambiente nos invita a reflexionar sobre varios aspectos clave en cuanto a la conciencia ambiental y la efectividad de la intervención pedagógica aplicada. Si bien los resultados muestran avances positivos en varios aspectos, también se identifican áreas de mejora y desafíos que merecen una discusión más profunda.

En primer lugar, es importante destacar que la mayoría de los estudiantes mostró actitudes favorables hacia la adopción de hábitos ambientales sostenibles, como el ahorro de energía y agua, el uso de bolsas de tela y el transporte sustentable. Esto indica que, como menciona Mali (2016), a través de la secuencia didáctica y las actividades propuestas dentro de las tareas y el proyecto, se logró un aprendizaje del idioma y un nivel de sensibilización que propició cambios de actitud con respecto al cuidado del medio ambiente. Sin embargo, también es evidente que el cambio de actitud no siempre se traduce en cambios de comportamiento consistentes, como lo demuestran los estudiantes que se mostraron neutrales o en desacuerdo en algunas de las afirmaciones.

La brecha entre la conciencia ambiental y la acción práctica se observa con claridad en algunos resultados, como el uso de bolsas de tela o la separación de residuos reciclables. Mientras que una gran mayoría se muestra a favor de estas prácticas, un porcentaje significativo aún no las ha integrado completamente en su vida diaria. Este hallazgo sugiere que los hábitos ambientales no son fáciles de modificar de manera inmediata, y que los estudiantes podrían enfrentar barreras prácticas, como la falta de recursos adecuados o la comodidad de las alternativas menos sostenibles como mencionan Mercer *et al.* (2022); el cambio de comportamiento por prácticas más sostenibles no es sencillo, ya que ello requiere, por tanto, una implementación más constante y acompañada de medidas concretas, como son el aprendizaje basado en tareas (Keck y Kim, 2014) y el aprendizaje basado en proyectos (Mali, 2016) para facilitar el proceso de adopción.

Otro aspecto relevante que emerge de los resultados es la influencia del contexto social y de la infraestructura en la adopción de prácticas sostenibles. Por ejemplo, la disposición de los estudiantes a usar el transporte sustentable, como caminar o andar en bicicleta, puede estar determinada en gran medida por la disponibilidad de infraestructura adecuada, como ciclovías o espacios seguros para caminar. En comunidades donde estos recursos no están fácilmente disponibles, la adopción de estos hábitos puede verse limitada. Igualmente, el reciclaje, aunque bien percibido, no siempre se implementa de manera efectiva debido a la falta de sistemas de recolección eficientes o puntos de reciclaje accesibles. Estos hallazgos

ponen de manifiesto que, además de la educación y sensibilización, se requiere un esfuerzo coordinado entre la comunidad, los gobiernos y las instituciones educativas para crear un entorno que facilite la adopción de hábitos sostenibles.

Es interesante analizar también cómo la enseñanza del cuidado del medio ambiente dentro de un contexto de aprendizaje del idioma inglés influyó en la adopción de estos hábitos. En este caso, se observa que los estudiantes no solo estuvieron expuestos a contenidos sobre el medio ambiente, sino que también pudieron relacionar estos contenidos con situaciones reales de su vida cotidiana. La integración de los ODS y la conciencia ambiental en la enseñanza del inglés no sólo facilitó el aprendizaje del idioma, sino que también les permitió a los estudiantes reflexionar sobre su papel en la protección del medio ambiente. Sin embargo, la efectividad de esta aproximación depende de la constancia en la implementación de este enfoque en el aula. Aunque la secuencia didáctica pudo haber generado un impacto positivo inicial, es fundamental que la educación ambiental sea un proceso continuo y que se integre en la vida diaria de los estudiantes, no sólo como un tema aislado en un curso de inglés, sino como un compromiso con su entorno.

Por otro lado, las barreras que los estudiantes enfrentan para la adopción plena de estos hábitos deben ser tomadas en cuenta para futuras intervenciones. A pesar de la disposición general hacia el cambio, los estudiantes pueden verse limitados por factores como la falta de tiempo, el acceso a recursos o la influencia de sus contextos familiares y sociales. En particular, la falta de recursos en el hogar o en la comunidad para llevar a cabo prácticas como el reciclaje o el uso de transporte sustentable puede dificultar la transición de los estudiantes hacia un comportamiento más sostenible.

En conclusión, los resultados obtenidos de la escala Likert indican que, aunque los estudiantes muestran una actitud positiva hacia el cuidado del medio ambiente y adoptan algunos hábitos sostenibles, aún existen barreras que dificultan la implementación plena de estas prácticas en su vida diaria. Es necesario un enfoque integral que combine la educación ambiental con el acceso a recursos adecuados y el fortalecimiento de infraestructuras que faciliten estas prácticas. Además, la enseñanza del cuidado del medio ambiente debe continuar siendo una

parte fundamental del currículo, promoviendo la reflexión crítica y la acción concreta tanto dentro como fuera del aula.

7. SEGUNDO BUCLE: DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En este apartado del trabajo de grado se procederá a la descripción y la interpretación de los datos obtenidos mediante los instrumentos diseñados para evaluar el segundo bucle de la secuencia didáctica. En este contexto, se presentan los resultados finales de dicha secuencia, abarcando los resultados obtenidos en el Examen de Logro B, la rúbrica de evaluación, así como los datos provenientes del grupo focal.

En primer lugar, se detallan los resultados obtenidos en el Examen de Logro, seguido de un análisis exhaustivo de los mismos. Posteriormente, se aborda la discusión de estos resultados, en la que se reflexionará sobre los aspectos más relevantes y las áreas de mejora identificadas. Este mismo enfoque se aplicará a los siguientes dos instrumentos de evaluación: la rúbrica de evaluación y los datos obtenidos del grupo focal. Finalmente, se culmina este apartado con una discusión general que engloba los resultados obtenidos a lo largo del primer y segundo bucle de la secuencia didáctica, ofreciendo una visión integral de los logros alcanzados y las áreas en las que se requiere un mayor refuerzo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

7.1 Examen de logro B

El Examen de Logro B se administró al finalizar el primer bucle, es decir, después de las primeras cinco sesiones de la secuencia didáctica y la primera sesión adicional destinada al cierre del segundo bucle. Durante este periodo, se hizo especial énfasis en el uso de las expresiones temporales *since* y *for*, las cuales fueron fundamentales en la elaboración de los carteles que constituyeron el producto final del proyecto. De esta forma, el Examen de Logro B' permitió no solo evaluar el dominio de estos aspectos gramaticales, sino también valorar la capacidad de los estudiantes para aplicar el presente continuo en contextos

relevantes vinculados a la protección del medio ambiente. Este enfoque, que integró la evaluación del contenido temático con el desarrollo de habilidades comunicativas, se mostró más adecuado para medir el progreso real de los alumnos, reduciendo los posibles sesgos derivados de la memorización de preguntas y respuestas presentes que se pudieran presentar en el primer examen de logro.

7.1.1. Descripción e interpretación de resultados de los resultados del examen de logro B

En este apartado se presenta la descripción e interpretación de los resultados obtenidos en el Examen de Logro B, destacando cinco reactivos seleccionados de las tres secciones evaluadas: vocabulario, uso del presente continuo y uso del presente perfecto con las expresiones "since" y "for". Es importante mencionar que todos los verbos utilizados en estos reactivos estuvieron relacionados con el cuidado del medio ambiente, los cuales fueron abordados durante el primer bucle de la secuencia didáctica.

El primer reactivo evaluó el conocimiento del vocabulario ambiental mediante la siguiente pregunta: *"You should _____ plastic bottles to help the environment."* La opción correcta era la letra B. En este caso, el 56% de los estudiantes seleccionó la respuesta correcta, mientras que un 34% optó por la letra A y un 10% eligió la letra C, ambas incorrectas.

El segundo reactivo planteó la siguiente pregunta: *"We shouldn't _____ the rivers with chemicals."* La respuesta correcta correspondía a la letra C. No obstante, solo el 30% de los estudiantes seleccionó dicha opción. En contraste, un 46% optó por la letra A y un 20% por la letra B, evidenciando dificultades en la identificación de la respuesta adecuada.

En el tercer reactivo, se presentó la oración: *"People should _____ off the lights when they leave a room."* La opción correcta era la letra B. En este caso, el 41% de los estudiantes seleccionó la respuesta correcta; sin embargo, un 39% eligió la letra C y un 15% optó por la letra A, ambas incorrectas.

El cuarto reactivo planteó la pregunta: *"You shouldn't _____ garbage on the street."* La opción correcta era la letra A. En esta ocasión, solo el 36% de los

estudiantes seleccionó la respuesta correcta, mientras que el 40% eligió la letra C y el 18% optó por la letra B, ambas opciones incorrectas.

Finalmente, el quinto reactivo se formuló de la siguiente manera: *"We should _____ water by taking shorter showers."* La opción correcta correspondía a la letra A. En este caso, el 56% de los estudiantes respondió correctamente, mientras que el 23% seleccionó la letra C y el 17% la letra B, ambas incorrectas.

En la segunda sección del examen, donde se evaluó el uso del presente continuo junto con verbos relacionados con el cuidado del medio ambiente, se obtuvieron los siguientes resultados:

En el primer reactivo se planteó la oración: *"The students _____ plastic bottles to make flower pots."* La respuesta correcta era la letra C. Sin embargo, el 25% de los alumnos seleccionó incorrectamente la letra A y el 17% seleccionó incorrectamente la letra B.

En el segundo reactivo se planteó la oración: *"We _____ old newspapers to create new paper."* La respuesta correcta para este reactivo era la letra A. El 56% de los estudiantes respondió correctamente, mientras que el 21% seleccionó incorrectamente la letra C y el 22% seleccionó incorrectamente la letra B.

En el tercer reactivo se planteó la oración: *"She _____ energy by turning off the lights when she leaves the room."* La respuesta correcta era la letra B. En este caso, el 49% de los estudiantes respondió correctamente. Sin embargo, el 22% seleccionó incorrectamente la letra A y el 24% seleccionó incorrectamente la letra C.

En el cuarto reactivo se planteó la oración: *"The factory _____ less smoke to reduce air pollution."* La respuesta correcta era la letra A. En este reactivo, solo el 37% de los estudiantes respondió correctamente, mientras que el 18% seleccionó incorrectamente la letra B y el 33% seleccionó incorrectamente la letra C.

En el quinto reactivo se planteó la oración: *"The volunteers _____ signs to promote environmental awareness."* La respuesta correcta era la letra C. En esta parte, el 37% de los estudiantes respondió correctamente, mientras que el 31% seleccionó incorrectamente la letra A y el 28% seleccionó incorrectamente la letra B.

En la tercera sección del examen de logro se evaluó el uso del presente perfecto, además del uso de *since* y *for*, junto con verbos relacionados con el cuidado del medio ambiente.

En el primer reactivo, que plantea la siguiente oración: "*She _____ an electric vehicle for three years.*", la respuesta correcta es la letra A. En este caso, el 46% de los alumnos seleccionó la opción correcta (letra A), mientras que el 26% respondió de manera incorrecta eligiendo la letra B y otro 23% también se equivocó al seleccionar la letra C.

En el segundo reactivo, que plantea la oración: "*We have cleaned the park _____ two hours.*", la respuesta correcta es la letra C. Aquí, el 60% de los alumnos eligió la opción correcta, mientras que el 23% respondió incorrectamente seleccionando la letra B y el 13% también se equivocó al elegir la letra A.

En el tercer reactivo, que presenta la oración: "*The community has planted trees _____ 2022.*", la respuesta correcta es la letra B. En este caso, el 53% de los alumnos eligió la opción correcta, mientras que el 27% respondió erróneamente seleccionando la letra A y otro 17% también se equivocó seleccionando la letra C.

En el cuarto reactivo, que plantea la oración: "*Our school has _____ solar panels on the roof.*", la respuesta correcta es la letra A. En este reactivo, el 43% de los alumnos respondió correctamente seleccionando la letra A, mientras que el 33% eligió la letra B y el 19% seleccionó la letra C, ambas respuestas incorrectas.

Por último, en el quinto reactivo que presenta la oración: "*The company _____ eco-friendly products since 2022.*", la respuesta correcta es la letra B. En este caso, el 52% de los alumnos seleccionó la opción correcta, mientras que el 26% eligió la letra C y el 18% la letra A, ambas incorrectas.

7.1.1.1. Análisis de los resultados del examen de logro B

A continuación, se presenta el análisis de resultados obtenidos en el Examen de Logro B, en el que se evaluaron tres secciones: vocabulario ambiental, uso del presente continuo y uso del presente perfecto con expresiones temporales "since" y "for", todos relacionados con el cuidado del medio ambiente.

En la primera sección, se evaluó el conocimiento del vocabulario ambiental a través de diez reactivos. Los datos muestran que, aunque en dos de los reactivos (el primero y el quinto) se alcanzó una tasa de aciertos superior al 50% (56% en ambos casos), se evidencia una problemática importante en otros ítems, especialmente en el segundo reactivo, donde únicamente el 30% de los estudiantes identificó la respuesta correcta. La distribución de respuestas en este reactivo, con un 46% optando por una opción incorrecta, sugiere que existe una confusión significativa en la selección del verbo adecuado para expresar acciones relacionadas con la protección del entorno. Asimismo, en los reactivos tercero y cuarto, la distribución de respuestas se reparte de forma relativamente equilibrada entre la opción correcta y las incorrectas, lo que denota una falta de consolidación del conocimiento en torno al vocabulario específico de cuidado ambiental. Estos resultados evidencian la necesidad de reforzar el aprendizaje mediante ejemplos prácticos y contextualizados que permitan clarificar el uso adecuado de los términos.

La segunda sección se orientó a la evaluación del uso del presente continuo aplicado a situaciones vinculadas al medio ambiente. Los resultados obtenidos en los reactivos muestran una notable variabilidad. Aunque en el segundo reactivo se logró una tasa de aciertos del 56%, en otros, como el cuarto y el quinto, los porcentajes de respuestas correctas apenas alcanzaron o se situaron por debajo del 40%. La considerable dispersión en las respuestas incorrectas indica que, para muchos estudiantes, la formación del presente continuo en contextos ambientales resulta un desafío. Este hallazgo sugiere la importancia de implementar estrategias didácticas que fortalezcan la comprensión de la estructura gramatical a través de ejercicios de aplicación y actividades que promuevan la práctica activa del idioma.

En la tercera sección se evaluó el uso del presente perfecto junto con las expresiones temporales "since" y "for", enfocándose nuevamente en el vocabulario relacionado con el cuidado del medio ambiente. Si bien algunos reactivos, como el segundo y el tercero, alcanzaron tasas de aciertos superiores al 50% (60% y 53%, respectivamente), otros, en particular el reactivo cuarto, reflejaron un desempeño inferior (43% de aciertos). La variación en el desempeño de los estudiantes sugiere que existe una comprensión parcial del uso del presente perfecto, especialmente en

lo que concierne a la integración de las expresiones temporales, lo que puede deberse a dificultades en la aplicación práctica de estos conceptos gramaticales. Es recomendable, por tanto, un refuerzo de estos contenidos mediante ejercicios que permitan a los alumnos distinguir y aplicar correctamente "since" y "for" en contextos reales.

En síntesis, los resultados del examen indican que, aunque existe un nivel aceptable de dominio en ciertos aspectos del vocabulario ambiental y del uso del presente perfecto, los estudiantes presentan deficiencias relevantes en la aplicación del presente continuo y en la selección precisa de verbos en contextos ambientales. Ante esta situación, es recomendable implementar estrategias pedagógicas orientadas a la práctica y al refuerzo teórico, utilizando ejemplos contextualizados y actividades colaborativas que faciliten la internalización de las estructuras gramaticales, además del uso de vocabulario específico.

7.1.1.2. Discusión de los resultados del examen de logro B

A partir de los resultados obtenidos en el Examen de Logro B, se pueden evidenciar tanto aspectos positivos como áreas de oportunidad en el aprendizaje de estructuras gramaticales y vocabulario relacionado con el cuidado del medio ambiente. En primer lugar, se observa que la sección de vocabulario ambiental presenta un desempeño mixto. Aunque dos de los reactivos lograron que más de la mitad de los estudiantes seleccionaran la opción correcta, la baja tasa de aciertos en otros ítems, especialmente en el reactivo dos, plantea interrogantes sobre la solidez del conocimiento léxico en contextos específicos. Este fenómeno puede interpretarse como una indicación de que, aunque los estudiantes tienen una base de conocimiento sobre el vocabulario ambiental, la transferencia de este conocimiento a situaciones prácticas aún requiere un mayor énfasis pedagógico, tal como señala Erciyés (2020, p. 16).

La tendencia a optar por respuestas incorrectas refleja la necesidad de diseñar estrategias didácticas que refuercen la capacidad de los estudiantes para discriminar entre términos y contextualizar el uso de los verbos en situaciones reales de interacción con el entorno. Esta situación también podría estar relacionada con

la fase de interlenguaje en la que los estudiantes se encuentran en la creación de sus propias hipótesis de la lengua, como lo describe Rodríguez (2010, p. 237). En esta fase, los estudiantes generan enunciados basados en hipótesis propias sobre el uso del idioma, pero, en este proceso asociativo, no es garantizado que sus producciones sean correctas al 100%.

Lo anterior sugiere que, además de trabajar el conocimiento específico del vocabulario, es fundamental ofrecer a los estudiantes más oportunidades para experimentar con el lenguaje en contextos auténticos y aplicar estos conocimientos en situaciones prácticas que favorezcan la resolución de sus hipótesis lingüísticas y la consolidación de su aprendizaje, sin embargo no existe tiempo suficiente para poder lograr esta consolidación, debido a que solo se cuentan con 3 horas semanales para la enseñanza del inglés en la educación media superior.

Respecto a la sección de presente continuo, los resultados indican una marcada dificultad en la formación y aplicación de esta estructura gramatical. La variabilidad en el porcentaje de aciertos, con algunos reactivos alcanzando apenas niveles moderados, pone de manifiesto la complejidad que enfrentan los estudiantes para internalizar la conjugación correcta en un contexto que demanda simultáneamente la integración del cuidado ambiental, no se ha logrado avanzar de la fase asociativa como menciona Rodríguez (2010, p. 237).

La dispersión de las respuestas incorrectas resalta que el error no se debe únicamente a un desconocimiento aislado, sino a una deficiente consolidación de la estructura verbal, lo cual podría estar relacionado con la metodología utilizada en la enseñanza de este tiempo verbal. En consecuencia, se hace imperativo replantear la forma en que se abordan las actividades de práctica del presente continuo, de modo que se incorpore una mayor cantidad de ejercicios de aplicación en contextos ambientales, facilitando así la internalización del concepto.

En cuanto al uso del presente perfecto con las expresiones "since" y "for", los resultados revelan una comprensión parcial de estos conceptos. Aunque algunos reactivos alcanzan una tasa de aciertos aceptable, la variación en el rendimiento y los errores significativos en determinados ítems indican que los estudiantes aún

tienen dificultades para aplicar correctamente estas estructuras en contextos que implican una referencia temporal.

Esto puede deberse a la complejidad inherente a la distinción y uso de "since" y "for", que requiere no solo el conocimiento de la forma gramatical, sino también una comprensión profunda de las relaciones temporales y causales en el discurso. Desde una perspectiva didáctica, estos hallazgos sugieren la necesidad de incorporar actividades adicionales que permitan a los estudiantes experimentar de manera práctica con las expresiones lingüísticas estudiadas, favoreciendo así una comprensión más profunda a través de ejemplos reales y contextualizados.

Tal como menciona Martínez (2020), es fundamental adaptar las actividades educativas al contexto actual, lo que implica no solo una actualización en los contenidos, sino también en las metodologías empleadas. Esto permitiría a los estudiantes no solo comprender las estructuras gramaticales y el vocabulario en un nivel teórico, sino también aplicar estos conocimientos en situaciones cotidianas, facilitando una mayor internalización de los conceptos y favoreciendo su uso efectivo en la comunicación.

Finalmente, los resultados obtenidos subrayan la relevancia de implementar una retroalimentación continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La identificación de debilidades específicas en el manejo de tiempos verbales y vocabulario ambiental plantea la necesidad de reflexionar sobre la estructura de la secuencia didáctica, así como la pertinencia de reforzar ciertos contenidos. En este contexto, se propone una revisión focalizada que, junto con la implementación de ejercicios prácticos y actividades colaborativas, facilite la aplicación contextualizada del idioma a través de prácticas como el aprendizaje basado en proyectos Mali (2016). No obstante, la implementación de estas estrategias se ve obstaculizada por limitaciones de tiempo semanal y la carencia de recursos pedagógicos que guíen al docente en la integración del eje transversal del cuidado del medio ambiente.

Además, el análisis de las respuestas incorrectas proporciona información valiosa sobre las áreas que requieren una intervención pedagógica más profunda. Este diagnóstico permite la adaptación de los contenidos a las necesidades reales

de los estudiantes, en línea con los principios de la investigación-acción Burns (2009), quien establece que, tras una intervención, debe seguir un proceso de reflexión que favorezca los ajustes necesarios en la planificación para el siguiente ciclo de enseñanza. De esta manera, se favorece la implementación de cambios estructurales que contribuyan al desarrollo de un aprendizaje significativo, acorde con los objetivos pedagógicos y las necesidades específicas de los alumnos.

En conclusión, los resultados del examen evidencian tanto logros como desafíos en el aprendizaje del vocabulario ambiental y en el uso de estructuras gramaticales complejas. La discusión de estos hallazgos sugiere que, si bien los estudiantes muestran un conocimiento básico, es fundamental fortalecer los aspectos prácticos y contextuales de la enseñanza para lograr una mayor consolidación y aplicación del idioma en situaciones reales.

7.2. Rúbrica de evaluación y coevaluación

En este apartado se abordará el uso de las rúbricas de evaluación y coevaluación implementadas durante la secuencia didáctica, en la que participaron tanto los estudiantes como la docente. Los grupos de trabajo se conformaron por equipos de cinco y seis integrantes, decisión que respondió a la cantidad total de alumnos (43), ya que formar únicamente equipos de cinco integrantes dejaba a algunos estudiantes sin grupo, lo cual derivaría en la creación de un equipo adicional con menos alumnos, por ello se tomó esa decisión. Esta organización también consideró el bienestar de los alumnos, quienes manifestaron sentirse más cómodos trabajando en equipos de cinco y seis alumnos.

Es importante señalar que durante todo el proceso se supervisó activamente la participación equitativa de todos los miembros en la elaboración del cartel, así como en la coevaluación entre pares. Para esta última, se asignaron cinco minutos a cada equipo para dialogar y consensuar una calificación justa para el equipo que les correspondía evaluar. Asimismo, se cuidó que las evaluaciones no se realizaran entre amigos cercanos, con el fin de garantizar la imparcialidad y equidad en la asignación de las calificaciones durante las exposiciones.

Los aspectos considerados en la rúbrica tanto para la coevaluación como para la evaluación docente del proyecto fueron los siguientes: la creatividad y el diseño del cartel, el uso correcto de las estructuras gramaticales *since* y *for* —contenido gramatical establecido en el programa oficial de la SEP—, el mensaje y contenido del cartel (relacionado con el eje transversal del cuidado del medio ambiente, específicamente sobre los ecosistemas) y, finalmente, la presentación y socialización del cartel. La rúbrica contemplaba cuatro niveles de desempeño: “Excelente” (4 puntos), “Bueno” (3 puntos), “Satisfactorio” (2 puntos) e “Insuficiente” (1 punto). Cada criterio incluía una descripción clara y específica, lo que permitía a los estudiantes comprender y aplicar los parámetros al momento de evaluar el trabajo de sus compañeros. Una vez realizada la coevaluación, los alumnos sumaron los puntajes asignados para obtener la calificación correspondiente.

Posteriormente, la docente revisó dichas evaluaciones, realizó su propia valoración y sumó los resultados para obtener la calificación final del equipo. Cabe destacar que tanto la coevaluación por equipos, como la evaluación docente se llevaron a cabo con el mayor grado de imparcialidad y justicia posible, asegurando así un proceso transparente y equitativo para todos los participantes.

En el apartado siguiente se presentará una descripción detallada del proceso de evaluación a través de la rúbrica, así como la interpretación de los resultados obtenidos mediante dicho instrumento.

7.2.1. Descripción e interpretación de resultados de la Rúbrica de evaluación

En este apartado se describe el procedimiento seguido para la obtención e interpretación de los resultados derivados de la rúbrica de evaluación. Como se explicó previamente, la rúbrica se estructuró en torno a cuatro criterios fundamentales: creatividad y diseño del cartel, uso adecuado de las estructuras gramaticales *since* y *for*, contenido y mensaje del cartel relacionado con los ecosistemas, y presentación y socialización del cartel. Cada uno de estos aspectos fue evaluado bajo una escala de desempeño que incluía los niveles: “Excelente”, “Bueno”, “Satisfactorio” e “Insuficiente”.

La aplicación de la rúbrica se realizó mediante una coevaluación entre equipos, para la cual se asignaron cinco minutos por equipo con el fin de discutir y consensuar la calificación que se otorgaría al grupo evaluado. Para garantizar una evaluación informada y transparente, la rúbrica fue entregada a los estudiantes con un día de anticipación, permitiéndoles revisar con detalle los criterios y descriptores correspondientes a cada nivel de desempeño. Esta anticipación tuvo como objetivo fomentar una mayor comprensión de los indicadores, así como asegurar la imparcialidad y objetividad en el proceso de evaluación.

El primer equipo obtuvo una calificación de 15 sobre 16 puntos por parte de la docente, mientras que la coevaluación realizada por sus compañeros resultó en una puntuación perfecta de 16 puntos. Los resultados fueron bastante similares y reflejaron una valoración equitativa entre ambas partes. No obstante, la diferencia radicó en el criterio de "creatividad y diseño del cartel", en el cual el docente asignó 3 puntos en lugar de 4. Aunque el cartel fue creativo y elaborado con materiales reciclados, durante la presentación se identificaron algunos aspectos susceptibles de mejora. A pesar de ello, el desempeño general del equipo fue sobresaliente. Los estudiantes demostraron un uso adecuado de las estructuras gramaticales *since* y *for*, presentaron un mensaje claro y pertinente en relación con el tema de los ecosistemas, y mostraron un buen desenvolvimiento al momento de socializar su cartel. La pronunciación fue adecuada y la presentación se llevó a cabo de manera satisfactoria.

El segundo equipo obtuvo una calificación de 13 puntos sobre 16 por parte de la docente, mientras que la coevaluación realizada por sus compañeros resultó en 12 puntos. Aunque los resultados fueron similares, se observa que la docente asignó una puntuación ligeramente mayor que la otorgada por el alumnado. La diferencia radicó en el criterio relacionado con el contenido del mensaje del cartel: la docente consideró que este aspecto cumplía con el nivel "Excelente" y asignó 4 puntos, mientras que los estudiantes evaluadores otorgaron 3 puntos, ubicándolo en el nivel de "Bueno". Esta discrepancia generó una diferencia de un punto entre ambas evaluaciones, reflejando una percepción ligeramente distinta respecto al impacto y claridad del mensaje del cartel.

El tercer equipo recibió una calificación de 15 puntos sobre 16 tanto por parte del docente como del alumnado, lo que refleja una alta coincidencia en los criterios de evaluación. No obstante, al analizar los resultados por rubro, se identifican pequeñas diferencias en la asignación de puntajes. En el criterio de "creatividad y diseño del cartel", los estudiantes otorgaron la puntuación máxima (4 puntos), mientras que la docente asignó 3 puntos, considerando que, si bien el cartel fue creativo, había ciertos aspectos que podían haberse mejorado. En cuanto a la "presentación y socialización", ocurrió lo contrario: los alumnos asignaron 3 puntos al equipo, argumentando que, aunque la exposición fue clara y bien estructurada, hubo áreas de mejora, especialmente en la fluidez del inglés. Por su parte, la docente calificó este criterio con 4 puntos, señalando que la presentación logró involucrar al público, se expresó con fluidez y claridad, y que, a pesar de algunos detalles en la pronunciación, el uso del inglés fue correcto y no comprometió la comprensión del mensaje.

El cuarto equipo obtuvo una calificación de 8 puntos sobre 16 por parte del docente y de 10 puntos por parte del alumnado. La diferencia se debe principalmente a que los alumnos otorgaron evaluaciones más altas en los rubros de *creatividad y diseño del cartel* y *mensaje y contenido*, asignándoles un nivel "bueno". Sin embargo, evaluaron como "satisfactorio" tanto el *uso correcto de las estructuras gramaticales* como la *presentación y socialización*. Por su parte, la docente otorgó una calificación de "satisfactorio" en los cuatro rubros, lo que evidencia que, aunque el equipo cumplió con los requisitos básicos, existieron varias áreas de mejora.

El quinto equipo recibió 11 puntos sobre 16 tanto por parte del docente como del alumnado, lo que muestra una evaluación coincidente. Los estudiantes calificaron como "bueno" la mayoría de los aspectos, con excepción de la *presentación y socialización*, que fue valorada como "satisfactoria", argumentando que, si bien fue comprensible, presentaron deficiencias en la fluidez del inglés y en la interacción con el público. La docente, en cambio, otorgó una calificación de "satisfactorio" únicamente en *creatividad*, y una evaluación de "bueno" en los demás criterios.

El equipo número 6 obtuvo 14 puntos sobre 16, mientras que la coevaluación por parte del alumnado fue de 12 puntos. En general, las valoraciones fueron similares, aunque se observaron diferencias específicas. El alumnado calificó como "bueno" la *creatividad* y el *mensaje del cartel*, como "satisfactorio" el *uso de estructuras gramaticales*, y como "excelente" la *presentación*. Por su parte, la docente también valoró como "bueno" la *creatividad* y el *mensaje*, pero otorgó "excelente" tanto al *uso correcto de las estructuras gramaticales* como a la *presentación y socialización*, destacando el dominio del contenido y la fluidez al exponer.

El equipo número 7 obtuvo 13 puntos por la docente y con 10 por el alumnado. Los estudiantes fueron más críticos, calificando como "satisfactorio" la *creatividad* y la *presentación*, mientras que otorgaron "bueno" al *uso de estructuras gramaticales* y al *mensaje del cartel*. La docente, en contraste, asignó 3 puntos ("bueno") a *creatividad*, *estructuras gramaticales* y *presentación*, y 4 puntos ("excelente") al *mensaje*, considerando que este último fue particularmente claro, relevante y alineado con el tema ambiental.

Finalmente, el equipo número 8 obtuvo una evaluación de 10 puntos por parte de la docente y 8 puntos en la coevaluación. El alumnado fue especialmente crítico, asignando "insuficiente" a la *creatividad* del cartel, "satisfactorio" al *uso de las estructuras gramaticales* y al *mensaje*, y "bueno" a la *presentación*. La docente, en cambio, valoró como "bueno" la *creatividad* y el *mensaje*, pero calificó con "satisfactorio" tanto el *uso gramatical* como la *presentación*, señalando que, aunque la exposición fue comprensible, se identificaron deficiencias que limitaron el impacto del trabajo.

7.2.2.1. Análisis de resultados de la Rúbrica de evaluación

La implementación de la rúbrica permitió valorar de manera estructurada el desempeño de los equipos en cuatro aspectos clave: creatividad y diseño del cartel, uso correcto de las estructuras gramaticales *since* y *for*, contenido y mensaje del cartel, y presentación y socialización. Las evaluaciones se aplicaron tanto por la

docente como por los propios estudiantes a través de un ejercicio de coevaluación, mediante el cual se puede observar lo siguiente:

1. Coincidencia general entre docente y alumnado

En general, se observó una tendencia de coincidencia en los puntajes totales asignados por la docente y el alumnado en varios equipos. Los equipos 1, 3 y 5 reflejaron una alineación cercana en las valoraciones, lo cual sugiere que los estudiantes fueron capaces de aplicar la rúbrica de manera objetiva y justa. Esta coherencia valida el uso previo de la rúbrica como herramienta de comprensión y estandarización de criterios evaluativos.

2. Divergencias puntuales en algunos criterios

En los casos en los que existieron discrepancias entre ambas evaluaciones, estas se concentraron particularmente en los rubros de **creatividad** y **presentación**. Por ejemplo:

- En los equipos 1 y 3, el alumnado fue más generoso en calificar la creatividad del cartel, mientras que la docente identificó oportunidades de mejora en ese rubro.
- En el equipo 6, el alumnado evaluó como "satisfactorio" el uso de las estructuras gramaticales, mientras que la docente otorgó "excelente", destacando una diferencia de percepción en el dominio gramatical.
- En el equipo 7, la diferencia fue mayor: la docente reconoció un contenido excelente, mientras que el alumnado mostró más reservas y fue más crítico en aspectos como creatividad y socialización.
-

3. Casos de evaluación baja

Los equipos 4 y 8 obtuvieron los puntajes más bajos tanto en la evaluación docente como en la coevaluación. En particular:

- El equipo 4 mostró un desempeño regular en todos los criterios, sin destacar en ningún rubro específico, lo cual se tradujo en una calificación baja y consistente entre ambas partes.

- El equipo 8 fue evaluado con especial severidad por el alumnado, otorgando incluso una calificación de "insuficiente" en creatividad. La docente fue más razonable, aunque también identificó carencias significativas, especialmente en el uso gramatical y en la presentación.

4. Valoración del uso de las estructuras gramaticales

Este rubro fue uno de los más variados en cuanto a las percepciones entre docentes y estudiantes. Mientras que algunos equipos como el 6 fueron reconocidos por la docente con un nivel "excelente", el alumnado fue más cauto. Esta diferencia puede deberse al nivel de conocimiento técnico requerido para valorar con precisión el uso gramatical, aspecto en el que los docentes suelen tener mayor dominio.

5. Presentación y socialización: percepción del impacto

En la presentación oral, la interacción con el público y la claridad del mensaje también generaron diferencias en la evaluación. Por ejemplo, el equipo 5 recibió una calificación de "satisfactorio" por parte del alumnado en esta área, mientras que la docente lo valoró con "bueno", considerando factores como dominio del contenido y claridad global, más allá de la fluidez estricta del inglés.

Como conclusión, se puede observar que el uso combinado de evaluación docente y coevaluación permitió identificar no sólo el nivel de desempeño de los equipos, sino también las percepciones divergentes y convergentes entre los participantes del proceso educativo. La aplicación anticipada de la rúbrica favoreció una evaluación razonada, aunque se identifican áreas donde es posible seguir fortaleciendo el juicio crítico del alumnado, particularmente en aspectos gramaticales y comunicativos. Esta experiencia refuerza el valor de la evaluación formativa y participativa como mecanismo para fomentar la autorregulación, el trabajo colaborativo y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

7.2.2.2. Discusión de los resultados de la Rúbrica de evaluación

Los resultados obtenidos mediante la aplicación de la rúbrica de evaluación evidencian tanto aciertos como áreas de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque centrado en el alumno. La utilización de la rúbrica permitió establecer criterios claros y compartidos entre docente y estudiantes, promoviendo una evaluación participativa y más consciente. Al analizar los datos, surgen varias observaciones relevantes que permiten discutir la efectividad de esta herramienta evaluativa.

En primer lugar, se destaca la **alta coincidencia en las evaluaciones** entre docente y estudiantes en varios equipos, especialmente en los equipos 1, 3 y 5. Este hecho sugiere que los estudiantes comprendieron adecuadamente los criterios de evaluación, gracias a la entrega anticipada de la rúbrica, lo que favoreció la apropiación de los indicadores y el desarrollo de un juicio crítico más fundamentado. Asimismo, se confirma que la coevaluación puede ser un mecanismo válido y confiable cuando se estructura de manera clara y con tiempos adecuados de reflexión grupal.

Sin embargo, también se identificaron **diferencias de criterio** en varios equipos, lo que evidencia que, aunque la rúbrica facilitó la objetividad, la interpretación de ciertos aspectos varió entre docentes y alumnos. Estas diferencias fueron más frecuentes en los rubros de *creatividad y diseño del cartel* y *presentación y socialización*. Esto puede explicarse por la subjetividad inherente a la apreciación estética y comunicativa, y por la posibilidad de que los estudiantes valoren más el esfuerzo y la intención que los resultados concretos. En contraste, la docente, desde su formación profesional, tendió a realizar valoraciones más técnicas y exigentes, sobre todo cuando se trataba de fluidez en el uso del inglés o impacto del mensaje.

Otro punto de discusión se centra en el **uso de las estructuras gramaticales "since" y "for"**, donde se observó una mayor divergencia de opiniones. En equipos como el 6, el alumnado fue más crítico que la docente, calificando como “satisfactorio” lo que esta última consideró “excelente”. Esto plantea una posible dificultad de los estudiantes para identificar errores gramaticales o matices en el uso

del idioma, lo que sugiere la necesidad de seguir fortaleciendo sus habilidades metalingüísticas y de evaluación lingüística.

En los equipos con **calificaciones más bajas**, como el 4 y el 8, se evidenció una falta de dominio en varios criterios simultáneamente. En estos casos, la diferencia entre las evaluaciones de docentes y alumnos fue más pronunciada, lo que podría indicar un sesgo positivo del alumnado hacia sus compañeros o una dificultad para emitir juicios negativos. También es posible que, al no alcanzar niveles altos de desempeño, se haya generado una mayor dispersión en las percepciones debido a la ambigüedad en los logros observados.

Finalmente, es importante mencionar que, aunque la rúbrica permitió sistematizar la evaluación y promover la participación de los estudiantes, **su efectividad depende en gran medida del acompañamiento docente, la claridad de los descriptores y la preparación previa del alumnado** para emitir juicios críticos y constructivos. Por tanto, se reafirma la importancia de integrar prácticas evaluativas formativas, transparentes y dialogadas, que no solo midan el producto final, sino que fortalezcan la comprensión y autorregulación del proceso de aprendizaje.

7.3 Grupo Focal

Para evaluar la última sesión de la secuencia didáctica, se utilizó como instrumento una entrevista semiestructurada para trabajar con un grupo focal, el cual, según Suárez (2005), constituye un reflejo de los cambios y transformaciones que experimenta la sociedad, los cuales impulsan la evolución de nuevos enfoques tanto en las ciencias como en la educación. Esta herramienta, enmarcada dentro de una metodología cualitativa, permite comprender, procesar y analizar problemáticas específicas que surgen en el contexto del aula. Por ello, el grupo focal se convierte en un instrumento valioso dentro de la investigación cualitativa, al facilitar la recolección de información desde la perspectiva de los actores educativos.

En este caso, se utilizó el grupo focal para conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre las clases de inglés impartidas, las cuales estuvieron

centradas en el alumno y tuvieron como eje transversal el cuidado del medio ambiente. El objetivo principal fue captar las perspectivas reales y espontáneas del estudiantado, a fin de comprender su experiencia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, Suárez señala que cada uno de los discursos generados por los participantes se convierte en un proceso en sí mismo. A medida que la conversación se desarrolla, los estudiantes reformulan sus ideas, amplían sus respuestas y construyen, de manera consciente y reflexiva, sus opiniones sobre el desarrollo de las actividades realizadas. En este caso particular, dichas actividades estuvieron vinculadas a una secuencia didáctica orientada al aprendizaje del inglés en un nivel A2.

7.3.1. Descripción e interpretación de resultados del grupo focal

En este apartado se describen e interpretan los resultados obtenidos a partir del grupo focal, el cual se implementó como un instrumento cualitativo complementario para evaluar las perspectivas del alumnado sobre el desarrollo de una secuencia didáctica en la enseñanza del inglés, nivel A2. Esta secuencia estuvo centrada en el alumno y contó con un eje transversal enfocado en el cuidado del medio ambiente.

El grupo focal se conformó por una muestra intencionada de 15 estudiantes, seleccionados estratégicamente para garantizar diversidad de opiniones y experiencias. La muestra incluyó:

- 3 estudiantes con alto rendimiento académico,
- 3 estudiantes con bajo rendimiento académico,
- 3 estudiantes a quienes les agrada la materia,
- 3 estudiantes a quienes no les agrada la materia,
- y 3 estudiantes seleccionados al azar.

Esta estrategia buscó representar de forma equilibrada a todo el grupo, con el fin de obtener respuestas lo más auténticas y variadas posible.

Durante la actividad, se plantearon seis preguntas a los participantes. A cada alumno se le dio un minuto para reflexionar su respuesta antes de expresarla.

Posteriormente, cada uno grabó su respuesta de forma individual. Las respuestas se recopilaron de manera oral, utilizando un micrófono que se pasaba entre los estudiantes para registrar sus intervenciones.

Las preguntas formuladas fueron las siguientes:

1. ¿Cómo te sientes en general sobre el aprendizaje del inglés en tu clase?
2. ¿Puedes describir una actividad de la clase de inglés que te haya gustado y explicar qué la hizo diferente?
3. ¿Te sientes más motivado para aprender inglés cuando el tema de la clase está relacionado con el medio ambiente?
4. ¿Cómo sientes que han mejorado tus habilidades en inglés a través de estas actividades?
5. ¿De qué manera estas actividades han cambiado tu forma de ver el aprendizaje del inglés y el cuidado del medio ambiente?
6. ¿Qué dificultades encontraste al participar en actividades centradas en el alumno durante la clase de inglés?

Este ejercicio permitió recopilar información rica y significativa sobre las experiencias, motivaciones y retos percibidos por los estudiantes durante la implementación de la secuencia didáctica, lo cual será analizado en el siguiente apartado.

7.3.1.1. Análisis de resultados del grupo focal

El grupo focal se realizó con una muestra representativa de 15 alumnos seleccionados intencionalmente de la siguiente manera: tres estudiantes con alto rendimiento académico, tres con bajo rendimiento, tres que mostraban gusto por la asignatura, tres que no mostraban interés, y tres seleccionados al azar. Esta muestra permitió obtener una visión general equilibrada del grupo, asegurando que las respuestas reflejaran distintas perspectivas y experiencias. Durante la sesión, se plantearon seis preguntas a los estudiantes. Se les brindó un minuto para reflexionar sobre cada pregunta y luego se grabaron sus respuestas de forma individual, utilizando un micrófono que se pasó de uno en uno. A continuación, se presenta el análisis de sus respuestas agrupado por cada pregunta:

Pregunta 1: ¿Cómo te sientes en general sobre el aprendizaje del inglés en tu clase?

Las respuestas de los estudiantes revelaron una variedad de opiniones. Algunos expresaron que el aprendizaje del inglés les parece lento y en ocasiones aburrido; sin embargo, la mayoría valoró positivamente las experiencias didácticas que involucraron exposiciones y actividades diversas. Destacaron la diferencia entre enfoques centrados en un solo tema y aquellos con una mayor variedad metodológica. Mencionaron que actividades como el uso de materiales reciclados y el enfoque en el impacto ambiental enriquecieron el aprendizaje y facilitaron la comprensión de contenidos gramaticales como el presente continuo. En general, los alumnos percibieron las clases como dinámicas, claras y socialmente relevantes, ya que les permitieron adquirir nuevos conocimientos de forma divertida, utilizando la imaginación y promoviendo la conciencia ambiental, a pesar de algunas dificultades con el vocabulario. La evaluación global fue positiva, destacando el papel activo de la docente.

Pregunta 2: ¿Puedes describir una actividad de la clase de inglés que te haya gustado y qué fue lo que la hizo diferente?

La mayoría de los estudiantes destacó como favoritas las actividades que involucraron la elaboración de **maquetas y carteles con materiales reciclados**, debido a su carácter práctico, colaborativo e innovador. En especial, valoraron el trabajo relacionado con los ecosistemas y el uso de las estructuras gramaticales "since" y "for", que resultaron comprensibles gracias al contexto aplicado. También se mencionaron los folletos como una actividad útil, aunque algunos estudiantes presentaron dificultades durante su elaboración. No obstante, otros consideraron que estos folletos facilitaron el desarrollo de las exposiciones y fortalecieron sus habilidades. Finalmente, se reconoció la utilidad del estudio de verbos regulares e irregulares para construir frases en inglés con mayor precisión.

Pregunta 3: ¿Te sientes más motivado para aprender inglés cuando el tema de la clase está relacionado con el medio ambiente?

Las respuestas reflejaron un incremento significativo en la motivación de los estudiantes al aprender inglés a través de temáticas ambientales. Valoraron positivamente el abordaje de contenidos como los ecosistemas, la biodiversidad y el impacto ambiental. Mencionaron que estos temas fomentaron su curiosidad, promovieron el autodescubrimiento y facilitaron la comprensión de conceptos complejos en inglés. Asimismo, manifestaron su interés por aprender inglés en combinación con otras disciplinas como ciencias naturales, física o geografía, lo que sugiere la importancia de un enfoque interdisciplinario para lograr aprendizajes significativos. En general, los estudiantes reconocieron que este tipo de actividades promueven la reflexión sobre la problemática ambiental y generan conciencia sobre la necesidad de actuar para cuidar el entorno.

Pregunta 4: ¿Cómo sientes que han mejorado tus habilidades del inglés a través de estas actividades?

Los alumnos identificaron mejoras notables en varias competencias lingüísticas. Reportaron avances en la comprensión de palabras y frases, pronunciación, escritura y lectura. Destacaron que las actividades relacionadas con el ecosistema y el uso del inglés como medio de expresión facilitaron la incorporación de nuevo vocabulario y estructuras gramaticales. Además, expresaron que la escritura fue cada vez más comprensible, además de rápida, y que la lectura les permitió descubrir palabras nuevas, identificar sus significados de manera que pudieron notar las diferencias entre escritura y pronunciación. En conjunto, las actividades les brindaron libertad para experimentar y aplicar el idioma en contextos reales y significativos; sin embargo, hubo alumnos que mostraron dificultades para poder desarrollar sus habilidades a través de las actividades, entre ellas la elaboración del folleto de ecosistemas.

Pregunta 5: ¿De qué manera estas actividades han cambiado tu manera de ver el aprendizaje del inglés y el cuidado del medio ambiente?

Los alumnos coincidieron en que la combinación del aprendizaje del inglés con el enfoque ambiental amplió su conocimiento tanto lingüístico como social. Indicaron

que comprendieron mejor los ecosistemas, además de sus problemáticas, y que aprendieron a comunicar estos conocimientos mediante el idioma inglés. A través de la elaboración de carteles y folletos, los estudiantes lograron compartir información relevante con sus compañeros y la comunidad, utilizando verbos y vocabulario específicos del campo ambiental. Reconocieron que esta conexión temática fortaleció su conciencia ecológica y su responsabilidad social, promoviendo la reflexión sobre el papel del ser humano en el cambio climático. Afirmaron que el aprendizaje interdisciplinario facilita la comprensión y promueve una educación significativa, activa y transformadora. Sin embargo, hubo alumnos que se mostraron desinteresados y mencionaron no haber cambiado su forma de ver el aprendizaje del inglés de ninguna manera.

Pregunta 6: ¿Qué dificultades encontraste al participar en actividades centradas en el alumno en la clase de inglés?

En general, los estudiantes expresaron que no encontraron dificultades significativas al participar en actividades centradas en el alumno. Valoraron positivamente el trabajo colaborativo y reconocieron el rol de la docente como guía en su proceso de aprendizaje. No obstante, señalaron algunos desafíos iniciales en la escritura debido a confusiones con el vocabulario, que lograron resolver mediante el trabajo en equipo. También mencionaron dificultades en la integración de ciertos miembros del grupo, aunque estas se superaron con diálogo y cooperación. En contraste con actividades anteriores individuales, consideraron que el trabajo en equipo favoreció la generación de ideas, la resolución de problemas y el aprendizaje mutuo. Finalmente, destacaron que, si bien el aprendizaje autónomo presenta retos, les permitió desarrollar un estilo propio de trabajo, especialmente al diseñar sus carteles, elegir el ecosistema a estudiar y organizar sus presentaciones.

El grupo focal permitió identificar que la secuencia didáctica implementada, centrada en el estudiante y con un enfoque ambiental, fue bien recibida por los alumnos. A pesar de que hubo alumnos que no les agradó trabajar en equipo y que se mostraban renuentes. Se logró un aprendizaje más significativo del inglés, se

fortalecieron diversas habilidades lingüísticas y se fomentó la conciencia ecológica. Además, el enfoque colaborativo y el uso de materiales reciclados generaron una experiencia educativa enriquecedora, motivadora y alineada con los intereses y preocupaciones actuales de los estudiantes.

7.3.1.2 Discusión de resultados del grupo focal

Los resultados obtenidos a partir de las respuestas del grupo focal reflejan una percepción mayoritariamente positiva por parte de los alumnos hacia la implementación de una secuencia didáctica centrada en el alumno, con un eje transversal enfocado en el cuidado del medio ambiente. A través del análisis de las seis preguntas realizadas, se identificaron diversas dimensiones que permiten interpretar el impacto de esta propuesta en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a nivel A2.

En primer lugar, en relación con la **percepción general del aprendizaje del inglés** (pregunta 1), se evidenció una dicotomía entre estudiantes que consideran el aprendizaje lento y poco motivador en su experiencia previa, y aquellos que valoraron positivamente las estrategias metodológicas implementadas en esta secuencia. Estos últimos destacaron el dinamismo de las clases, el uso de materiales reciclados, y el vínculo con temas sociales y ambientales como factores que favorecieron una experiencia más significativa. Este hallazgo concuerda con los principios del enfoque comunicativo y del aprendizaje basado en proyectos, los cuales promueven la participación del estudiante y el aprendizaje contextualizado.

Respecto a la **actividad que más les agradó** (pregunta 2), los alumnos señalaron como preferidas aquellas que combinaron creatividad, trabajo colaborativo y aplicación del conocimiento, como la elaboración de maquetas y carteles con materiales reciclados. La inclusión de elementos visuales y el trabajo en equipo parecen haber facilitado la comprensión de estructuras gramaticales como *since* y *for*, lo cual refuerza la importancia de diseñar tareas auténticas y contextualizadas para favorecer el aprendizaje de la gramática en niveles básicos.

En cuanto a la **motivación generada por el tema ambiental** (pregunta 3), la mayoría de los participantes afirmó que la conexión con el medio ambiente

incrementó su interés por aprender inglés. Mencionaron sentirse más comprometidos cuando las actividades abordaban problemáticas reales y cercanas a su contexto, lo cual respalda la noción de que el aprendizaje significativo ocurre cuando el contenido tiene relevancia personal y social para el estudiante. Asimismo, surgió una propuesta interesante por parte de los alumnos: integrar contenidos de ciencias naturales, geografía o física con el inglés, lo que sugiere una apertura hacia el enfoque CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) como estrategia pedagógica efectiva.

En relación con las **mejoras en las habilidades lingüísticas** (pregunta 4), los alumnos manifestaron avances en la comprensión lectora, adquisición de nuevo vocabulario, pronunciación y escritura. Algunos enfatizaron el beneficio de identificar palabras nuevas en contexto, lo que sugiere que las actividades de la secuencia promovieron el desarrollo integrado de las habilidades lingüísticas a través del enfoque por tareas. También mencionaron un mayor interés por leer y escribir en inglés, lo cual se vincula con el uso de materiales auténticos y la oportunidad de aplicar el idioma en situaciones reales.

Al abordar la **relación entre el aprendizaje del inglés y el cuidado del medio ambiente** (pregunta 5), los estudiantes destacaron que este vínculo les permitió ampliar su conocimiento sobre los ecosistemas, identificar problemáticas ambientales y reflexionar sobre acciones concretas para mitigarlas. La elaboración de carteles y folletos no sólo facilitó el aprendizaje de estructuras lingüísticas, sino que también promovió una toma de conciencia social. Esta combinación de objetivos lingüísticos y formativos refleja los principios de la educación integral y del desarrollo de competencias globales.

Finalmente, en cuanto a las **dificultades en las actividades centradas en el alumno** (pregunta 6), si bien algunos estudiantes señalaron desafíos relacionados con la escritura o la integración de sus equipos, la mayoría valoró positivamente el aprendizaje colaborativo. Mencionaron que trabajar en equipo les permitió resolver dudas, compartir ideas y construir el conocimiento de manera conjunta. También expresaron que este tipo de metodologías los motivó más que el trabajo individual tradicional. No obstante, se reconoció que algunos alumnos

mantuvieron una actitud pasiva o desinteresada, lo cual indica la necesidad de generar estrategias de inclusión y motivación diferenciada dentro del aula.

En conjunto, los resultados del grupo focal muestran que la implementación de una secuencia didáctica centrada en el estudiante, con un enfoque ambiental, tuvo un impacto positivo tanto en el desarrollo de las habilidades lingüísticas como en la concienciación social de los alumnos. La interacción significativa con los contenidos, la posibilidad de tomar decisiones sobre sus proyectos y el enfoque colaborativo favorecieron la motivación, el aprendizaje autónomo y el compromiso. Sin embargo, también se identificaron retos relacionados con la heterogeneidad del grupo y la necesidad de fortalecer la autonomía en algunos estudiantes. Estos hallazgos refuerzan la importancia de diseñar secuencias didácticas que integren contenidos transversales y que respondan a los intereses y realidades del estudiantado, promoviendo una enseñanza del inglés que no solo sea funcional, sino también ética y crítica frente a los desafíos del mundo actual.

7.4 Discusión e interpretación de resultados finales

Este trabajo de grado se desarrolló bajo el enfoque de la investigación-acción, estructurado en dos ciclos con planificación, acción, observación y reflexión, y estuvo centrado en una propuesta pedagógica para la enseñanza del inglés nivel A2. El eje principal fue el desarrollo de habilidades integradas (*listening, speaking, reading y writing*) con un enfoque centrado en el alumno, empleando como eje transversal la conciencia ambiental. Las actividades implementadas fueron contextualizadas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente los relacionados con el cuidado del agua, la energía y los ecosistemas terrestres. Durante el desarrollo de las actividades, se observó que los estudiantes respondieron positivamente cuando el contenido lingüístico fue vinculado a temas de impacto ambiental y cuando se les permitió participar activamente en el proceso de aprendizaje. A lo largo de la secuencia didáctica de 8 sesiones, se desarrollaron tareas significativas como exposiciones orales, elaboración de folletos, creación de invitaciones, y especialmente la producción de carteles utilizando materiales

recicladados, en los que los estudiantes aplicaron estructuras gramaticales como el presente continuo, el pasado simple, el presente perfecto, y el uso de *for* y *since*.

El grupo focal aplicado al final del proceso reveló hallazgos importantes:

1. Percepción del aprendizaje del inglés:

Aunque algunos alumnos percibieron el aprendizaje del inglés como lento y en ocasiones aburrido, la mayoría expresó una visión positiva cuando las actividades fueron dinámicas, creativas y contextualizadas. Se valoró el enfoque didáctico basado en la exposición de temas ambientales, el uso de materiales reciclados y la aplicación de conocimientos gramaticales en contextos reales y colaborativos. Esto sugiere que el enfoque centrado en el alumno y el uso de contenidos interdisciplinarios favorecieron un aprendizaje más significativo.

2. Actividades más valoradas:

Las maquetas, carteles y folletos fueron las actividades más apreciadas por los estudiantes. No sólo permitieron aplicar estructuras gramaticales de forma práctica (por ejemplo, *since* y *for*), sino que también promovieron el trabajo colaborativo y la creatividad. A pesar de algunas dificultades con el vocabulario o la escritura en los folletos, los alumnos reconocieron que estas actividades fortalecieron su comprensión y les ayudaron a organizar mejor sus ideas para las exposiciones.

3. Motivación a través del eje ambiental:

El uso del tema ambiental como eje transversal fue altamente motivador. Los estudiantes expresaron que aprender inglés a través del estudio de ecosistemas, el reciclaje y el cambio climático aumentó su interés y compromiso. La conexión entre el idioma y los problemas reales del mundo generó conciencia social y un sentido de propósito en su proceso de aprendizaje.

4. Progreso en habilidades del idioma:

Los alumnos reportaron avances en todas las habilidades lingüísticas. Mencionaron mejoras en pronunciación, comprensión lectora, escritura y adquisición de vocabulario relacionado con el medio ambiente. Además,

notaron que el uso práctico del idioma les permitió consolidar aprendizajes que previamente habían sido difíciles de entender solo con teoría. La exposición oral les ayudó a ganar seguridad y a mejorar su fluidez.

5. Relación entre reciclaje y aprendizaje del idioma:

La integración de actividades prácticas con materiales reciclados reforzó tanto el contenido ambiental como el lingüístico. Los alumnos destacaron que explicar temas ecológicos en inglés les permitió compartir conocimientos nuevos, reforzar verbos y expresiones previamente trabajados, y generar conciencia tanto en ellos como en sus compañeros.

6. Trabajo colaborativo y rol activo del estudiante:

El enfoque centrado en el alumno fue bien recibido. A pesar de que en un principio resultó difícil para algunos, con el paso del tiempo los estudiantes valoraron la oportunidad de trabajar en equipo, elegir sus temas y construir sus propios productos finales (folletos y carteles). Aunque mencionaron algunos desafíos como la integración de miembros y la resolución de desacuerdos, estos se superaron mediante el diálogo y la cooperación. Compararon positivamente esta experiencia con trabajos anteriores más individuales, en los que había más desinterés y desorganización.

No obstante, también se identificó que una minoría de estudiantes no mostró cambios en su actitud hacia el aprendizaje del inglés, reflejando que, a pesar de la propuesta centrada en el alumno, persisten barreras de tipo actitudinal o motivacional que deben seguir siendo atendidas. En conjunto, la propuesta didáctica implementada demostró ser efectiva para motivar a los estudiantes, promover la conciencia ambiental, y facilitar el desarrollo de las habilidades lingüísticas en inglés A2. La incorporación de temas transversales significativos, el enfoque centrado en el alumno y las actividades prácticas y colaborativas generaron un entorno de aprendizaje positivo, dinámico y significativo. Sin embargo, es necesario seguir explorando estrategias diferenciadas que permitan involucrar aún más a aquellos estudiantes que mantienen una actitud pasiva o de rechazo hacia el aprendizaje del inglés, para lograr una inclusión plena y efectiva.

8. CONCLUSIONES

8.1 Conclusión general

En relación con el objetivo central de la investigación, se logró exitosamente adaptar, diseñar, implementar y evaluar una metodología basada en tareas y proyectos para la enseñanza del inglés en nivel A2, alineada con el programa de la SEP. La metodología integró efectivamente las cuatro habilidades lingüísticas, fomentó el aprendizaje centrado en el estudiante e incorporó un eje ambiental significativo. El enfoque de investigación-acción permitió analizar sistemáticamente el impacto de la intervención, identificando tanto fortalezas como áreas de mejora a través de los dos bucles implementados en la secuencia de ocho sesiones, lo que facilitó los ajustes pertinentes y una comprensión más profunda de las necesidades y respuestas del grupo.

8.2 Conclusiones por objetivos específicos:

Específico 1: Adaptar la metodología de enseñanza basada en tareas y proyectos con el fin de integrar las cuatro habilidades del inglés en el nivel A2, para el programa de la SEP

La adaptación metodológica resultó exitosa al lograr una integración efectiva de las cuatro habilidades comunicativas (*listening, speaking, reading y writing*) mediante tareas auténticas y proyectos contextualizados. La investigación demuestra que las actividades planificadas en la secuencia didáctica promovieron el uso simultáneo de las habilidades del idioma a través de exposiciones orales, comprensión lectora de textos ambientales, redacción de mensajes y carteles, así como audiciones para completar tareas específicas. Esta integración permitió que los estudiantes usaran el idioma en contextos reales y significativos, fortaleciendo su competencia comunicativa y aumentando su confianza en el uso del inglés nivel A2, alineándose perfectamente con los lineamientos del programa oficial de la SEP.

Con respecto al **enfoque centrado en el alumno, se confirma que esta potencia la participación activa y significativa en el aprendizaje del inglés A2.** La aplicación de una secuencia didáctica basada en actividades significativas,

cooperativas y contextualizadas permite a los estudiantes involucrarse más profundamente en su proceso de aprendizaje. Las respuestas obtenidas en el grupo focal evidencian que el trabajo en equipo, la elaboración de productos como carteles, folletos e invitaciones, y la posibilidad de tomar decisiones dentro de las actividades, generan mayor motivación, sentido de pertenencia y construcción colaborativa del conocimiento.

Objetivo específico 2: Aplicar el aprendizaje centrado en el estudiante mediante estrategias que promuevan la autonomía y la participación

Se confirma que el enfoque centrado en el alumno potencia la participación activa y significativa en el aprendizaje del inglés A2. La aplicación de estrategias que promovieron la autonomía y participación estudiantil generó resultados positivos evidenciados en el grupo focal, donde los estudiantes manifestaron mayor motivación, sentido de pertenencia y construcción colaborativa del conocimiento. El trabajo en equipo, la elaboración de productos como carteles, folletos e invitaciones, y la posibilidad de tomar decisiones dentro de las actividades, confirmaron la efectividad de este enfoque para involucrar a los estudiantes más profundamente en su proceso de aprendizaje.

También se constata que **la integración de las cuatro habilidades comunicativas (*listening, speaking, reading y writing*) favorece un aprendizaje más completo y funcional. La investigación demuestra que** las actividades planificadas en la secuencia didáctica promueven el uso simultáneo de las habilidades del idioma a través de tareas como exposiciones orales, comprensión lectora de textos ambientales, redacción de mensajes y carteles, así como audiciones para completar tareas específicas. Esto permite que los estudiantes usen el idioma en contextos reales y significativos, lo cual fortalece su competencia comunicativa y aumenta su confianza en el uso del inglés.

Objetivo específico 3: Diseñar una secuencia didáctica con un eje ambiental en la enseñanza del inglés para fortalecer el desarrollo de habilidades comunicativas y globales

El diseño de la secuencia didáctica con eje transversal ambiental demostró ser un detonante efectivo de conciencia social y un factor positivo para la motivación. El uso de temas ambientales como el ahorro de agua y energía, el cambio climático y la contaminación no sólo contextualizó las estructuras gramaticales (*would*, *present continuous*, *present perfect*, *since* y *for*), sino que también despertó el interés por aprender sobre el entorno. Los estudiantes lograron reflexionar sobre su papel frente a los problemas ambientales, desarrollando competencias globales y ciudadanas que trascienden el aula y se vinculan con el contexto real, cumpliendo así con el objetivo de fortalecer tanto habilidades comunicativas como globales.

En relación con **el eje transversal del cuidado del medio ambiente, este resulta ser un detonante de conciencia social y un factor positivo para la motivación**, puesto que el uso de temas ambientales como el ahorro de agua y energía, el cambio climático o la contaminación, no sólo contextualiza las estructuras gramaticales (como *would*, *present continuous*, *present perfect*, *since* y *for*), sino que también despierta el interés por aprender más sobre su entorno. Puede concluirse que los estudiantes pueden reflexionar sobre su papel frente a los problemas ambientales gracias a este enfoque, que les aporta el desarrollo de competencias globales y ciudadanas, esto es, las actividades de aprendizaje contribuyen a trascender el aula y permiten la vinculación con el contexto.

En cuanto a **los materiales reciclados y las tareas auténticas los datos recabados evidencian que facilitan la conexión entre el idioma y la realidad del estudiante. Como evidencia de ello, hay que resaltar** la elección de materiales accesibles y ecológicos, ya que, para la elaboración de productos finales, se favorece la creatividad, la expresión personal y la apropiación de los temas. Los alumnos valoran positivamente el poder expresarse en inglés a través de productos tangibles, que posteriormente socializan con su comunidad, cerrando así un ciclo completo de aprendizaje, producción y proyección social. Además, se muestra coherencia entre los temas discutidos y el diseño de la secuencia didáctica para contribuir al reciclaje.

Sin embargo, a pesar de los logros alcanzados, **persisten desafíos relacionados con la heterogeneidad del grupo y la motivación en algunos**

estudiantes. Si bien la mayoría de los alumnos manifiesta haber cambiado su percepción sobre el inglés y haber aprendido más con esta metodología, también se reportan casos de desinterés o resistencia al cambio. Esto evidencia la necesidad de seguir desarrollando estrategias diferenciadas que atiendan la diversidad de estilos de aprendizaje y fomenten la inclusión de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con bajo nivel de compromiso o autonomía.

Objetivo específico 4: Diseñar cinco instrumentos para la recolección de datos derivados de la intervención didáctica siguiendo las pautas de la investigación-acción

El diseño e implementación de los cinco instrumentos de recolección de datos (examen diagnóstico, escala Likert, rúbricas de evaluación y coevaluación, grupo focal, y observaciones de aula) siguió exitosamente las pautas de la investigación-acción. La evaluación formativa mediante rúbricas y coevaluación resultó particularmente útil para el desarrollo del pensamiento crítico y la autorregulación. La aplicación de estos instrumentos tanto por parte del docente como de los propios estudiantes fomentó la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y permitió una valoración más consciente y participativa del desempeño individual y grupal, fortaleciendo el sentido de responsabilidad y el trabajo colaborativo.

Por otra parte, **la evaluación formativa mediante rúbricas y coevaluación resulta útil para el desarrollo del pensamiento crítico y la autorregulación.** La aplicación de rúbricas de evaluación tanto por parte del docente como de los propios estudiantes es particularmente útil porque fomenta la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y permite una valoración más consciente y participativa del desempeño individual y grupal. Esta práctica fortalece el sentido de responsabilidad, el trabajo colaborativo y el reconocimiento del progreso propio y ajeno.

La experiencia docente basada en **la metodología de investigación-acción es adecuada para observar, reflexionar y transformar la práctica docente,** ya que permite reflexionar sobre la práctica y valorar la idoneidad de los referentes teóricos elegidos para la investigación. A través de los dos bucles implementados en la secuencia de ocho sesiones, se logra planificar, ejecutar, observar y reflexionar

sobre los efectos del enfoque centrado en el alumno y del contenido transversal ambiental. Las mejoras realizadas entre un ciclo y otro permiten los ajustes pertinentes y una comprensión más profunda de las necesidades y respuestas del grupo. Sin duda alguna, las secuencias didácticas que realice en un futuro tendrán más de dos bucles para poder intervenir de una mejor manera en la enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en nivel medio superior.

Objetivo específico 5: Evaluar los resultados de la intervención didáctica por medio de los datos recopilados para detectar los resultados exitosos y las áreas de mejora

La evaluación integral de los resultados mediante la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos permitió identificar tanto resultados exitosos como áreas de mejora. Entre los logros destacan: la motivación incrementada hacia el aprendizaje del inglés, el desarrollo de conciencia ambiental, la mejora en las habilidades comunicativas integradas, y la valoración positiva del uso de materiales reciclados como mediadores pedagógicos. Sin embargo, la evaluación también reveló desafíos relacionados con la heterogeneidad del grupo y la motivación en algunos estudiantes, evidenciando la necesidad de desarrollar estrategias diferenciadas que atiendan la diversidad de estilos de aprendizaje y fomenten la inclusión de todos los estudiantes.

8.3 Contribución original al conocimiento

Como conclusión final, este trabajo puede ser de gran utilidad para diversos actores del ámbito educativo. En primer lugar, para los docentes de inglés de nivel medio superior (Bachillerato), quienes encontrarán en esta propuesta estrategias innovadoras para integrar de manera equilibrada las cuatro habilidades del inglés (leer, escribir, escuchar y hablar), dentro del nivel A2 del MCER. Asimismo, resulta pertinente para los formadores de docentes, ya que ofrece metodologías activas centradas en el estudiante, incorporando además un enfoque ambiental que puede enriquecer los programas de capacitación y actualización docente.

Por otro lado, los diseñadores curriculares y las autoridades educativas también pueden beneficiarse de este trabajo, al presentar una propuesta que enriquece los programas oficiales de la SEP mediante la integración de contenidos globales, habilidades comunicativas y responsabilidad social. Igualmente, representa un aporte relevante para los investigadores en lingüística aplicada que abordan temáticas relacionadas con la enseñanza de idiomas, la metodología basada en proyectos, la educación ambiental o la innovación pedagógica. Por ello este trabajo aporta lo siguiente:

- Un modelo específico de integración entre enseñanza de inglés A2 y educación ambiental
- Evidencia empírica sobre el uso de materiales reciclados como mediadores pedagógicos
- Una propuesta metodológica replicable para contextos similares de educación media superior
- Instrumentos de evaluación validados para medir tanto competencias lingüísticas como conciencia ambiental

8.4 Sugerencias y Proyecciones para investigación futura

Finalmente, a quienes deseen replicar esta investigación se les recomienda, en primer lugar, adaptar el diseño al contexto particular de sus estudiantes, considerando el nivel de competencia lingüística, los recursos disponibles y los temas ambientales pertinentes a su comunidad. Asimismo, es fundamental plantear pequeños proyectos significativos donde los alumnos participen activamente en tareas auténticas como las que se realizaron en este trabajo de grado como son la elaboración de carteles, folletos o presentaciones, integrando las cuatro habilidades del idioma y promoviendo el trabajo colaborativo. Además de que se recomienda desarrollar investigaciones que: *evalúen* el impacto a largo plazo (seguimiento longitudinal de 2-3 años), *comparen* la efectividad con enfoques tradicionales mediante estudios experimentales, *exploren* la aplicabilidad en otros niveles educativos (primaria, universidad), *analicen* la integración con otras asignaturas

desde perspectivas interdisciplinarias, investiguen el impacto en contextos urbanos con mayor acceso tecnológico.

Es importante también incorporar instrumentos de evaluación variados —como rúbricas, listas de cotejo, diarios de reflexión y coevaluaciones— que permitan una valoración integral tanto de las habilidades lingüísticas como de las actitudes y valores ambientales. Además, se recomienda fomentar el aprendizaje autónomo, proporcionando recursos, guías y acompañamiento que motiven a los estudiantes a asumir un papel activo y responsable en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, es esencial documentar todo el proceso, registrar observaciones, realizar ajustes y analizar los resultados de manera continua, ya que la investigación-acción permite perfeccionar la práctica docente a partir de la reflexión sistemática sobre la propia intervención educativa. Este trabajo demuestra que es posible transformar la enseñanza del inglés en educación media superior cuando se adoptan enfoques innovadores que conecten el aprendizaje lingüístico con problemáticas globales relevantes. Los estudiantes no sólo mejoran sus competencias comunicativas, sino que desarrollan conciencia ciudadana y compromiso ambiental, formándose como agentes de cambio para un mundo más sostenible. La experiencia docente basada en la metodología de investigación-acción demostró ser adecuada para observar, reflexionar y transformar la práctica docente, validando los referentes teóricos elegidos para la investigación.

9. REFERENCIAS

- Acosta Fernández, C. A., & Rodríguez Cervantes, R. A. (2023). *Importancia de la evaluación inicial diagnóstica integral en grupos de licenciatura de la BENV de forma generalizada para todas las asignaturas por semestre.*
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view.* Holt, Rinehart and Winston.
https://www.academia.edu/1832915/Educational_psychology_A_cognitive_view
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Banegas, D., & Consoli, S. (2020). *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics.* Routledge.
- Bello, M. A. (2019). Educación ambiental y cambio climático en el bachillerato tecnológico de México. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1–24.
<https://doi.org/10.15359/ree.23-2.13>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- British Council. (2008). *Approach.*
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/approach>
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction.* Harvard University Press.
https://books.google.com/books/about/Toward_a_Theory_of_Instruction.html?id=F_d96D9FmbUC
- Burns, A. (2009). Action research in second language teacher education. En *The Cambridge guide to second language education* (pp. 289–297). Cambridge University Press.
- Cambridge. (2023). *English language assessment.* Cambridge University Press & Assessment.
- Cambridge Assessment English. (2024). *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).* Cambridge University Press.
<https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/>
- Canto de Gante, Á. G., Sosa González, W. E., Bautista Ortega, J., Escobar Castillo, J., & Santillán Fernández, A. (2020). Escala de Likert: Una alternativa para elaborar e interpretar un instrumento de percepción social.

- Revista de la Alta Tecnología y Sociedad*, 12(1), 1–8.
<https://www.researchgate.net/publication/361533522> Escala de Likert Un a alternativa para elaborar e interpretar un instrumento de percepcion social
- Castañeda, L. (2021). Una experiencia de diseño de una tarea de evaluación sumativa en formato transmedia para formación inicial de profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 202–218.
<https://www.redalyc.org/journal/3314/331466109012/331466109012.pdf>
- Cobeña, G. T. B., & Moreno, J. A. V. (2021). Metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en bachillerato. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 6(2), 464–482.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9548811>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2024). *Informe de evaluación de la política de desarrollo social 2024*. CONEVAL.
<https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>
- Contreras, G. A., Vázquez, E. M., & Almeida, R. G. S. (2023). El estado del inglés como L2 en México durante los últimos años. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 11642–11658.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6971>
- Corrales-Perea, Á., & Espada, M. (2022). Motivación y percepción del alumnado en los estilos de enseñanza mando directo y resolución de problemas en educación física. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 17–34.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582022000300017&script=sci_abstract&tlng=es
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment — Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/lang-cefr>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
https://books.google.com/books/about/Research_Design.html?id=4uB76ICpOQC
- De los Santos Armenta, P. (2024). Mnemotécnica, "el arte de memorizar" en los estudiantes de la asignatura de inglés nivel medio superior. *LATAM Revista*

Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(2), 875–890.
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1921>

Dikilitaş, K. (2018). *Teacher-researchers in action*. Cambridge Scholars Publishing.

Díaz B., A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. UNAM.

Erciyés, E. (2020). Reflections of a social constructivist on teaching methods. *European Journal of Educational Sciences*, 7, 16–26.
<http://dx.doi.org/10.19044/ejes.v7no4a2>

Escobar, J., & Bonilla-Jimenez, F. (2017). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51–67.

Escuela de Profesores del Perú. (2024). *Instrumentos de recolección de datos en la investigación educativa*. <https://www.escueladeprofesoresdelperu.edu.pe/>

Fabila, A., Minami, H., & Izquierdo, M. (2014). La escala de Likert en la evaluación docente: Acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas Docentes*, 50, 31–40.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349269>

Fandiño Parra, Y. J. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: Revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(22), 122–143.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299151245007>

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
https://books.google.com/books/about/An_Introduction_to_Qualitative_Research.html?id=P7ZkDwAAQBAJ

Foss, P., Carney, N., McDonald, K., & Rooks, M. (2007). Project-based learning activities for short-term intensive English programs. *Asian EFL Journal*, 23, 1–19.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.

Gatica F., & Uribarren T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 61–65.

Giraldo, F. (2020). Validity and classroom language testing: A practical approach. *Applied Linguistics Journal*, 22(2), 194–206.

Gómez, L. A. O., Geremich, M. A. V., & De Franco, P. D. M. F. (2022). Elementos del proceso de enseñanza–aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Revista Qualitas*, 23(23), 001–011.

- González-López, M., Machin-Mastromatteo, J., & Tarango, J. (2020). Evaluación diagnóstica de habilidades de pensamiento e informacionales a través del diseño y aplicación de tres instrumentos para estudiantes de primer grado de educación primaria. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 429–453.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024a). *Características educativas de la población*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024b). *Cuéntame de México*. <https://cuentame.inegi.org.mx/explora/poblacion/escolaridad/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024c). *Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=ac13059d-e874-4962-93bb-74f2c58a3cb9>
- Jirón, J. R. G., Romero, A. C., Parra, R. K. M., & Aguilar, M. M. R. (2023). Uso de rúbricas como instrumento de evaluación en el proceso educativo en la educación superior. *Dominio de las Ciencias*, 9(2), 2611–2628.
- Keck, C., & Kim, Y. (2014). *Pedagogical grammar*. John Benjamins.
- Krashen, S. (1998). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Prentice Hall Europe.
- Kundariatia, M., Ibrohima, I., Rohmana F., Nidab, S., Hayuanaa W., & Putraa, Z. (2024). Exploring students' climate change perception: The key factor of climate change mitigation and adaptation. *Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia*, 10(1), 185–194.
- Lestari, Z., Kurniady, K., Supian, S., & Rusmana, E. (2023). Implementing project-based learning to enhance students' reading skills in report text. *Journal of Applied Linguistics and Literacy*, 7(2), 240–251.*
- Mali, Y. C. G. (2016). Project-based learning in Indonesian EFL classrooms: From theory to practice. *IJEE (Indonesian Journal of English Education)*, 3(1), 89–105.* <https://doi.org/10.15408/ijee.v3i1.2651>
- Martínez Quintana, J. (2020). Enfoque basado en tareas para el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Varela*, 20(56), 204–217.*
- MCER de lengua inglesa. (2024). *Cambridge*. <https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/#:~:text=Se%20utiliza%20en%20todo%20el,eI%20ingl%C3%A9s%20de%20manera%20excepcional>

- Mercer, S., de Pinho Correia Ibrahim, M. N., Bilsborough, K., Jones, C., & Potzinger, C. (2022). Teacher perspectives on addressing environmental issues in ELT. *ELT Journal*, 77(4), 1–15.*
- Mete, D. E. (2018). Incorporating environmental education in English language teaching through Bloom's revised taxonomy. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 40, 33–44.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
https://books.google.com/books/about/Qualitative_Data_Analysis.html?id=p0wXBAAAQBAJ
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Organización de Naciones Unidas. (2022). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Pacheco, F. D. R., & Salazar, V. G. P. (2020). Grupos focales: Marco de referencia para su implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182–195.
- Paredes, L. M. M., Fray, J. I. B., Merino, G. S. L., & Pavón, L. E. P. (2020). La teoría de Stephen Krashen en el desarrollo de la producción oral de los estudiantes de la ESPOCH. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 5(3), 814–849.*
- Piaget, J. (1985). *The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development* (T. Brown & K. J. Thampy, Trans.). University of Chicago Press. <https://archive.org/details/equilibrationofc0000piag>
- Richards, J., & Rodgers, T. (2015). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rodríguez D., S. (2010). Tendencias actuales en el aprendizaje-adquisición de las lenguas extranjeras: La didáctica del francés lengua extranjera (FLE). *Foro de Educación*, 8(12), 233–253.*
- Saiful, J. A. (2023). Eco-ELT for environmental research and praxis in ELT. *Journal on English as a Foreign Language*, 13(2), 373–398.*
- Sánchez, O. (2025). Diseñar una secuencia didáctica enfocada en inglés A1–A2 para mejorar el nivel de inglés de los estudiantes del semestre nivelatorio en el ciclo profesional de la Corporación Instituto de Administración y Finanzas [Diplomado de profundización para grado]. *Repositorio Institucional UNAD*. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/67002>

- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Documento base del bachillerato general (MEPEO)*.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Fundamentos del MCC de educación media superior*.
http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria4_2022/files/Fundamentos%20del%20MCC%20de%20Educaci%C3%B3n%20Media%20Superior.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2023a). *Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior*. SEP.
http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria4_2022/files/Fundamentos%20del%20MCC%20de%20Educaci%C3%B3n%20Media%20Superior.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2023b). *Orientaciones pedagógicas del recurso sociocognitivo lengua extranjera (inglés)*.
<https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/marco-curricular-comun/ZEpVICP8K-Orientaciones-pedagogicas-Ingles.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2024a). *Boletín 175: Más de 24 millones de estudiantes de educación básica inician el ciclo escolar 2023–2024*. SEP.
<https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-175-mas-de-24-millones-de-estudiantes-de-educacion-basica-inician-el-ciclo-escolar-2023-2024/>
- Secretaría de Educación Pública. (2024b). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2023–2024*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.
https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2023_2024_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2024c). *Recurso sociocognitivo de Lengua Extranjera Inglés III*. SEP.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/945697/Ingles-III_VF_20082024.pdf
- Sistema de Mejora Continua de la Educación. (2024). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2024*. MEJOREDUE.
<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2024.pdf>
- Soler Pardo, B., Villacañas de Castro, L. S., & Pich Ponce, E. (2013). Creating and implementing a didactic sequence as an educational strategy for foreign language teaching. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 18(3), 31–43.*
- Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión: Una herramienta para la investigación cualitativa*. Editorial Juventud.

- Szabó, F., & Csépes, I. (2023). Constructivism in language pedagogy. *Hungarian Educational Research Journal*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1400738.pdf>
- Tamin, S. R., & Grant, M. M. (2013). Definitions and uses: Case study of teachers implementing project-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 71–101.*
- UNESCO. (2024). *Lenguas para el desarrollo sostenible – IMLD 2025*. Ginebra: UNESCO.
<https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/12/imld-2025-cn-es.pdf>
- Velásquez, R. (2019). Sensibilización ambiental: Una reflexión para la cultura sustentable. *Revista Agrollania de Ciencia y Tecnología*, 18, 35–40.
- Villegas, R. A. M., Lituma, G. V. J., Sari, G. E. P., & Coello, J. G. (2023). Rúbrica analítica como instrumento de mejora de la enseñanza aprendizaje de inglés. *Killkana Sociales: Revista de Investigación Científica*, 7(2), 61

10. ANEXOS

10.1 Carta de Consentimiento



Carta de consentimiento



27 de agosto de 2024

Estimados Padres/Tutores:

Mi nombre es Narbary García Fuentes y soy la profesora de inglés/investigador educativo. Estoy llevando a cabo una investigación-acción titulada “Aprendizaje del Inglés a través de Temas de Medio Ambiente” en la Escuela Preparatoria Oficial N° [REDACTED], para mi investigación de grado. El propósito de esta investigación es mejorar la enseñanza del inglés utilizando temas relacionados con el medio ambiente para fomentar el aprendizaje significativo entre los estudiantes.

Su hijo/hija está invitado/a a participar en esta investigación, que se llevará a cabo durante el semestre actual. La participación de su hijo/hija implicará:

- Participar en actividades de clase relacionadas con el aprendizaje del inglés a través de temas ambientales.
- Completar encuestas sobre su experiencia y aprendizaje.
- Permitir la observación de sus trabajos en el aula y fuera de ella (proyectos).
- Permitir la observación de su comportamiento y desempeño durante las clases.

La participación en esta investigación es completamente voluntaria. Su decisión de permitir que su hijo/hija participe o no, no afectará de ninguna manera su calificación o relación con la escuela. Toda la información recopilada será confidencial y se utilizará únicamente con fines académicos. Los resultados se presentarán de manera que no se identifique a ningún participante individualmente.

Si usted acepta que su hijo/hija participe en esta investigación, por favor de seleccionar **si doy mi consentimiento** en los alveolos, en caso contrario seleccione **no doy mi consentimiento** en los alveolos.

Agradezco de antemano su colaboración y apoyo.

Atentamente,

Pasante de MLA Narbary García Fuentes

Profra. de inglés

10.2 Evidencia de la Sesión 1

En la primera evidencia, se registró la actividad en la cual los estudiantes realizaron una presentación individual en inglés. Para ello, cada alumno eligió un animal cuyo nombre iniciara con la misma letra que su nombre propio.

Nombre:	Día	Mes	Año	Folio
	21	Agos	24	
Tema:	Introduce (yourself) 5-11			
What's your name? My name is Duke Maria				
What's your age? I am (16) sixteen years old				
What's your favorite hobby? My favorite hobby is sleep				
Tell me something about your family I have two brothers				
<u>ANIMAL</u>				
• Name of animal → Deer (Venado)				
• Where does it live → live in the forest				
• What does it eat → eats plants and fruit				
• Is it in danger → is not in danger of extinction				
1: Por qué es importante el agua para la vida?				
por que sin agua no habria vida				
2: Cuáles son dos formas de ahorrar el agua en casa?				
Cerrar el grifo cuando te cepilles los dientes				
• Tomar duchas cortas				
3: Cómo ayuda el ahorro de agua al medio ambiente?				
• Ayuda a proteger los rios, lagos y océanos				
• Evitar la contaminación y conservación de energía				
4: Qué debes hacer si encuentras una fuga en tu casa?				
repararla de inmediato				
5: Por qué es importante hablar con otros sobre el ahorro del agua? por que con eso podemos a conocer las consecuencias y prevenirlas				

Evidencia 2, se registró la actividad en la cual los estudiantes realizaron una presentación individual en inglés. Para ello, cada alumno eligió un animal cuyo nombre iniciara con la misma letra que su nombre propio.

Morado, Caratula En ingles
Grade, group, school's name, teacher's name.
Introduce Yourself Reglamento

What's your name? Marifer My name is Marifer
Jáarez Candido

What's your age? 17 años I am 17th year old
seventeen

What's your favorite hobby? _____ my
job is _____

Tell me something about your family _____

Animal

Name of the animal MR: Meerkat (suricata)

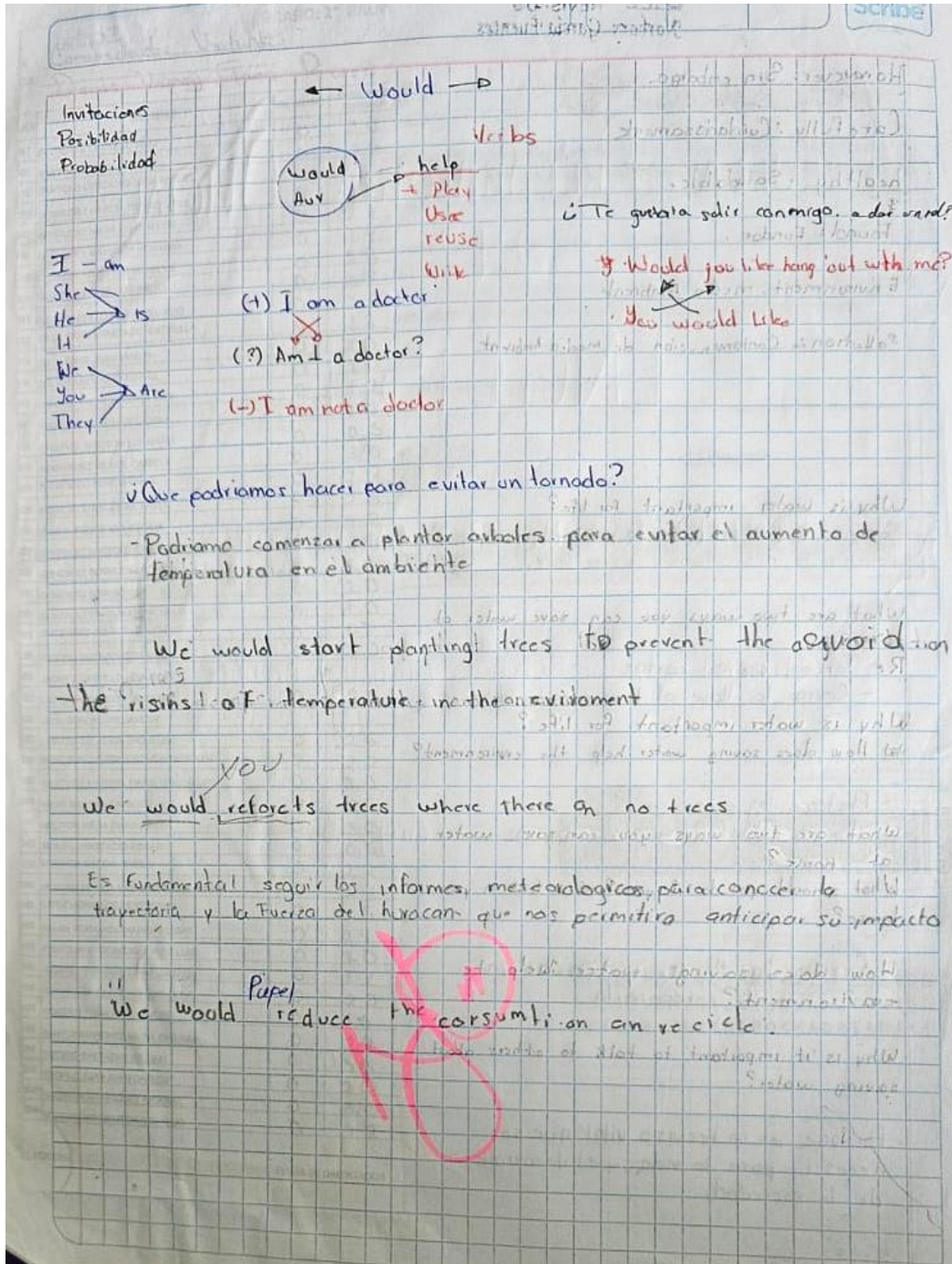
Where does it live MR: Southern (Africa) including
South Zimbabwe and mozambique

What does it eat MR: primarily eat insects, such
as grubs and termites but will plant matter

is it in danger MR: No significant threats to the
population.

10.3 Evidencia de la sesión 2

En la segunda sesión se trabajó el tema gramatical relacionado con el verbo modal *would*. En esta fase, se explicó a los estudiantes el uso básico del *verb to be* en combinación con el modal, enfatizando sus reglas iniciales y su aplicación en contextos comunicativos.



En la segunda sesión se llevó a cabo la lectura titulada: “*Would You Save Water?*”, cuyo propósito fue integrar el tema gramatical del verbo modal *would* con el desarrollo de la comprensión lectora. Durante la actividad, los estudiantes realizaron una primera lectura individual, en la cual identificaron y subrayaron los verbos modales presentes en el texto con el fin de enfatizar su reconocimiento y reforzar su uso en contexto. Posteriormente, se les solicitó responder cinco preguntas de comprensión lectora, redactadas en español, lo que permitió comprobar el nivel de entendimiento del contenido y vincularlo con la práctica de estructuras gramaticales.

Handwritten Questions:

- Would you and recycle with me? *reduce the consumption*
- Would you reforest trees with me?
- Would you consider save the water with me?

Contestar las preguntas

- Would you help me to take care of the surrounding with me?
- Would you like save the water with me?
- Would you plant trees with me?

PRINCIPLES
REVISED
Norbary García Fuentes

However: Sin embargo
Carefully: Cuidadosamente
healthy: Saludable
Found: Encontrar
Environment: medio Ambiente
Pollution: Contaminación de medio ambiente

Why is water important for life?
Porque es esencial para la vida y para poder vivir.
¿Porque la necesitamos para vivir?

What are two ways you can save water at home?
- Tomar baños cortos
- Cerrar la llave al lavarnos los dientes

How does saving water help the environment?
- Protegen los ecosistemas
- A que al cerrar las aguas...

What should you do if you find a leak in your house?
- Cerrar la llave y buscar a alguien para repararla

Why is it important to talk to others about saving water?
Porque es un recurso vital que se necesita para la vida y el desarrollo de la sociedad.

Would You Save Water?

Water is essential for all living things. We use water for drinking, cooking, cleaning, and growing food. **However**, clean water is a limited resource. It is important to use water **carefully** and not waste it. Water helps plants grow, animals live, and people stay **healthy**. Without water, there **would** be no life. In some places, people do not have enough clean water. This can cause many problems, like sickness and droughts.

- Turn off the tap when you brush your teeth. This simple action **would** save a lot of water.
- Take shorter showers. **Would** you consider reducing your shower time to under 5 minutes? This **would** significantly save water.
- Fix leaks in your house. Even a small leak can waste a lot of water over time. If you **found** a leak, **would** you repair it right away?
- Use a bucket to wash your car instead of a hose. This **would** conserve water and still clean your car effectively.

When we save water, we help the **environment** in many ways. We reduce the energy needed to pump, heat, and treat water. This helps lower **pollution** and conserve energy. Saving water also helps protect our rivers, lakes, and oceans. **Would** you take small actions at home or school to save water?

Reading Comprehension Questions

Why is water important for life?

What are two ways you can save water at home?

How does saving water help the environment?

What should you do if you find a leak in your house?

Why is it important to talk to others about saving water?

10.4 Evidencia de la sesión 3

En esta sesión, los estudiantes participaron en una dinámica de exposición oral en la que compartieron sus ideas sobre prácticas de ahorro de energía, utilizando como recurso gramatical principal el presente continuo. La actividad consistió en la preparación previa de frases y ejemplos contextualizados (por ejemplo: *“We are turning off the lights when leaving the classroom”*, *“Students are using natural light during the day”*), que después fueron presentados frente al grupo.



10.5 Evidencia de la sesión 4

En esta actividad, los estudiantes trabajaron con un conjunto de preguntas orientadas a la reflexión y generación de propuestas para el ahorro de energía. Dichas preguntas sirvieron como guía para que los alumnos pudieran organizar sus ideas en inglés, utilizando el presente continuo como estructura gramatical principal. El propósito fue vincular el uso del idioma con situaciones prácticas de la vida cotidiana y, al mismo tiempo, fomentar la conciencia ambiental.

Nombre:	Día	Mes	Año	Folio
Tema:				

1. How are you using energy at home?
En casa utilizo energía para iluminación, intento ser consciente y apago las que no estoy usando.


2. Are they installing solar panels in your neighborhood?
No tengo info de que si hay paneles en mi vecindario pero sería excelente opción.

3. Are you learning about renewable energies at school?
Estamos viendo algunas temas relacionadas a eso para saber sobre la importancia y como pueden ayudar a reducir el impacto ambiental.

4. How is your school helping to educate students about energy saving?
Esto promoviendo varias practicas sobre el ahorro eléctrico a través de temas de educación o proyectos.

5. Do you turn off the lights when you don't use them?
Si, trato de ahorrar energía (Luz) cuando no la necesito para contribuir al cuidado del medio ambiente.

6. Are you turning off the lights when you don't use them?
Si es que es importante para contribuir a ahorrar energía.

 **INGLES**
REVISADO
Narbury Garcia Fuentes

En la tercera sesión se trabajó el tema de los verbos regulares e irregulares en pasado. Para ello, se implementó una actividad de comprensión lectora que permitió a los estudiantes identificar el uso de estos verbos en un contexto significativo. La dinámica inició con la lectura de un texto adaptado, en el cual los alumnos subrayaron los verbos regulares e irregulares en pasado simple, distinguiendo sus formas y reconociendo patrones en su uso.

Posteriormente, los estudiantes respondieron ocho preguntas de comprensión lectora relacionadas con el contenido del texto. Estas preguntas, elaboradas en inglés, fueron contestadas en español con el propósito de asegurar la comprensión global del mensaje y de vincular el análisis gramatical con la construcción de sentido.

"Actions Against Climate Change"
 Climate change has been caused by many factors. People have planted millions of trees to combat deforestation. Governments have taken steps to reduce carbon emissions. Scientists have seen changes in weather patterns and have **warned** us about future risks. Many organizations have made efforts to protect **endangered** species. Renewable energy sources, like solar and wind power, have increased in use. Communities have **worked** together to create more sustainable practices. Although much has been done, more action is needed to ensure a safe and healthy planet for future generations. In recent years, international agreements have been **signed** to address climate change globally. Countries have **committed** to reducing their greenhouse gas emissions and have set ambitious targets. Initiatives like the Paris Agreement have united nations in a common goal. Many companies have **adopted** greener practices and have invested in clean technologies. Schools and universities have also played a crucial role, educating students about the importance of sustainability and encouraging eco-friendly habits. These collective efforts have shown that while challenges remain, progress is possible when we work together.

Preguntas de Comprensión

1. What actions have been taken to combat deforestation?
2. Who has taken steps to reduce carbon emissions?
3. What changes have scientists seen in weather patterns?
4. What efforts have been made to protect endangered species?
5. How have renewable energy sources changed in use?
6. What have international agreements aimed to address?
7. How have companies contributed to combating climate change?
8. What role have schools and universities played in addressing climate change?

1. Reducen emisiones de gases, emisiones de carbono, plantan árboles

2. Compran los libros, los eliminan

3. La atmósfera y el océano se han calentado, el nivel del mar se ha elevado

4. Evitando la deforestación de limitar los áreas protegidas

5. Poco ya que no hay mucho presupuesto para los países

6. Dándole información a los estudiantes

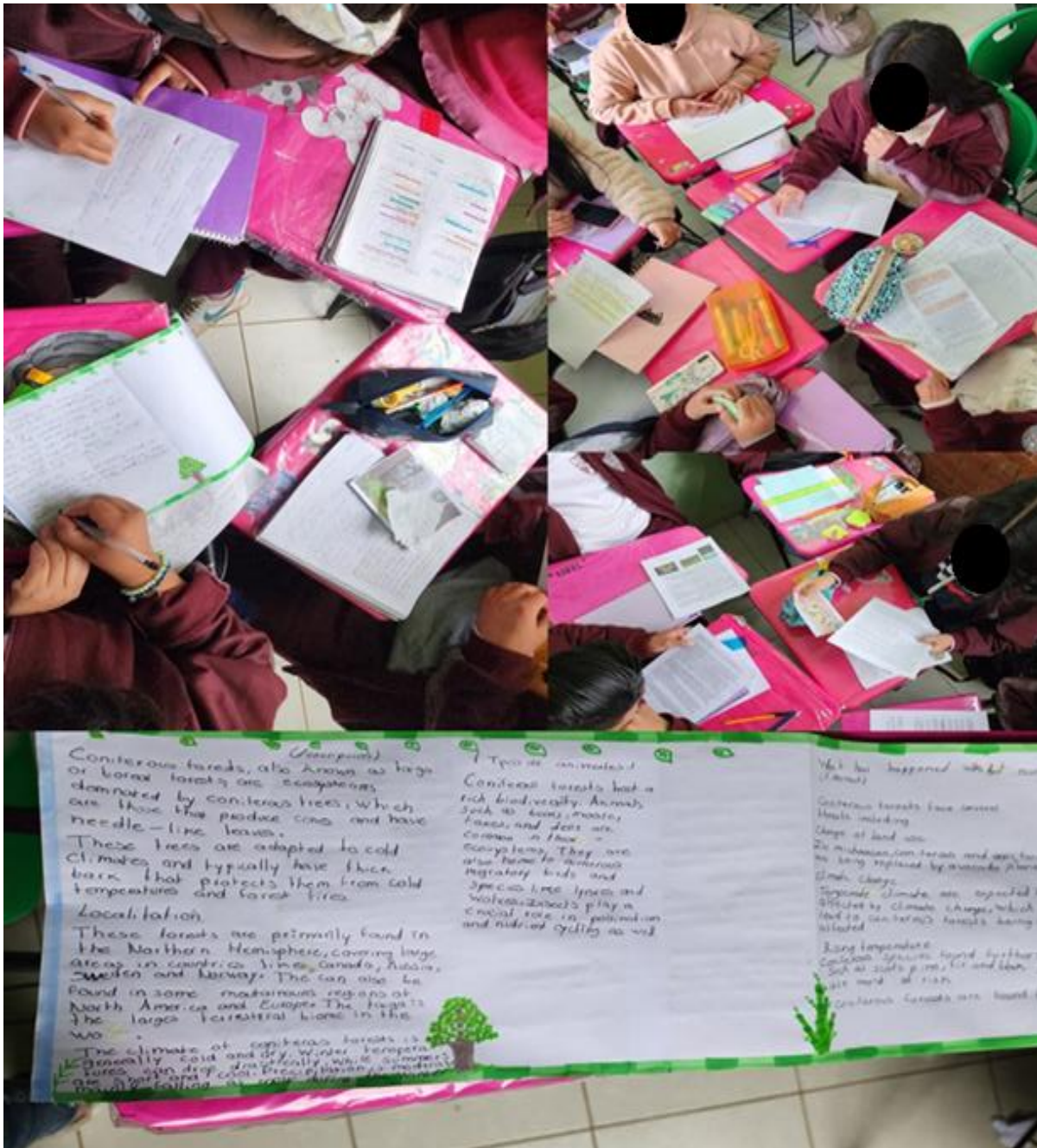
7. Disminuyen los gases de los coches

8. Mucho ya que le da más conocimiento a los alumnos para cambiar la contaminación

INGLES REVISADO
 María García Fuentes

10.6 Evidencia de la sesión 5

En la sesión 5, los estudiantes trabajaron en la **construcción del borrador inicial** de un folleto informativo sobre distintos ecosistemas terrestres. El propósito de la tarea fue vincular el uso del idioma inglés con contenidos ambientales, de manera que los alumnos desarrollaran simultáneamente sus competencias comunicativas y su conciencia ecológica.



En la sesión 6, como producto final de la secuencia didáctica, los estudiantes elaboraron un **folleto informativo en inglés** sobre diferentes ecosistemas terrestres (bosques, desiertos, selvas, tundras, entre otros). Este material integró tanto los conocimientos lingüísticos adquiridos como la reflexión ambiental promovida a lo largo del proyecto.

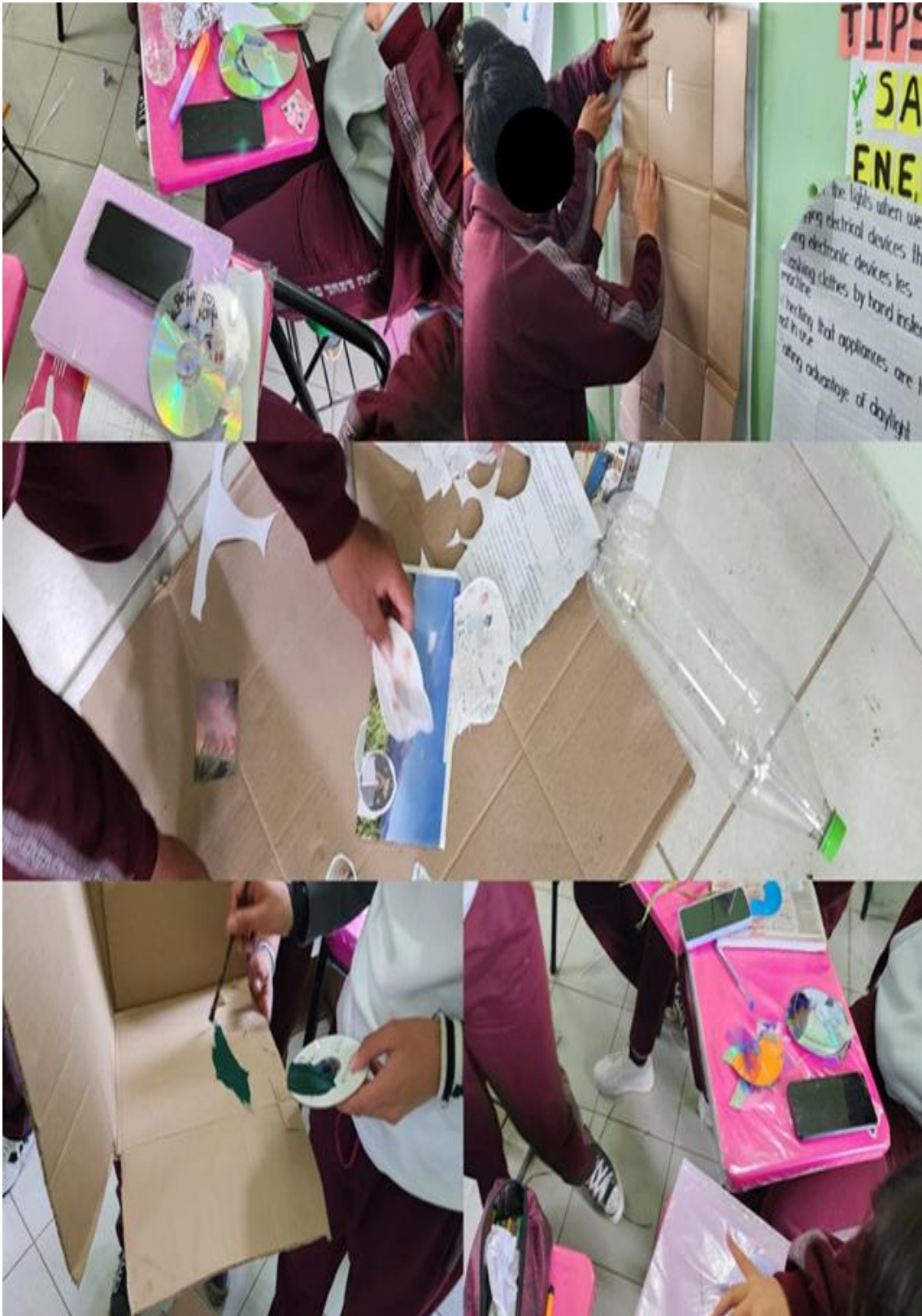


10.7 Evidencia de la sesión 7

En la sesión 7 los estudiantes participaron en el diseño y construcción de carteles y maquetas utilizando materiales reciclables como cartón, botellas de PET, papel y otros insumos disponibles en su entorno. El objetivo de la tarea fue vincular el aprendizaje del inglés con la conciencia ambiental, a través de un proyecto que fomentara la creatividad, la reflexión y el trabajo colaborativo.

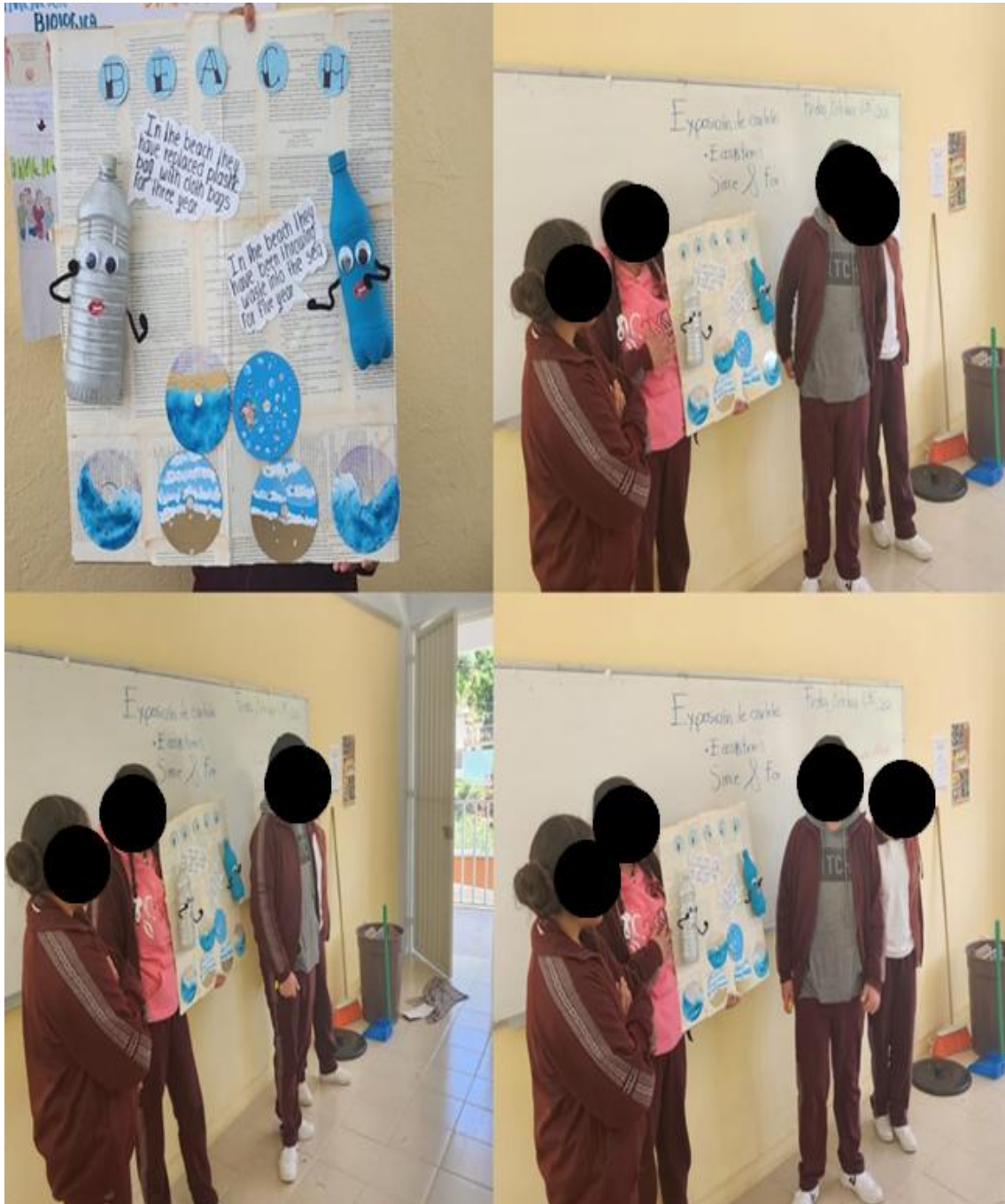


Elaboración de los carteles y maquetas 2



10.8 Evidencia de la Sesión 8

En esta fase del proyecto, los estudiantes realizaron la socialización de sus carteles frente a alumnos de otros grados, con el propósito de compartir los mensajes ambientales elaborados en inglés y promover la conciencia ecológica más allá de su propio grupo.



Exposición de carteles 2

