Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Maestría en Investigación Educativa

Tesis

El proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el COBAEV núm. 35 "Dr. Leonardo Pasquel"

Presenta
Gabriel Salvador Rodríguez Sánchez

Directora de tesis
† Mtra. Marisela Partido Calva

Directora suplente
Dra. María del Pilar Ortiz Lovillo

Co-Director de tesis
Mtro. Héctor Libreros Cortez

20 de marzo de 2021

"Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz"

Agradecimientos

Mi completa gratitud al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo económico otorgado durante el periodo de la maestría, ya que permitió la realización de la presente tesis.

A mi madre, que me amó y creyó en mí. Ha sido la mejor madre que pude haber tenido y gracias a ella soy quien soy, mis logros son también suyos.

A mi padre, quien con amor me brindó todo su apoyo y me dio sustento para que pudiera estudiar la universidad, lo que fue esencial para poder estudiar la maestría. Gracias por depositar la confianza en mí.

A mis hermanas Gabriela y Dejanny, así como a mi sobrino Sebastián; su cariño y presencia en este mundo han equilibrado y brindado sentido a mi existencia.

A Roxana Zárate, por su amor incondicional y su constante apoyo, sin importar la distancia. Gracias por estar conmigo, por impulsarme a cumplir mis sueños y por ayudarme a ser un mejor hombre. Te amo.

A Luis Loera, por su amistad y por ayudarme a salir de la zona de confort a través del trabajo y de una buena idea. Pocos tienen la dicha de tener un verdadero amigo.

A Samuel Zamora, por brindarme su amistad sincera desde la universidad. Su compañía fue fundamental para mi estabilidad emocional durante mi estancia en Xalapa.

A mi directora de tesis, la Mtra. Marisela Partido Calva (QPD), por su comprensión y su paciencia. Por haberme brindado su mano guía hasta donde su salud se lo permitió. Por siempre estaré agradecido.

Al Mtro. Héctor Libreros Cortez, quien fungió como mi co-director. No pude haber tenido mejor mentor, gracias por tu tiempo, por el apoyo constante y la paciencia.

A la Dra. María del Pilar Ortiz Lovillo, Coordinadora de la Línea de Investigación Lingüística y Didáctica de la Traducción. Gracias por compartir conmigo sus conocimientos y su pasión por la enseñanza y la investigación. Gracias, sobre todo, por dirigirme y cobijarme tras el lamentable fallecimiento de mi directora, la maestra Marisela.

A mis lectores, la Dra. Laura Selene Mateos Cortés, el Mtro. Edgardo Gerardo Morales y el Dr. César Antonio Aguilar. Gracias por su tiempo, sus observaciones y sus comentarios, sin su ayuda no habría logrado terminar la tesis.

A los doctores del instituto, en especial a la Dra. Raquel Aparicio Cid y al Dr. Bruno Baronnet, quienes me brindaron su amistad y su apoyo para mejorar mi redacción y mi labor como investigador.

A mis amigos de la maestría: Arleth, Rosario, Sandra, Borja, Shema, Patricia, Ingrid, Melecio, Yoltzi, Jesica, Xavier y demás. Su amistad y solidaridad me motivó en los momentos más difíciles dentro de la maestría.

A mis amigos de Coatzacoalcos, quienes me motivaron a seguir adelante y me brindaron el calor y la alegría que necesitaba cada vez que regresaba a casa.

Índice

Introducción **1**
Estructura de la tesis 4
Planteamiento del problema 5
Justificación 8
Supuestos teóricos 10
Pregunta general 11
Preguntas específicas 11
Objetivo general 12
Objetivos específicos 12

Capítulo 1. Del panorama nacional a la enseñanza del inglés en el COBAEV núm. 35 ..... **13**
1.1. Contexto nacional de la educación 13
1.2. La Secretaría de Educación Pública 15
1.2.1. Las Subsecretarías de la Secretaría de Educación Pública 17
1.2.1.1. La Educación Media Superior en México 18
1.2.1.2. Los distintos tipos de bachillerato en México 20
1.2.2. La Secretaría de Educación de Veracruz 24
1.2.3. La Dirección General de Bachillerato 24
1.3. El Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz núm. 35 25
1.3.1. El plan de estudios del COBAEV núm. 35 27
1.3.2. El inglés en el plan de estudios del COBAEV núm. 35 30

Capítulo 2. Cultura, escolarización y enseñanza del inglés **32**
2.1. Antecedentes 32
2.2. Escuela, currículo y sociedad 36
2.3. Didáctica y enseñanza 40
2.3.1. La enseñanza de las lenguas extranjeras 42
2.3.2. Métodos para la enseñanza del inglés 44
2.4. El concepto de aprendizaje 47
2.4.1. La teoría sociocultural en el aprendizaje del inglés 49
2.4.2. Estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras 51
2.5. Evaluación 53
2.5.1. Evaluación en el aprendizaje del inglés 56
2.6. Factores culturales y sociolingüísticos 59
2.6.1. *Habitus*, capital cultural y mercado lingüístico 60
2.6.2. Influencia de los factores culturales y sociolingüísticos en el aprendizaje del inglés 62

Capítulo 3. Ruta metodológica **64**
3.1. La óptica del investigador 64

3.2. El enfoque de la investigación 65
3.3. El tipo de estudio 66
3.4. Los principios éticos de la investigación 67
3.5. Los criterios de inclusión de los informantes 68
3.5.1. Los estudiantes 68
3.5.2. Los profesores 70
3.5.3. Los participantes 70
3.6. Las técnicas de investigación 71
3.6.1. Entrevista semiestructurada 71
3.6.2. Observación no participante 73
3.7. El procedimiento de la investigación 75
3.8. Fundamentos teóricos sobre el análisis de los datos 79
3.8.1. El análisis de contenido 80
3.9. Procedimiento analítico de los datos: codificación y categorización 83
3.9.1. La categorización de la investigación 87

Capítulo 4. Realidad sociocultural e institucionalidad en el COBAEV núm. 35 89
4.1. Factores sociales que determinan el aprendizaje de la lengua inglesa 89
4.1.1. Sexo y edad de los estudiantes 89
4.1.2. Conocimiento de vocabulario en inglés 91
4.1.3. Ocupación de los padres/tutores 96
4.1.4. Cursos de inglés previos 98
4.1.5. Interacción del estudiante con el inglés 100
4.2. Factores culturales, conducta y aprendizaje de los estudiantes 101
4.2.1. Consumo cultural en inglés 101
4.2.2. Opiniones y creencias sobre el aprendizaje del inglés 106
4.2.3. Comportamiento de los estudiantes durante la clase 110
4.3. Formación docente 112
4.3.1. Estudios profesionales, cursos de actualización y uso del inglés 112
4.4. Práctica docente 114
4.4.1. Prácticas institucionalizadas 114
4.4.2. Retroalimentación y evaluación 116
4.4.3. Opiniones y creencias sobre la enseñanza del inglés 117
4.4.4. El uso de estrategias para la enseñanza del inglés 118
4.4.5. Interacción con los alumnos 119
4.5. Métodos para la enseñanza del inglés 120
4.5.1. Enseñanza de la gramática 121
4.5.2. Enseñanza de la pronunciación 122
4.5.3. El desarrollo de las clases en lengua inglesa 122
4.5.4. El trabajo por proyectos 123

4.6. La intencionalidad de la enseñanza del inglés 123
4.6.1. Capacitación para el trabajo con una visión instrumental del inglés 123
4.7. Reflexiones de los estudiantes sobre los beneficios del aprendizaje del inglés 124
4.7.1. Beneficios personales de aprender inglés 124
4.7.2. Beneficios profesionales de aprender inglés 125

Conclusiones, limitaciones y recomendaciones 127
Conclusiones 127
Limitaciones 132
Reflexiones personales 133
Propuesta educativa 135
Anexos 149

Índice de tablas

Tabla 1. Oferta educativa de orden federal para bachillerato o capacitación ……21
Tabla 2. Instituciones adscritas a la Dirección General de Bachillerato……..…..25
Tabla 3. Contenido curricular correspondiente al área de formación básica .. …….……....27
Tabla 4. Contenido curricular del área de formación propedéutica.....28
Tabla 5. Contenido curricular del área de formación para el trabajo…….……..……29
Tabla 6. Contenido curricular del área de Servicios Turísticos ……..……..…29
Tabla 7. Contenidos temáticos de la materia de inglés por semestre ……...…31
Tabla 8. Distribución de los participantes del grupo 303 ……..…….……...…71
Tabla 9. Distribución de los participantes del grupo 304……..……..…… 71
Tabla 10. Categorización……..……87
Tabla 11. Descripción de categorías ……..……..……88
Tabla 12**.** Vocabulario esperado por bloque ……..……..……...…92

Índice de figuras

Fotografía 1. Entrada del COBAEV núm. 35 “Dr. Leonardo Pasquel” ……..……..……. 26
Fotografía 2. Grupo 303 durante la clase de la asignatura Ingles III ……..….……..…. 78

Anexos

Anexo 1. Carta de consentimiento informado para la profesora …….…….…….....149
Anexo 2. Carta de consentimiento informado para los y las estudiantes ……..……..…..…….....150
Anexo 3. Ficha de identificación para la profesora …….....…151
Anexo 4. Guía de entrevista semiestructurada para la profesora ……...152
Anexo 5. Guía de entrevista semiestructurada para las y los estudiantes ...…….….……..….. 153
Anexo 6. Guía de observación de clase ...…….....……..…154
Anexo 7. Tabla de codificación del grupo 303 …….…….156
Anexo 8. Tabla de codificación del grupo 304……..…….……....157

Abreviaturas

COBAEV: Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz

CONEVAL: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social

DELEX: Departamento de Lenguas Extranjeras

EB: Educación Básica

EC: Enfoque Comunicativo

EMS: Educación Media Superior

EOA: Enfoque Orientado a la Acción

ES: Educación Superior

INEE: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

LGE: Ley General de Educación

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

SEP: Secretaría de Educación Pública

SEMS: Subsecretaría de Educación Media Superior

RIEMS: Reforma Integral de la Educación Media Superior

Introducción

En la actualidad, la enseñanza del inglés ha logrado obtener un papel esencial en la educación a nivel global, debido a que la presencia de esta lengua ha sido innegable en los diversos ámbitos del saber humano y de la vida cotidiana. De acuerdo con el Consejo Británico[1], el inglés puede favorecer el desarrollo de las personas en diferentes campos como el cultural y el académico. El dominio de esta lengua también ayuda a incrementar las oportunidades laborales, ya que al menos en América Latina, siete de cada diez empleadores consideran el inglés como un elemento determinante al momento de contratar al personal (*British Council*, 2018). Además, saber inglés contribuye al proceso de inserción en el mercado laboral en una sociedad globalizada como se analizará en los apartados siguientes.

En México, predomina un bajo nivel de dominio del inglés, a pesar de su importancia en diversos aspectos de la vida cotidiana de los mexicanos y de ser enseñado en la mayoría de las escuelas mexicanas de nivel básico y medio superior, tal como apuntan algunas organizaciones especializadas en el tema, entre las cuales destacan el Consejo Británico (*British Council*, 2018) y *Education First* (EF). Esta última, con base en un estudio realizado anualmente, afirma que México se encuentra en los últimos lugares de los países evaluados en relación con el dominio del inglés (*Education First*, 2018; 2019), lo que, en parte, generó el interés por indagar cómo se llevan a cabo las clases de inglés en las escuelas, esto es con la intención de poder encontrar y analizar las posibles causas del por qué los mexicanos obtienen bajos resultados en estas evaluaciones internacionales.

Ante esta problemática, el presente estudio se desarrolló con la finalidad de explorar, describir y explicar el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz (COBAEV) número 35 de la ciudad de Xalapa, Veracruz. Este proceso se analiza desde tres perspectivas: la primera, con respecto a la intencionalidad de la enseñanza del inglés; la segunda, en relación con los métodos de enseñanza del inglés empleados por la profesora que imparte esta materia; la tercera, desde el reconocimiento de la incidencia que tienen los factores culturales y sociolingüísticos de los estudiantes.

En relación con el tercero de los puntos anteriores, es necesario mencionar que los factores culturales, para efectos de esta investigación, hacen referencia a los hábitos de consumo cultural, creencias sobre el inglés y cuestiones conductuales por parte del estudiante, mientras que

[1] El Consejo Británico (*British Council)* es una organización educativa internacional del Reino Unido encargada de la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

los factores sociolingüísticos son los elementos sociales que intervienen en la adquisición de la lengua materna o el aprendizaje de una lengua extranjera (Moreno, 1990), de los cuales se consideran: edad, sexo y condición social. Estos factores están relacionados con los conceptos de capital cultural y lingüístico, así como con *habitus* lingüístico (Bourdieu, 1990, 1997, 2008), los cuales juegan un papel importante en el aprendizaje y dominio de diferentes códigos lingüísticos (Bernstein,1989).

La investigación se llevó a cabo en el COBAEV núm. 35, el cual se trata de una institución estatal, pública y general. Por este motivo se puede decir que su mapa curricular está normado por diferentes instancias gubernamentales, entre las cuales se encuentran la Dirección General del Bachillerato (DGB), que es la instancia encargada de los contenidos curriculares, así mismo, la Ley de Educación del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, la Secretaría de Educación de Veracruz, la Constitución Política del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, la Ley General de Educación (LGE), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos.

El interés por analizar esta institución surge principalmente debido al nivel educativo que representa, la educación media superior. De acuerdo con estudios realizados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el nivel medio superior es el que presenta mayor deserción, lo que implica desventajas para encontrar trabajo y, por ende, mayores probabilidades de tomar malas decisiones como delinquir e incluso de formar parte del crimen organizado (INEE, 2014). De igual manera, en la Encuesta Mexicana de Juventud[2] se afirma que no hay suficientes oportunidades educativas o laborales, ya que, en México, “26% de jóvenes entre 15 y 17 años que deberían estar en el bachillerato ya no están estudiando como actividad principal” (Fundación SM, 2019, párr. 6). Además, se menciona que, de la población entre 18 y 22 años, el 44% no se encuentra dentro del sistema educativo. Por su parte, el Plan de Desarrollo Veracruzano para el periodo 2019-2024, también puntualiza el riesgo de problemáticas socioeconómicas tales como la deserción escolar, la delincuencia o la marginación que corre la juventud en Veracruz en edades que fluctúan entre los 15 y 29 años, la cual constituye 24.7% de la población veracruzana total (INEGI, 2015, citado por la Gaceta Oficial, 2019). Esto se debe a diversas problemáticas relacionadas con la falta de infraestructura educativa disponible para todos, la carencia de recursos económicos, las cuestiones sociales, entre otros, por lo cual advierte:

[2] Encuesta realizada por el Observatorio de la Juventud Iberoamericana con el objetivo de llenar el vacío informativo existente desde el 2010, año en que el Instituto Mexicano de la Juventud realizó la última Encuesta Nacional de Juventud.

> Los jóvenes veracruzanos no escapan a la problemática nacional respecto a las condiciones adversas a raíz de la pobreza y marginación, tales como: dificultades de acceso a la educación o certificaciones laborales formales, al empleo formal y bien remunerado, lo que a su vez les hace vulnerables ante la presión de los grupos delincuenciales. Así también, el empleo informal acarrea carencia de acceso a servicios de salud y salud reproductiva. (Gaceta Oficial, 2019, p. 53)

Los factores de riesgo en la adolescencia, aunados a la carencia de estudios en investigación educativa sobre el nivel medio superior que invisibilizan la situación que ocurre en este nivel educativo, por lo cual, entre otras razones, surge el interés por emprender el presente estudio.

La investigación se llevó a cabo en tres grupos de tercer semestre del COBAEV núm. 35 debido a la homogeneización que representa que los alumnos hayan cursado inglés en los primeros dos semestres, lo que podría facilitar la observación del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. De esta manera se puede decir que, a partir de las reflexiones descritas, la investigación surge de una doble motivación.

La primera es una motivación intrínseca, ya que corresponde a la reflexión sobre mis propios procesos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, puesto que, a partir de la escuela secundaria, el inglés estuvo presente en mi vida académica. Sin embargo, su enseñanza no representó un cambio sustancial favorable en mi dominio del idioma. Esta situación podría reflejar, en cierta medida, la realidad que se vive en México en materia de inglés en los diferentes niveles educativos, los cuales no cumplen en su totalidad con los objetivos planteados en cada uno de los programas correspondientes, de una manera similar a lo que sucede en el escenario de la presente investigación.

La segunda motivación es extrínseca. Corresponde a mi vida laboral cuando, al concluir la licenciatura en Psicología, comencé a impartir clases en diferentes niveles educativos y en múltiples asignaturas hasta convertirme en maestro de inglés. Esto último se debe a que fui invitado a participar en un proyecto de cursos de inglés en línea. Durante esta experiencia, aprendí y me dediqué a enseñar el idioma de una manera no formal. Lo anterior me motivó, hasta cierto punto, a emprender la presente investigación y aspirar a obtener el grado de maestría.

A partir de estas reflexiones, se invita al lector a mirar el presente trabajo como el resultado de una combinación de experiencias, aspiraciones, reflexiones, crisis, aprendizajes y, sobre todo, mucho esfuerzo y dedicación. Todo esto es con el propósito principal de producir una investigación que permita comprender el proceso de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Estructura de la tesis

La presente investigación comienza con la introducción, seguida de cuatro capítulos que comprenden el marco contextual, el marco teórico, la metodología y el análisis de resultados. Posteriormente, se realiza una propuesta pedagógica y se muestran las conclusiones. Por último, se presentan las referencias y los documentos anexos.

En la introducción se comienza con la problemática respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Después, se expone la justificación que demuestra la pertinencia de construir el presente documento. Se finaliza con las preguntas y los objetivos que dieron orientación al proceso de investigación y a las decisiones teórico-metodológicas tomadas por el investigador.

En el capítulo I, *Del contexto nacional de la educación a la enseñanza del inglés en el COBAEV núm. 35*, se desarrolla el marco contextual que envuelve el escenario de investigación. Primero, se ofrece una descripción general del sistema educativo mexicano. Después, se hace una revisión de las características del nivel escolar donde se lleva a cabo el estudio, así como de las distintas opciones que existen para estudiar el nivel medio superior. Por último, se hace una descripción de la institución donde se realizó la investigación y del papel que tiene el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el plan de estudios del colegio.

En el capítulo II, *Cultura, escolarización y enseñanza del inglés*, se encuentran los fundamentos teóricos de la investigación. En primera instancia, se describen y examinan algunos trabajos sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Enseguida, se profundiza en el papel que tienen la escuela y la docencia en la construcción de las sociedades en consideración de elementos como el currículum y la reproducción de la cultura dominante. Más adelante, se desarrollan los conceptos de enseñanza y aprendizaje respectivamente y se enlistan distintos métodos de enseñanza de lenguas. Para finalizar, se examinan los factores sociolingüísticos y culturales que podrían intervenir en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En el capítulo III, *Ruta metodológica*, se presentan los fundamentos metodológicos que orientaron las acciones dentro de la investigación. En él se enmarca la forma de proceder del tesista en congruencia con el objeto de estudio. Asimismo, se definen los informantes y los criterios que demarcaron su inclusión. Se explicita la óptica del investigador a partir de su experiencia académica y laboral. Se definen elementos como: el tipo de investigación, los instrumentos construidos para la recolección de datos y el fundamento teórico de las técnicas que se utilizaron para el análisis de los datos.

El cuarto capítulo, intitulado *Realidad sociocultural e institucionalidad*, corresponde a la fase de la investigación que comprende la interpretación de los datos y la presentación de resultados. Este apartado se realizó a partir de un proceso de codificación y del análisis de contenido por medio de las categorías definidas en el capítulo correspondiente al marco metodológico.

Después del apartado de resultados, se presenta una propuesta pedagógica como una alternativa para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta fue diseñada a partir de los resultados obtenidos en la investigación en combinación con la información recogida en proyectos personales previos a la maestría. Todo a partir de un enfoque orientado a la acción que considera la inserción y el intercambio cultural como eje central en el aprendizaje.

Finalmente, el apartado *Conclusiones* corresponde a las reflexiones que emergieron del estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En él también se muestra un resumen breve de los principales hallazgos obtenidos durante el trabajo de investigación, así como sus limitaciones.

En la parte final de esta tesis se encontrar dos últimos puntos importantes: las referencias, es decir, la lista de los recursos bibliográficos, digitales y audiovisuales empleados durante la investigación; y los anexos, que incluyen los documentos creados y/o utilizados a lo largo del presente estudio, en otras palabras, las tablas, las gráficas, los guiones de entrevista, los consentimientos informados y la guía de observación de clases.

Planteamiento del problema

La comunicación y la socialización, así como la enseñanza y el aprendizaje, son procesos sociales inherentes a la naturaleza humana. La enseñanza ha jugado un papel primordial en la supervivencia y permanencia de la vida natural y social y tiene una función esencial en el ser humano quien necesita de los cuidados y de la enseñanza de sus mayores para poder sobrevivir (Kant, 2003). Por su parte, los medios de socialización y la comunicación han evolucionado y se han complejizado, la homogeneización cultural ha cobrado mayor protagonismo a causa de los procesos de globalización (Ander-Egg, 2000, Valladares, 2015), lo cual, en las últimas décadas, ha posicionado al inglés en un lugar preponderante en términos de comunicación (Boyle, 2002).

En ese marco, aunque el inglés se ha legitimado como lengua franca[3] (Boyle, 2002;

[3] Boyle (2002) habla de lengua franca para referirse al lenguaje (o conjunto de lenguajes) que es utilizado como vehículo de comunicación común entre personas de diferentes idiomas. (*Véase pág. 62*).

Crystal, 2005), en esta tesis no se asume que sea el idioma de mayor relevancia en el mundo. Por el contrario, todas las lenguas son importantes desde un punto de vista social y lingüístico debido a que otorgan identidad e historicidad a las sociedades que las utilizan. Sin embargo, a causa de los procesos globalizantes, se ha generado un pensamiento de distinción que se mide en relación con la internacionalidad de las lenguas, así como el impacto global que tienen en la cultura y sus aportes en la ciencia (Moreno, 2015).

Desde ese punto de vista, la legitimación del inglés como lengua franca permea en las políticas y en la cultura de diversos países, entre ellas las que se desarrollan en México, ya que desde los comienzos del movimiento globalizador y tras una reformulación de las políticas educativas[4] mexicanas, se incorpora en 1926 la "Lengua Extranjera" como asignatura en el plan de estudios de nivel secundaria de la educación pública en el país, en específico el inglés y algunos casos minoritarios el francés (Mexicanos Primero, 2015) .

Posteriormente, de acuerdo con el estudio realizado por Mexicanos Primero (2015), en 1932 se suspende la asignatura de lengua extranjera, pero regresa en 1941 para permanecer en el nivel secundaria hasta la actualidad. Con la reforma educativa a los planes de estudios en 1993, se formula un programa orientado principalmente para el nivel básico, es decir, primaria y secundaria. El programa educativo de 1993 se diseñó con un enfoque funcional comunicativo para la enseñanza de lenguas en el cual se considera el inglés como materia principal, sin embargo, no entra en vigor de manera general en todas las escuelas del país.

Poco tiempo después, a principios del año 2000, se logra introducir esta lengua en la educación preescolar y primaria en escuelas públicas, pero solo en algunas escuelas. No obstante, es hasta el 2009 que se propone implementar de manera oficial en preescolar y primaria a través del Programa Nacional de Inglés para la Educación Básica (De ahora en adelante EB) y hasta el 2011 que entra en vigor completamente con el Acuerdo 592 (Diario Oficial de la Federación, 2011) sobre la restructuración de los planes y programas de estudios basados en competencias.

Respecto a la enseñanza del inglés, la educación media superior empezó a recibir mayor atención con el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012; así como con el acuerdo 444, el cual establece que los estudiantes de nivel medio superior, al egresar, deben lograr comunicarse en una lengua extranjera de manera efectiva y, con el acuerdo 447, que determina que los docentes deben estar actualizados en el uso y la enseñanza de una lengua extranjera (DOF, 2008).

En años recientes, con el modelo educativo impulsado por la reforma del expresidente

[4] Término empleado por la política mexicana y que la fundación *Mexicanos Primero* (2015) utiliza para referirse al "trazado de las decisiones y prácticas que operan en la realidad, aunque se encuentren omitidos o descoordinados muchos de los elementos explícitos de planeación, implementación o verificación de logro" (p. 58).

Enrique Peña Nieto, a través de la Estrategia Nacional de Inglés, (Gobierno de México, 2017), la lengua inglesa reafirma su presencia en el currículo formal del Sistema Educativo Nacional en todos los niveles de carácter obligatorio. Esta situación supone la urgente formación de docentes bilingües en la EB y media superior, lo que incluye telesecundarias, telebachilleratos y escuelas indígenas. En estas últimas, se supondría la formación de docentes trilingües: español, inglés y una lengua indígena correspondiente al lugar en el que se establezca su labor docente, lo cual deja entrever el papel del inglés y el aspecto comunicativo en las políticas educativas.

Debido a los factores sociales y económicos que se desprenden de la legitimación del inglés como lengua franca, surge la necesidad de investigar el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un contexto escolarizado. Lo anterior, con el propósito de dejar constancia de las diferencias que existen entre las expectativas con respecto al dominio del inglés por parte del Sistema Educativo Nacional y de diversas organizaciones a nivel internacional (tanto educativas como económicas) y los resultados realmente obtenidos por parte de la población mexicana en los exámenes internacionales sobre el dominio del inglés. Estos resultados, en su mayoría, son desfavorables, lo que podría representar un incumplimiento de los objetivos definidos en los programas oficiales de estudio. Asimismo, se toman en cuenta en esta investigación los factores sociolingüísticos y culturales, y los métodos de enseñanza utilizados en el nivel medio superior, debido al papel que tiene este nivel educativo como antesala para la formación superior y su importancia para la consolidación de una ciudadanía activa.

En este tenor, es prudente indagar sobre la función pragmática de la enseñanza del inglés. Es decir, se trata de cuestionar por qué la enseñanza y el aprendizaje del inglés, de acuerdo con los programas de estudios, parecieran estar encaminados hacia la cosificación y especialización de los estudiantes para la vida laboral. En este mismo sentido, es necesario indagar, en diferentes aspectos, si es posible que la enseñanza y aprendizaje del inglés no implique solo un proceso instrumentalista, sino que entrañe el reconocimiento de los factores sociolingüísticos que provienen de los diferentes idiomas o mercados lingüísticos. De la misma manera, se esperaría que también se lograra la identificación de las diferencias culturales e interlingüísticas que podrían funcionar como un punto de referencia para potencializar el proceso educativo que permita una comprensión del proceso intercultural que se lleva a cabo al aprender una lengua extranjera, en este caso particular, el inglés.

Justificación

El presente estudio analiza el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera que se lleva a cabo entre estudiantes del tercer semestre del turno vespertino del COBAEV núm. 35 de la ciudad de Xalapa, Veracruz. Esta institución es un bachillerato público que, en relación con el campo del lenguaje, tiene por objetivo general que el alumno, al concluir el bachillerato, sea capaz de leer críticamente, argumentar sus ideas y comunicarse tanto en su lengua materna como en una lengua extranjera (Dirección General del Bachillerato, 2013), es decir, español e inglés para el caso específico de esta institución.

A pesar de la definición clara de los objetivos, la mayoría de las veces, estos no se logran, ya que, de acuerdo con el programa de estudios para la materia de inglés, los estudiantes solo aspiran a alcanzar el nivel A2 o B1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*[5] (de ahora en adelante MCER) que se refiere al nivel básico e intermedio respectivamente. Estos niveles de dominio del idioma corresponden a la capacidad para comprender situaciones laborales, académicas o de ocio que correspondan a temas que les resulten familiares. No obstante, solo permiten expresar ideas sencillas de manera oral y escrita para un uso cotidiano (Consejo de Europa, 2002), pero no en situaciones académicas o laborales.

Es pertinente argumentar que la educación pública tiene el reto de mejorar la calidad de la enseñanza del inglés y ahondar en las políticas educativas que han orientado sus acciones. Puesto que, de acuerdo con Suárez y Ramírez-Valverde (2014), las acciones deficientes en los procesos educativos de la enseñanza del inglés se ven reflejadas en los bajos puntajes obtenidos en los exámenes internacionales.

Mejorar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje del permite facilitar la inserción del estudiante en un mundo social y con escasas oportunidades laborales. De acuerdo con la idea sobre la relevancia de la educación de José Gimeno Sacristán "la persona no cultivada o con carencias y deficiencias notables en la educación queda excluida socialmente, al ser impedida su participación plena en la sociedad" (2000, p. 63), lo que se puede entender como la pertinencia de prepararse académicamente con las herramientas necesarias que nos permitan participar de manera activa tanto en nuestra realidad inmediata como en la que está ligada a la macroestructura de la actual sociedad globalizada.

[5] "El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) es el estándar internacional que define la competencia lingüística. Se utiliza en todo el mundo para definir las destrezas lingüísticas de los estudiantes en una escala de niveles de inglés desde un A1, nivel básico de inglés, hasta un C2, para aquellos que dominan el inglés de manera excepcional.**" (***Cambridge Assessment English*, s.f., párr. 1**).**

El interés por analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los estudiantes de tercer semestre del turno vespertino del COBAEV núm. 35 radica en cinco razones fundamentales:

1. La adquisición de la lengua materna es un proceso que se lleva a cabo de manera natural, por el contrario, el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso que realiza en una situación escolarizada, puesto que las acciones tienen un fin educativo (véase página 51). Por esta razón, efectuar la investigación en un espacio institucional era la opción correcta para analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
2. La educación media superior ha sido un nivel educativo poco visibilizado para los estudios de las diferentes áreas del conocimiento y por los distintos organismos dedicados a la investigación educativa.
3. El Colegio de Bachilleres de Veracruz núm. 35 cuenta con la asignatura de inglés en los primeros cuatro semestres y con tres materias de capacitación de atención a clientes impartidas (idealmente) en inglés.
4. Los estudiantes de tercer semestre en su mayoría ya estudiaron el primer y segundo semestres en el COBAEV núm. 35, por lo que ya cursaron las asignaturas de inglés I y II, por lo tanto, se esperaría que tuvieran conocimientos de la lengua.
5. El proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera está influido por una compleja interrelación de factores que incluyen: los métodos didácticos, los factores sociales y culturales, el factor socioeconómico, los factores emocionales y motivacionales, así como los recursos y materiales didácticos, entre otros.

En este punto, es oportuno reconocer el papel que tiene el inglés en la formación académica, laboral y personal, ya que permite al alumno participar de manera activa y propositiva en la actual sociedad globalizada, conocer otras culturas, interactuar con personas de otros países, conocer música y cine de otras culturas y mejorar sus oportunidades laborales y académicas. En este sentido, es acertado señalar que la pertinencia de la investigación se sustenta en dos puntos específicos, que se mencionan a continuación:

1. Este trabajo académico tiene un carácter exploratorio, puesto que busca indagar en un nivel educativo poco estudiado, con la intención de contribuir al campo de las investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje del inglés. De manera específica, se trata de estudiar los factores sociolingüísticos y culturales que actúan e inciden en el proceso educativo del inglés como lengua extranjera. De este modo, con los resultados provenientes del análisis de caso, el estudio podría ser replicable en escenarios con características similares.
2. En esta investigación se explican los elementos que interactúan en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un contexto escolar específico. Por lo tanto, los resultados obtenidos pueden ser de utilidad para los profesionales que decidan incursionar en el ámbito de la enseñanza del inglés en escuelas públicas en el nivel medio superior.

Supuestos teóricos

Todo trabajo académico surge a partir de ciertas creencias o inferencias que el investigador hace sobre la realidad que pretende interpretar, esto es con la finalidad de tener un punto de partida al tomar las decisiones más pertinentes. A continuación, se presentan los supuestos teóricos de la investigación, los cuales dieron pauta para formular las preguntas que orientaron el estudio. En una primera instancia, el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera podría experimentar cambios de acuerdo con la presencia de determinados factores sociolingüísticos y culturales, así como en relación con los métodos de enseñanza empleados durante la práctica docente.

El primer supuesto específico plantea que los elementos sociolingüísticos y culturales provenientes de la cultura dominante en la que se encuentra el estudiante podrían favorecer el proceso de aprendizaje del inglés. Es decir, los alumnos con un mayor capital cultural y lingüístico, (cuyos padres tengan mayor nivel de estudios, capital cultural o que tengan mayor acercamiento a las culturas anglófonas y que sus hábitos de consumo estén mayormente influenciados por estas), tendrán mayores probabilidades de éxito al aprender el inglés como lengua extranjera.

El segundo supuesto específico sugiere que los métodos didácticos con un enfoque comunicativo y centrados en la acción, que además procuren en el estudiante mayor libertad, creatividad y su inmersión en el idioma, darán mejores resultados en comparación con los que buscan un aprendizaje enfocado en las estructuras gramaticales (como el tradicional, el directo o el audio-oral, véase pág. 45) por encima de la inmersión del idioma.

El énfasis en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje radica en reconocer el medio inmediato por el cual la mayoría de los mexicanos tienen acceso al aprendizaje del inglés: la escuela. En este aspecto, es oportuno tener en cuenta uno de los elementos fundamentales que sostiene la escuela como institución, el proceso de enseñanza y aprendizaje, que está conformado por el docente, por un lado, y el discente, por el otro. De este modo, se puede suponer que el nivel de inglés que obtienen los estudiantes está influido, en gran medida, por la forma en que se desarrolla el proceso de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. A partir de estas construcciones hipotéticas se formularon las preguntas y los objetivos de la investigación.

Pregunta general

¿Cómo se desarrolla el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de tercer semestre del COBAEV número 35, de la ciudad de Xalapa, Veracruz?

Preguntas específicas

¿Cuáles son los factores sociolingüísticos y culturales que intervienen en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de tercer semestre del COBAEV número 35, de la ciudad de Xalapa, Veracruz?

¿Cómo contribuyen los métodos y las estrategias que utilizan los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de tercer semestre del COBAEV número 35, de la ciudad de Xalapa, Veracruz?

¿Cuáles son los fines pragmáticos que tiene la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de tercer semestre del COBAEV número 35, de la ciudad de Xalapa, Veracruz?

La pregunta general se establece en un enfoque analítico sobre el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el COBAEV núm. 35, con la intención de estudiar un contexto escolar público situado e identificar los múltiples factores que intervienen en el proceso.

La primera pregunta específica se centra en la exploración y el reconocimiento de los factores culturales y sociolingüísticos que intervienen en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en un contexto escolar, para tratar de descifrar cómo los aspectos sociales impactan en las habilidades lingüísticas. Se plantea que los elementos culturales y

sociolingüísticos provenientes de la cultura dominante podrían favorecer el proceso de aprendizaje del inglés. Es decir, se infiere que los alumnos con un mayor capital cultural y lingüístico podrían tener mayor facilidad para el aprendizaje del idioma extranjero, así como aquellos cuyos padres tengan mayor nivel de estudios y un capital cultural más vasto o bien, que tengan mayor acercamiento a las culturas anglófonas y que sus hábitos de consumo estén mayormente influenciados por estas.

La segunda pregunta específica busca describir las estrategias y los métodos utilizados en la práctica docente e indagar su aporte al aprendizaje de los alumnos de ese semestre. Se infirió que el análisis comparativo de distintos métodos de enseñanza del inglés ofrece pautas para reconocer su efectividad a partir de la revisión teórica y del registro de la práctica durante las observaciones de las clases.

Por último, la tercera pregunta específica pretende identificar la intencionalidad, tanto implícita como manifiesta, que tiene la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el COBAEV núm. 35. Se considera que el inglés es enseñado como experiencia educativa por sí solo, pero también como parte del contenido curricular en otra experiencia educativa, la que corresponde a la línea de capacitación en servicios turísticos. A continuación, y en concordancia con las preguntas, se muestran los objetivos de la investigación:

Objetivo general

Analizar el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de tercer semestre del COBAEV número 35, de la ciudad de Xalapa, Veracruz.

Objetivos específicos

Explorar los factores sociolingüísticos y culturales que intervienen en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de tercer semestre del COBAEV número 35, de la ciudad de Xalapa, Veracruz.

Indagar la contribución de los métodos y las estrategias que utilizan los profesores en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de tercer semestre del COBAEV número 35, de la ciudad de Xalapa, Veracruz.

Identificar los fines pragmáticos que tiene la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de tercer semestre del COBAEV número 35, de la ciudad de Xalapa, Veracruz.

Capítulo 1. Del panorama nacional a la enseñanza del inglés en el COBAEV núm. 35

En este capítulo se describe el contexto de la investigación. Parte de lo general a lo específico, es decir, primero, se expone el contexto nacional de la educación y la influencia que tiene los Estados Unidos en México. Después, se describen las diferentes secretarías que intervienen en la educación a nivel nacional y estatal. Por último, se aborda la información que se consideró relevante sobre los Colegios de Bachilleratos del Estado de Veracruz y, en específico, el COBAEV núm. 35.

1.1. Contexto nacional de la educación

Esta investigación se desarrolla en el ámbito de educación formal en el Sistema Educativo Mexicano, por tal razón, es necesario señalar determinados puntos que permitan tener una idea general del país. México se encuentra en Norteamérica, colinda al norte con los Estados Unidos de América (EUA) y al sur con Guatemala y Belice (PNUD, s.f.). El idioma con mayor número de hablantes en el país es el español. No obstante, también cuenta con una gran variedad de lenguas originarias. Lo anterior demuestra que México es un país multicultural, plurilingüe y biodiverso, lo cual complejiza la labor educativa de la SEP al momento de diseñar e implementar acciones públicas y políticas educativas (Díaz, Gracida y Sule, 2014).

Otro aspecto importante que destacar, de acuerdo con Ander Egg (2001), es el poder hegemónico y cultural que ha tenido EUA en la cultura mexicana. Esto se debe, principalmente, a la cercanía geográfica que tienen EUA y México. De esta manera, el inglés se presenta en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana de los mexicanos, así como en los hábitos de consumo, los usos y costumbres, la elección de medios de entretenimiento, entre otros aspectos de la vida social. Ander-Egg (2001) explica que este proceso de globalización cultural es una forma de transnacionalización de la cultura que sucede por medio de dos vías: la primera, a través de los medios de comunicación masiva y; la segunda, por medio del comercio internacional.

En materia de educación a nivel nacional, se encuentra la Secretaría de Educación Pública (SEP) que es la encargada de regular y coordinar la educación del país. Esta actúa bajo los lineamientos que establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual es definida como “la ley máxima que rige la vida económica, social y política en México” (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], s.f., párr. 1). Es decir, no existe una instancia legal por encima de la Constitución, en ella se establecen las pautas y las acciones que conllevan al desarrollo social de la nación. La SEP y la Constitución son reforzadas

por la LGE, en la cual se señala que:

> Garantiza el derecho a la educación reconocido en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los Tratados Internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, cuyo ejercicio es necesario para alcanzar el bienestar de todas las personas. Sus disposiciones son de orden público, interés social y de observancia general en toda la República. (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, párr. 1)

La aplicación de la LGE se cumplirá a nivel federal, estatal y municipal, por lo tanto. La SEP es concebida como la autoridad educativa federal mientras que el poder ejecutivo de cada estado es, a su vez, la autoridad educativa estatal y los ayuntamientos son la autoridad educativa municipal. En este sentido, cada entidad federativa posee su propia Constitución Política Estatal con sus propias pautas, por ejemplo, la Constitución Política del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave tiene como objetivo garantizar la autonomía y la soberanía interna del estado, pero en congruencia con los lineamientos federales. Esta Constitución sustenta la Ley de Educación del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave que tiene por objeto:

> Regular las disposiciones en materia educativa previstas en la Constitución Política del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, en el marco de los preceptos constitucionales y legales de orden federal aplicables a las entidades federativas, y de los instrumentos internacionales suscritos por el Ejecutivo Federal, con aprobación del Senado de la República. (Congreso del Estado de Veracruz LXV Legislatura, 2019, p. 1)

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos junto con la SEP, deben apoyarse en distintos organismos, leyes y subsecretarías que les permitan cubrir todas las áreas competentes a la educación en todos los espacios geográficos del territorio nacional. Sin embargo, si la Constitución establece las leyes y las normas que demarcan los límites de acción, es la SEP la encargada de estructurar de manera inmediata los planes de acción, los programas y las políticas educativas, entre otras responsabilidades.

En el nivel medio superior, se logra identificar que la EMS comenzó a sufrir cambios sustanciales que se reflejaron en mejoras a partir del Acuerdo 442 (DOF, 2008), del 26 de septiembre de 2008, con el cual surgió el Sistema Nacional del Bachillerato y se define el Marco Común Curricular, para después obtener su condición de obligatoriedad en el 2012, luego es sometida a otra reforma educativa en el 2013, más tarde, se hace la propuesta del Modelo Educativo en el 2016 y, para el 2018, se implementa el Nuevo Modelo Educativo y Currículo de la EMS, también en 2018 se comienza el ciclo escolar con este nuevo currículo (SEMS, s.f.). Cabe destacar que, para el perfil de egreso definido en estos documentos, antes mencionados, se estipula, en el área de lenguaje y comunicación, “que el alumno se comunique con fluidez y naturalidad en

inglés” (SEMS, s.f.).

1.2. La Secretaría de Educación Pública

Esta institución es una de las 20 secretarías del Estado mexicano (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019), la cual funciona como el despacho del poder ejecutivo federal que se encarga de administrar, regular y fomentar la educación en México. La SEP reconoce la importancia de la educación, ya que la define como “el principal componente del tejido social y el mejor instrumento para garantizar equidad y acceso a una mejor calidad de vida para todos, además de ser formadora del talento humano requerido para la competitividad y el desarrollo del país” (SEP, s.f., párr.4). En relación con lo anterior, se puede identificar que la SEP distingue, principalmente, dos funciones pragmáticas en la educación: una como reproductora de la estructura social y otra como formadora de ciudadanos aptos para la vida laboral.

La misión de esta secretaría es “crear condiciones que permitan asegurar el acceso de todas las mexicanas y mexicanos a una educación de calidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden” (SEP, s.f., párr. 1), lo que refleja una clara tendencia hacia la equidad, la inclusión y la educación de calidad. Lo anterior debe darse en función del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual contiene los principios y lineamientos competentes al Sistema Educativo Nacional.

En el Modelo Educativo 2017 (SEP, 2017), se reconocen cinco ejes centrales en los cuales se debe trabajar para el desarrollo social de los estudiantes. El primero de ellos es *el planteamiento curricular*, este pretende que los contenidos enseñados en las escuelas generen aprendizajes claves, es decir, que tengan un impacto real en la vida de los estudiantes. El segundo es *la escuela al centro del sistema educativo*, el cual posiciona a la escuela como la unidad básica de organización educativa, esta debe procurar el mayor porcentaje de logros de aprendizaje de todos sus estudiantes. El tercer eje es *la formación y desarrollo profesional docente* que reconoce al profesor como un agente de cambio centrado en la formación de sus estudiantes, comprometido con la mejora continua y capaz de adaptar el currículo a contextos específicos. El cuarto eje corresponde a la *inclusión y equidad*, este está orientado a eliminar las barreras que impidan que la educación llegue a todas las personas, ya sea por motivos socioeconómicos, marginación, género, origen étnico entre otros. Por último, el eje de la *gobernanza del sistema educativo,* el cual reconoce los distintos actores que intervienen durante la implementación del modelo educativo.

En los diferentes ejes, específicamente en el planteamiento curricular, se logra identificar la presencia del inglés al resaltar la pertinencia de desarrollar la habilidad comunicativa, además,

se considera la jerarquía de las lenguas originarias y las lenguas extranjeras como herramientas para lograr un mejor desarrollo social, cultural y laboral. Por su parte, en el Modelo Educativo 2017, en el apartado que habla sobre los fines de la educación, se hace hincapié en la presencia del inglés cuando se describen los logros que se esperan obtener al concluir la primaria, la secundaria y la preparatoria (SEP, 2017).

En el Modelo Educativo 2017, se asume que el estudiante desarrollará capacidades lingüísticas por cada nivel educativo, entre esas capacidades se contempla el aprendizaje del inglés. Por ejemplo, se manifiesta que el alumno, al egresar de la educación primaria, podrá comunicarse en un nivel básico de inglés, además de poder utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para satisfacer su curiosidad y manifestar ideas (SEP, s.f.). Al concluir la educación secundaria se espera que el aprendiente logre describir en inglés sus necesidades, eventos y sus aspiraciones, asimismo que haga uso de las TIC para realizar investigaciones y para comunicarse con otras personas (SEP, s.f.). Por último, se señala que el educando al concluir la educación media superior podrá comunicarse en inglés con fluidez y utilizar las TIC para procesar información y comunicarse de manera eficaz (SEP, s.f.).

A partir de lo anterior, se reconoce al inglés como una asignatura relevante para la educación en México, la cual ha estado presente en los diferentes niveles de la EB desde principios del siglo; sin embargo, su presencia ha sido intermitente en el sistema educativo en general (Mexicanos Primero, 2015). Cabe señalar que, en el nivel medio superior, de manera específica en el caso del COBAEV, el inglés es obligatorio del primero hasta el cuarto semestre. No obstante, la Estrategia Nacional de Inglés (SEP, 2017) propone la enseñanza del inglés durante los tres años o seis semestres con los que cuenta el bachillerato. Además, en los planes de estudio del Modelo Educativo 2017, aún vigente, se considera que todo egresado de la educación media superior debe ser una persona que:

> Se exprese y comunique correctamente, de forma oral y escrita, con confianza, eficacia y asertividad, tanto en español como en una lengua indígena, en caso de hablarla; sepa identificar ideas clave en textos para inferir conclusiones; sea capaz de comunicarse en inglés. (SEP, 2017, p. 46)

Esto permite identificar que el inglés, de acuerdo con la SEP, es básico en la formación de los estudiantes, puesto que es importante para lograr su desarrollo personal y social. Además, es útil para la inserción laboral y para el crecimiento profesional dentro de una sociedad globalizada que plantea constantemente mayores exigencias, es decir, el inglés como una herramienta y estrategia pensadas desde dos enfoques, uno de capacitación que prepare al alumno para una vida laboral y

otro humanista centrado en su desarrollo personal y social.

1.2.1. Las Subsecretarías de la Secretaría de Educación Pública

Para fines de organización, La SEP cuenta con cuatro subsecretarías: (1) la de Educación Básica, (2) Educación Media Superior, (3) Educación Superior y (4) Planeación, Evaluación y Coordinación, las cuales sirven de apoyo en todas las áreas que comprenden la educación, cada una de ellas tiene una importante labor en el desarrollo de la sociedad mexicana. A continuación, se presentan sus características y funciones.

La Subsecretaría de Educación Básica está encargada de coordinar la educación en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, los cuales tienen una duración de doce años de manera obligatoria (Subsecretaría de Educación Básica, s.f.). Se inicia con el preescolar que, de acuerdo con el artículo 3° (Congreso del Estado de Veracruz LXV Legislatura, 2019), es obligatorio al menos un año de los tres que se pueden cursar. Posteriormente, comienza la primaria cuya duración es de seis años y termina con la secundaria que comprende tres años. Esta última es la etapa previa a la educación media superior. De acuerdo con la página oficial de la SEP, el objetivo de esta subsecretaría es:

> Garantizar el derecho a la educación pública y gratuita, estipulado en el artículo tercero constitucional, a todas las niñas, niños y jóvenes asegurando la igualdad de oportunidades para acceder a una educación básica de calidad, donde adquieran los conocimientos y habilidades necesarios que les permitan lograr una trayectoria escolar exitosa y una formación humana integral. (Subsecretaría de Educación Básica, s.f., párr. 1)

Esto evidencia la importancia que la Constitución y la SEP otorgan a la EB, como pilar fundamental del desarrollo personal, social y profesional de los estudiantes, ya que otro de los objetivos de la subsecretaría es colaborar en la construcción curricular y las estrategias pedagógicas con la intención de propiciar los aprendizajes clave que correspondan a una educación equitativa y de calidad, una educación que permita al estudiante insertarse de manera efectiva y competente en una sociedad globalizada. Con base en este objetivo, la presencia del inglés en la EB cobra mayor sentido, ya que este se logra con la ayuda de autoridades educativas locales y con el apoyo del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPSE) (SEB, s.f.), cabe señalar que, hasta el 2019, la SEP también se apoyaba del Instituto Nacional de la Evaluación para la Educación (INEE), año en el que fue disuelto este organismo debido a la reforma educativa propuesta por el presidente Andrés Manuel López Obrador.

La Subsecretaría de Educación Media Superior, en la cual se posiciona esta investigación,

se centra en la coordinación del nivel educativo medio superior. Se apoya en programas destinados al mejoramiento y soporte de este nivel académico, asimismo, en diferentes direcciones de educación media superior (Subsecretaría de Educación Media Superior, s.f.). Los elementos referentes a esta subsecretaría se describen a mayor profundidad en el apartado siguiente.

Por otro lado, la Subsecretaría de Educación Superior es la "encargada de impulsar una educación de calidad que permita la formación de profesionistas competitivos y comprometidos con el desarrollo regional y nacional, y que contribuya a la edificación de una sociedad más justa" (Subsecretaría de Educación Superior, s.f. párr. 1). Esta definición permite identificar una de las intenciones de la educación, que es preparar a los estudiantes para la vida laboral y la vida en sociedad. La educación superior se inicia después de concluir el bachillerato o su equivalente; para poder cursarla es necesario haber concluido primero el nivel medio superior y cumplir con los requisitos que se exigen en la convocatoria de la institución educativa a la que se desee ingresar, cabe destacar que uno de los requisitos más recurrentes, de egreso en las universidades y de ingreso para los posgrados, es el dominio del inglés en un nivel básico o intermedio.

Para finalizar, la Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación es la dependencia que se encarga de impulsar la construcción y la operación de un sistema de planeación y evaluación del Sistema Educativo Nacional, con la intención de reducir márgenes de error y generar un mayor fortalecimiento de las instancias involucradas en los procesos educativos (Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación, s.f.). Esta subsecretaría tiene como misión:

> Coordinar y fortalecer la planeación del sistema educativo, impulsando la participación de los tres órdenes de gobierno, la sociedad y los sectores productivos en la definición de objetivos, metas, estrategias y acciones, que garanticen el derecho a la educación de calidad de todos los mexicanos. (Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación, s.f., párr. 2)

Cabe añadir que esta subsecretaría tiene la consigna de que los procesos evaluativos o de planeación se encuentren dentro del marco de transparencia y rendición de cuentas. La importancia de esta entidad radica esencialmente en la función de esclarecer y analizar los aspectos positivos de la educación nacional, así como corregir errores del pasado y prevenirlos en el futuro.

1.2.1.1. La Educación Media Superior en México

Este nivel educativo es el que corresponde a la presente investigación. La educación media superior es obligatoria en México, se cursa al terminar la educación secundaria y se inicia generalmente entre los 15 y 17 años. Sin embargo, existe aproximadamente 11% de estudiantes

en condición de extraedad, es decir, estudiantes que cursan un grado escolar inferior al que correspondería a su edad (INEE, 2019). Para poder ingresar es necesario contar con distintos documentos oficiales como el acta de nacimiento, la CURP, el certificado de secundaria, asimismo, se requieren la carta de buena conducta, el comprobante de domicilio, entre otros, los cuales varían por región y escuela (Gobierno de México, s.f. e). De acuerdo con el artículo 44 de la LGE aprobado en 1993, reformado en 2013 vigente en la actualidad, señala que:

> La educación media superior comprende los niveles de bachillerato, de profesional técnico bachiller y los equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. Se organizará a través de un sistema que establezca un marco curricular común a nivel nacional y garantice el reconocimiento de estudios entre las opciones que ofrece este tipo educativo. (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, p. 18)

En este tenor, se puede asumir que el nivel medio superior es de suma importancia, debido a que es crucial en la formación profesional y el desarrollo personal y, como se mencionó en apartados anteriores, es un nivel con un alto índice de deserción (INEE, 2014). Por lo tanto, es necesario poner atención a este nivel educativo debido a que representa un sector de la población estudiantil en riesgo a causa de la deserción, lo que implica consecuencias educativas y económicas, pero sobre todo sociales.

En sentido amplio, la SEP, en conjunto con las secretarías de educación de todas las entidades federativas y con un gran número de universidades autónomas, al igual que los organismos de gobierno y la participación ciudadana, han venido orquestando una política educativa de largo plazo que permita incrementar la cantidad de estudiantes que ingresan al nivel medio superior, así como elevar la calidad de este nivel educativo (Gobierno de México, s.f. d). Es difícil reconocer si estos objetivos se han cumplido, ya que como se ha mencionado anteriormente, y como se detalla en el estudio de *Principales Cifras* (INEE, 2019), no hay montos calculados con respecto al incremento en el ingreso, egreso o deserción en este nivel educativo. Este hecho reitera, hasta cierto punto, una invisibilización de este nivel educativo por parte de los estudios que comprenden su situación real.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) tiene como objetivo principal impulsar la educación orientada al desarrollo de las competencias al igual que una mejora a nivel organizacional y operativo en los planteles. Un elemento importante que surge de la RIEMS es el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), organismo encargado de vigilar que se cumplan los objetivos definidos en la reforma, de esta manera se reconoce el SNB como el responsable de acreditar aquellos planteles educativos que cumplan con los cambios previstos en la reforma. Por

lo tanto, todo plantel que ingrese en el SNB serán los que acrediten un elevado nivel de calidad.

Es necesario señalar ciertos detalles estadísticos en relación con la educación media superior que permitan reconocer el alcance de atención que tiene el nivel medio superior. De acuerdo con el INEE, alrededor de 5,240,000 jóvenes cursan la educación media superior en México. De esta cifra, aproximadamente un millón corresponde a escuelas privadas y 4,240,000 a escuelas públicas (INEE, 2019). A nivel estatal, en Veracruz, se encuentran alrededor de 334,000 alumnos, de los cuales casi 44,000 pertenecen a escuelas privadas y aproximadamente 290,000 jóvenes estudian en escuelas públicas. A partir de estas comparaciones, se puede deducir que la población que pertenece a las escuelas públicas tiene mayor nivel de representatividad respecto a la población total de estudiantes en ese nivel escolar.

1.2.1.2. Los distintos tipos de bachillerato en México

La Educación Media Superior en México cuenta con ofertas educativas en diferentes modalidades a nivel federal y estatal. En el primero de estos niveles, se encuentran todos aquellos bachilleratos que tienen presencia nacional y responden a los lineamientos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la SEP y la LGE. Por otro lado, los bachilleratos estatales, además de reconocer a estas instancias, también responden a las Constituciones Políticas Estatales y a leyes educativas específicas.

En la tabla que se muestra a continuación se encuentra el tipo de bachillerato que se analiza en la investigación, el cual es el Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz (COBAEV), que forma parte de los Colegios de Bachilleres (COLBACH) y que, a su vez, pertenecen a los bachilleratos generales escolarizados. Además, se enlistan los distintos tipos de bachillerato, las modalidades en las que pueden ser cursados, así como los centros de capacitación para el trabajo dirigidos a aquellos estudiantes que deciden no continuar sus estudios de nivel superior.

Tabla 1. Oferta educativa de orden federal para bachillerato o capacitación

Modalidad de bachillerato	Tipo de bachillerato	Institución	Descripción
Bachillerato Escolarizado	Bachillerato Tecnológico	Bachillerato Intercultural	Emerge del concepto de diversidad y de la necesidad de acciones públicas que lleven a una equidad social (Gobierno de México, s.f. g).
		CETAC Centro de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales	Es parte de la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar, donde los estudiantes obtienen un título de bachillerato y una carrera a nivel técnico en el área marítima (Gobierno de México, s.f. h).
		CBTA Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario y Forestal	"Las carreras técnicas están orientadas a formar profesionales técnicos que atiendan a la población rural que se dedica a las actividades agrícolas, ganaderas, silvícolas, agroindustriales y de servicios, a fin de elevar la eficiencia y calidad de los procesos productivos" (Gobierno de México, s.f. i, párr. 2).
		CETIS (DGETI) Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios	Bachillerato de tipo bivalente orientado a la consecución de los estudios a nivel superior, así como a la inserción inmediata al ámbito laboral al concluir los estudios del nivel medio superior, ya que permite obtener certificado de carrera técnica (Gobierno de México, s.f. j).
		CBTIS (DGETI) Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios	Dirigida a "los jóvenes egresados de secundaria que pretendan seguir estudiando el nivel medio superior, como a quienes requieren cursar una carrera técnica para incorporarse al mercado laboral" (Gobierno de México, s.f. k, párr. 2).
		CETMAR Centro de Estudios Tecnológicos del Mar	Es un bachillerato bivalente en el que puedes estudiar en el nivel medio superior al mismo tiempo que puedes cursar una carrera técnica orientada a las ciencias disciplinares y estudios del mar (Gobierno de México, s.f. l).
		CONALEP Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Se dirige a la formación de profesionales técnicos que hayan egresado de secundaria (Gobierno de México, s.f. m).
	Bachillerato General	DGB CEB Centro de Estudios de Bachillerato	Dirigida a jóvenes que hayan concluido la secundaria con una edad entre 15 y 18 años. Ofrecen una formación general orientada a la consecución de los estudios superiores. (Gobierno de México, s.f. n).
		COLBACH Colegio de Bachilleres	Su objeto es ofrecer estudios de bachillerato bajo un programa propedéutico a aquellos interesados en iniciarlo o concluirlo en las modalidades escolarizada y no escolarizada (Gobierno de México, s.f. ñ).
		DGB EMSAD Educación Medio Superior	La educación medio superior a distancia es un servicio diseñado para ampliar la cobertura en población que por circunstancias laborales o geográficas no tienen acceso a la educación escolarizada. Esta opción ofrece educación de tipo mixta (escolarizada y no escolarizada) por medio del uso de recursos tecnológicos y promueve el aprendizaje autónomo (Gobierno de México, s.f. o).
		DGB TBC Telebachillerato Comunitario	Dirigido a "jóvenes egresados de Secundaria, que habitan en localidades rurales de menos de 2500 habitantes" (Gobierno de México, s.f. p, párr. 3). La formación que se brinda es la del bachillerato general. Su principal característica es la enseñanza asistida por medio de la televisión.

Bachillerato no escolarizado	Certificación por Evaluaciones Parciales	Preparatoria Abierta	Es una modalidad no escolarizada del nivel bachillerato que es ofertada para la población con la intención o la necesidad de iniciar, continuar o concluir la educación media superior, y que no tiene oportunidad de asistir a un plantel (Gobierno de México, s.f. q).
		COLBACH Sistema de Enseñanza Abierta del Colegio de Bachilleres	Para jóvenes y adultos que cuentan con certificado de secundaria o con estudios parciales de Educación Media Superior y que por diferentes motivos no pueden asistir a un plantel en un calendario establecido y fijo (Gobierno de México, s.f. r).
	Virtual	Prepa en Línea SEP- Sistema Nacional de Bachillerato en Línea	Es un servicio educativo innovador y gratuito en el que el estudiante podrá estudiar su bachillerato desde el lugar en el que se encuentre, a la hora que el estudiante desee y pueda (Gobierno de México, s.f. s).
		COLBACH Colegio de Bachilleres en Modalidad Virtual	Dirigido a "cualquier persona joven o adulta (con certificado de secundaria) que desee iniciar o concluir sus estudios de nivel medio superior" (Gobierno de México, s.f. t, párr. 2), En esta modalidad los estudiantes deben cursar 40 asignaturas por medio del uso de dispositivos con internet para acreditar el nivel educativo.
Modalidad de bachillerato	**Institución**		**Descripción**
Bachillerato Mixto	MMFD Modelo Mexicano de Fundación Dual		"Es una iniciativa público – privada que busca implementar de manera sistémica un esquema de formación para técnicos del nivel medio superior, inspirado en el sistema de formación alemán, que vincula armónicamente la formación teórica y práctica alternando el aprendizaje en el aula y en el espacio de trabajo" (Gobierno de México, s.f. u, párr. 2).
	CMM Centro Multimodal de Estudios Científicos del Mar y Aguas Continentales		Es para jóvenes y adultos que deseen estudiar sin dejar de trabajar. Es una institución pública y federal, a la cual se puede asistir únicamente 3 horas diarias a la escuela (40% presencial y 60% a distancia) (Gobierno de México, s.f. v).
	BTA (DGETI) Bachillerato Tecnológico Autoplaneado		"Jóvenes y adultos con certificado de secundaria, bachillerato trunco, sin experiencia laboral, que deseen continuar y concluir sus estudios. Adultos con experiencia laboral que requieren obtener su certificado de bachillerato tecnológico" (Gobierno de México, s.f. w, párr. 2).
	SAETA Bachillerato Tecnológico Agropecuario		"SAETA está dirigido a personas con estudios terminados de nivel secundaria y que por diversas circunstancias no pueden cursar el bachillerato escolarizado y, además, necesitan, combinar sus estudios con el trabajo" (Gobierno de México, s.f. x, párr. 2). Orientado a estudios técnicos agropecuarios.
	CONALEP Bachillerato Profesional Técnico		"En la modalidad mixta que ofrece el CONALEP, el estudiante cursa los planes de estudio en un total de seis semestres -18 semanas por semestre- combinando las actividades de aprendizaje en una plataforma virtual educativa y de manera presencial en talleres, y laboratorios del plantel. En esta modalidad como requisitos para titularse se deben realizar prácticas profesionales -principalmente en empresas vinculadas con la carrera que se estudia- y servicio social" (Gobierno de México, s.f. y, párr. 5).

Certificación de Bachillerato por Examen	EXAMEN CENEVAL Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.	"Este examen permite a todas las personas que no tuvieron acceso a este nivel educativo, o que por algún motivo tuvieron que abandonar sus estudios, acreditar los conocimientos equivalentes al bachillerato general" (CENEVAL, s.f. z, párr. 5). Dirigido a personas con 21 años o más que tengan certificado de secundaria.
	EXACER-COLBACH Examen de Certificación del COLBACH	Está dirigido a todos los jóvenes mayores de 18 años que cuenten con certificado de secundaria y deseen cursar el nivel medio superior. "Son siete exámenes parciales que se aplican en un mismo día, en formato de papel y lápiz. La aplicación tiene una duración total de 5 horas y 50 minutos" (Gobierno de México, s.f. á, párr. 3).
Capacitación para el Trabajo	CECATI - ICAT - CIDFORT Centros de Capacitación para el Trabajo	"A personas, empresas e instituciones interesadas en los cursos/módulos, talleres y diplomados de alguna especialidad ocupacional, entendida ésta como un conjunto de cursos orientados al desarrollo de competencias requeridas por los sectores económico, productivo, social-cultural y educativo" (Gobierno de México, s.f. é, párr. 2).
	CAPACITA T Cambia tu Vida	Dirigida a jóvenes de 15 a 29 años que deseen aprender un oficio a través de cursos específicos que se ofertan en CECATI e ICAT y con ello puedan desempeñarse social y laboralmente en su contexto (Gobierno de México, s.f. í).
Discapacidad	DGB CAED Centros de Atención para Personas con Discapacidad	Se destina para las "personas con discapacidad con deseos de iniciar, continuar o concluir sus estudios de bachillerato" (Gobierno de México, s.f. ó, párr. 3).
	POETA Programa de Oportunidades para el Empleo a través de la Tecnología en las Américas	"Es un modelo de desarrollo social creado por *The Trust for the Américas* (Fundación para las Américas), bajo la Franquicia Social POETA, entidad afiliada a la Organización de Estados Americanos (OEA) con sede en Washington D.C., Estados Unidos" (Gobierno de México, s.f. ú, párr. 1). Dirigida a personas en situación de vulnerabilidad para que tengan la oportunidad de encontrar un trabajo digno.

Fuente: elaboración propia con base en la información de la página de opciones de estudio de la Subsecretaría de EMS (Gobierno de México, s.f. f).

En la tabla anterior se puede observar que el Colegio de Bachilleres posee otras modalidades de estudio además de la que corresponde al tipo de la investigación. Es decir, cuenta con una modalidad de Bachillerato por Examen de Certificación del COLBACH (EXACER-COLBACH) y dos modalidades más que pertenecen al Bachillerato no Escolarizado. El primero de Certificación por Evaluaciones Parciales a través del Sistema de Enseñanza Abierta del Colegio de Bachilleres y el segundo, por medio del Colegio de Bachilleres en Modalidad Virtual.

1.2.2. La Secretaría de Educación de Veracruz

En este apartado, se realiza una contextualización de la educación a nivel estatal por medio de la exploración de la Secretaría de Educación de Veracruz. Esta institución coordina los asuntos de educación demarcados por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y por la Ley General de Educación (Secretaría de Educación de Veracruz, s.f.). Sin embargo, se centra en la Constitución Política del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. Su función responde a la adaptación de las disposiciones educativas, políticas y legales a las condiciones particulares del estado veracruzano. De acuerdo con el gobierno de este estado, la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) se define como:

> La dependencia responsable de coordinar la política educativa del Estado y organizar el Sistema Educativo Estatal en todos sus niveles y modalidades, en los términos que establece la Constitución Política del Estado y las leyes aplicables; así como de desarrollar, supervisar y coordinar los programas educativos, científicos y deportivos, a fin de promover, fomentar y procurar el progreso y el bienestar de la población de la Entidad. (Secretaría de Educación de Veracruz, s.f., párr. 1)

En este sentido, cabe señalar que cada estado de la República Mexicana tiene su propia Secretaría de Educación Estatal. Asimismo, cada estado se rige por su Constitución Política Estatal, que al igual que las secretarías estatales, tiene diferentes características debido a sus particularidades culturales, geográficas, sociales y económicas.

1.2.3. La Dirección General de Bachillerato

En este apartado, se analiza la Dirección General del Bachillerato, como el principal organismo encargado del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz. Esta entidad es la responsable de dirigir cierto sector de bachillerato de tipo general y se autodefine como "una unidad administrativa de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), encargada de coordinar la educación que se imparte en el Bachillerato General, en los aspectos técnicos y pedagógicos" (DGB, 2017, párr. 2). Es decir, atiende las indicaciones a nivel federal que emanan de la Secretaría de Educación Pública.

De acuerdo con el *Documento Base del Bachillerato General* (SEP, 2018), que determina las acciones que la DGB toma en relación con el Plan de Estudios del Bachillerato General, el plan de estudio de bachillerato está diseñado dentro de dos tipos de programas distintos, uno propedéutico y otro bivalente. El primer tipo de programa propone a los estudiantes una forma de trabajo que los habilite para ingresar a instituciones de estudios superiores, por lo tanto, son

preparados en disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas. El bivalente tiende a preparar a los estudiantes tanto para continuar con estudios superiores como para conseguir un título técnico profesional y estar preparados para la vida laboral, ya sea Educación Tecnológica Industrial, Educación en Ciencia y Tecnología del Mar o Educación Tecnológica Agropecuaria (SEP, s.f.). El Documento Base del Bachillerato General apunta que para estos dos tipos de programas educativos existen a su vez dos tipos de instituciones. En la siguiente tabla se muestran las instituciones que pueden adscribirse al programa propedéutico o al bivalente:

Tabla 2. Instituciones adscritas a la Dirección General de Bachillerato

Programa de carácter propedéutico	Programa de carácter bivalente
• Bachilleratos de las Universidades Autónomas • Colegios de Bachilleres • Bachilleratos Estatales • Preparatorias Federales por Cooperación • Centros de Estudios de Bachillerato • Bachilleratos de Arte • Bachilleratos Militares del Ejército • Bachillerato de la Heroica Escuela Naval Militar • Preparatoria Abierta • Preparatoria de la Ciudad de México • Bachilleratos Federalizados • Bachilleratos Propedéuticos que ofrecen instituciones particulares • Telebachillerato	• Instituto Politécnico Nacional. • Instituciones del Gobierno Federal (dependientes de la Subsecretaría de Educación Media Superior). • Educación Tecnológica Industrial. • Educación Tecnológica Agropecuaria. • Educación en Ciencia y Tecnología del Mar. • Colegio de Educación Profesional Técnica. (CONALEP). • Centros de Enseñanza Técnica Industrial. • Educación en Ciencia y Tecnología del Mar. • Escuelas de Bachillerato Técnico

Fuente: elaboración propia con base en el *Documento Base del Bachillerato General* (SEP, 2018).

1.3. El Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz núm. 35

Este colegio representa el escenario de la investigación y es uno de los diversos tipos de bachilleratos que pertenecen a la Educación Media Superior. El COBAEV se define como “un organismo público descentralizado con personalidad jurídica y patrimonio propio, creado mediante Decreto expedido por el Ejecutivo Estatal del 30 de julio de 1988” (COBAEV, s.f., párr. 1). Su funcionamiento se determina en “el acuerdo de coordinación firmado por los gobiernos federal y estatal, a través de la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Educación del Estado de Veracruz (COBAEV, s.f., párr. 3). Los contenidos curriculares de esta institución son definidos por la DGB.

El COBAEV núm. 35 pertenece a los Colegios de Bachilleres (COLBACH), específicamente a aquellos que se encuentran en el estado de Veracruz. Los COBAEV se componen por 71 planteles distribuidos en ocho zonas diferentes por todo el estado, por ejemplo, Pueblo Viejo en la zona I y Las Choapas en la zona VIII, Xalapa se encuentra en el centro del estado en la zona IV (COBAEV, s.f.). A su vez, pertenece al Colegio de Bachilleres que es de carácter federal.

El COBAEV núm. 35 fue fundado en el año 1994 y tiene por nombre “Dr. Leonardo Pasquel”, pertenece a la zona 4 y está ubicado en la avenida Culturas Veracruzanas S/N, Blvd. Arcos Vial Sur, entrada al fraccionamiento Lomas Verdes. Su matrícula oscila los 1600 alumnos y su clave ante la SEV es 30ECB0035A (Mapa de Planteles COBAEV, s.f.). El colegio tiene dos turnos: el matutino y el vespertino. Esta investigación se realizó en el turno vespertino con tres grupos del tercer semestre, el grupo 303, el 304 y el grupo de Capacitación en Servicios Turísticos, esto debido a que solo una maestra del turno vespertino accedió a participar de la investigación, mientras que los demás maestros se rehusaron a ser observados o entrevistados.

Cabe mencionar que se eligió el COBAEV núm. 35 como escenario de la investigación, debido a distintos factores, tanto de características como de condición. Destaca porque se trata de un bachillerato general, el cual contempla la materia de inglés para los primeros cuatro semestres. Además, en este plantel específicamente, existe otra experiencia educativa en el mapa curricular que incluye la enseñanza del inglés desde un enfoque instrumentalista que capacita a los estudiantes para la inserción laboral. Esta pertenece al bloque de capacitación para el trabajo (intitulada Capacitación para servicios turísticos), el cual, en el tercer semestre, cuenta con la materia de Reservaciones a Huéspedes Internacionales en Lengua Inglesa.

Fotografía 1. Entrada del COBAEV núm. 35 “Dr. Leonardo Pasquel”
Fuente: autoría propia.

1.3.1. El plan de estudios del COBAEV núm. 35

Como se mencionó con anterioridad, el COBAEV pertenece al tipo de bachilleratos cuyo programa es de carácter propedéutico, ya que, si bien tiene materias de capacitación laboral, también cuenta con diversas asignaturas que están orientadas a la continuidad de los estudios superiores en diversas disciplinas. En la distribución curricular de sus seis semestres se observan las materias de formación básica, que corresponden a los conocimientos que el estudiante debe poseer para cumplir con el perfil de egreso determinado en el *Documento Base del Bachillerato General* (SEP, 2018). Este señala, en concordancia con los objetivos del COBAEV, que el estudiante al egresar será un individuo crítico y reflexivo, capaz de insertarse en la sociedad de manera productiva, es decir, que será un ciudadano que contribuya al desarrollo de su país. Además, contará con los conocimientos necesarios para continuar sus estudios en el nivel superior o para ingresar al mercado laboral. En el caso específico del inglés, su importancia radica tanto en términos del desarrollo personal como profesional. A continuación, se muestran todas las materias del área básica por semestre del primero al sexto:

Tabla 3. Contenido curricular correspondiente al área de formación básica

FORMACIÓN BÁSICA	
PRIMER SEMESTRE • Ética y Valores I • Informática I • Introducción a las Ciencias Sociales • Lengua Adicional al Español I • Matemáticas I • Química I • Taller de Lectura y Redacción I	**SEGUNDO SEMESTRE** • Ética y Valores II • Historia I • Informática II • Lengua Adicional al Español II • Matemáticas II • Química II • Taller de Lectura y Redacción II
TERCER SEMESTRE • Biología I • Física I • Historia II • Lengua Adicional al Español III • Literatura I • Matemáticas III	**CUARTO SEMESTRE** • Biología II • Esemex • Física II • Lengua Adicional al Español IV • Literatura II • Matemáticas IV
QUINTO SEMESTRE • Geografía • Historia Universal Contemporánea	**SEXTO SEMESTRE** • Ecología y Medio Ambiente • Filosofía • Metodología e Investigación

Fuente: elaboración propia con base en la página electrónica del COBAEV sobre la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

Por otra parte, las asignaturas contempladas en la formación propedéutica se cursan en quinto y sexto semestre. El objetivo de estos dos últimos bloques de materias es preparar a los estudiantes para la educación superior. Asimismo, son de utilidad para que tengan tiempo para decidir su futura profesión. Las asignaturas están orientadas a diferentes ámbitos profesionales. Las materias del área terminal están divididas en cuatro disciplinas: ciencias experimentales (biología, física, química y ciencias de la salud); matemáticas (cálculo diferencial e integral y dibujo I y II); ciencias sociales (administración, contabilidad, derecho, economía, psicología y sociología) y, por último, comunicación (ciencias de la comunicación I y II).

A continuación, se muestra una tabla que detalla la información antes mencionada. Cabe destacar que en relación con el plan curricular para quinto y sexto semestre correspondiente a la formación propedéutica del área terminal ninguna de sus materias contempla la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

Tabla 4. Contenido curricular correspondiente al área de formación propedéutica

FORMACIÓN PROPEDÉUTICA		
ÁREA TERMINAL	**QUINTO SEMESTRE**	**SEXTO SEMESTRE**
Ciencias experimentales	• Temas Selectos de Biología I • Temas Selectos de Física I • Temas Selectos de Química I • Ciencias de la Salud I	• Temas Selectos de Biología II • Temas Selectos de Física II • Temas Selectos de Química II • Ciencias de la Salud II
Matemáticas	• Cálculo Diferencial • Dibujo I	• Cálculo Integral • Dibujo II
Ciencias sociales	• Administración I • Contabilidad I • Derecho I • Economía I • Psicología I • Sociología I • Historia del Arte I	• Administración II • Contabilidad II • Derecho II • Economía II • Psicología II • Sociología II • Historia del Arte II
Comunicación	• Ciencias de la Comunicación I	• Ciencias de la Comunicación II

Fuente: elaboración propia, con base en la página electrónica del COBAEV sobre la Reforma Integral de la Educación Media Superior [RIEMS].

En relación con las materias orientadas a la capacitación, se identifican 21 experiencias educativas que comienzan en el tercer semestre y finalizan en el sexto periodo, las cuales corresponden a oficios o capacitación técnica para aumentar las probabilidades del éxito laboral, en el caso de que el estudiante decida no continuar con su educación superior. A continuación, se muestra la tabla con el listado de las experiencias educativas que corresponden a la formación para el trabajo:

Tabla 5. Contenido curricular correspondiente al área de formación para el trabajo

FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	
• Actuación • Administración de Recursos Humanos • Administración de Recursos Humanos [Liquidación] • Asistente Ejecutivo • Auxiliar Laboratorio Químico • Contabilidad • Dibujo Industrial • Informática • Informática [Liquidación] • Mantenimiento en Sistemas Electromecánicos	• Obra Coreográfica • Primeros Auxilios • Producción de obra plástica • Programación en Java • Programación en .Net • Promotor Deportivo • Redes de Computadoras • Reparación de Aparatos Electrodomésticos [Liquidación] • Servicios Turísticos • Transcripción de Partitura • Técnico Agropecuario

Fuente: elaboración propia, con base en la página electrónica del COBAEV sobre la RIEMS.

Cabe señalar que, para el bloque de asignaturas orientadas a la formación para el trabajo, la presencia del inglés es casi nula, salvo por la asignatura de Servicios Turísticos, la cual es la única que contempla la enseñanza de esta lengua extranjera. Además, es pertinente mencionar que la materia de capacitación está orientada hacia el servicio al cliente desde una perspectiva internacional con un énfasis en el dominio del inglés. Enseguida, se presenta la distribución de las asignaturas que conforman la capacitación en servicios turísticos desde el tercer hasta el sexto semestre, de las cuales, solo las asignaturas marcadas en negritas son impartidas en inglés:

Tabla 6. Contenido de curricular de la formación para el trabajo

Formación para el trabajo	**Asignaturas**			
	Tercer semestre	**Cuarto semestre**	**Quinto semestre**	**Sexto semestre**
Servicios turísticos	Atención al huésped para su alojamiento temporal	Supervisor de recepción	Supervisor de habitaciones y estancias en un hotel	Atención a comensales
	Reservaciones telefónicas a turistas de habla Inglesa	**Atención en la recepción a turistas de habla inglesa**	**Servicios especiales de un hotel a turistas de habla inglesa**	**Atención a comensales de habla inglesa**

Fuente: elaboración propia, con base en la página electrónica del COBAEV sobre la RIEMS.

1.3.2. El inglés en el plan de estudios del COBAEV núm. 35

A partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior se fijaron ciertos ejes de acción, entre los cuales se encuentra el Marco Curricular Común (DGB, 2013c). Este alude a que todas las instituciones de bachillerato compartirán, con el fin de homologarse, una serie de conocimientos, aptitudes, principios axiológicos, habilidades, entre otros atributos que un estudiante debe poseer al egresar del bachillerato (DGB, 2013c). Se identifica que uno de los enfoques que poseerán todas las instituciones es el campo disciplinar centrado en la comunicación, el cual se estudia a través de las materias de Taller de Lectura y Redacción, Literatura, Informática e Inglés I, II, III y IV (DGB, 2013a; b; c; d). Durante los primeros cuatro semestres, la materia de inglés se divide en cuatro bloques por cada semestre. Cada bloque tiene contenidos específicos que corresponden al nivel correspondiente y manifiestan un aumento de complejidad conforme se avanza en los grados. En la siguiente tabla se observa la distribución de los bloques por periodo y los contenidos temáticos de cada uno, así como sus objetivos.

En la tabla comparativa de contenidos de la materia de inglés (véase tabla 7, pág. 31) se pueden observar algunas características. El primero es que los contenidos están programados de manera ascendente, es decir, los temas que están planeados en el bloque I son los más sencillos y aumentan su complejidad conforme se avanza hasta llegar al bloque IV. También se distingue que están orientados hacia diferentes propósitos: el primero de ellos está construido para hacer una presentación y expresar situaciones inmediatas; el segundo tiene objetivos más socializantes, seguir reglas, hablar del pasado o del futuro; el tercero tiene una orientación a expresar cuestiones más abstractas, hacer comparaciones, hablar del pasado y del futuro; el cuarto se centra en hablar de situaciones hipotéticas, abstractas, argumentar, dar opiniones, describir experiencias, en pocas palabras, realizar un intercambio cultural.

Asimismo, se debe tomar en cuenta que, como se mencionó anteriormente, la asignatura de Capacitación en Servicios Turísticos, que pertenece al bloque de Formación para el Trabajo, contempla el uso de la lengua inglesa durante los cuatro semestres. Esta asignatura está orientada a capacitar a los estudiantes en la atención al cliente, específicamente en aquellos de habla inglesa, por lo tanto, la experiencia educativa se imparte, completamente en inglés, o al menos está planteada de ese modo. Es decir, se esperaría una mejora considerable en el aprendizaje de los estudiantes que cursen esta asignatura en comparación de los alumnos que solo cursen inglés I, II, III y IV. Respecto a esto, se reconoce que el inglés forma parte del Componente de Formación Profesional y se concibe como una herramienta que sirve al estudiante para mejorar sus posibilidades de éxito durante la inserción al campo laboral y lo nutre culturalmente (DGB, 2018).

Tabla 7. Contenidos temáticos de las materias de inglés en el COBAEV núm. 35

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre
Bloque I	Bloque I	Bloque I	Bloque I
¿Quién soy? “generarás y comprenderás información personal” (DGB, 2013a, p. 9).	Comparas personas, objetos y lugares. “lograrás identificar personas, objetos y lugares, así como aspectos culturales en textos; al mismo tiempo que podrás intercambiar información mediante comparaciones orales y escritas, y utilizar correctamente las estructuras gramaticales” (DGB, 2013b, p. 9).	Describes situaciones de causa y efecto. “el o la docente promueve en el alumnado desempeños que le permiten describir causas y efectos de situaciones ambientales” (DGB, 2013c, p. 9).	Describes tu comportamiento en situaciones hipotéticas. “el o la docente promueve en el alumnado desempeños que le permiten describir situaciones hipotéticas referentes a dilemas morales” (DGB, 2013d, p. 8).
Bloque II	Bloque II	Bloque II	Bloque II
Qué hago y cómo vivo. “escribirás y comprenderás actividades rutinarias, así como modos de vida propios y de terceros.” (DGB, 2013a, p. 9).	Relatas momentos importantes del pasado. “podrás reconocer situaciones que ocurrieron en el pasado, así como solicitar e intercambiar información referente a actividades y situaciones que ocurrieron en diferentes contextos; para realizar estas descripciones será necesario que utilices adecuadamente las estructuras gramaticales” (DGB, 2013b, p. 9).	Comparas hábitos y rutinas realizadas en diferentes entornos sociales. “el o la docente promueve en el alumnado desempeños que le permiten describir de hábitos y rutinas realizadas por diferentes grupos sociales” (DGB, 2013c, p. 9).	Describes experiencias. “en este bloque el o la docente promueve en el alumnado desempeños que le permiten relatar sus experiencias de viajes” (DGB, 2013d, p. 8).
Bloque III	Bloque III	Bloque III	Bloque III
Describo lo que está pasando. “describirás y comprenderás acciones que se están realizando en el momento en que hablas.” (DGB, 2013a, p. 9).	Sigues instrucciones y comprendes reglamentos. “se pretende que reconozcas instrucciones, órdenes, sugerencias y prohibiciones, al mismo tiempo que puedas intercambiar este tipo de información en situaciones sencillas empleando, nuevamente, las estructuras gramaticales correctamente” (DGB, 2013b, p. 9).	Describes actividades que se desarrollaron en el pasado. “el o la docente promueve en el alumnado identificar las festividades de su comunidad y/o país, utilizando las estructuras gramaticales del pasado simple y pasado continuo” (DGB, 2013c, p. 9).	Expresas gustos y preferencias. “en este bloque el o la docente promueve en el alumnado desempeños que le permiten describir sus gustos y preferencias referentes a actividades de esparcimiento” (DGB, 2013d, p. 8).
Bloque IV	Bloque IV	Bloque IV	Bloque IV
Describo lo que está pasando. “expresarás ideas relacionadas con cantidades y medidas” (DGB, 2013a, p. 9).	Haces planes para el futuro. “que identifiques y comprendas ideas en textos, así como solicitar e intercambiar información referente a actividades y situaciones futuras. Todo esto te permitirá comprender y utilizar las estructuras gramaticales en tiempo futuro en una situación comunicativa” (DGB, 2013b, p. 9).	Haces solicitudes y das instrucciones. “el o la docente promueve competencias que permiten diferenciar tareas domésticas y actividades escolares comunes a los adolescentes dentro su entorno, hacer solicitudes y dar instrucciones de manera formal e informal” (DGB, 2013c, p. 9).	Describes información sobre objetos, actividades y personas. “en este bloque el o la docente promueve en el alumnado desempeños que le permiten describir diferentes lugares de trabajo y los perfiles laborales de las personas que trabajan en dichos lugares” (DGB, 2013d, p. 8).

Fuente: elaboración propia, con base en los programas de estudios para la materia de Lengua Adicional al Español I, II, III y IV (DGB, 2013a; b; c; d).

Capítulo 2. Cultura, escolarización y enseñanza del inglés

En este capítulo se presenta el marco teórico donde se abordan, desarrollan y abstraen los conceptos que dan sustento teórico a las reflexiones sobre el fenómeno social que se pretende abordar. Primero se presentan los antecedentes que corresponden a algunas investigaciones respecto a la enseñanza y el aprendizaje del inglés en los distintos niveles educativos y desde diversas ópticas, con el objetivo de posicionar este estudio y reconocer espacios que rellenar con la teoría proveniente de esta investigación.

Después, se aborda el papel que tienen la escuela y el docente en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés, así como las consideraciones que se plantean con respecto a la intencionalidad de su presencia en el currículo escolar. Seguido, se realiza un reconocimiento de los distintos métodos didácticos y estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras, en específico del inglés. Para finalizar, se estudia el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera desde las conceptualizaciones sociolingüísticas y de la sociología, así como de la teoría histórico sociocultural.

2.1. Antecedentes

El nivel de bachillerato, como se mencionó en el capítulo anterior, no fue preceptivo sino hasta después del decreto de obligatoriedad (Diario Oficial de la Federación, 2012), Esto generó, durante muchos años, cierta invisibilización de ese nivel de estudios desde la parte oficial. También existen pocos estudios en el país sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el currículo formal de este nivel educativo. Pero sí se encuentran estudios sobre los factores culturales y sociolingüísticos que intervienen en el proceso de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el nivel medio superior (Ávila et al., 2013). A continuación, se presentan algunas investigaciones que ayudan a visualizar el inglés en el bachillerato.

El primer estudio es el de Guadalupe López y Guadalupe Tinajero (2009), en él se analiza la opinión de 60 docentes de bachilleratos tecnológicos sobre la reforma educativa del 2004 y las bondades y los retos que tuvieron que enfrentar al momento de implementarla. La opinión de los docentes fue recogida por medio de un instrumento adaptado del cuestionario *School Reform Opinionnaire* (Brown, 1994), el cual consta de 31 preguntas cerradas y 4 abiertas. Las conclusiones derivadas de los datos obtenidos de esta investigación sugieren que los docentes enfrentaron un gran desafío debido a que la reforma exigió retomar un enfoque constructivista como propuesta pedagógica y el perfil del docente se complejizó, obligando a los maestros a estar más preparados académicamente. Esta información podría favorecer una investigación donde se

realice un análisis histórico de las reformas educativas que aplicaron y aplican para el nivel bachillerato.

Otro estudio centrado en el nivel bachillerato es el realizado por Suárez y Ramírez-Valverde (2014), el cual trata sobre la implementación del programa Bachillerato internacional[6] (BI) en un Bachillerato público de la ciudad de Puebla. Esto fue con la intención de responder a las demandas por parte de la sociedad de mejorar la calidad de la educación pública en el nivel medio superior. Para esta investigación de tipo cuantitativa se recurrió a diversas fuentes de información con diferentes técnicas: la primera parte, consistió en hacer entrevistas informales a funcionarios, profesores y alumnos del bachillerato; en la segunda parte, recurrieron a los puntajes obtenidos por parte de los estudiantes en el examen de admisión y; por último, se les aplicó un cuestionario en el que se buscó conocer su percepción en relación de como experimentaron estudiar con la modalidad del bachillerato internacional, así como las características de la enseñanza del inglés en este bachillerato. Esta investigación da la pauta para indagar sobre la implementación de programas ajenos a los propuestos por la Secretaría de Educación Pública y su eficacia en relación con el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y compararlo con los resultados obtenidos en la educación pública.

Por su parte, Mauro Solano (2015), en su trabajo de tesis de maestría, aborda el tema de la participación en un aula de gran tamaño con respecto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Este autor considera el aula como el espacio idóneo para que ocurra el proceso de enseñanza y aprendizaje. El estudio se realiza desde la metodología investigación-acción, por lo que Solano (2015) emprende el análisis desde su propia práctica docente. En el estudio participan 45 estudiantes de tercer semestre de una preparatoria pública de la ciudad de Xalapa, turno vespertino. Esta investigación recaba los resultados que arroja la implementación de estrategias de aprendizaje basados en proyectos, los cuales apuntan a la mejora del aprendizaje del inglés a partir del trabajo colaborativo y la socialización con el idioma. Este estudio sugiere una visión orientada a la práctica docente para entender el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Otro trabajo de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés en el nivel medio superior es el realizado por Roberto Zapata (2015), este trata de indagar las percepciones que tienen los alumnos de un telebachillerato acerca del proceso educativo que se lleva a cabo en su escuela. Este estudio está enfocado en analizar las estrategias didácticas que ayudan a mejorar

[6] El programa BI "es una fundación educativa sin fines de lucro creada en Ginebra, Suiza, en 1968. El BI es una red orientada por una organización central (organización del Bachillerato Internacional -IBO), que tienen un currículum similar" (Suárez & Ramírez-Valverde, 2014 p. 2).

el proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramática inglesa, −ya que es la orientación de contenidos enseñados en esa institución−, así como la percepción que tienen los maestros y algunos estudiantes al respecto. Para la realización de esta investigación mixta, se emplearon la entrevista, la observación y los cuestionarios diagnósticos de nivel de inglés. Los resultados arrojaron que: (1) La mayoría de los estudiantes tenían graves problemas para estructurar correctamente una oración gramatical; (2) Perciben sus clases como monótonas y (3) No tienen motivación por practicar el inglés.

Un organismo que, de manera recurrente, indaga en temas relacionados con la enseñanza del inglés como lengua extranjera es la *Mexican Association of Teachers of English, A.C. (MEXTESOL),* que tiene como objetivo buscar el desarrollo de sus miembros y no-miembros en los estándares más altos de la enseñanza del inglés para lograr, a través de esto, formar estudiantes que logren comunicarse de manera efectiva en todo tipo de situaciones sociales (MEXTESOL, s.f.).

A partir de revisar las memorias de este organismo, se identificó el estudio realizado por Hugo Maldonado (2017) sobre un proyecto colaborativo implementado con estudiantes de quinto semestre de un Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de servicios (CBTIS) en Tierra Blanca, Veracruz. Este estudio de tipo experimental está orientado al análisis del mejoramiento de la adquisición de la habilidad lectora en inglés a partir de la implementación de una feria de lectura como proyecto colaborativo. En él se utilizaron dos tipos de instrumentos: los cuestionarios y las guías de observación. Esta investigación arrojó resultados interesantes, en ella se encontró un cambio de actitud favorable por parte de los estudiantes a partir del aumento de su exposición a actividades literarias en la segunda lengua cuando la colaboración toma lugar, es decir, esta exposición cambia la percepción acerca de las actividades literarias y aumenta el vocabulario de los estudiantes, asimismo, también puede incrementar también el vocabulario en la primera lengua.

Con respecto a los factores sociolingüísticos y culturales, José Ángel Escarpeta (2018) presenta un estudio en el que se aborda en un sentido analítico cómo influyen determinados factores en la manera en que los estudiantes desarrollan su nivel de literacidad. Si bien este estudio no se ajusta al estudio de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, retoma conceptos fundamentales de la sociolingüística útiles para la presente investigación. Escarpeta (2018) señala que los niveles de literacidad de los alumnos se verán potencializados con la presencia de ciertos factores culturales y en relación con la posesión de mayor capital cultural.

Existen diversas investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, el estudio de los métodos y los factores sociolingüísticos que

intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del marco del sistema educativo mexicano es un área de estudio poco analizada a nivel nacional. Con respecto a la enseñanza del inglés, desde una óptica intercultural, se puede hacer referencia a la investigación realizada por Francisco Javier Ramírez López (2017), la cual tiene como propósito analizar cómo incide la apropiación de una cultura institucional en la construcción de prácticas docentes a partir de la enseñanza de inglés como segunda lengua dentro de un modelo educativo intercultural.

En este estudio, Ramírez (2017) señala que, para esta investigación, "se analizaron los discursos generados por los docentes de inglés y de otros actores pedagógicos de la UIMQROO desde una metodología híbrida que retoma el análisis textual del Análisis Crítico del Discurso y algunos métodos etnográficos" (p. 228). Este análisis permitió, en una primera instancia, demostrar la carencia de estudios realizados sobre la enseñanza del inglés desde un enfoque intercultural en el contexto de México. Asimismo, logra demostrar que la UIMQROO permite a sus docentes incorporarse a nuevos paradigmas pedagógicos, pero al mismo tiempo limita la posibilidad de apropiación y desarrollo del enfoque intercultural por la escasez de procesos de profesionalización y capacitación continua. Además, la investigación demostró, mediante los discursos de los profesores, las diversas maneras de apropiación sobre el significado de interculturalidad. Esta investigación es relevante para este estudio, ya que posibilita el acercamiento a conceptualizaciones sobre el capital lingüístico y la reproducción de la legitimidad de la hegemonía del inglés como lengua franca por encima de las lenguas nacionales.

A partir del análisis y reconocimiento de algunos de los estudios relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del inglés, es posible identificar dos carencias constantes en el estudio de la enseñanza de la lengua extranjera. En primer lugar, existe un sector poco investigado sobre el tema, el nivel medio superior. Esto puede deberse, por un lado, a que los investigadores han centrado su atención en el nivel básico debido a los cambios que sufren los niños y las incontables problemáticas que experimentan en esa etapa de la vida; además de que no estaba institucionalizado. Por otro lado, también se dedica una gran atención al nivel superior y al nivel de EB, esta priorización de ambos niveles deja al nivel medio superior en cierta medida invisibilizado. En segundo lugar, si bien se pueden encontrar diversas investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés, la mayoría está centrada en los procesos de enseñanza, los métodos, las percepciones acerca del inglés. Sin embargo, es necesario investigar más acerca de cómo pueden estar relacionados los factores culturales y sociolingüísticos de los estudiantes con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En este tenor, se pretende, por medio de esta investigación, compensar algunos vacíos teórico-metodológicos alrededor de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua

extranjera en el nivel educativo medio superior, ya que es un espacio educativo que ha sido poco abordado en investigaciones educativas y/o sociales. Se pretende lograr esta compensación teórico-metodológica por medio de un análisis sociolingüístico sobre este proceso educativo, en el que se tome en consideración los factores culturales y sociales que influyen la manera en la cual el estudiante aprende el inglés dentro de un ambiente escolarizado, así como reconocer otros factores que intervienen en este proceso educativo, tal como las estrategias y métodos de enseñanza y los elementos sociales que surgen de la interacción entre profesor y alumno, los cuales se espera que intervengan como catalizadores del proceso de aprendizaje en los estudiantes.

2.2. Escuela, currículo y sociedad

La escuela ha jugado un papel relevante para la construcción de la sociedad moderna. Bourdieu (1969) señala que la escuela es una institución que genera cultura, la cual inculca en los estudiantes una serie de categorías de pensamiento que, de cierto modo, los homogeniza de manera que crean una forma de comunicación. Es así como la escuela influye directamente en la personalidad intelectual de una nación y en su manera de formar relaciones interpersonales, así como de sus modos de comunicarse entre sí.

Por su parte, McLaren (2005), por medio de la teoría crítica, supone dos instancias referentes a la escuela: la escolarización y la educación. La primera como herramienta de perpetuación hegemónica; la segunda como un medio para lograr la liberación del individuo. En este sentido, la perpetuación hegemónica de la escuela responde la función que está encaminada a la reproducción de una cultura dominante para formar ciudadanos que sean útiles para el sistema, los cuales son controlados por la clase poderosa. En cambio, la educación como un medio para lograr la liberación trata sobre la educación de la conciencia, la observación, de entender el mundo en el que vivimos y comprender los elementos que están interactuando en él y cómo todo eso permea en nuestras vidas. Este análisis crítico sirve a los profesores y a los estudiantes para comprender su realidad y poder tomar decisiones que los liberen de la opresión y la dominación que ejerce el sistema sobre la sociedad (McLaren, 2005).

Por otro lado, de acuerdo con Giroux (1990), el docente puede ser el agente promotor del cambio. Esto a partir de la redefinición de su papel que, algunos casos, trascendería de técnico irreflexivo a intelectual transformativo. De esta forma, el profesor reflexiona en torno a sus prácticas y se convierte en el “verdadero” responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza. De tal manera que el maestro como intelectual transformativo posee consciencia de que la escuela no es un lugar neutro y que debe tomar una postura que favorezca a

la sociedad. Para esto tiene que conseguir que lo pedagógico sea más político y viceversa. Es decir, insertar la escuela en el contexto político y utilizar una pedagogía más liberadora, en la cual los sujetos sean considerados como eje central de la educación.

En este tenor, Santiago, Parra y Murillo (2012) consideran, al igual que Giroux, la necesidad de un docente intelectual. Sin embargo, ellos le atribuyen dos funciones: mostrar cómo vivir en una sociedad realmente democrática y capacitar a los estudiantes para lograrlo. No obstante, para lograrlo es necesario que el profesor desarrolle una capacidad crítica y reflexiva. El maestro debe comprender que cada estudiante tiene una historia diferente y capacitarlos instrumentalmente, pero de forma reflexiva y acompañarlos en el proceso de construcción de aprendizajes; cuya base es la reflexión sobre la realidad en la cual están inmersos, por lo tanto, el papel del docente tiende a ser el de un transformador de la sociedad.

Al considerar el poder de transformación del docente, surge la necesidad de reconocer la importancia de la formación del profesorado, la cual yace en la incidencia que tiene su labor en la construcción de la sociedad. Jiménez y Santos (1999) mencionan que la formación del docente está condicionada por cinco dimensiones:

1. *De acuerdo con el tipo de profesor que se quiere formar*. Se refiere a los objetivos determinados en el currículo escolar por cada nivel educativo, los cuales deben estar en concordancia con la formación de los profesores.
2. *El modo de selección de los aspirantes a profesores*. Esta dimensión la determina la sociedad al definir qué es lo que espera de este profesional.
3. *El contexto organizativo en el que se va a formar*. Se refiere a la institución a la que pertenezca.
4. *La formación de los formadores*. Existen profesionales que forman a los docentes, esto responde a una serie de condiciones: institucionales y sociales, entre otras.
5. *La política de formación*. Esta dimensión responde al ámbito político social en donde se formará el docente, el cual responde a diferentes características según el contexto geográfico, cultural y sociohistórico.

Con respecto a la formación de los docentes, es pertinente señalar que esta se imparte en las facultades de educación. Hay que tener en cuenta: la duración que tiene esta formación; el tipo de contenidos que contiene el currículo con el que se forman; considerar cómo relacionan la teoría con la práctica y el contexto organizativo en el que esta formación se desarrolla.

La formación permanente del profesorado puede llamarse también formación continua o

desarrollo profesional, se realiza en diferentes facetas que se convierten en objetivo de perfeccionamiento del quehacer profesional. Para esto se deben reconocer los problemas y necesidades que los profesores manifiestan y experimentan durante su formación (Jiménez y Santos, 1999). También existe la autoformación de los profesores que corresponde a la responsabilidad que tiene el docente de su propia formación y desarrollo profesional, existen diversas modalidades de este proceso de formación.

Con base en lo anterior, es posible señalar que el profesor como modelo puede ser conceptualizado desde diversas perspectivas. De acuerdo con Jiménez y Santos (1999), el profesor puede ser analizado como técnico, esto hace referencia a la capacidad de este para la producción académica y educativa; también puede ser analizado desde su práctica, lo cual conceptualiza al profesor desde las acciones que realiza, en otras palabras, hace referencia al saber hacer y poder transmitir ese saber a sus estudiantes.

Con respecto a la transmisión de los conocimientos, la escuela ha funcionado como agente reproductor de los saberes de la cultura dominante, es decir, con los saberes que definen la estructura social. En ese sentido, es evidente que también se reproducen las desigualdades sociales, a partir de esto, se puede argumentar que ya no hay manera de continuar con la creencia de que la escuela es el principal instrumento de transformación para lograr el bienestar económico, aunque se mantenga la expectativa (Ferreres, 1999). Aun así, la creencia sigue y se encuentra acompañada de mecanismos de control como las leyes, procedimientos de regulación, consultas de opinión pública, contracorrientes de disertaciones intelectuales, puntos de vista ideológicos contradictorios, y movimientos a gran o pequeña escala para el cambio y la reforma. Ferreres (1999), desde una perspectiva sistémica y pensando en la escuela como organización, señala:

- La educación es una realidad social resultado de vivir en sociedad, pero al mismo tiempo es una necesidad social.
- Lo sociocultural proporciona al hombre y a la educación contenido cultural y valorativo.
- Lo sociocultural permea lo educativo.

Por medio de la reproducción de ciertos contenidos curriculares se hace evidente la legitimación del inglés como lengua de dominación. Asimismo, con su enseñanza se pretende, desde un punto de vista instrumentalista, proveer a los estudiantes de una habilidad para su futura inserción en la vida laboral que responda con las exigencias del mundo globalizado (Rockwell, 2009). Aunque la enseñanza de otras lenguas puede significar, desde una perspectiva reflexiva, una formación integral que permita al estudiante tener las herramientas suficientes para poder participar en una sociedad globalizada a través de una socialización que no solo conozca las diferencias culturales,

sino que reafirme la propia identidad y reconozca las otras identidades bajo los preceptos de respeto y del diálogo intercultural simétrico (Aguiló-Bonet, 2010).

El papel formativo de la escuela, en interacción con su naturaleza de agente reproductor de la cultura dominante y de la legitimación del inglés como lengua hegemónica, también alberga la función antitética de los docentes como responsables de formar estudiantes críticos y reflexivos capaces de reconocer su responsabilidad ante la sociedad. En este sentido, los maestros tienen un papel fundamental en la sociedad, puesto que cumplen la función de mediar los contenidos curriculares, al mismo tiempo, las instituciones educativas cuentan con autonomía curricular, la cual es concebida como "la facultad de las escuelas para adaptar los contenidos educativos a las necesidades y contextos específicos de sus estudiantes y su medio" (Gobierno de México, s.f. e, pág. 4), por lo tanto, se asume que, a través de una práctica docente reflexiva y la promoción del pensamiento crítico, los maestros tienen la posibilidad de decidir adoptar una posición activa dentro y fuera del aula.

En este tenor, es prudente cuestionarse si la enseñanza y el aprendizaje del inglés solo está encaminada hacia la especialización de los alumnos para la vida laboral o si es posible que no implique solo un proceso instrumentalista, sino que entrañe el reconocimiento de los factores sociolingüísticos que intervienen en el proceso y el reconocimiento de las diferencias socioculturales e interlingüísticas como un punto de referencia para potencializar el proceso educativo que permita una comprensión de la interculturalidad.

Para la presente investigación se considera al currículum como una parte fundamental y objeto de análisis, ya que sirve como pauta para estudiar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje al tomar en cuenta los contenidos curriculares que se articulan y se manifiestan dentro de los diferentes contextos y situaciones. Asimismo, el profesor tiene un papel fundamental como agente mediador de estos procesos en la enseñanza y el aprendizaje, investido con el poder y responsabilidad de incidir en los alumnos, ya sea para lograr en ellos un pensamiento emancipatorio o de sometimiento (Gimeno, 2002).

De acuerdo con Grundy (1998), la teoría tradicional del currículum expone los procesos para su creación en: diseño, difusión, implementación, evaluación e innovación. La práctica docente del currículum está determinada en gran parte por las adaptaciones que necesita hacer el profesor, es por esto por lo que los diseñadores del currículum ponen especial empeño en persuadir a los profesores para seguir la prescripción metodológica. Sin embargo, los profesores, en algunas ocasiones, hacen adaptaciones curriculares que son necesarias debido a la diversidad de contextos y situaciones socio-escolares.

2.3. Didáctica y enseñanza

El estudio sobre la didáctica y la enseñanza ha tenido presencia en las investigaciones educativas desde tiempos remotos que datan de la creación del concepto propuesto por Comenio, debido a que, de manera recurrente, se buscan formas de enriquecer los procesos de transmisión de conocimientos que resulten de utilidad en la vida cotidiana (Abreu, Gallegos, Jácome y Martínez, 2017). Por ello es importante identificar distintas conceptualizaciones de la didáctica y analizar su papel en la mejora de los procesos de enseñanza. De acuerdo con Mallart (2001) la raíz etimológica de la didáctica se remonta a concepciones griegas que hacen referencia a enseñar, exponer e instruir, pero también aluden a las personas que enseñan y aprenden. Desde etimologías latinas también refieren a la enseñanza y aprendizaje. En este orden de ideas, es evidente que el sentido de la didáctica desde sus orígenes está dirigido al proceso educativo.

La definición actual de didáctica se mantiene íntimamente ligada a la enseñanza y responde a diferentes puntos de vista, ya que puede ser analizada desde su carácter, objeto, contenido o finalidad. Mallart (2001) define a la didáctica como "la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando" (p. 5). Para efectos de la presente investigación, se considera una concepción concisa acerca de didáctica en la enseñanza del inglés, la cual está orientada a su análisis pragmático en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, es decir, se define como la disciplina derivada de la pedagogía que tiene como objetivo específico mejorar el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Por otra parte, Carr (2005) define a la enseñanza como una "tentativa deliberada o intencional de producir un aprendizaje" (p. 41), es decir, la enseñanza eficaz debe estar determinada por un aprendizaje bien logrado. El carácter normativo incita a la enseñanza hacia una conceptualización tecnicista debido a que se considera que para cada objetivo pedagógico existe un rubro de comparación que permite conocer su éxito o fracaso. En este orden de ideas, Carr (2005) distingue dos corrientes al respecto: aquellos que ven a la pedagogía desde una visión tecnicista de la adquisición de destrezas, pero que no creen en que esas destrezas sean de carácter técnico o científico.

A su vez, están los que no conciben la enseñanza como necesariamente una adquisición de destrezas y habilidades. Es prudente señalar que, desde la perspectiva de la presente investigación y en concordancia con Carr (2005), se perciben a la escolarización como una institución de carácter ambivalente, la cual está orientada, por un lado, a la capacitación de los estudiantes en habilidades que les permitirán su ingreso en el ámbito laboral, pero, por el lado

contrario y en armonía con lo propuesto por Paulo Freire (1970), al empoderamiento y la liberación del estudiante dentro de un sistema que pretende reproducir las injusticias sociales.

Carr (2005), también señala que la enseñanza se lleva a cabo en tres sentidos: como profesión, como rol y como una actividad. La enseñanza como actividad corresponde al acto de transferir conocimientos, sin necesariamente estar dentro de un contexto escolar ni tampoco hacerlo desde un papel de maestro. Para analizar la enseñanza primero es necesario definirla como un concepto normativo, ya que se puede evaluar como eficaz o ineficaz en relación con parámetros ya definidos. Cuestionar el concepto de enseñanza supone entonces investigar los criterios que permitan distinguir una "buena o eficaz" de una "mala o ineficaz". Esto se logra al identificar los objetivos de la enseñanza para determinar los métodos eficaces.

La enseñanza como rol, hace referencia a maestros que están cualificados para el puesto y poseen el rol docente, sin embargo, pueden dedicarse a otras actividades que no corresponden directamente a la enseñanza (Carr, 2005). En este sentido, pueden encontrarse maestros que ejerzan como directores de escuela, como rectores, administrativos u otras funciones que, aunque se encuentren dentro del ámbito educativo, no están frente a grupo. Por último, se encuentra la enseñanza como profesión, la cual compete directamente a este estudio. Este tipo de enseñanza hace referencia a aquellos maestros que sí tienen formación profesional docente y se dedican a las actividades de enseñanza en un contexto escolar. Es pertinente puntualizar que para la presente investigación se trabajará sobre este último carácter de la enseñanza, ya que es el que corresponde al trabajo realizado por la profesora de inglés en el COBAEV núm. 35, con quien se realizará el trabajo de investigación.

Por otra parte, la propuesta de Juan Amos Comenio posiciona a la enseñanza en un sentido opuesto a la visión tecnicista que advierte Carr (2005). Para Comenio, esta tiene como objetivo aprender, no solo la virtud, sino los conocimientos que sean de utilidad para la vida (Gutiérrez, s.f.). A su vez, Paulo Freire (1970) propone un método pedagógico de concienciación, cuya orientación se dirige hacia el aprendizaje, es decir, busca que, a partir de este método, "el hombre no crea su posibilidad de ser libre, sino que aprende a hacerla efectiva y ejercerla" (p. 14), a partir de estas ideas, se puede construir una visión antitética a la educación tecnocrática, es decir, una perspectiva donde la educación es un herramienta y práctica de la libertad.

Es pertinente reconocer que una de las carencias que tiene la posición tecnicista instrumentalista de la enseñanza, es que no es suficiente para reconocer los elementos esenciales que entran en juego en la práctica educativa y docente, como son las interrelaciones entre cognición y emoción, juicio y sensibilidad. En este tenor, la educación debe entenderse en un sentido moral antes que técnico, debido a que se trata de trabajar con y para humanos, no máquinas

de producción.

2.3.1. La enseñanza de las lenguas extranjeras

La enseñanza de lenguas extranjeras ha sufrido una serie de cambios y ajustes con la intención de mejorar su eficacia. En ella existe un interés marcado por la problemática del trabajo docente. Bronckart (2007) menciona que esto se debe a la evolución de las investigaciones en didáctica de las disciplinas y en particular de las lenguas. El autor añade que desde que se consolidaron las escuelas públicas y obligatorias a finales del siglo XIX, la escuela ha sufrido diversos cambios como consecuencia de la necesidad de adaptación a la evolución de las sociedades.

Estos cambios se traducen en una aplicación directa de los conocimientos científicos en la educación, tal es el caso de las teorías del desarrollo psicológico de Jean Piaget, que dieron pauta a los estudios de las capacidades cognitivas y orientaron hacia la aplicación de teorías y metodologías de la lingüística estructural. Pero esta propuesta no tuvo efecto, debido a que "solo se puede actuar sobre la escuela, si se tiene muy en cuenta la realidad de su 'estado' actual" (Bronckart, 2007, p. 168). Además, no es viable aplicar directamente los conocimientos científicos a la escuela sin antes seleccionarlos, transformarlos y simplificarlos, para lograr su asequibilidad.

De esta doble problemática surgen las didácticas de las disciplinas escolares en las décadas de 1960 y1970 en una tarea tripartita: el análisis del estado de la enseñanza de una materia; el análisis de las ventajas de las disciplinas científicas de referencia; y la implementación de investigaciones de intervención para mejorar el estado de la enseñanza, introduciendo, previa transposición, conceptos y métodos provenientes del campo científico (Bronckart, 2010).

En ese sentido, la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras, especialmente del inglés, también ha evolucionado. Antes del siglo XIX, la enseñanza solo consistía en la traducción y lectura de textos en inglés, esto denotaba que los esfuerzos radicaban en que el estudiante fuera capaz de leer en una segunda lengua y no desarrollar del todo las demás habilidades comunicativas. A finales del mismo siglo, el lingüista y pedagogo Viëtor propone una nueva forma de enseñanza llamada el método directo (Baca, 2010), el cual indica que el estudiante debe aprender por sí mismo las estructuras gramaticales a través de la experiencia lingüística, asimismo, hacía énfasis en el aprendizaje de la lengua oral.

Virginia Baca (2010) señala que Maximilian Berlitz aportó al método directo dos características: la importancia de la audición como base del lenguaje y que el procedimiento para aprender una nueva lengua debía ser el mismo que se utiliza para adquirir la lengua materna. Asimismo, este método contaba con tres principios: 1. Enseñar la lengua mediante la

conversación; 2. No existe un aprendizaje apropiado solo por memorización de estructuras gramaticales; y 3. La unidad lingüística es la oración, no la palabra. Por eso, Berlitz hizo hincapié en no usar el código lingüístico ni la traducción al enseñar la lengua extranjera. Además, rechaza el uso de la lengua materna para dar las explicaciones y enfatiza el uso de asociaciones. Un último seguidor del método directo fue o es Harold Edward Palmer, quien ya nombra el método estructuralista para denotar que este consiste en el aprendizaje de oraciones modelos y a partir de ellas trabajar lo que son las tablas de substitución, que esencialmente es la formación de hábitos en el uso del lenguaje que permiten la adquisición de la segunda lengua.

A partir del Método Directo, surgen una serie de métodos que pretenden solucionar el problema de la enseñanza de una lengua extranjera. El método de análisis contrastivo, es aquel fundamentado en la comparación de diferentes sistemas lingüísticos; el método del análisis de errores, el cual está centrado en reflexionar sobre los errores que ocurren debido a las interferencias lingüísticas; la interlengua, que es una aportación de Selinker, el cual Corder lo denominó dialecto idiosincrático y Nemser sistema aproximativo; el método audio-oral apoyado en material audiovisual y el método comunicativo que hace referencia a los aspectos contextual, cultural y social, cuyo exponente es Stephen Krashen. De este método se derivan dos escuelas fundamentales de la didáctica de las lenguas, ambas corresponden al mundo anglosajón (Bronckart, 2010).

La primera, la escuela norteamericana que experimentó dos momentos evolutivos, el primero que se deriva del estructuralismo norteamericano con Leonard Bloomfield, Zelling Harris y Rudolf Fries, y el segundo que surge con la segunda guerra mundial vinculado con el aprendizaje de lenguas extranjeras por motivos militares. Las líneas de investigación que caracterizaron a la escuela norteamericana son: la tradición de la etnometodología fundamentada en el estructuralismo antropológico, el análisis de la conversación y el desplazamiento de lo lingüístico hacia lo socio psicológico (Bronckart, 2010).

La segunda escuela es la británica, la cual surge con el enfoque de la lingüística teórica que también consideraba los aspectos prácticos como parte de su investigación, este enfoque está relacionado con la enseñanza del inglés para extranjeros incluidos en el *British Council*. Las líneas de investigación de la escuela británica son: el análisis del discurso precedido por Firth y Halley y que actualmente compete a estudios textuales, conversacionales y pragmáticos; programas y métodos de enseñanza desde el enfoque comunicativo y la línea ecléctica de Henry Widdauson. Además, También es pertinente señalar que aparte de estas dos escuelas, se encuentran las de Edimburgo y la rumana (Bronckart, 2010).

Después apareció Noam Chomsky con una teoría que pone sobre la mesa la importancia de lo intrínseco. El autor manifiesta que la mente puede interpretar datos incoherentes y dispersos debido a un sistema apriorístico de nociones o capacidades innatas para el lenguaje verbal, característico del ser humano. Bronckart (2010) realiza una reflexión sobre el proceso de aprendizaje que se consideran a partir del trabajo de Chomsky: existe una heterogeneidad irrefutable en la información que el sujeto recibe durante la adquisición de la lengua, sin embargo, esto no le impide aprender la gramática única de la lengua que adquiere; existe una evidente rapidez en la adquisición de la lengua en relación con otros aprendizajes que durante la infancia temprana no logra; la universalidad de la adquisición de la lengua, ya que en todos los casos se cumple a la perfección, con sus excepciones en el caso de las extremas deficiencias y la creatividad creadora que hace referencia a la infinidad de posibilidades que tiene un hablante para construir mensajes.

La teoría de Chomsky tiene diversos precedentes, uno de ellos es el humanista Huarte de San Juan, quien ya distinguía entre un principio mecánico propio de las bestias, y el creativo propio de los humanos. De igual forma, el pensador y lingüista Alexander Von Humboldt rechazaba el lenguaje como algo estático, puesto que habla de una capacidad lingüística innata y que el lenguaje es una estructura latente de la mente humana esperando ser desarrollada por la exposición a una experiencia lingüística (Bronckart, 2010).

En conclusión, se puede decir que el concepto de lengua extranjera es subjetivo, debido a que no existen lenguas extranjeras por sí mismas, sino que esta definición se construye desde la relación de distancia y de lo ajeno que existe entre una lengua y un individuo. Se reconoce que la lengua extranjera alude a aquellas que no son la lengua materna de una persona. Asimismo, que la lengua materna es adquirida en el contexto primario. Las diferentes teorías orientadas a la enseñanza de lenguas extranjeras, en realidad están orientadas a la enseñanza de lenguas en general y la diferencias que podemos observar entre una y otra, varían en relación con la perspectiva teórica desde la que son construidas. A continuación, se presenta una descripción histórica de los métodos utilizados para la enseñanza de lenguas, se hace énfasis en el inglés como lengua extranjera.

2.3.2. Métodos para la enseñanza del inglés

Un método refleja el nivel de representación de las creencias y las teorías en la práctica. Además, simboliza el espacio donde se toman las decisiones relacionadas con el contenido, las destrezas y el orden (Martín, 2009). La búsqueda del método “correcto” en la enseñanza y el aprendizaje de

lenguas extranjeras responden a la necesidad de contrarrestar una serie de deficiencias que se han reconocido a lo largo de la historia. En relación con el proceso y la evolución histórica de los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras, se reconoce que en el siglo XVIII surge el primero de ellos que, a grandes rasgos, era una imitación de otro utilizado para la enseñanza de las lenguas clásicas como el latín.

Este primer método, llamado *Método Tradicional*, fue desarrollado en 1845 por Sears. En un principio este método se centraba en la enseñanza del latín, después se adaptó para las lenguas modernas europeas y se enfocaba en la enseñanza de la lectura y análisis de la literatura (Martín, 2009). Su naturaleza consistía en el estudio de la gramática, la memorización de las palabras, la morfología y la sintaxis, la traducción de textos, el análisis contrastivo y otros elementos centrados esencialmente en la gramática.

Tiempo después, se consolida el *Método Directo*, el cual surge como contrapropuesta al *método tradicional*. Este método centra su atención en la necesidad de plantear una didáctica que oriente sus esfuerzos en la comunicación oral por encima de la escrita (Martín, 2009). La gramática queda en un segundo plano y se le otorga importancia a la interacción social por medio de la comunicación oral. El problema con este método surgió al emplear enunciados que simulaban situaciones reales, pero que no se iban a encontrar en la vida real, asimismo, a la ausencia de correcciones que podía fortalecer errores durante el proceso educativo.

Posteriormente, surge *El Método Audio Oral*, desarrollado por Fries (1945), el cual forma parte de los métodos estructurales y audiolinguales y está fundamentado en la teoría lingüística estructuralista y conductista. Este método supone que el estudiante aprenderá por medio de repetición fonética y la fijación de una estructura gramatical por medio de los ejercicios escritos. Se considera que la estructura gramatical es más importante que el vocabulario. Sin embargo, la parte negativa es que no considera las características particulares de los alumnos y no permitía su libertad creadora (Martín, 2009).

Después, se crea *el Método Situacional*, también conocido como Enfoque Oral o Enseñanza Situacional de la Lengua. Es un método conductista que orienta el aprendizaje por medio de la imitación y el reforzamiento (Martín, 2009). En respuesta a los errores de los métodos previos, se realizó una graduación y secuenciación de los contenidos léxicos y gramaticales. Este método otorga importancia a las estructuras gramaticales, su enseñanza gradual y su corrección oportuna; se les pide a los alumnos que deduzcan las reglas gramaticales a partir de una muestra de la lengua. Estas reglas se fijan por medio de los ejercicios de sustitución y por los *ejercicios de repetición o drills*, mediante los cuales los alumnos entienden el sentido de una frase antes de entender la regla gramatical detrás de ella.

A partir de las deficiencias que presentaron los métodos anteriores surgieron unos nuevos que derivaron de las teorías cognitivas como el innatismo, el constructivismo y el generativismo en contraparte de las conductistas. Con esto se construyeron métodos que ponían énfasis en las características individuales y cognitivas de los alumnos, a partir de este momento comienza la *Revolución Cognitiva* (Martín, 2009) en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Mientras tanto, en Estados Unidos, surgía *la Respuesta Física Total,* creada por James J. Asher, el cual es un método natural que considera que el aprendizaje de una lengua extranjera se encuentra en condiciones similares al aprendizaje de la lengua materna. Está fundamentado en los principios teóricos de Jean Piaget y en el modelo de aprendizaje estímulo-respuesta; se centra en la comprensión auditiva y en la enseñanza de la gramática de manera inductiva (1982, citado por Martín, 2009).

Posteriormente, se genera *el Enfoque natural,* en el cual se diferencia la adquisición del aprendizaje de una lengua de los métodos anteriores y está centrado en la significación del uso de la lengua. Sus precursores son Tracy Terrel y Stephen Krashen (1983, citados por Martín, 2009). Esta sostiene que la adquisición, concepto construido desde la teoría innatista, se logrará de manera más eficaz por medio de la inmersión y exposición del estudiante en la lengua meta, sin repetición de estructuras ni explicaciones gramaticales.

En épocas más recientes surge *la Sugestopedia* que fue creada por el psiquiatra y psicoterapeuta Georgi Lozanov quien creía que los problemas para aprender una lengua extranjera tenían su origen en la ansiedad y las dificultades que experimentaban los aprendices. La estrategia consistía en inducir a un estado de relajación al estudiante por medio de ejercicios, música y un ambiente agradable (Martín, 2009).

Después, se presentó el *Enfoque Comunicativo* que sería el método que obtuvo mayor popularidad durante las últimas décadas (Martín, 2009). Este se originó en 1970 en Europa como una respuesta a los métodos estructurales previos, *el Situacional y el Audio-Oral*. Para este tipo de enfoque, el objetivo es la comunicación. La enseñanza se centra en el estudiante, sus necesidades y características. El método promueve el uso de la lengua meta por medio de una comunicación que se realice en situaciones reales.

Por último, *el Enfoque Orientado a la Acción* (Consejo de Europa, 2002), el cual es el método que, actualmente, se propone utilizar para la enseñanza de lenguas extranjeras; fue desarrollado en el MCER en 2001. El método está enfocado en la acción que los estudiantes realizan para aprender una lengua desde la concepción de individuos miembros de una sociedad. Es decir, como agentes sociales con tareas que no siempre están relacionadas con las lenguas; es así como la enseñanza y el aprendizaje de la lengua se da en contextos culturales y están

relacionados con los recursos cognitivos, las emociones y la voluntad del alumno.

Estos dos últimos métodos, el EC (enfoque comunicativo) y el EOA (enfoque orientado a la acción), son los más populares en las últimas décadas para la enseñanza de lenguas. Sin embargo, existen diferencias sutiles entre ellos que permiten dilucidar, a la hora de la práctica, la idoneidad de estos. El EC está íntimamente relacionado con las tareas comunicativas, mientras que el EOA se sitúa en las tareas sociales, las cuales no son siempre lingüísticas. En el EC se reconoce el habla como elemento social y en el EOA se considera que existe una diferencia entre el habla y la acción desde una visión social, pero que tienen un contenido social y cultural que sirven para la comprensión y el aprendizaje de la lengua.

En este sentido, se reconoce que la didáctica en las lenguas extranjeras conforma un conjunto de métodos y estrategias diseñadas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, que, muchas veces, considera al inglés como conocimiento que se puede aprender de manera institucional en un contexto escolarizado. Sin embargo, reconociendo también que el idioma puede ser visto como una habilidad que se puede adquirir de manera natural, es decir, se trata de una producción lingüística que reacciona a las predisposiciones cognitivas que tiene el ser humano para aprender idiomas.

2.4. El concepto de aprendizaje

El aprendizaje ha sido estudiado desde diferentes perspectivas teóricas, cada una propone una visión particular sobre su funcionamiento y sus procesos de mejora. Étienne Wenger (2001) esboza una división de las diferentes teorías de la siguiente manera.

La teoría neurofisiológica. Esta se centra en los mecanismos biológicos del aprendizaje, de manera específica en las funciones ejecutivas, las cuales pueden ser definidas como habilidades de alto orden implicadas en la generación, regulación, ejecución efectiva y reajuste de conductas dirigidas a objetivos fundamentales. Las funciones ejecutivas, en ese sentido, son mecanismos de integración intermodal e intertemporal porque permiten proyectar cogniciones y emociones del pasado hacia el futuro, además se hacen cargo de regular tanto la conducta como los pensamientos y demás procesos cognitivos y motores (Verdejo-García y Bechara, 2010).

Las funciones ejecutivas se organizan en la corteza frontal, la cual se encarga de integrar información proveniente de diferentes lóbulos y de distinta naturaleza. Por lo tanto, se puede asumir que se realizan diferentes funciones en la corteza frontal. Sin embargo, esto no significa que se focalicen en la zona, por lo que, al haber una lesión cerebral, otras estructuras pueden entrar en juego para compensar la función dañada (Verdejo-García y Bechara, 2010).

La teoría conductista. Esta se enfoca en la conducta y en su modificación a través de mecanismos de estímulo-respuesta y refuerzo selectivo de las conductas. En relación con estos estudios, Iván Pavlov desarrolló procedimientos quirúrgicos con la intención de analizar las glándulas salivales para saber su funcionamiento al momento de procesar los alimentos. Esto permitió descubrir que la glándula parecía funcionar de manera "autónoma". Además, observó que las glándulas salivales actuaban de distinta forma, dependiendo de las características del alimento. De esta manera, si se le daba al perro un alimento seco, sus glándulas producían más saliva que cuando se le daba un alimento con mayor humedad (Chance, 1984). Estas observaciones provocaron en Pavlov ciertos cuestionamientos sobre por qué las personas salivan cuando hablan de comida, así mismo, pudo darse cuenta de que los perros en observación no salivaron la primera vez que fueron llevados para el experimento, sin embargo, salivaron para las ocasiones ulteriores. El cuestionamiento de Pavlov radicaba en las contradicciones que implicaban la desviación de sus estudios fisiológicos hacia el estudio de los reflejos psíquicos (Chance, 1984).

Teoría del aprendizaje social. Esta centra el aprendizaje en las interacciones sociales, pero desde una óptica psicologista; se fundamenta en los procesos cognitivos que actúan en la imitación y el modelamiento. Se trata de la teoría de Albert Bandura, pretende proponer una caracterización completa y sistemática de los factores, internos y externos que influyen en el proceso de aprendizaje. Se centra más en los factores y elementos que en el proceso de aprendizaje. La primacía educativa de la teoría de Bandura es notable, y vale el esfuerzo de extraer principios pedagógicos de esa síntesis cuidadosa sobre los factores que intervienen en los aprendizajes humanos. La teoría enfatiza la importancia de los procesos vicarios, simbólicos y autorregulatorios que habían sido descuidados por los modelos tradicionales (Riviére, 1995).

La teoría cognitiva social del aprendizaje se sustenta en un modelo que representa una relación dialéctica entre el ambiente, los factores individuales y la conducta. Esta interacción recíproca se manifiesta en las consecuencias que tienen en el comportamiento las condiciones individuales y el ambiente. Con esto, no quiere decir que haya un nivel simétrico de influencia entre los elementos, sino que esta varía en relación con el individuo y la situación específica que se esté llevando a cabo (Riviére, 1995). De estos factores individuales, la teoría de Bandura acentúa aquellos que direccionan la conducta, los que proporcionan una impresión de reflexión e intencionalidad en el comportamiento humano: (1) la simbolización, (2) la capacidad de prever, (3) la capacidad vicaria (es decir, aprender mediante la observación o modelamiento), (4) la capacidad de autorregulación y (5) la capacidad autorreflexiva (Riviére, 1995).

Por su parte, la teoría social del aprendizaje de Wenger no sustituye las otras teorías, al contrario, las complementa. Esto supone un análisis coherente que proporciona un marco

conceptual del cual podemos obtener un conjunto de principios y recomendaciones para comprender y posibilitar el aprendizaje. Wenger (2001) parte de cuatro premisas para solventar su teoría social del aprendizaje: somos seres sociales por naturaleza, el conocimiento es una cuestión de competencia en función con ciertos emprendimientos sociales; conocer depende de la participación en esas empresas, el significado es lo que debe producir el aprendizaje.

Por último, la teoría del aprendizaje sobre la que se construye el fundamento teórico conceptual que desarrolla la presente tesis, es la teoría sociocultural o histórico cultural de Lev Semiónovich Vygotsky (1979). El autor de esta teoría es considerado uno de los precursores de la psicología del desarrollo junto con Piaget y de la neuropsicología con Alexander Luria (Vygotsky, 1979). Vygotsky enfatiza la cultura como un factor determinante en el desarrollo cognitivo de las personas, en específico, insistió en que tanto el lenguaje como el pensamiento son mecanismos cerebrales que tienen un origen social, lo que reflejaba una fuerte influencia de la sociología francesa en su teorización, que desembocó en la aseveración de la existencia de mecanismos mediante los cuales la cultura forma parte de la naturaleza del individuo (Vygotsky, 1979).

Algunas teorías que sientan las bases para el presente estudio son la zona de desarrollo próximo (Vigostky, 1979) y la metáfora de andamiaje, esta última, propuesta y formalizada por Jerome Bruner (Camargo-Uribe y Hederich-Martínez, 2010), en este punto se reconoce la importancia de un agente (profesor) que brinde apoyo y ayuda a un aprendiz (estudiante) para lograr, en este último, un proceso de aprendizaje más estable; la teoría del desarrollo cultural explica el proceso de internalización de los instrumentos sociales mediante un proceso de reconstrucción interna; una teorización sobre las funciones mentales, las cuales divide en inferiores (naturales) y superiores (culturales), lo que reafirma la idea de que lo social influye en los procesos mentales, incluido el lenguaje; así como la propuesta conceptual de la mediación por medio de las actividades sociales y mentales como mecanismo de regulación, por ejemplo, la significación que provee un sistema de símbolos de una determinada cultura.

2.4.1. La teoría sociocultural en el aprendizaje del inglés

Al pensar en el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el inglés, se debe considerar un factor que interviene en el aprendizaje de cualquier lengua, esto es el elemento socializador que dota de sentido al lenguaje en su motivación primigenia para existir, la comunicación.

Para la presente investigación, se buscó dar un sustento conceptual desde la perspectiva de las teorías del aprendizaje a las categorías que surgen de tipo sociológicas en la observación del proceso de la enseñanza y aprendizaje del inglés como fenómeno social. Es decir, se buscó

una visión orientada a las conceptualizaciones educativas que dieran sentido a los fenómenos sociales que ocurren durante dicho proceso. Por lo tanto, fue necesario recurrir a la óptica epistémica constructivista de Jean Piaget y Lev Vygotsky. La visión constructivista sobre el aprendizaje se centra en la formación de los procesos mentales a partir de la combinación de factores biológicos, psicológicos y sociales. Por lo tanto, la teoría constructivista señala que las personas construyen sus propias estructuras mentales al interaccionar con el entorno, de esta manera, el aprendizaje se logra en función del desarrollo cognitivo a través de etapas graduales de maduración biológica (Rodríguez y García-Merás, 2005).

De acuerdo con Ferreiro (2005), Piaget se plantea dos ideas centrales: la primera es que todo organismo posee una estructura permanente que es modificable por medio de la asimilación de datos del exterior. La segunda es que todos los factores normativos del pensamiento corresponden a una necesidad biológica de equilibrio por autorregulación y se centra en los principios de asimilación, acomodación, adaptación y apropiación. Vygotsky, en cambio, estudió los procesos psicológicos desde una óptica sociocultural, la cual desechó las posturas unidireccionales que postulaban las teorías asociacionistas de estímulo-respuesta y centra su fuerza epistémica en la interacción social. Este teórico reconoció que la clave para entender la conducta residía en las relaciones dialécticas con el entorno social (Cubero y Luque, 2010). El estudio del desarrollo de cualquier proceso psicológico requiere necesariamente analizar el proceso histórico para comprenderlo. No se trata solo de indagar los eventos pasados, sino que es menester saber qué impacto tienen en el desarrollo del individuo.

La reconstrucción del proceso de desarrollo de los fenómenos psicológicos se concreta en tres puntos: 1. El desarrollo no es un incremento acumulativo y cuantitativo en las capacidades de los individuos sino, que son reorganizaciones. 2. Estas reorganizaciones se relacionan con la aparición de nuevas formas de mediación de los procesos psicológicos a lo largo del desarrollo (como la escritura). 3. No existe una única forma de desarrollo relevante, sino que existen distintos tipos: filogenético, que es la evolución biológica del ser humano; sociogenético que es la evolución del ser humano como participante en una cultura; ontogenético, que corresponde a las líneas natural y cultural del desarrollo, es decir, el ser humano nace con procesos psicológicos inferiores, pero se transforman en procesos superiores a través de la socialización (lenguaje y otros sistemas simbólicos) y; microgenético, que refiere a dos tipos de procesos, el primero es la génesis de un acto mental y, el segundo, las transformaciones que tienen lugar en el curso de una sesión experimental (Cubero y Luque, 2010).

2.4.2. Estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras

Como se ha mencionado de manera iterativa en diversos apartados de la investigación, los cambios en la sociedad debido a la globalización y la evolución social han producido nuevas exigencias en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje y, específicamente, se ha invertido mucho esfuerzo en mejorar el proceso de aprendizaje del inglés como herramienta para la inserción en una sociedad globalizada. El contexto mexicano no es la excepción, de acuerdo con Mariza Méndez (2012), en la década de 1990 comenzó un interés explícito por la implementación de talleres orientados a dotar a los estudiantes de estrategias que optimizaran su proceso de aprendizaje, este esfuerzo se vio reflejado con la inserción de Centros de Auto-Acceso en las universidades públicas y fue impulsado por el Consejo Británico en trabajo conjunto con la SEP. En este punto, es necesario hacer hincapié en el concepto de aprendizaje y distinguirlo del concepto de adquisición. Si bien, en otros ámbitos del saber humano, no ha sido necesario hacer esta separación, en el ámbito de la lingüística lo es, así como también es necesario distinguir la lengua extranjera de la segunda lengua.

De acuerdo con Rebecca Oxford (2003) "una segunda lengua es aquella que se estudia en un entorno en el cual esa lengua es el vehículo principal para la interacción cotidiana y donde existe una gran cantidad de *input* en ese idioma" (p. 1).[7] En cambio, la lengua extranjera, la cual define como "el idioma estudiado en un ambiente donde no es el vehículo principal para la interacción cotidiana y donde el input[8] en ese idioma es restringido" (p. 1)[9], se puede enfatizar, en ambas descripciones, que los registros son de índole lingüístico. De esta manera, se puede hablar de adquisición cuando se trata de segundas lenguas, ya que como señala Oxford, el idioma se adquiere en una situación donde su uso es normal y cotidiano, por otro lado, al hablar de una lengua extranjera se usa el término aprendizaje, para referirse a que se aprende en una situación no natural, en el cual el uso del idioma no es cotidiano, por lo tanto, se habla de un proceso institucionalizado e intencionado (Consejo de Europa, 2002).

Definir el aprendizaje, desde una perspectiva institucionalizada, genera el cuestionamiento sobre cuáles son los fines y objetivos del aprendizaje de lenguas extranjeras. En este sentido, cabe señalar que es necesario saber qué debe aprender el estudiante a partir de la identificación de sus necesidades y las requeridas por la sociedad (Consejo de Europa, 2002). Estas

[7] Traducción propia. Cita original: "a second language is a language studied in a setting where that language is the main vehicle of everyday communication and where abundant input exists in that language".
[8] Input es un término utilizado en la enseñanza de lenguas para denominar la información de entrada (Consejo de Europa, 2002), es decir, las producciones comunicativas que recibimos (lectura o escucha) en el idioma extranjero.
[9] Traducción propia. Cita original: "is a language studied in an environment where it is not the primary vehicle for daily interaction and where input in that language is restricted".

afirmaciones parecen obvias a primera vista, sin embargo, como se puede observar en algunas evaluaciones internacionales, los resultados, en el caso del contexto mexicano, no son buenos en comparación con la mayoría de otros países latinoamericanos, debido a que México tiene un nivel bajo en el dominio del inglés (*Education First*, 2019).

De acuerdo con el *English Proficiency Index*, en su octava y su novena edición, se menciona que México se encontraba en el lugar 57 de 88 países en el 2018 y bajó al lugar 67 de 100 países evaluados en el 2019, en cuanto a nivel de inglés (*Education First*, [2018], [2019]), además de estar ubicado en un nivel de aptitud bajo. Esta información reafirma la idea de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, de igual manera, es por eso por lo que desde hace algunas décadas se ha impreso mayor esfuerzo en el entrenamiento del uso de estrategias, el cual, de acuerdo con Méndez (2012), representa una herramienta para optimizar el proceso de aprendizaje y al cual todos los estudiantes de lenguas extranjeras deberían tener acceso. Méndez (2012) también señala las características que comparten los distintos modelos de entrenamiento orientados a las estrategias del aprendizaje de lenguas extranjeras:

- Buscan hacer conscientes a los estudiantes de las estrategias de aprendizaje.
- Insertan el uso de estrategias de aprendizaje en la práctica educativa.
- Incitan a los alumnos a practicar las estrategias.
- Evalúan el uso y efectividad de las estrategias empleadas.
- Alientan a los estudiantes a decidir las estrategias que más se adecuen a ellos.
- Buscan transferir el uso de estrategias previamente conocidas en distintas actividades de aprendizaje.

De acuerdo con Oxford (2002), una estrategia de aprendizaje de una lengua extranjera puede ser definida como "comportamientos específicos o procesos de pensamiento que los estudiantes utilizan para mejorar su propio aprendizaje de una L2" (p. 8)[10]. Es decir, la estrategia se define, desde la perspectiva de los estudiantes, como acciones que se realizan de manera consciente para mejorar el propio aprendizaje. Oxford (2002) señala que las estrategias de aprendizaje permiten al estudiante convertirse en un aprendiz más independiente y autónomo.

Para el MCER (Consejo de Europa, 2002) existen diferentes estrategias referentes al aprendizaje del inglés, de las cuales destaca las estrategias de expresión, comprensión, interacción y mediación. Sin embargo, Oxford (2002) propone una taxonomía distinta, la cual considera seis

[10] Traducción propia: cita original: "specific behaviors or thought processes that students use to enhance their own L2 learning".

grandes grupos:

1. Estrategias cognitivas: permiten al estudiante manipular el material del lenguaje de manera directa a través del razonamiento, la síntesis, el resumen, el análisis, el razonamiento, la reorganización, entre otros.
2. Estrategias metacognitivas: se emplean para gestionar el proceso de aprendizaje en general, lo que le permite reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.
3. Estrategias mnemotécnicas: ayuda a los estudiantes a enlazar diferentes conceptos, sin embargo, no necesariamente reflejan una comprensión profunda.
4. Estrategias compensatorias: son utilizadas para adivinar el significado mediante el contexto, también hace uso de sinónimos, así como hablar "alrededor" de la palabra faltante para ayudar a la escritura y el habla. En el caso estricto del habla, se consideran las gesticulaciones y entonación de las palabras.
5. Estrategias afectivas: hacen referencia a las acciones que el estudiante realiza para disminuir los niveles de ansiedad y mejorar el estado de ánimo.
6. Estrategias sociales: son aquellas acciones que el aprendiz realiza a través de la interacción social directa y la inmersión en la lengua meta.

2.5. Evaluación

La evaluación es un conjunto de acciones que se realiza en todos los niveles escolares e incluso en todos los ámbitos en los que haya producción humana. En este sentido, la evaluación puede ser considerada una práctica, ya que es una actividad que se desarrolla siguiendo normas. Además, cumple diversas funciones y se da en respuesta de diversas problemáticas (Gimeno, 1992). En este apartado se muestran fundamentos conceptuales; la importancia de la ética en la evaluación y los peligros de una mala ejecución de esta; asimismo, la función, los objetivos y los elementos del proceso evaluativo en la educación.

José Gimeno Sacristán (1992) afirma que la evaluación es característica del proceso de escolarización y está condicionada por diversos elementos personales e institucionales, en los cuales también incide, por ejemplo: los métodos de enseñanza, la relación maestro-alumno, la disciplina, los padres de familia, la sociedad, entre otros. Es decir, se debe considerar que hay distintos factores que influyen en los resultados y que, a su vez, son influidos por las evaluaciones, sea por el tipo de evaluación que se lleva a cabo o por el componente a evaluar (el/la estudiante, el/la docente, el proceso, la institución, los materiales, entre otros).

Por su parte, Jiménez y Santos (1999) consideran a la evaluación como una práctica necesaria que funciona como algo lógico, pero a la vez peligroso, ya que se debe saber qué se está

haciendo y cómo, con el fin de poder mejorarlo y no caer en el mismo error una y otra vez. También es peligroso, debido a que un mal uso de la evaluación puede beneficiar a ciertos grupos. Asimismo, puede ser peligroso si la evaluación tiene una intencionalidad que no sea en beneficio del proceso educativo, por lo tanto, es importante apelar a la ética al realizar un proceso evaluativo.

En este tenor, queda claro que la evaluación es una práctica institucional que puede ser llevada a cabo de diversas formas, algunas efectivas y otras no. Gimeno (1992) advierte que es necesario pensar por qué algunas de estas diversas prácticas, las cuales son vistas como no recomendables, siguen efectuándose en las escuelas. Es pertinente puntualizar que la evaluación no es una actividad improvisada, sino que es una práctica que se encuentra fuertemente arraigada a la escolarización, por lo cual, incluso, existen profesores que no conciben la educación sin la evaluación. También es oportuno señalar que es una práctica generadora de estrés. Sin embargo, cuando esta se efectúa de manera adecuada y satisfactoria, puede ser motivo de orgullo y bienestar, tanto para los estudiantes como para los maestros y las instituciones.

Gimeno (1992) propone dos perspectivas interconectadas para el análisis de la evaluación. La primera, reconoce a la evaluación como una función didáctica que utilizan los profesores fundamentada en el entendimiento de la educación, incluso si su origen y motivación no son de orden educativo o científico. En este sentido, la evaluación sirve para pensar y planificar la práctica didáctica, también funciona para medir la eficacia de los maestros y el desempeño de los alumnos. La segunda, desde un punto de vista crítico y reflexivo que se adentra en aspectos relevantes del currículum oculto. De esta manera, se considera que la evaluación permea en las relaciones entre maestros y alumnos, en el clima escolar, en las relaciones familia-alumno, en la cultura escolar, en las actividades dentro de la escuela, así como fuera de ella. Es decir, el proceso evaluativo también es una manera de develar la función social y el aspecto institucional de la escuela.

Otro aspecto importante, de acuerdo con Jiménez y Santos (1999), es la evaluación al profesorado. Esto se reconoce como la forma más viable de evaluar al sistema educativo, debido a que los docentes son los agentes principales que tienen incidencia en los procesos educativos. En este orden de ideas, se enfatiza que la iniciativa para generar evaluaciones puede considerarse desde tres vertientes: desde el profesor mediante una autoevaluación de la propia práctica; desde un grupo de profesores; y desde agentes externos, como los padres de familia, la institución, etc. Otra evaluación externa se realiza a través de los directivos: inspectores, directores de la institución y aquellos profesores con algún tipo de autoridad institucional tradicionalmente hablando (Jiménez y Santos, 1999).

Respecto a su definición, la evaluación se puede conceptualizar de diferentes formas. Dicho de otra forma, si se define desde la evaluación de los alumnos en su desempeño, a partir de la eficacia de los profesores o desde la evaluación de la propia institución educativa. Se puede afirmar que, desde el punto de vista del proceso educativo, todo es objeto de evaluación. En el lenguaje cotidiano, evaluar tiene muchas acepciones. Sin embargo, para el presente trabajo se retoma la definición de Gimeno (1992), ya que se desarrolla desde un punto de vista pedagógico y metodológico:

> Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características del alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación. (p. 346)

Con base en lo anterior, es pertinente señalar que la evaluación es una práctica compleja en la cual se entrelazan diversas acciones de medición, valoración, interpretación y significación. Este proceso educativo incluye juicios de valor y determinados criterios, sobre lo que se pretende evaluar en relación con las expectativas de aprendizaje, previamente definidos por el agente que evalúa.

En conclusión, la evaluación es una práctica necesaria para todo proceso educativo; que debe realizarse de manera ética y en beneficio de los estudiantes; y que, dependiendo de lo que se evalúe, permite al evaluador reconocer: el desempeño de los estudiantes; reflexionar sobre la propia práctica (autoevaluación por parte de docentes); conocer la eficacia de la docencia (por parte de la institución); reconocer la pertinencia de los materiales didácticos (por parte de padres, los docentes, la institución u organizaciones externas) y evaluar a las instituciones (agentes externos).

En este tenor, es oportuno considerar la evaluación como elemento fundamental en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera que permite reconocer si se están cumpliendo los objetivos educativos, la eficacia de los métodos que se están utilizando para enseñar el idioma y las necesidades educativas y personales de los estudiantes. En el siguiente apartado se muestran las formas de evaluación más utilizadas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

2.5.1. Evaluación en el aprendizaje del inglés

Todo proceso de aprendizaje debe acompañarse de un proceso de evaluación, las lenguas extranjeras no son la excepción. El proceso de evaluación debe ser realizado independientemente de la metodología que se use; la lengua que se enseñe; el contexto; los objetivos de la enseñanza u otros elementos que intervengan en dicho proceso. La evaluación es fundamental para conocer el estatus de los procesos de aprendizaje en cualquier área curricular, por lo tanto, esta misma se convierte en una actividad educativa que reside en la recogida de datos, su valoración y en la toma de decisiones.

Existen distintas definiciones de evaluación desde perspectivas diferentes y diversos autores, la mayoría hablan de: recogida sistemática de datos para la toma de decisiones; valoración formal; diagnóstico y análisis de necesidades; juicio de valor de programas, productos, procedimientos, objetivos o la utilidad potencial de enfoques alternativos diseñados para alcanzar objetivos específicos.

Pastor (2003) señala que desde la definición del proceso de competencia comunicativa en los setenta se le otorgó un lugar relevante a la evaluación y no sólo al aprendizaje de manera separada. Sin embargo, se ha puesto mayor énfasis en el diseño de objetivos y contenidos que centran a la competencia comunicativa[11] como objetivo principal de la enseñanza de lenguas extranjeras por encima de su evaluación. Madrid (1997) propone una definición de evaluación que es considerada más completa, ya que contempla diversos elementos mencionados por otros autores y muestra la complejidad del concepto de evaluación:

> La evaluación es la recopilación y el análisis sistemáticos de toda la información relevante necesaria para promover la mejora de un currículum, y evaluar su eficacia y eficiencia, así como las actitudes de los participantes dentro del contexto de las instituciones particulares involucradas. (Traducción propia) (Brown, 1983, p. 223, como se citó en Madrid, 1997, p. 252).

Todos los elementos y agentes que forman parte del proceso de la enseñanza y el aprendizaje son susceptibles de ser evaluados. De acuerdo con Pastor (2003), se pueden mencionar cinco ejemplos:

1. El progreso en el desarrollo de la lengua meta por medio de la evaluación realizada por parte de los profesores con respecto al desempeño de los estudiantes.
2. La metodología de enseñanza de la lengua meta que es realizada por parte de los profesores para reconocer la eficacia y eficiencia de los métodos que se emplean.

[11] La competencia comunicativa se comprende como la suma de subcompentencias que un individuo tiene para comunicarse: la lingüística, la sociocultural, la estratégica y la discursiva (Pastor, 2003).

3. El proceso de aprendizaje que se puede considerar una autoevaluación por parte de los estudiantes ya sea que la realicen de manera consciente o no.
4. Los materiales didácticos que es una evaluación realizada en conjunto entre profesores y alumnos.
5. Los propios instrumentos de evaluación, los cuales son evaluados por expertos.

Para Madrid (1997), existen distintas formas de evaluación, las cuales están orientadas a distintos puntos del fenómeno educativo: se encuentran aquellas orientadas a evaluar el proceso educativo, de este modo, se puede decir que estas están centradas en el producto. Es decir, en los objetivos determinados en el programa curricular, por lo que se puede decir que se tratan de evaluaciones sumativas[12] desde una perspectiva cuantitativa. También existen otras formas de evaluación, las cuales están centradas en el proceso educativo, por lo que pertenecen a un paradigma que hace mayor énfasis en la evaluación formativa[13] desde una óptica cualitativa.

Por su parte, Pastor (2003) advierte que es necesario diferenciar la evaluación de la examinación. Esta última hace referencia a los exámenes tradicionales, en otras palabras, las pruebas de conocimientos; en cambio, la evaluación es un proceso sistemático que se prolonga durante todo el proceso educativo, el cual tiene como objetivo recoger información para la toma de decisiones. En este orden de ideas, se vuelve evidente la necesidad del uso de medios cuantitativos, como los exámenes. Sin embargo, también es pertinente reconocer la necesidad del uso de parámetros cualitativos como las observaciones, las clasificaciones según opinión y juicios de valor.

En este sentido, de acuerdo con Madrid (1997), la evaluación centrada en el producto es aquella que es elaborada previamente en relación con los objetivos del programa y encaminada a la comprobación del logro de esos objetivos. Por otra parte, la evaluación centrada en el proceso focaliza su atención en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje, el estilo individual de aprendizaje, la negociación de las actividades, los factores socioafectivos, la responsabilidad que ejercen los alumnos sobre su propio aprendizaje. Madrid (1997) describe algunos métodos de evaluación para lenguas extranjeras:

Las pruebas o test representan una modalidad de evaluación de fácil cuantificación y alto grado de objetividad, ya que se determinan elementos específicos a evaluar en su construcción, por lo que permite conocer exactamente la información deseada. Suelen ser basados en los

[12] La evaluación sumativa se realiza al final de un periodo y sirve para comprobar el éxito de un programa.
[13] La evaluación formativa es aquella que se realiza durante el transcurso de los programas de enseñanza y aprendizaje, se utiliza para la toma de decisiones para la mejora de estos procesos (Madrid, 1997).

objetivos del programa, incentivan el progreso del alumnado y suministran información puntual sobre el comportamiento del alumnado en determinadas competencias.

Las pruebas de aptitud están encaminadas a determinar la aptitud o capacidad de aprendizaje del alumno con respecto a las lenguas. Los más conocidos son el EMLAT de Carroll y Sapon que mide: codificación fonética; sensibilidad gramatical; memorización de los elementos lingüísticos; y capacidad inductiva para el aprendizaje de las lenguas. Por su parte, la prueba LAB de Pimsleur mide: inteligencia verbal, capacidad auditiva, la motivación y la inteligencia verbal a través del vocabulario.

Las pruebas de rendimiento son aquellas que miden la cantidad de conocimientos que el alumnado ha aprendido en determinado periodo escolar, en relación con los objetivos determinados por el currículo escolar en dicho periodo. Por otra parte, las pruebas de diagnóstico y nivel sirven para explorar el nivel de competencia del alumnado y los aspectos lingüísticos de mayor y menor dominio. Cuando se trabaja con alumnos con procedencia de diferentes centros educativos, estos sirven para agrupar por niveles con mayor homogeneidad.

Las pruebas estandarizadas para el dominio de un idioma miden la competencia lingüística y comunicativa de los aprendices en relación con los criterios preestablecidos determinados por distintos comités, organizaciones e instituciones, sin considerar los cursos que los sujetos hayan tenido con anterioridad. Exámenes tales como: *Preliminary English Test* (PET), *Cambridge First Certificate* (CFC), *Comprehensive English Language Test for Speakers of English as a Second Language* (CELT), *Oxford Proficiency Test, MLA Proficiency Tests for Teachers and Advanced Students*, *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), Test para el diploma de español como lengua extranjera del MEC (DELE), entre otros.

Las pruebas estandarizadas tienen ciertas cualidades que logran hacerlas sobresalir de entre las demás pruebas. Estas características son: la fiabilidad, que es la consistencia de lo que mide la prueba en las diferentes ocasiones que sea utilizada; la validez, que se refiere al grado en el que la prueba mide lo que se supone debe medir; autenticidad de las pruebas, es la correspondencia que tengan los ítems de la prueba con el uso del inglés en la vida real; el carácter interactivo, corresponde al uso que el alumno deba hacer de sus competencias y características individuales para resolver las cuestiones que la prueba demande; el impacto social y educativo, esto es, el nivel en que los resultados de la prueba nos permitan tomar decisiones; por último, su aplicabilidad, en otras palabras, que el test cuente con los elementos necesarios y que el aplicador tenga los conocimientos que la prueba demanda para que su aplicación se logre de manera correcta.

2.6. Factores culturales y sociolingüísticos

En relación con los factores culturales y sociolingüísticos, el primer punto a retomar es el lenguaje, dada su relevancia para el proceso educativo y para la formación de sociedades. Saussure (1945) lo identifica como un hecho social, un complejo sistema de símbolos que incluye al habla como acción, pero también a la lengua como producto. El lenguaje es propio del ser humano y "es multiforme y heteróclito; a caballo en diferentes dominios, a la vez físico, fisiológico y psíquico, pertenece, además, al dominio individual y al social" (Saussure, 1945, p. 37). Es decir que es complejo por sí mismo y se encuentra en diferentes áreas del conocimiento, por lo tanto, no puede ser reducido a una sola forma de ser estudiado, sino que debe ser analizado desde su carácter multidisciplinario.

Es posible deducir que ningún acto educativo puede existir sin el elemento socializador, a su vez, no existe socialización sin el lenguaje y no existe lenguaje sin códigos (Bernstein, 1989). En este sentido, el receptor debe tener acceso a los sistemas simbólicos del emisor para poder descifrar los códigos lingüísticos, ya sea que la comunicación se realice entre lenguas distintas o dentro de una misma lengua, pero con diferencias socioculturales al interior (Bernstein, 1989). Estas diferencias simbólicas o de códigos pueden presentarse debido a que las lenguas pertenecen a diferentes zonas geográficas, a sistemas lingüísticos de distintos contextos o diversos tipos de capital. Bernstein (1989) establece que el tipo de socialización, así como la estructura social en la que se circunscriba el sujeto, lo orientará hacia dos tipos diferentes de códigos: elaborados y restringidos.

Los códigos elaborados son aquellos que orientan al sujeto hacia significados universalistas, los cuales son aquellos en los que los principios y las operaciones lingüísticas son explicitas para los individuos, esto quiere decir, que no pertenecen a un contexto específico y todos pueden tener acceso a ellos, de esta manera permiten a los usuarios hacer cambios en dichos principios lingüísticos y en las estructuras. Por el contrario, los códigos restringidos son aquellos que orientan al sujeto hacia significados particularistas, los cuales son aquellos en los que los principios y las operaciones lingüísticas son implícitas para los individuos. En otras palabras, no pertenecen a un contexto específico y tendrán acceso solo aquellas personas que hayan tenido la experiencia de la misma situación o pertenezcan a la misma estructura social (Bernstein, 1989).

A partir de lo anterior, se formula el cuestionamiento sobre cómo el lenguaje puede beneficiar o dificultar la interacción humana, en un nivel intralingüístico (dentro de la misma lengua) o en un nivel interlingüístico (entre diferentes lenguas). Esto puede suceder, como señala Bourdieu (1990), debido a las diferencias entre condiciones biológicas como el sexo o la edad y

diferencias entre condiciones sociales como los sistemas simbólicos, los códigos sociolingüísticos, el capital lingüístico, el capital cultural, el *habitus* lingüístico y los mercados lingüísticos de los sujetos, es decir, *los factores sociolingüísticos y culturales*.

Por una parte, el *habitus* lingüístico puede definirse como "un conjunto de disposiciones socialmente constituidas que implican una propensión a hablar de ciertas maneras y a declarar determinadas cosas" (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 211). Por otra, también hace referencia a una competencia definida como "la capacidad lingüística de engendrar una batería infinita de discursos conformes a la gramática y la capacidad social de utilizar adecuadamente esta competencia en una situación dada" (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 211). Este uso adecuado hace referencia a la capacidad del individuo para emplear sus recursos comunicativos oportunamente dependiendo de las exigencias sociales en el momento de la interacción y en relación con los factores culturales y sociolingüísticos que posee.

Para efectos de la presente investigación se consideran como factores culturales a todos aquellos aspectos que provienen de la cultura y a los cuales Bourdieu (2007) nombra recursos simbólicos, es decir, la religión, la filosofía, el arte y la ciencia, sumados a la escolaridad, las costumbres y las creencias, que son elementos propuestos en este estudio. Asimismo, se consideraron factores sociolingüísticos a los elementos que surgen de la interacción social y que impactan en la forma en que las personas aprenden un idioma y estructuran su forma de hablar, en otras palabras, la interacción dentro de los grupos sociales como la familia, la escuela, los amigos y la sociedad, así como la introyección de los códigos lingüísticos característicos de la localidad donde habitan. Bernstein (1989) cuando expone el término de código sociolingüístico hace hincapié en la estructuración social de los significados, por lo que se puede pensar que, los factores sociolingüísticos varían de acuerdo con la condición social de los hablantes.

De igual modo, la acumulación de capitales, tales como el cultural, el lingüístico o el económico, se logra a partir de la apropiación de los recursos culturales por medio del uso de ciertos instrumentos tales como la escritura o la lectura e incluso por medio de la escolarización (Bourdieu, 2007). Lo que representa una clara diferenciación de oportunidades y de dominio, tanto del capital cultural como del mercado lingüístico.

2.6.1. *Habitus*, capital cultural y mercado lingüístico

El actuar del ser humano ha sido uno de los principales objetos de estudio de diversas disciplinas, de manera específica, las ciencias sociales han logrado un estudio prolífero al respecto, tal es el caso de la sociología de Pierre Bourdieu, que ofrece un acercamiento a partir de un enfoque

estructural de la conducta humana en relación con los *otros*, es decir, del comportamiento humano en sociedad. En este apartado se definirán algunos de los conceptos centrales de la teoría de Bourdieu: el *habitus*, el capital cultural y el mercado lingüístico.

El *habitus*, uno de los elementos fundamentales de la sociología, que Bourdieu (1990) conceptualiza como un proceso mediante el cual el ser humano interioriza lo social para que las estructuras objetivas sean congruentes con las subjetivas. A partir de esto, Bourdieu (1990) señala que "el habitus, generado por las estructuras objetivas, genera a su vez las prácticas individuales, da a la conducta esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción" (p. 26), en otras palabras, el *habitus* "programa" en el individuo ciertas conductas específicas características de su entorno social.

Por su parte, el capital cultural, de acuerdo con Bourdieu (1997), es considerado un principio de diferenciación que corresponde a la acumulación de cultura perteneciente a cierta clase. Este capital se hereda o se adquiere mediante el proceso de socialización y sirve para realizar una operación de selección. Esto quiere decir, que funciona para separar a los individuos de acuerdo con sus desigualdades en relación con la cantidad o tipos de capital cultural. Este mecanismo separatista también se lleva a cabo en las escuelas para mantener el orden preexistente que resalta las diferencias sociales.

El mercado lingüístico puede identificarse como una "situación social determinada, más o menos oficial y ritualizada, un conjunto de interlocutores que se sitúan en un nivel más o menos elevado de la jerarquía social" (Bourdieu, 2008, p. 115). Estas características, permiten que el mercado sea percibido y juzgado de manera inconsciente y, de igual forma, guía la producción lingüística. El mercado lingüístico también puede definirse en términos abstractos como "un tipo determinado de leyes (variables) de formación de los precios de las producciones lingüísticas" (Bourdieu, 2008, p. 115). Los precios no hacen referencia al dinero sino a un valor social que funciona como una economía lingüística. Es decir, desde un habitus lingüístico se desarrolla la producción lingüística. Esta posee un valor determinado por el capital lingüístico, el cual se lleva a cabo mediante la socialización y es influido por el mercado lingüístico en el que se configura todo el proceso (Bourdieu, 2008). Estas producciones lingüísticas están influenciadas tanto por los factores culturales como sociolingüísticos.

Los valores determinados por el mercado lingüístico varían de acuerdo con las situaciones de interacción, los factores culturales y los sociolingüísticos. Estas podrían incluir, en un sentido más local, los diferentes contextos sociales (escuela, familia, clubes, afiliación religiosa, ámbito laboral y las diferencias que existen entre culturas); en un sentido más amplio, los cambios sufridos por la sociedad, los cuales son producto de los eventos de alcance global

(eventos deportivos internacionales, guerras, movimientos sociales, entre otros) y en el mercado internacional, las grandes empresas trasnacionales (estatales y no estatales), las organizaciones humanitarias, el Internet, los medios de comunicación masiva y, actualmente, las redes sociales.

Desde una visión sociolingüística (David Crystal, 2005) se reconoce que ciertos fenómenos sociohistóricos dieron pauta para posicionar al inglés como lengua franca, lo que tiene una fuerte implicación en la forma de comunicación a nivel mundial y, por ende, en los sistemas educativos. Desde aspectos políticos que comenzaron con el crecimiento del imperio británico, hasta cuestiones tecnológicas como la aparición de la radiodifusión, el cine, la industria musical y, por supuesto, el internet. Estos cambios reforzaron el uso del inglés en las producciones lingüísticas. En relación con lo anterior, se puede argumentar que la globalización incide en el mercado lingüístico a través de la aparición de grandes empresas internacionales que pueden incidir en la economía de los países y, por ende, en sus políticas y su cultura.

Los países que tienen mayor influencia en el mercado global, como Estados Unidos, cuentan con la capacidad de influir en la construcción de una hegemonía lingüística. Es así como el inglés, desde los últimos cuarenta o cincuenta años, se ha ido consolidando como la lengua franca (Boyle, 2002), la cual puede definirse "como cualquier lenguaje o mezcla de lenguajes que sirven como un medio común de comunicación entre personas con idiomas nativos diferentes" (Boyle, 2002, p. 482). Sin embargo, el inglés como lengua franca no hace referencia a un inglés ortodoxo o específico, sino a una lengua que pudiera decirse "neutra o estándar", que pueda ser entendida como un medio de comunicación entre naciones.

2.6.2. Influencia de los factores culturales y sociolingüísticos en el aprendizaje del inglés

En este apartado, se justifica la causa para emplear la teoría sociocultural de Lev Vygotsky y la teoría sociológica de Pierre Bourdieu para tratar de explicar la forma en la que los factores culturales y sociolingüísticos podrían incidir en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un contexto educativo. Se decidió retomar la teoría sociocultural de Vygotsky, porque esta teoría considera la mediación social como un factor fundamental en el aprendizaje (Vygotsky, 2007). Es decir, el aprendizaje, por una parte, se logra de acuerdo con el desarrollo intelectual del niño, pero, por otra, y de manera determinante, también se lleva a cabo a partir de las interacciones sociales que experimenta. Por lo tanto, no es sino a partir de la intervención del otro que los procesos de aprendizaje se ponen en marcha de una manera más eficaz.

El aprendizaje de una lengua extranjera vista desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (2002), considera que el pensamiento humano se genera en contextos en los cuales están

presentes los factores sociales y culturales específicos. En este tenor, el profesor también adquiere mayor importancia, ya que, de acuerdo con la teoría vygotskiana, funciona como agente mediador que, a través de sus conocimientos, va a mediar el aprendizaje del estudiante, haciéndolo evolucionar de un estado de aprendizaje efectivo al estado de aprendizaje potencial.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera contempla los factores que intervienen en los objetivos curriculares. Por una parte, están los factores culturales que hacen referencia al conjunto de predisposiciones conductuales, de conocimiento, las creencias, el arte, la moral y todos aquellos conocimientos adquiridos por el ser humano como miembro de la sociedad (Ignatiavela, 1991). Por otra parte, se encuentran los factores sociolingüísticos, los cuales serán identificados como aquellos elementos sociales que intervienen en la adquisición de una lengua (Moreno, 1990).

Considerar el factor socializante del lenguaje para el análisis, es reconocerlo como una cualidad de la estructura social. En este sentido, Bernstein (1989) señala que la socialización es "el proceso mediante el cual un niño adquiere una identidad cultural y, al mismo tiempo, reacciona a dicha identidad. Socialización es el proceso por el cual un ser biológico se transforma en sujeto cultural específico" (párr. 18). Esto quiere decir que se concibe a la socialización como un proceso de humanización que dota de estructura al sujeto y lo coloca en una posición social determinada, que corresponde a la clase social a la que pertenece. Con respecto a las clases sociales, Bernstein (1989) argumenta que estas determinan las formas de socialización que influyen en los roles, las relaciones y la distribución del conocimiento entre los miembros de la sociedad, entre otros efectos.

Capítulo 3. Ruta metodológica

Todo emprendimiento investigativo, sin importar la disciplina, debe llevarse a cabo mediante distintas etapas y procedimientos. Este capítulo corresponde a todas las decisiones procedimentales que se tomaron en función a la formación del investigador, el objeto de estudio, a los objetivos de la investigación, la teoría acorde a la problemática a resolver y la población estudiada, entre otras consideraciones.

3.1. La óptica del investigador

Al realizar esta investigación, he podido encontrarme con un "Yo" fraccionado por los diferentes ámbitos que sostienen mi formación profesional y personal. Estos han entrado en conflicto durante la investigación por las posturas opuestas que existen entre mi formación inicial como psicólogo, mi experiencia laboral como profesor y mi experiencia personal como alumno, como ciudadano y como habitante de Coatzacoalcos, Xalapa (Veracruz), y Mérida (Yucatán).

Por una parte, mi formación como estudiante de escuelas públicas me ha permitido reconocer que, en distintos casos, el nivel del inglés es bajo en los maestros de escuelas públicas y más aún en los alumnos. Además, logré visibilizar que los esfuerzos por parte de los estudiantes están permeados, en su mayoría, por la apatía. También pude identificar un desempeño bajo en relación con la materia de inglés de manera generalizada por parte de mis compañeros de grupo.

Por otra parte, mi formación como psicólogo, me facilitó identificar que los factores neurofisiológicos como la motivación, juegan un papel fundamental en el aprendizaje y que, en distintos casos, el inglés no representaba algo significativo para mis excompañeros de clase. Asimismo, pude reconocer que el fracaso de su aprendizaje del inglés se debía, en gran parte, a la carencia de utilidad del idioma en sus vidas.

Además, a partir de mi experiencia como maestro de inglés, logré descubrir que, muchas veces los estudiantes, incluso sin importar que tuvieran la motivación y aunque contaran con ciertos factores culturales y sociolingüísticos que pudieran facilitar el aprendizaje del inglés, el elemento faltante en ellos era la disciplina, que bien puede tener como causa cuestiones psicosociales, socioculturales o simplemente la nula formación de hábitos.

Considero que algunos hábitos de entretenimiento fueron factores facilitadores de mi proceso de aprendizaje del inglés. Esto se debe a que, desde muy pequeño, mis padres me hacían escuchar música en inglés. Asimismo, solía consumir programación de origen norteamericano, lo cual, considero que me hizo apreciar la cultura anglófona, tanto las producciones musicales como humorísticas y cinematográficas.

Cabe señalar que la investigación se localiza en el área de estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, a nivel medio superior en una escuela pública. Se parte de la idea de que es diferente el proceso de aprendizaje de una lengua en un contexto escolarizado a uno natural (Muñoz, 2000). Se considera esta perspectiva debido a que la enseñanza y el aprendizaje de esta lengua se incluye en el Sistema Nacional de Educación de México y es parte de la formación integral de los estudiantes para la vida en una sociedad globalizada.

3.2. El enfoque de la investigación

La investigación sociolingüística, al igual que todo tipo de investigación, debe orientarse a partir de cuestionamientos previos que deben ser esclarecidos conforme se consolide la investigación. ¿Qué hacer y para qué hacerlo? Estas interrogantes dan la pauta para determinar la ruta de conocimiento hacia el hecho sociolingüístico que se investiga (Moreno, 1990). Por otra parte, el cómo hacerlo corresponde a la metodología. Para ello, deben definirse las técnicas que se van a utilizar para la recogida de datos y el tipo de análisis que se llevará a cabo para procesar los datos a partir de reconocer la naturaleza de estos. Cabe resaltar que, la información que se recoge dentro de las investigaciones sociolingüísticas tiene una doble naturaleza: una lingüística, es decir, referente al lenguaje; y otra sociológica que se orienta a los factores sociales y culturales (Moreno, 1990).

Roberto Hernández, Carlos Fernández y Pilar Baptista (2014) señalan que el proceso de investigación se realiza de manera circular, ya que “la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien ‘circular’ en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio” (p. 7). Es decir, la investigación puede partir de los supuestos teóricos y confirmarse en la entrada al campo; o viceversa, ir al campo y registrar hechos sociales que den la pauta a reconocer la teoría en los hechos empíricos y que de ellos emerjan las categorías. En este sentido, se reconoce que el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés, así como la manera en la que se pretende abordar, mediante la entrevista semiestructurada y la observación de clase, exige una investigación de tipo cualitativa.

Esta investigación es cualitativa debido a que su objetivo es analizar el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera desde distintos elementos, por ejemplo, mediante características individuales de los estudiantes desde sus experiencias de vida, la metodología empleada por el maestro, otros factores sociales o por todo lo anterior en conjunto, es decir, a partir de una visión holística.

Con base en Olabuenaga (2007), se considera que la investigación es cualitativa, ya que está orientada a captar el origen, el proceso y la naturaleza de los significados que se traducen como información que emerge de la interacción simbólica entre los individuos, es decir, entre la docente y los estudiantes, así como las relaciones de los estudiantes con sus círculos sociales inmediatos, por ejemplo, la familia. La investigación reconoce una relación maestro-alumno, los diversos factores sociales que influyen en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, pero también los factores individuales de acuerdo con las particularidades de cada uno de los agentes involucrados en el proceso.

En relación con los objetivos de la investigación es pertinente enfatizar que estos requieren de un análisis a profundidad, por lo tanto, la investigación cualitativa es de utilidad para realizar un acercamiento íntimo al proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés que reconozca los diferentes fenómenos sociales que intervienen en él. Asimismo, es viable para identificar los múltiples factores que actúan durante el proceso educativo e identificar cuáles influyen en la práctica docente y en el alumno.

3.3. El tipo de estudio

La investigación tiene un carácter descriptivo, exploratorio y explicativo porque trata de construir una interpretación de la realidad de los estudiantes y profesores, la cual se logra mediante su descripción desde las voces de los participantes para posteriormente poder formular una explicación del fenómeno a estudiar. A continuación, se definen, a mayor profundidad, las razones que motivaron a realizar el estudio de esta manera.

La investigación es descriptiva porque pretende detallar las características y propiedades de las instituciones, así como los perfiles de maestros y alumnos (Hernández et al, 2014). En este sentido, el estudio plantea visibilizar y especificar a los agentes que participan en el proceso de enseñanza y el aprendizaje, los métodos didácticos empleados por los profesores, los factores culturales y sociolingüísticos de los estudiantes contribuyen en su aprendizaje, así como el contexto en el cual se adscriben todos estos elementos mencionados. Lo anterior es con la intención de proveer una descripción amplia de una realidad situada.

Por otro lado, se inscribe en un panorama exploratorio, ya que pretende realizar un análisis de los factores culturales y sociolingüísticos que intervienen en el proceso de aprendizaje del inglés, así como la contribución que pueden tener los métodos empleados para su enseñanza, lo cual es un tema poco investigado en la ciudad de Xalapa en el nivel educativo medio superior. Esto último es un elemento esencial de las investigaciones exploratorias (Hernández et al, 2014).

En este sentido, es pertinente señalar que los estudios sociolingüísticos, en su mayoría, necesitan de aproximaciones exploratorias, que orienten la investigación hacia el avance de nuevos conocimientos. Un estudio exploratorio le permitirá al investigador definir supuestos teóricos emergentes de la observación previos a la investigación en sí (Moreno, 1990).

Por último, se considera que el estudio es explicativo, dado que se pretenden construir datos de tipo cualitativo, por medio de la observación de clase para descubrir cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, la observación de la interacción entre la docente y los alumnos, de los métodos didácticos usados por la maestra y la actitud de los estudiantes frente a la clase.

3.4. Los principios éticos de la investigación

La cuestión ética es fundamental para la investigación, ya que se plantea estudiar un fenómeno producto de la interacción humana. Por lo tanto, se deben proteger los derechos e intereses de los informantes. Phil Wood y Joan Smith (2018) señalan que:

> Como investigador educativo ético, tienes la responsabilidad de asegurar que se dan todos los pasos en cada fase del proceso investigador para garantizar que los participantes son tratados con cuidado, que sus derechos se han respetado y su bienestar se ha promovido. (p. 23)

La investigación emplea el consentimiento informado con la intención de proteger a los informantes, pero también al investigador. La razón para utilizar el consentimiento informado radica en que “los participantes tienen derecho de conocer el propósito de la investigación, de qué modo van a implicarse y cómo se usarán, se citarán y se almacenarán los datos generados” (Wood y Smith, 2018, p. 25). Por este motivo, es parte fundamental del estudio proteger el bienestar de los informantes.

En este mismo sentido, Juan Luis Álvarez-Gayou (2012), advierte que es completamente razonable interceder por el bienestar y la protección de los participantes que nos ayudan a realizar la investigación. Este autor define el consentimiento informado como el hecho de proporcionar información sobre las generalidades del estudio, asimismo, sirve como garantía de autonomía para el participante en caso de querer retirarse de la investigación.

El consentimiento informado empleado en el estudio es de elaboración propia, no obstante, está basado en el ejemplo de carta de consentimiento disponible en la página de la Licenciatura en Psicología, campus Xalapa, en el apartado de documentos de consulta, el cual está redactado con base en los principios éticos definidos por el Comité de Ética de la Facultad de

Psicología (s.f.) y el código de ética para los psicólogos. Este documento proporciona detalles a los informantes sobre el uso responsable de su información.

Cabe señalar que se elaboraron dos formatos de consentimiento informado, debido a que se cuenta con dos tipos de informantes. El primero está dirigido a la maestra y tiene como finalidad comunicar a la docente que será observada en clase. Se pretende que con este documento tenga claridad de los objetivos de la investigación y de los derechos con los que cuenta. El segundo fue diseñado para los estudiantes, al tratarse de menores de edad, se les solicitó que los consentimientos fueran firmados por sus tutores, solo en el caso de que decidieran participar. Cabe señalar que, el consentimiento adquirió aplicabilidad al momento de seleccionar a los entrevistados, ya que los estudiantes que no firmaron el consentimiento no fueron tomados en cuenta para este proceso. Sin embargo, todos los alumnos participaron en las observaciones de clase, ya que estas se realizaron de manera general sin ahondar en nombres en particular, por lo que se afirma que se respetaron los términos estipulados en el consentimiento.

En ambos consentimientos se especifica que los involucrados participan de manera voluntaria y que otorgan el uso de la información obtenida durante el trabajo de campo. Se determina que la información será utilizada únicamente con fines académicos que competen a la investigación y que se mantendrá el anonimato y la confidencialidad (Véase los consentimientos en los Anexos 1 y 2, pág. 148 y 149).

3.5. Los criterios de inclusión de los informantes

La presente investigación estableció determinados criterios de inclusión para los participantes, los cuales permitieron analizar una población con características similares y evitar que existiera un sesgo mayor al momento de construir los datos. Es necesario señalar que, si bien se fijaron estos criterios, la elección final de los participantes resultó ser por conveniencia, debido a que la maestra informante fue la única que accedió a participar en el estudio. En el caso de los estudiantes fueron elegidos en función de la profesora participante, ya que debían ser sus alumnos de inglés o de la materia de capacitación. A continuación, se presentan los criterios de inclusión:

3.5.1. Los estudiantes

Ser estudiantes de tercer semestre del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz #35.

El estudio se llevó a cabo en esta institución educativa, los alumnos que fungieron como agentes

sociales de la investigación estaban inscritos en tercer semestre en el ciclo agosto-diciembre del 2019 en el COBAEV #35. La razón por la que se eligió el tercer semestre responde a la intención de homogeneizar el recorrido académico de los estudiantes, ya que, al llegar a este periodo, la mayoría han cursado el primero y segundo semestre en la misma institución y han recibido los mismos contenidos académicos. Esto permite reconocer que la diferencia en los resultados obtenidos por los estudiantes posiblemente corresponda a otros factores particulares de cada individuo y no a las clases que hayan cursado previamente.

Deben ser hombres o mujeres de entre 15 y 18 años.

La edad se estableció en un rango de entre 15 y 18 años debido a que existen casos de estudiantes que ingresan antes a la preparatoria o, por el contrario, que ingresan después por cuestiones de fechas de nacimiento o también porque han reprobado algún grado escolar (INNE, 2019). Con la determinación de este rango de edad, se pretende disminuir los sesgos que provocaría tener participantes que estuvieran por debajo o por encima del rango de edad.

Deben ser estudiantes inscritos a la asignatura Lengua Adicional al Español III y a la asignatura de Capacitación en Servicios Turísticos.

La muestra estará compuesta únicamente por estudiantes que cursaban el tercer semestre y, por ende, la asignatura de inglés. Cabe aclarar que la materia de Inglés III es obligatoria para todos los estudiantes de tercer semestre en el COBAEV núm. 35. Asimismo, se pretende trabajar con algunos participantes que se encuentren cursando la asignatura de Servicios Turísticos, ya que funciona como un taller en inglés y se tiene como objetivo observar las diferencias metodológicas entre esta asignatura e Inglés III.

Deben tener disponibilidad para participar en la investigación y deben contar con el consentimiento informado firmado por uno de los padres o tutores.

Los informantes que pertenezcan al grupo de estudiantes deben tener la disponibilidad y deben participar de manera voluntaria en las entrevistas, en otras palabras, no deben participar debido a la coacción o por temor a represalias. Otro factor para considerar es que todo aquel que quiera participar debe contar con el consentimiento firmado por uno de los padres o tutores.

3.5.2. Los profesores

Los informantes de la investigación deben contar con las características correspondientes a los siguientes criterios de inclusión para considerar su participación en la investigación:

Deben impartir la asignatura de Lengua Adicional al Español III y Capacitación en Servicios Turísticos en el COBAEV núm. 35 en el periodo agosto-diciembre de 2019.

La elección de este periodo responde a que en este semestre comienzan a impartirse las asignaturas que corresponden a la capacitación, entre las cuales se encuentra Capacitación para Servicios Turísticos, analizar ambas asignaturas podría permitir reconocer diferencias sustanciales entre los alumnos que solo cursan una materia u otra.

Deben tener disponibilidad para participar en la investigación.

Los informantes deben tener disponibilidad para participar en la investigación. Además, deben hacerlo de manera voluntaria, es decir, porque así lo desean y no por coacción por parte de alguna autoridad académica.

3.5.3. Los participantes

Helen Simons (2009) señala tres razones por las cuales es importante estudiar a las personas para la investigación de fenómenos sociales. La primera de ellas se debe a que todas las personas tienen una función dentro del sistema, de ahí la necesidad por conocer sus opiniones y perspectivas. La segunda, dado a que todo estudio de caso perteneciente al área educativa es un "proceso social interactivo" (Simons, 2009, p. 106). Por último, la interpretación de las experiencias de las personas que son parte de un fenómeno social no solo permite conocer el fenómeno social, sino el posible impacto que tiene en las personas.

Los participantes son importantes en el proceso de investigación. Estos pueden ser elegidos de manera cualitativa o cuantitativa de acuerdo con el objetivo del estudio, para el caso del presente estudio se realizó de forma cualitativa, de tal manera que se tomaran en cuenta características culturales y sociolingüísticas. La elección se llevó a cabo al considerar factores teóricos y metodológicos (Moreno, 1990). Los informantes están compuestos por una profesora de inglés del turno vespertino y 48 alumnos de tercer semestre, hombres y mujeres, pertenecientes al grupo 303 y 304 del turno vespertino del COBAEV #35 y que se encuentran en el rango de edad entre 15 y 18 años. A continuación, se muestran dos tablas que presentan la distribución por edades de los estudiantes pertenecientes a los grupos 303 y 304:

Tabla 8. Distribución de los participantes del grupo 303

Grupo 303					
Edad	15 años	16 años	17 años	18 años	Total
Hombres	1	7	2	0	10
Mujeres	1	10	2	1	14
Total	2	17	4	1	24

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Distribución de los participantes del grupo 304

Grupo 304					
Edad	15 años	16 años	17 años	18 años	Total
Hombres	0	10	5	0	15
Mujeres	1	5	2	1	9
Total	1	15	7	1	24

Fuente: elaboración propia.

Cabe señalar que, las tablas anteriores, no representan la población total de cada uno de los dos grupos seleccionados para participar en la investigación. Los participantes señalados en las tablas fueron seleccionados a partir de su decisión afirmativa para participar, así como a la aprobación, por escrito, por parte de sus tutores. Se utilizaron los datos de todos los participantes, ya que se pretendía analizar, con la mayor profundidad posible, la información obtenida.

3.6. Las técnicas de investigación

Las técnicas para la recolección de datos estuvieron regidas por el principio definido por la cuarta regla sobre la observación de los hechos sociolingüísticos "los hechos han de ser observados utilizando la técnica más adecuada a cada caso" (Moreno, 1990, p. 27). Los métodos del estudio fueron dos: la observación no participante con apoyo de una guía de observación de clase y la entrevista semiestructurada para la profesora y los estudiantes, también por medio de dos guías de entrevista como instrumentos, los cuales fueron creados para el presente estudio. A continuación, se presentan más detalles de ellas.

3.6.1. Entrevista semiestructurada

La entrevista es definida como un proceso de comunicación en el cual dos o más personas conversan para tratar un asunto (Ander-Egg, 2003). Simons (2009) también relaciona la entrevista con una conversación cuya naturaleza es más amigable. En este sentido, es pertinente señalar que diversos autores definen a las entrevistas como conversaciones que tienen una finalidad, conversaciones dirigidas e incluso también se menciona el concepto de asociaciones

conversacionales.

En la presente investigación se optó por elegir la entrevista semiestructurada, la cual es de utilidad para obtener información oral de los informantes. De acuerdo con Uwe Flick (2004) “es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta” (p. 89). En este orden de ideas, Ander-Egg (2003) hace énfasis en la naturaleza comunicativa de la entrevista, ya que, al tratarse de una conversación cara a cara, entran en juego elementos psicoafectivos que determinan si el proceso de entrevista se efectúa de manera exitosa o no.

La entrevista semiestructurada permite al entrevistador ser flexible y tomar ciertas decisiones durante la aplicación, a la par que se develan temas emergentes (Ander-Egg, 2016). Esta técnica puede resultar de utilidad para conocer aspectos específicos sobre la experiencia, formación, métodos didácticos y adaptaciones en la práctica docente de la materia de inglés en el COBAEV núm. 35.

Se optó por esta técnica, debido a que se buscaba indagar la opinión de la profesora, su experiencia personal y laboral respecto al inglés, por lo que la entrevista semiestructurada representaba la mejor opción, ya que otros tipos de entrevistas, como la estructurada, no brindaban esa flexibilidad para indagar sobre el tema y tópicos relacionados con libertad. De igual manera, la historia de vida proporcionaría información que, si bien podría ser sustanciosa, podría fácilmente desviarse de los temas que se buscaron indagar, por lo que se aprovechó que la profesora dio el consentimiento de que ser observada y entrevistada, con la posibilidad de preguntarle cualquier situación que tuviera que ver con su práctica docente.

La construcción de las entrevistas se realizó con base en los objetivos de la investigación, en ellas se retoman puntos de los trabajos de Martin (2009), Baca (2010) y Bronckart (2010) sobre los métodos para la enseñanza y el aprendizaje del inglés, y las investigaciones de Bourdieu (1997) y Bernstein (1989) en torno a las teorías sociolingüísticas.

Las preguntas del guion de entrevista para la profesora están centradas en reconocer su formación en la enseñanza del inglés; el compromiso con su práctica docente; la planeación de clases, así como el uso de métodos y la percepción que tiene del inglés. Además, se buscaba indagar sobre sus procesos de actualización docente y sobre el uso del inglés en situaciones de socialización, no de aprendizaje. Por otra parte, en los estudiantes se pretendía reconocer factores sociolingüísticos para reconocer debilidades y fortalezas en cuanto al dominio del inglés, su cercanía o contacto con este idioma, sus hábitos de consumo cultural de producciones audiovisuales provenientes de la cultura anglófona, sus opiniones y creencias sobre el aprendizaje del inglés y qué papel juega esta lengua en su vida cotidiana. En este sentido, el guion de entrevista

de los estudiantes se centró en:

- El nivel de estudios de los padres, que representa determinado capital cultural que puede ser heredado a sus hijos, es decir, a los alumnos (Bourdieu, 1997);
- El acercamiento que tienen los estudiantes con el inglés, en otras palabras, si tienen contacto con gente que hable inglés para reconocer la influencia social alrededor del aprendizaje del inglés;
- Sus hábitos de consumo, es decir, el tipo de contenido de entretenimiento que frecuentan, como series, películas, canales de *YouTube*, páginas de internet o de *Facebook*, y contenido, proveniente de la televisión o internet, que es visto con la intención de entretener. Sin embargo, también se consideraron aquellos contenidos dedicados a informar o educar.
- Reconocer las creencias y opiniones de los estudiantes respecto al aprendizaje de idiomas.

3.6.2. Observación no participante

Existe un constante debate metodológico alrededor de la observación como método de investigación sociolingüística, en el cual se manifiesta su importancia para conocer las prácticas, ya que las entrevistas y narraciones no son suficientes para analizar un fenómeno social en su totalidad (Flick, 2004). Cabe mencionar que, para la presente investigación, se recurrió a la observación de clase como método para recabar información en conjunto con la entrevista aplicada a la profesora y sus estudiantes, esto es con la intención de triangular los datos sobre la práctica docente y las relaciones sociales que se obtengan de la observación de clase con los discursos sobre las experiencias, opiniones y percepciones obtenidos de las entrevistas.

Uwe Flick (2004) señala que la observación es una destreza más de la vida cotidiana que puede ser sistematizada metodológicamente para ser utilizada en la investigación cualitativa. De acuerdo con Fredericks (1973, citado por Flick 2004), existen procedimientos de observación y se pueden clasificar de manera general en cinco dimensiones:

1. Observación encubierta vs observación al descubierto. Que pone en discusión hasta qué punto se hace evidente para los observados.
2. Observación no participante vs participante. Se trata de determinar en qué nivel el observador se convierte en elemento activo del campo observado.

3. Observación sistemática vs no sistemática. Determinar si la observación se realiza con base en un esquema definido previamente o es lo suficientemente flexible y sensible a los procesos observados.
4. Observaciones en situaciones naturales vs artificiales. Las observaciones se realizan en el campo que se pretende observar o son trasladados a lugares especiales diseñados de manera artificial para replicar el ambiente de interacción natural.
5. Observación de sí mismo vs observación de los otros. En qué medida el investigador realiza una observación de sí mismo para comprender desde dónde está observando al otro, de esta manera fundamentar la interpretación de lo observado.

Con base en lo anterior, la presente investigación trató de llevar a cabo una observación desde diversas dimensiones: en primer lugar, se realizó al descubierto, ya que los estudiantes y la profesora fueron informados y consultados con respecto a las observaciones que se realizarían durante las clases. En segundo lugar, fue una observación no participante. Esto indica que se procuró evitar el contacto directo con los estudiantes para prevenir cualquier tipo de influencia en su desempeño. Es decir, la observación se limitó a la sola presencia del investigador evitando cualquier interacción con los observados. Se buscó un asiento vacío al fondo del aula y se realizaba la observación. Durante este tiempo se evitó cualquier tipo de interacción con los estudiantes. En este sentido, la interacción se limitó a saludar a las personas al llegar y despedirse al salir.

En tercer lugar, se llevó a cabo una observación sistemática ya que se utilizó una guía de observación adaptada de una guía de observación de clase de francés de la Universidad Veracruzana (Morel, 2014), con base en los temas sobre sociolingüística y capital cultural (Bernstein, 1989 y Bourdieu, 1997). En cuarto lugar, se realizaron las observaciones en situaciones naturales, ya que se llevaron a cabo dentro del aula de clase en las condiciones normales en las que se llevan a cabo las clases de inglés en el COBAEV núm. 35. Este tipo de observación implica "aproximaciones directas en los escenarios naturales donde se desarrolla la acción social" (Alaminos, Francés, Penalva y Santacreu, 2015, p. 58).

Por último, en un punto del proceso de la observación, se orientaron los esfuerzos a realizar una observación introspectiva. Esto fue con la intención de reconocer y recordar cómo viví el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés durante mi paso por la preparatoria; recordé la percepción que tenía de los maestros, del inglés y de mi propio aprendizaje.

Flick (2004) identifica algunos problemas que emergen durante la realización de la

observación de manera metodológica, uno de ellos surge al definir el rol del observador. El autor señala que en cuanto más público y abierto sea el campo, más fácil es para el observador adoptar un rol que pase desapercibido y que no influya en el campo de investigación. En este sentido, para la investigación, este punto representó una complicación, dado que se explicó a los estudiantes que se trataría de una observación no participante, en la cual se les solicitaba procuraran no prestar atención al observador y a que realizaran sus actividades de manera cotidiana. Es decir, se evitó la influencia sobre el comportamiento de los participantes, esto implicó que hubiera una distancia considerable con los estudiantes por parte del observador, lo que limitó, en ocasiones, la comprensión de lo que estaba pasando en clase. Por otro lado, el hecho de que los estudiantes actuaran de manera habitual provocó que el investigador fuera testigo de conductas inapropiadas o de mal comportamiento sin poder hacer nada al respecto.

3.7. El procedimiento de la investigación

En ciencias sociales, el trabajo de campo es una práctica investigativa que se realiza, idealmente, mediante una serie de acciones procedimentales que aseguran su carácter metódico. En este tenor, Plumer (1977, citado por Cortazzo y Schettini, 2015) señala que, durante el proceso de trabajo de campo en cualquier investigación social de tipo cualitativa, es necesario tener en cuenta cinco procesos que aparecen de manera constante:

- Los preparativos. Son las acciones previas a la entrada al campo: el trámite de los permisos para ingresar a campo; investigar la información necesaria; determinar la población a estudiar; definir los informantes clave; seleccionar, construir y validar los instrumentos; considerar que no se debe interferir en las actividades de los participantes; entre otras acciones.
- Ingreso al campo y recolección de información. Se lleva a cabo una primera aproximación mayormente intuitiva; es necesario ser explícitos en quiénes somos y qué buscamos mediante la investigación; se trata de lograr el *rapport*; se lleva a cabo un aprendizaje mutuo con los participantes; de igual manera, se consideran las diferentes exigencias del campo para las investigaciones cualitativas.
- Almacenamiento de datos. Es primordial considerar diversos aspectos: la enorme cantidad de información; elegir una estrategia de registro (notas de campo, notas descriptivas); elegir entre las distintas formas de almacenamiento

(textual y en orden cronológico, analítico, diario personal, etc.).

- Análisis de los datos. Es necesario reconocer que el análisis está relacionado a cuatro situaciones fundamentales: validez interna y externa, representatividad, teorización y fiabilidad.
- Presentación de datos. El investigador tiene la posibilidad de explorar su creatividad en este punto.

Con respecto a este esquema, a continuación, se desarrolla el procedimiento que se llevó a cabo para realizar el trabajo de campo. Cabe destacar que, en este apartado, solo se abordan los primeros tres procesos de los cinco descritos: los preparativos, el ingreso a campo y el almacenamiento de datos, ya que los dos restantes se despliegan en el apartado de resultados.

El presente estudio se llevó a cabo en el COBAEV núm. 35 de la ciudad de Xalapa, Veracruz. Sin embargo, en un principio estaba planeado realizarse en el COBAEV #18 y en la escuela preparatoria Miguel Alemán González, ambos de la ciudad de Coatzacoalcos y pertenecientes a la Dirección de Bachillerato General. No obstante, debido a cuestiones de inseguridad, de disponibilidad de tiempo y de distancia para viajar de manera frecuente de Xalapa a Coatzacoalcos, se modificó la elección para el plantel que se localiza en la capital veracruzana. Es oportuno mencionar que los primeros acercamientos en cada una de las escuelas porteñas y la realización de entrevistas pilotos con los profesores y directores de ambas preparatorias aportó información para la construcción de los instrumentos definitivos.

En relación con los instrumentos, es pertinente señalar que se construyeron a partir de diferentes fuentes que corresponden, en el caso de la entrevista semiestructurada, a la teoría revisada en el capítulo II para reconocer percepciones y factores culturales y sociolingüísticos en estudiantes y en la profesora. Para la observación no participante, el estudio se basó en la teoría sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y en una guía de observación de clase de la Universidad Veracruzana llamada *Grille d'observation pédagogique* (Morel, 2014), de la cual se retomaron solo algunos puntos que están relacionados con los aspectos pedagógicos, el resto del instrumento se adaptó en relación con los objetivos de la investigación.

A partir de la documentación de diversas fuentes, durante el mes de septiembre de 2019 se construyeron los instrumentos de investigación y los consentimientos informados, los cuales fueron sometidos a validación por cinco expertos, tres de ellos en investigación educativa y dos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Una vez construidos y validados los instrumentos, se dio paso a tramitar los permisos para el ingreso a campo como se describe a continuación.

El primer acercamiento al COBAEV núm. 35, se realizó mediante una cita con las

autoridades de la institución, el martes 17 de septiembre del 2019. En esa fecha, se le explicó a la directora de la escuela el trabajo de investigación y las actividades a realizar en la institución. Ella accedió con la advertencia de que la decisión final quedaría en manos de los profesores de inglés y en caso de que ellos desistieran, la investigación no podría realizarse dentro del colegio.

Al día siguiente, se llevó la segunda visita para saber si había alguna respuesta por parte de los profesores. Cabe mencionar que dos de los maestros de inglés se negaron a colaborar en el estudio y solo una maestra aceptó tras argumentar que no tenía "nada que ocultar" y que estaba dispuesta a ser observada durante las clases. Se conversó con ella para definir los grupos con los que se realizaría el estudio, los días y los horarios en los que se podría realizar la observación de clase.

A partir de la conversación con la profesora se acordó que las observaciones tendrían una duración de 50 minutos y que se realizarían de la siguiente forma: el grupo 304 en la asignatura de Inglés III, los miércoles a las 4:20 p.m.; el grupo 303 en la asignatura de Inglés III, los jueves a las 3:10 p.m.; por último, la asignatura de Capacitación para Servicios Turísticos los viernes a las 5:10 p.m. Se eligió esta última asignatura, ya que es un taller que capacita a los estudiantes para la vida laboral y es la única materia que se imparte totalmente en inglés.

Se optó por dos clases de inglés y un taller de capacitación para lograr una comparación entre ellos, ya que la maestra afirmó que la asignatura de inglés se imparte con base en ejercicios del libro mientras que taller Capacitación para Servicios Turísticos tiene un enfoque comunicativo, por lo que se esperaría que hubiera resultados diferentes con respecto al aprendizaje del inglés. Sin embargo, la comparación no fue posible puesto que solo se logró hacer dos observaciones de la clase de capacitación, por el contrario, se realizaron seis en el grupo 304 y dos en el grupo 303, lo que imposibilitó recolectar más información que arrojara diferencias sustanciales entre los dos tipos de clases.

Los días 23 y 24 de octubre del 2019 se realizaron las dos presentaciones con los grupos 304 y 303, respectivamente, en estas dos sesiones se les preguntó a los estudiantes si querían participar para considerar los consentimientos informados y se les comunicó que, por ser menores de edad, estos documentos debían ser firmados por sus padres para serlos considerados como participantes. Para el caso del grupo de capacitación, la primera sesión de observación y presentación se realizó hasta el 29 de noviembre del 2019, en este grupo no se realizó el mismo tipo de presentación ante el grupo, ya que la observación estaba orientada solo en la profesora y en los estudiantes de capacitación que fueran de los grupos 303 y 304. A continuación, se muestra una fotografía de los estudiantes en clase de inglés.

Es pertinente enfatizar que, como todo proceso de investigación, se presentaron algunos

inconvenientes ajenos al investigador, por ejemplo, las constantes suspensiones de clases; los días festivos y los continuos eventos culturales que se efectúan en la institución; la suspensión de actividades por entrega de becas; el periodo de evaluaciones internas y externas, aunado a que solo se tenía acceso a ciertas días y horas. Estas situaciones limitaron el número de observaciones a diez las que se pudieron llevar a cabo en la institución.

Se realizaron las observaciones de clase (véase fotografía 2), a partir de octubre del 2019, dos meses después de comenzar el semestre, ya que se estaban diseñando los instrumentos de investigación: la guía de observación y las guías de entrevista para la maestra y para los alumnos. Respecto a las dificultades referentes a las suspensiones, cabe señalar que en el periodo en que se realizaron las observaciones se estaban llevando a cabo diversos eventos que impedían la observación de clase, por ejemplo, la presentación de una orquesta sinfónica, la entrega de las becas Benito Juárez o auditorias, además algunas de las fechas coincidieron con múltiples días festivos, como el puente por Día de Muertos, y suspensiones de clases por consejo técnico u otros motivos.

Fotografía 2. Grupo 303 durante la clase de la asignatura de Inglés III.
Fuente: autoría propia.

Respecto al almacenamiento de los datos, se transcribieron las entrevistas de manera manual, ya que las respuestas de los estudiantes las capturaron ellos mismos a mano, debido a que, como se mencionó con anterioridad, las entrevistas no pudieron ser realizadas de manera individual, debido a que se redujo la cantidad de sesiones y de tiempo, por lo que se optó por una aplicación colectiva por grupo. Estos cambios representaron una necesidad de adaptación del uso de los instrumentos y repercutieron de manera significativa en la cantidad y la pertinencia de la información que fue

recolectada, ya que las entrevistas fueron aplicadas por grupos, las respuestas quedaron registradas por escrito por parte de los estudiantes y fueron transcritas a formato digital por parte del tesista, al igual que las observaciones de clase. En las observaciones se consideraron los datos obtenidos a partir de la guía de observación y de la observación de situaciones de interés no contempladas previamente en el instrumento.

Es oportuno señalar que se tenía contemplado realizar las entrevistas a los estudiantes de manera individual. Sin embargo, como se señaló anteriormente esto no fue posible. Con la anticipación de este tipo de problemas se optó por realizar también observación de clase y entrevista con la profesora. Por otro lado, también ocurrieron problemas referentes a los consentimientos informados, ya que se tuvieron que repartir reiteradamente, puesto que los estudiantes perdían las hojas o simplemente olvidaban entregárselas a sus padres para que los firmaran.

3.8. Fundamentos teóricos sobre el análisis de los datos

En toda investigación cualitativa se suscita un momento que representa un verdadero reto para el investigador: el análisis de los datos. Esto se debe a su carácter complejo y a la cantidad de información que se obtiene en la mayoría de los casos. Schettini y Cortazzo (2015) señalan que, antes de decidir qué técnica se utilizará para realizar el análisis de los datos, es necesario que el investigador trate de entender el lenguaje, el mundo y la cultura de los participantes, para lograr comprender e interpretar los datos.

Se hace especial énfasis en el lenguaje, ya que este es una “forma de producción y reproducción del mundo social” (Schettini y Cortazzo, 2015, p.42). De acuerdo con Hammersley y Atkinson (1994, citados en Schettini y Cortazzo, 2015), “las palabras reales que usa la gente pueden ser de considerable importancia analítica […] nos proporcionan valiosas informaciones sobre la forma en que los miembros de una determinada cultura organizan sus percepciones del mundo [...]” (p.42). Con base en lo anterior, se considera a la lengua como una ventana hacia las realidades de los participantes de la investigación. En este tenor, se concibe al lenguaje como el elemento que media los procesos de recolección, análisis e interpretación de los datos. En la presente investigación, el lenguaje es de suma importancia, dado que se trata de reconocer su papel clave de la mediación social y en la construcción y reconstrucción de la lengua, específicamente la inglesa.

La construcción de los datos de esta investigación se llevó a cabo a partir de diversas fuentes de información. Por un lado, se realizó por medio de una serie de entrevistas a los alumnos

y a la profesora participantes. Por otra parte, a través de la observación de clase. Asimismo, mediante la revisión de los documentos oficiales que establecen los contenidos curriculares y los objetivos de las experiencias educativas analizadas.

Con esta triangulación de los datos, la cual es definida por Arias Valencia (2000) como "el uso de múltiples fuentes de datos para obtener diversas versiones acerca de un tópico para el propósito de la validación" (p. 20), se pretenden analizar e interpretar los datos de manera que se logre explicar el fenómeno a estudiar.

3.8.1. El análisis de contenido

Todo estudio en ciencias sociales posee un apartado que representa un gran esfuerzo intelectual para el investigador, en este apartado del análisis de los datos se trata de un proceso de la investigación que consiste en reducir e interpretar la información que se tiene. El reto comienza desde las primeras decisiones, debido a que el análisis puede realizarse de diversas formas, por lo que el investigador debe elegir la técnica o método más apropiado de acuerdo con las características de los datos.

En la presente investigación se realizó un análisis de datos cualitativos con el apoyo de la técnica análisis de contenido, esto para visibilizar e interpretar el significado oculto (Piñuel, 2002; Schettini y Cortazzo, 2015) detrás de los datos obtenidos mediante las entrevistas y la observación. El análisis de contenido puede definirse desde distintas perspectivas, en esta tesis se realizará análisis de contenido cualitativo. Ezequiel Ander-Egg (2003) señala que esta es una técnica utilizada para investigar "el contenido de las comunicaciones de masas" (p. 245). Añade que es una técnica de recopilación de información orientada al estudio del contenido manifiesto de las producciones lingüísticas que ordena la información en categorías con la finalidad de identificar, de manera sistemática, las características y el sentido de la producción comunicativa. Por otro lado, de acuerdo con Schettini y Cortazzo (2015), el análisis de contenido se perfila dentro de ambos tipos de investigaciones, tanto cualitativas como cuantitativas y lo definen como:

> Una técnica de interpretación y comprensión de textos –escritos, orales, filmados, fotográficos, transcripciones de entrevistas y observaciones, discursos, documentos- es decir, todo tipo de registro teniendo en cuenta el contexto en el que se produce tanto lo manifiesto como lo latente de los discursos, y posible de realizar análisis tanto cuantitativo como cualitativo. (p. 45)

En esta definición, se identifica que el análisis hace referencia a una técnica por la cual se les otorga un significado a los datos que hayan sido obtenidos mediante un método e instrumento de

investigación. Además, puntualiza el papel fundamental del contexto que rodea a los datos para su análisis. Por otro lado, Piñuel (2002) reconoce que el análisis del contenido es una técnica con una gran aplicabilidad para las ciencias sociales que adquirió fuerza a finales del siglo XX, la cual define como:

> El conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior. (p. 2)

A partir de estas definiciones y de la argumentación de la presente investigación, se reconoce que el análisis del contenido es una técnica empleada en las ciencias sociales, mediante la cual se analizan los datos obtenidos de diversas fuentes textuales/verbales de información con la finalidad de encontrar los significados manifiestos y/u ocultos de las prácticas sociales a estudiar. La asignación de significados se logra a partir de la contextualización de los datos y de la construcción de categorías que permiten dividir la información por lógicas temáticas y argumentativas que facilitan la organización, comprensión e interpretación.

De acuerdo con Piñuel (2002), la meta principal del análisis del contenido es hacer que emerja el sentido latente que deviene de las prácticas sociales e intelectuales que hacen uso de la comunicación para facilitar la interacción que subyace a las manifestaciones psicosociales, culturales e históricas de las producciones comunicativas. Estas producciones, ya sean verbales o no verbales, representan un patrimonio cognitivo de los individuos, las cuales se "activan" cuando entran en interacción con el otro y toman forma de esquemas previo. Estos esquemas guían la construcción de las representaciones e inferencias, que representan las precogniciones acerca de lugares, cosas, personas o situaciones. En este sentido, para la presente investigación se reconocen estos esquemas, por un lado, acerca de las propiedades de identidad de los sujetos (el sexo, edad personalidad, etc.) y, por otro, sobre el estatus y función que poseen en la estructura del sistema social (condición social, capital cultural, *habitus*, mercado lingüístico, etc.).

Piñuel (2002) propone una serie de pasos que se deben llevar a cabo de manera rigurosa para realizar de manera exitosa el análisis de contenido. Cabe mencionar que este procedimiento será considerado para llevar a cabo el análisis de contenido como técnica de análisis de datos para la presente investigación.

La selección de la comunicación que será estudiada se refiere a reconocer qué producción

comunicativa se pretende analizar (Piñuel, 2002). Para efectos de la presente investigación, se identifica que la comunicación que se analiza ocurre en tres niveles: el primero es un nivel intencionado, el cual se lleva a cabo por medio de las interacciones suscitadas en las entrevistas con la profesora y los estudiantes, quienes expresan con cierto respeto, pero mediante el uso de sus propias palabras (*habitus* lingüístico), las experiencias que han tenido en torno al inglés. El segundo, en un nivel natural que se obtiene por medio de la observación no participante de las clases, en las cuales se pretendió reconocer la interacción entre la profesora y los estudiantes. Por último, se presenta un nivel formal, por medio de la revisión documental, es decir mediante el análisis de los documentos oficiales que determinan los objetivos y contenidos de las experiencias educativas Inglés III y Capacitación en Servicios Turísticos.

Sobre la selección de las categorías para el análisis del contenido, Piñuel (2002) advierte que es un paso en el cual se construye la mirada hacia el objeto. En este punto, se señalan las representaciones provenientes del conocimiento común, las cuales deben ser empalmadas con las que provienen del conocimiento científico, es decir, de la teoría. En esta investigación, se analiza el proceso de enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a partir de determinadas categorías las cuales se presentan más adelante.

Análisis de contenido según los parámetros de medición y evaluación es de utilidad para definir el tipo de análisis de contenido a emplear en la investigación (Piñuel, 2002), ya sea cualitativo o cuantitativo. Se pueden considerar dos tipos: los frecuenciales y los no frecuenciales. Estos últimos corresponden a los utilizados para el presente estudio. En este sentido, se puede definir que el tipo de análisis utilizado para la investigación solo registra la presencia o ausencia de las categorías predefinidas desde la teoría o de las que emergieron desde la práctica (previo, durante y después de la entrada al campo).

En *el análisis de contenido según las unidades de registro y de análisis*, Piñuel (2002) puntualiza que las unidades tanto de registro como de análisis "en ningún caso son independientes del objeto de estudio, de las fuentes que se eligen estudiar, del diseño de análisis, de la técnica de medición y evaluación empleada, y, por supuesto, de su campo de aplicación" (p.17). Con ello, demuestra que todo el proceso de análisis corresponde a un procedimiento riguroso de investigación. De esta manera, en la investigación se define que el problema a estudiar pertenece al área de las problemáticas sociales y educativas que entran en juego en el aprendizaje de una lengua extranjera, por lo tanto, se decidió consultar tres vertientes: la sociolingüística, la centrada en el aprendizaje de lenguas extranjeras, y la sociocultural.

3.9. Procedimiento analítico de los datos: codificación y categorización

Un elemento de suma importancia en el proceso de investigación, el cual permite descubrir el lado profundo de los fenómenos sociales que se pretenden estudiar, es el análisis de datos cualitativos. Schettini e Cortazzo (2015) enfatizan el reto que representa el análisis de los datos debido a la naturaleza de los fenómenos sociales y la gran cantidad de información que se obtiene de ellos, sin embargo, resaltan lo apasionante de estos por la profundidad a nivel narrativo a la que se puede llegar a través del análisis.

Las autoras mencionan que existen diferentes maneras de analizar los datos cualitativos, algunos deciden utilizar paquetes informáticos, otros utilizan el análisis de discurso, algunos recurren a la revisión de las perspectivas teóricas antes de lo analítico, o quienes retoman la gran teoría relacionada con las técnicas informáticas. Pero en el caso de este trabajo se optó por el análisis de contenido con una codificación de manera manual, ya que se busca interpretar los significados ocultos que guardan los discursos y las prácticas de los informantes.

Por otra parte, es pertinente considerar que la mayor parte de los datos cualitativos se dan en forma de texto, tal es el caso de los discursos de los participantes que se produjeron durante las entrevistas y las anotaciones que el investigador realizó durante las observaciones de clase, así como los documentos oficiales donde se definen los conocimientos que los estudiantes han de aprender, por lo tanto, es posible hacer una clara distinción entre la tradición lingüística, que trata a los textos como unidades de análisis, y la tradición sociológica, la cual se retoma para esta investigación, cuya aproximación analítica se lleva a cabo al considerar al texto como una manera de visibilizar la experiencia humana (Fernández, 2006).

En este punto, cabe señalar que fue prioritario agilizar los tiempos en el análisis de los datos para el presente estudio, ya que, una demora en este hubiera representado una dificultad posterior en relación con la sensibilidad del investigador ante los datos y, con los informantes, en caso de que se necesitara corroborar cierta información.

A partir de estas reflexiones, el concepto de datos adquiere gran relevancia, ya que es a partir de ellos que se logra una comprensión de la realidad que se está estudiando, pero antes de definir los pasos a seguir para realizar un análisis de datos, es pertinente realizar una revisión teórica que defina la naturaleza de los datos cualitativos y de algunos conceptos que giran en torno a estos. Al respecto, Schettini y Cortazzo (2015) señalan que es necesario definir el concepto de *dato,* el cual guarda en sí mismo un aspecto informativo que da luz a la investigación acerca de las interacciones entre los sujetos y su entorno social. Rodríguez Gómez y otros (1999, citado por Schettine y Cortazzo. 2015) proponen una definición clara y concisa sobre lo que es un dato:

> Los investigadores cualitativos consideran datos toda una serie de informaciones relativas a las interacciones de los sujetos entre sí y con el propio investigador, sus actividades y los contextos en que tienen lugar, la información proporcionada por los sujetos bien a iniciativa propia o a requerimiento del investigador, o por los artefactos que construyen y usan (documentos escritos u objetos materiales). […] y en contra de lo que sugiere el sentido etimológico (datum: lo dado), el dato es el resultado de una elaboración de la realidad. (p. 198)

En ese mismo tenor, se puede decir que, para la presente investigación, se considera como datos a toda la información obtenida de las entrevistas, así como de los fenómenos manifiestos durante las observaciones de clase que esté relacionada con el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, además de aquella recuperada de la revisión documental del plan de estudios de la experiencia educativa de Inglés III y otros documentos oficiales. Sin embargo, es menester señalar que, para que toda esta información pueda ser considerada como dato, esta debe haber sido sometida a un proceso analítico teórico por parte del investigador.

Por otra parte, el concepto de análisis de datos hace referencia a los múltiples procedimientos que permiten organizar los datos (codificación, clasificación, mapeo conceptual) para después comprenderlos, interpretarlos y hacer conclusiones respecto a ellos (Simons, 2009). En este tenor, Schettini y Cortazzo (2015) determinan que el análisis de los datos es, entonces, extraer un sentido a la información que proviene de diferentes instancias durante la investigación, ya sea de los sujetos, de la interacción entre actores, de los documentos, de la realidad construida en el fenómeno social estudiado, interpretarlo.

La comprensión de la información y el análisis de los datos que surgen de la interacción con la realidad social que se estudia generan varios obstáculos para la investigación de tipo cualitativa (Schettini y Cortazzo, 2015), los cuales se experimentaron durante la construcción del presente trabajo:

- *La representatividad.* La investigación cualitativa trabaja, en su mayoría, con casos que representan cierta realidad específica, su grado de representatividad aumentará en cuanto sea capaz de relacionar las características de un caso con una muestra.
- *La fiabilidad.* Este obstáculo es referente al instrumento de estudio, es decir, que el resultado obtenido de la investigación deberá ser el mismo sin importar quién la haya realizado.
- *La validez.* La dimensión teórica y metodológica de la investigación permitirán estudiar realmente lo que se propone estudiar.

Se puede decir que considerar la realización de una investigación así responde al interés en procesos que no precisamente están analizados desde términos de cantidad, frecuencia, intensidad o monto, tal es el caso de este trabajo de investigación donde se analiza la construcción social de la realidad en un determinado espacio con características específicas, como lo es la escuela (pública, bachiller, estatal, propedéutica, etc.), la relación entre el investigador y el objeto de estudio resultado de las experiencias personales, así como las construcciones sociales del contexto que permean la investigación (Schettini y Cortazzo, 2015). El proceso para realizar el análisis de los datos cualitativos es metódico al igual que para los datos cuantitativos, hay que seguir de manera rigurosa cada uno de los pasos para lograr la comprensión más profunda de la realidad que se pretende estudiar. Por otro lado, Simons (2009) advierte que, desde el inicio de la investigación donde se plantean las preguntas, los objetivos y el diseño de la investigación, debe tenerse en cuenta que se están prefigurando temas (categorías) que posteriormente se van a analizar. Para esto Fernández (2006) propone una serie de pasos a seguir a la hora de realizar el análisis de los datos y que para este trabajo de investigación se realizaron de la siguiente manera:

1. *Obtener información*. Esto se realizó a través del registro de entrevistas, de las observaciones de las clases y de la revisión documental.
2. *Capturar, transcribir y ordenar la información*. La captura se puede realizar a través de diferentes medios y en función del tipo de información: en el caso de las entrevistas, se realizaron registros electrónicos; las observaciones de clase fueron registradas primero en papel y luego de modo electrónico (notas del investigador); para los documentos oficiales se realizó por medio de la revisión de las versiones digitales que se encuentran en línea en las páginas oficiales.
3. *Codificar la información*. Este paso refiere a la acción de agrupar la información obtenida en diferentes categorías. Los códigos son etiquetas que permiten al investigador separar la información en función a los diferentes temas, conceptos o procesos.
4. *Integrar la información*. Este paso permitió al investigador relacionar las categorías que resultaron con los fundamentos teóricos que enriquecieron la investigación.

Es importante enfatizar que, en la presente investigación, la codificación es el eje central del análisis de los datos, ya que concedió al tesista la oportunidad de ordenar la información obtenida a través de las diferentes técnicas e instrumentos (Schettini y Cortazzo, 2015). Durante el proceso

se simplificó el conjunto de datos, además se dotó de sentido a las notas y a las transcripciones a través de un trabajo intelectual que permitió reconocer patrones y vincularlos con las categorías del estudio. Por su parte, Simons (2009) identifica el tema de la codificación y la clasificación como dos procesos necesarios para el análisis de datos. La codificación descompone los datos en segmentos y les asigna nombres, estos códigos resultantes son comparados con otros segmentos de datos. Para el análisis de los datos de la presente investigación, se planteó un sistema de codificación que permite al lector identificar el origen de los datos.

Los códigos fueron definidos en tres formatos de acuerdo con las características de los participantes: el primero corresponde a la profesora y es un solo código, (Prof-1). El segundo es para los estudiantes y sirve para determinar si son hombres o mujeres y si son del grupo 303 o 304, por ejemplo, H303-1. Por último, el tercer tipo de código se deriva del segundo y sirve para diferenciar a los estudiantes que también asisten al taller de Capacitación para el trabajo en Servicios Turísticos, por ejemplo, H303-1-Cap (véanse anexos 7 y 8). El análisis de los datos se realizó mediante la técnica *análisis de contenido* (Piñuel, 2002) y se llevó a cabo en tres niveles que corresponden a las diferentes fuentes de información elegidos por el tesista en función de la búsqueda de respuestas a las preguntas de la investigación:

1. En el primer nivel se llevó a cabo la interpretación de las entrevistas. En este punto se analizó, de forma separada, la información de la entrevista realizada a la profesora y las entrevistas de los estudiantes. Lo anterior se contrastó con la teoría sobre métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera (Crystal, 2005; Moreno, 1990) y sobre los factores sociolingüísticos y culturales (Bourdieu, 1990, 1997, 2008; Bernstein, 1989; Saussure, 1945) que impactan en el aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes.

2. En el segundo, respecto a las observaciones de clase. Se analizaron las interacciones entre la profesora y alumnos, así como la práctica docente con el objetivo de confrontar esta información con la obtenida de la entrevista y a su vez compararla con la teoría sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Crystal, 2005; Moreno, 1990).

3. En el tercer nivel, análisis del currículum formal. Se analizó el programa educativo de la materia de Inglés como Lengua Adicional al Español III utilizado en el COBAEV núm. 35 para interpretar la intencionalidad detrás de su enseñanza, así como los documentos oficiales de la RIEMS (DGB, s.f.) y de la DGB (2013).

3.9.1. La categorización de la investigación

La tabla de categorización del estudio está compuesta por siete categorías que contemplan distintos aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Véase la tabla 10). Estas categorías fueron elaboradas con base en la sociolingüística, el capital cultural, la enseñanza de lenguas extranjeras, la teoría de aprendizaje desde la perspectiva sociocultural, entre otros puntos retomados en el apartado teórico.

Tabla 10. Categorización

Tema	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
El proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera	Analizar el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de tercer semestre del COBAEV número 35, de la ciudad de Xalapa, Veracruz.	Explorar los factores sociolingüísticos y culturales que intervienen en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de tercer semestre del COBAEV número 35 de Xalapa, Veracruz.	Factores sociales que determinan el aprendizaje de la lengua inglesa. (Bourdieu, 1990, 1997, 2008; Bernstein, 1989; Saussure, 1945).	Sexo y edad de los participantes
				Conocimiento de vocabulario en inglés
				Ocupación de los padres/tutores
				Cursos de inglés previos
				Interacción del estudiante con el inglés
			Factores culturales, conducta y aprendizaje de los estudiantes (Bourdieu, 1990, 1997, 2008; Bernstein, 1989; Vygotsky, 1981).	Consumo cultural en inglés
				Opiniones y creencias sobre el aprender del inglés
				Comportamiento de los estudiantes durante la clase
		Indagar la contribución de los métodos y las estrategias que utilizan los profesores en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de tercer semestre del COBAEV número 35 de Xalapa, Veracruz.	Formación docente (Emic).	Estudios profesionales, cursos de actualización y uso del inglés
			Práctica docente (Crystal, 2005; Moreno, 1990).	Prácticas institucionalizadas
				Retroalimentación y evaluación
				Opiniones y creencias sobre la enseñanza del inglés
				El uso de estrategias para la enseñanza del inglés
				Interacción con los alumnos
			Métodos para la enseñanza del inglés (Crystal, 2005; Moreno, 1990).	Enseñanza de la gramática
				Enseñanza de la pronunciación
				El desarrollo de las clases en lengua inglesa
				El trabajo por proyectos en la clase de inglés
		Identificar los fines pragmáticos que tiene la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de tercer semestre del COBAEV número 35 de Xalapa, Veracruz.	La intencionalidad de la enseñanza del inglés (Emic).	Capacitación para el trabajo con una visión instrumental del inglés
			Reflexiones de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés (Emic).	Beneficios personales de aprender inglés
				Beneficios profesionales de aprender inglés

Fuente: elaboración propia con base en (Aguiló-Bonet, 2010; Ander-Egg, 2000; Bourdieu, 2008; Bernstein, 1989; Crystal, 2005; Moreno, 1990; Saussure, 1945).

A continuación, se muestra una tabla donde se describen las categorías antes presentadas, esto es con la finalidad de aclarar dudas respecto a sus significados e interpretaciones. Cabe señalar que estas categorías han sido contrapuestas con la realidad del fenómeno a estudiar, por lo tanto, se encuentran categorías *etic*, es decir, que fueron definidas a partir de la teoría, y categorías *emic*, las cuales emergieron como resultado del trabajo de campo.

Tabla 11. Descripción de categorías

Categorías	Descripción
Factores sociales que determinan el aprendizaje de la lengua inglesa	Se interpreta que son los elementos sociales que inciden en el aprendizaje de una lengua (materna y extranjera) y en la producción lingüística de los estudiantes.
Factores culturales, conducta y aprendizaje de los estudiantes	Son interpretados como los elementos que forman parte de la cultura de los estudiantes y que repercuten en la manera en que perciben el inglés como lengua extranjera.
Formación docente	Se interpreta como los estudios académicos de la profesora, así como a sus cursos de actualización y las experiencias personales que influyen en su práctica profesional.
Práctica docente	Conjunto de acciones de la profesora, las cuales están orientadas al ejercicio de su papel como profesional de la educación en función de sus responsabilidades administrativas, educativas y sociales.
Métodos para la enseñanza del inglés	Conjunto de procedimientos y estrategias que emplea la profesora durante el proceso educativo para facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera.
La intencionalidad de la enseñanza del inglés	Propósitos educativos explícitos e implícitos en el plan de estudios de la asignatura de inglés III.
Reflexiones de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés	Análisis introspectivo, por parte de los estudiantes, que les permite reconocer la pertinencia de las actividades en relación con sus intereses y cómo pueden ser beneficiados a partir del aprendizaje del inglés.

Fuente: elaboración propia con base en (Aguiló-Bonet, 2010; Ander-Egg, 2000; Bourdieu, 2008; Bernstein, 1989; Crystal, 2005; Moreno, 1990; Saussure, 1945).

En conclusión, la categorización se llevó a cabo con el objetivo de agrupar, clasificar y codificar la información obtenida en función de las temáticas, ideas, teorías y conceptualizaciones desarrolladas, para facilitar su análisis e interpretación desde las perspectivas emic y etic. A continuación, se muestra el capítulo de análisis de los datos.

Capítulo 4. Realidad sociocultural e institucionalidad en el COBAEV núm. 35

En este capítulo se presentan los datos de la investigación. El análisis se realizó por medio de un proceso de codificación. Cabe mencionar que los datos fueron seleccionados bajo un criterio definido por su grado de relación con las preguntas de la investigación; es decir, se consideraron los que permitieran la comprensión del proceso de enseñanza y de aprendizaje del inglés como lengua extranjera entre estudiantes del tercer semestre en el COBAEV núm. 35. Asimismo, los que tuvieran relación con los métodos y estrategias de enseñanza y los factores sociolingüísticos y culturales de los estudiantes.

4.1. Factores sociales que determinan el aprendizaje de la lengua inglesa

En este apartado se reconocen los factores sociales que influyen en la manera en que los estudiantes aprenden una lengua extranjera. En otras palabras, se analizan los factores sociolingüísticos (Moreno, 1990). La investigación identifica como factores sociolingüísticos la edad, el sexo y la condición social, así como las interacciones que tengan los estudiantes con la lengua inglesa. Con respecto a la condición social, se reconoce que este punto podría ser considerado como una expresión discriminatoria hacia los estudiantes. Sin embargo, se incorporó debido a que representa una de las aristas fundamentales que conforma la realidad y que define la estructura social y su comportamiento, ya que de acuerdo con Bourdieu (1990) “las condiciones de existencia de cada clase van imponiendo inconscientemente un modo de clasificar y experimentar lo real” (pág. 27). A partir de esto, se interpreta que la condición social también permea en la manera en que los sujetos construyen o reproducen el conocimiento. A continuación, se realiza el análisis de los datos que corresponden a los factores sociales.

4.1.1. Sexo y edad de los estudiantes

En este breve apartado se indaga la relación que existe entre factores biosociales como el sexo y la edad con el aprendizaje del inglés en un ámbito escolarizado. Estos factores también son considerados sociales para efectos de la investigación, debido a que determinan en gran medida la identidad social que los individuos manifiestan dentro de la sociedad (Bernstein, 1989). En este sentido, Bourdieu (2007) señala la importancia del sexo al momento de definir una identidad social:

> El niño construye su identidad sexual, elemento capital de su identidad social, al mismo tiempo que construye su representación de la división del trabajo entre los sexos, a partir del mismo conjunto socialmente definido de índices inseparablemente biológicos y sociales. (p. 126)

En este sentido, Bourdieu (2007) reconoce en el factor biológico un punto de partida para la construcción social del ser en función de las mediaciones sociales que se generan alrededor de las características biológicas y las expectativas de la sociedad que derivan de ellas.

Se consideraron las calificaciones finales de los estudiantes de la asignatura de inglés y de capacitación, para el caso de los que cursaron la materia de servicios turísticos, como un parámetro de éxito o fracaso en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera de acuerdo con las convenciones institucionales del sistema educativo en México. Respecto a la distribución por edades se analizó a 48 estudiantes, de los cuales 33 tenían 16 años, diez 17 años, tres 15 años y dos 18 años, por lo que no se logró encontrar relación alguna entre la edad y el dominio del inglés. Además, no se identificaron tendencias claras entre las calificaciones y los conjuntos de estudiantes por edad.

Por el contrario, en relación con el sexo sí se presentó una diferencia susceptible de ser analizada. Para el grupo 303, cuya población está conformada por 16 hombres y 19 mujeres que representan 45.72% y 54.28% respectivamente, se obtuvo, a través de las actas de calificaciones otorgadas por la profesora, que 37.13% del total de estudiantes reprobó la materia de inglés, 14.28% eran mujeres y 22.85% hombres. Es decir, existe una diferencia significativa que refleja un mayor porcentaje proporcional de hombres reprobados en comparación con las mujeres reprobadas. Para el grupo 304, cuya población está conformada por 12 mujeres y 22 hombres que representan 35% y 65%, respectivamente, se obtuvo que 46% de los estudiantes reprobó, 17% eran mujeres y 29% hombres, lo que significa, que a diferencia del grupo 303 cuya diferencia es sustancial, en el 304 existe una diferencia moderada reflejada en un mayor porcentaje proporcional de mujeres reprobadas que de hombres.

En relación con el promedio general de ambos grupos, en función del sexo, se puede decir que existen diferencias sutiles difíciles de analizar. En el grupo 303, el promedio general de los hombres es de 6.21 y el de las mujeres es de 6.53. Esto permite identificar una diferencia mínima. Por otro lado, en el grupo 304 los hombres tuvieron un promedio de 6.48 y las mujeres un promedio de 5.89. En este caso sí hay una diferencia más evidente en la que los hombres tienen un mejor promedio. Además, en casos particulares, también fueron hombres los únicos que alcanzaron calificaciones de 8, 9 o 10.

Al respecto Gómez (2018) señala que existe una diferencia entre hombres y mujeres

respecto al aprendizaje del inglés, en el cual las mujeres piensan que los hombres tienen habilidades fisiológicas distintas que les permiten aprender la lengua de manera más fácil, por lo que esto podría permear en su aprendizaje. Por su parte, Serano (2008) advierte que esta diferencia se debe a fenómenos sociolingüísticos más que biológicos. En este sentido, Serrano (2008) reporta que los hombres tienden a socializar en círculos más grandes y con diferentes edades, mientras que las mujeres suelen hacerlo en círculos más pequeños y con sus pares, lo que desarrolla sus habilidades de comunicación de manera distinta para ambos casos.

4.1.2. Conocimiento de vocabulario en inglés

Para esta subcategoría, se interpretó como conocimiento del vocabulario en inglés, el grado de familiaridad que tiene el estudiante con las producciones comunicativas en este idioma. Es decir, las palabras, oraciones o expresiones que se utilizan durante las clases de la materia de lengua adicional al español o capacitación. Estas producciones pueden haber sido aprendidas en casa, en la calle, con amistades o en la escuela.

Mediante las entrevistas de los estudiantes y las observaciones realizadas dentro del aula, es posible analizar, en cierta medida, el nivel de dominio que tienen los aprendices sobre el vocabulario en inglés con el que se espera que cuenten de acuerdo con su grado escolar y con los contenidos curriculares definidos en el plan de estudios. En este sentido, a partir de la revisión documental del programa de estudios de inglés III correspondiente al tercer semestre emitido por la DGB (2018) que es aplicable para el COBAEV núm. 35, se pueden identificar los conocimientos esperados de la materia de inglés en cada semestre, los cuales señalan que:

> Las expectativas en primero y segundo semestre están encaminadas a la consolidación del nivel A1 y comenzar la transición al nivel A2; por su parte en tercero y cuarto semestre considerando el contexto, las posibilidades del personal docente y recursos disponibles se alcanzará el umbral del nivel B1. (DGB, 2018, pág. 6)

Sin embargo, tras realizar las observaciones de clase, se reconoció que los estudiantes tienen dificultades para cumplir con las expectativas de los programas, ya que no lograron obtener, en general, el nivel de dominio esperado en las asignaturas analizadas. Esto de acuerdo con el promedio de calificaciones, que en ambos grupos fue bajo, y, con la información obtenida a partir de las observaciones de clases, puesto que la participación en los tres grupos fue nula. Por ejemplo, la materia de Lengua Adicional al Español III (DGB, 2013) tiene por objetivo que los estudiantes tengan un nivel de comprensión y expresión suficientes para entablar una conversación básica en la lengua inglesa. Por otro lado, en la asignatura de Servicios Turísticos se espera que el alumno

desarrolle “habilidades, destrezas y actitudes en las que pueda escuchar, interpretar y emitir mensajes (en español e inglés) para atender diversos tipos de situaciones en la recepción y durante la reservación” (DGB, 2012, p. 13). No obstante, lo anterior contrasta con los resultados obtenidos por los estudiantes, quiénes no lograron, de manera general, comprender o expresarse en inglés.

Debido a que las observaciones fueron realizadas en los últimos dos bloques del semestre, se esperaba que los estudiantes estuvieran cercanos a lograr los objetivos propuestos por los programas. Sin embargo, a pesar de que solo aproximadamente un tercio de los estudiantes reprobó la asignatura y de que las calificaciones del resto del grupo fueron aprobatorias, se identificó a que existe incomprensión y desconocimiento del vocabulario en inglés, lo que representa un conflicto con los objetivos propuestos por los programas de estudios.

Esto también dio pauta para precisar el nivel de dominio de léxico esperado en cada uno de los cuatro bloques en los que se divide el semestre y poder analizar, de forma comparativa, los datos reportados mediante las entrevistas y las observaciones de clase; donde se pudo detallar el conocimiento real que los estudiantes poseen sobre el léxico en inglés, el cual es insuficiente para poder comprender, por lo menos, las instrucciones de la profesora. A continuación, se presenta una tabla que muestra el vocabulario y la gramática que se espera el alumno domine en cada uno de los bloques de la asignatura de Inglés III:

Tabla 12. Vocabulario y aspectos gramaticales esperados por bloque

Grado	Bloque	Tema	Vocabulario y gramática
Tercer semestre	I	*Life memories*	• “Prendas de vestir. • Alimentos. • Actividades de esparcimiento, escolares y deportivas” (DGB, 2018b, p.14).
	II	*Story tellers*	• “Eventos sociales, históricos y personales. • Verbos regulares e irregulares. • Verbos en pasado simple” (DGB, 2018b, p. 16).
	III	*Diversity*	• “There is, there are para describir personas, lugares y objetos. • Adjetivos calificativos” (DGB, 2018b, p.18).
	IV	*Pick it up*	• “Verbos compuestos separables e inseparables (*phrasal verbs*) para el uso de instrucciones y obligaciones” (DGB, 2018b, p.20).

Fuente: elaboración propia con base en el programa de estudios de la asignatura Inglés III (DGB, 2018b).

Cabe señalar que, al tratar de reconocer el nivel de conocimiento del vocabulario en inglés de los estudiantes, se buscó analizar también el *habitus* y el capital lingüístico (Bourdieu, 2008; Bourdieu y Wacquant, 2005) que poseen los aprendices, así como el acceso que tienen a ciertos códigos

restringidos (Bernstein, 1989), en este caso el inglés. Se debe considerar que las producciones comunicativas que se analizaron se llevaron a cabo dentro de un mercado lingüístico que, para fines del estudio, es nombrado mercado escolar.

En este tipo de mercado lingüístico se espera que los discursos emitidos tengan diferentes características de acuerdo con diversos factores sociales, por lo que también se infiere que el discurso dominante solo sea accesible para aquellos con mayor capital cultural, por ejemplo, la maestra (Bernstein, 1989; Bourdieu, 2008; Bourdieu y Wacquant, 2005; Bourdieu y Passeron, 2005). En este sentido, tras las observaciones de clase se corroboró que la profesora era la persona quien poseía el discurso dominante en distintos sentidos: primero, porque es quien tiene mayor nivel de dominio del inglés; segundo, porque es quien posee la mayor autoridad; tercero, porque es que la goza de mayor capital cultural. Por otra parte, entre los estudiantes se identificó a algunos de ellos quienes participaban más durante clases y que la profesora identificaba como sus alumnos más avanzados.

Es pertinente recalcar que no se consideraron las calificaciones de los estudiantes como principal fuente de información para analizar el dominio del vocabulario con el que cuentan los estudiantes, ya que, si bien reflejan, en cierta medida, el grado en el que se adquirió el conocimiento, no siempre reflejan el aprendizaje de los conocimientos y habilidades de contextos concretos (Freire, 2010). En otras palabras, el entendimiento que pertenece a la realidad y sensibilidad del estudiante. De esta manera se considera solamente el análisis del uso del vocabulario que los estudiantes manifiestan dentro del aula cuando la profesora les pregunta vocabulario o en las actividades del libro, por lo que no se evalúa el grado de dominio de la lengua. Las calificaciones solo se tomaron en cuenta como un dato complementario.

A partir de la información que los estudiantes brindaron en las entrevistas, se puede afirmar que una gran mayoría percibe tener un bajo conocimiento de vocabulario en inglés. Esto se constata con las observaciones de clase, debido a que los estudiantes no lograban entender las instrucciones en inglés de la profesora. Asimismo, no son capaces de interpretar las palabras que se les preguntan durante la clase. En el caso del grupo 303 se identificó que 13 estudiantes reportaron no saber inglés y 11 señalaron sí tener conocimientos en esta lengua. Sin embargo, 18 indicaron tener una dificultad al hablar o escribir en este idioma. Hecho que se confirmó durante las clases, debido a que la participación de todos los estudiantes fue mínima y en algunos casos nula.

En este sentido, algunas de las respuestas de los estudiantes en la entrevista tienden a enfatizar la falta de pericia a la hora de reconocer palabras en inglés, por ejemplo, la respuesta de H303-3 quien al preguntarle sobre sus conocimientos en inglés indicó que sabe inglés, pero

respondió: “no al cien, porque se me dificultan algunas palabras y por mi pronunciación”, para después reafirmar que su dificultad más clara es la producción oral y la lectura. Por su parte, la estudiante M303-9 mencionó que no considera que sabe inglés porque tiene problemas para aprenderlo y afirma que su mayor dificultad era hablar, leer y escribir en inglés. Por otra parte, la participante M303-10 también asegura que no sabe inglés, pues afirma “nunca me ha agradado aprenderlo por lo cual no le pongo mucho desempeño” y agrega experimentar problemas para hablar y leer en inglés.

Cabe indicar que, incluso los participantes que aseguran saber, aunque sea un poco de inglés, también subrayaron tener problemas al tratar de hablar o escribir en la lengua extranjera, por ejemplo, M303-20 quien aseguró saber inglés, pero solo “un poco, porque salgo bien en las calificaciones”. Sin embargo, también expresó tener dificultades para hablar y leer. Al respecto, Oxford (2003) advierte que la dificultad para aprender vocabulario puede estar relacionada con la falta de estrategias memorísticas que permitan al aprendiente incorporar nuevas palabras a su léxico.

Para el caso del grupo 304, la situación fue muy similar, ya que también se observó que 13 estudiantes expresaron no saber inglés mientras que 11 aceptaron tener conocimientos en esta lengua extranjera. Cabe agregar que en este grupo 15 participantes manifestaron que su mayor dificultad era hablar o escribir en la lengua extranjera.

Los estudiantes del grupo 304 enfatizaron tener poco conocimiento de la lengua inglesa y, en algunos casos, mencionaron una carencia en relación con el vocabulario. Por ejemplo, la participante M304-29, indicó no saber inglés “no, porque muchas de las veces no entiendo lo que dice en los libros o la maestra”. Además, reportó que se le dificulta hablar y comprender este idioma. De igual manera, la participante M304-31, aseguró no saber inglés y mencionó “no, porque casi no entiendo unas palabras”, lo cual lo reforzó al decir que su mayor problema era escribir en inglés y reiteró que desconocía el vocabulario. Por otra parte, H304-33 contestó que “no mucho porque se me dificulta al hablarlo”, mientras que H304-18 afirmó que sabe “muy poco, porque me cuesta” y aclaró que no es capaz de escribir en el idioma extranjero. Otro ejemplo es la participante M304-2 quien comentó que “nunca tuve las bases y lo que me enseñaron era muy repetitivo”, por esta razón ella niega saber inglés. Además, expresa que su mayor problema respecto al inglés es hablar y escribir.

Por su parte, los alumnos que indicaron que sí sabían inglés, también registraron que las dificultades que más se presentan durante su aprendizaje del inglés es la conversación y la escritura. Por ejemplo, la participante M304-5 asegura “sí, puedo leerlo porque lo práctico”. Sin embargo, lo que más le exige esfuerzo es hablar y escribir en la lengua inglesa. El participante

H304-12 indicó que sí consideraba que sabía inglés de manera básica, ya que lo llegó a ocupar cuando viajó a Europa. No obstante, asegura que lo que menos se le facilita es escribir en inglés.

Se interpreta que, cuando los participantes mencionan que una de sus debilidades es hablar o escribir, esto también refleja un nivel bajo de conocimiento del vocabulario, ya que no pueden expresarse o participar en inglés durante la clase. No se considera como falta de conocimiento del vocabulario cuando se habla de dificultades en otra habilidad comunicativa como leer, escuchar o comprender, en vista de que cabe la posibilidad de que el estudiante busque la manera de resolver esto a través de estrategias compensatorias (Oxford, 2002) que le permitan adivinar las palabras que no comprendan a partir del contexto.

Cabe señalar que, durante las sesiones del taller de capacitación, las cuales eran impartidas en inglés, se logró observar que los estudiantes tienen una nula comprensión de las instrucciones que la profesora proporcionaba en inglés, así como de las palabras y expresiones que les solicitaba interpretar. En cada una de las clases, la docente tuvo que dar una segunda explicación completamente en español, por lo que se reconoce que en la clase de Capacitación para Servicios Turísticos el conocimiento sobre vocabulario en inglés fue insuficiente para que los estudiantes pudieran interactuar con la profesora. Al respecto, la profesora mantenía la comunicación haciendo uso de códigos lingüísticos diferentes, ya que alternaba entre idiomas de manera constante para permitir que los alumnos pudieran comprender en español lo que ella decía en inglés y, además, seguir con el proceso comunicativo orientado a la enseñanza de la lengua extranjera.

Durante el bloque IV de la materia titulado *Pick it up* el vocabulario que se trabajó por completo fueron los *phrasal verbs* o verbos compuestos para dar instrucciones y obligaciones. Hay que enfatizar que durante las observaciones los alumnos no mostraron, con excepción de uno o dos por salón, conocimientos sobre el vocabulario. Por ejemplo, en las sesiones del 11 y 12 de diciembre, se les pidió a los alumnos repasar la lista de *Phrasal verbs* que debían investigar de tarea. Sin embargo, cuando la maestra les preguntó el significado de cada uno de los estos verbos compuestos, se reconoció un amplio desconocimiento de palabras por parte de los estudiantes, ya que no pudieron contestar acertadamente en la mayoría de las ocasiones que la profesora preguntaba, por lo que tuvieron que recurrir a los diccionarios bilingües, a sus celulares y apuntes. De esta manera también se pudo notar que no habían realizado la tarea en su totalidad. Esta situación puede deberse al desconocimiento de vocabulario, al desinterés por parte de los estudiantes, a la falta de capital lingüístico o demás razones diversas.

A partir del análisis de los datos antes señalados, se evidenció que las dificultades de los estudiantes se relacionaban con las actividades comunicativas definidas en el Marco Común

Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002), es decir, la comprensión (auditiva, audiovisual, de lectura), la interacción (oral y escrita) y la expresión (oral y escrita), ya que al poseer un léxico limitado su capacidad comunicativa se ve afectada.

Entre las posibles causas para entender el escaso vocabulario de los alumnos, se deben considerar los diferentes ámbitos de su vida: personal, público, educativo y profesional (Consejo de Europa, 2002). Con esto en mente, se visibiliza la diversidad de condiciones socioeconómicas dentro del salón de clases. Estos diversos factores podrían influir en la manera en que las personas aprenden y/o entran en interacción con diferentes tipos de conocimientos, lenguajes e información.

Muñoz (2001) puntualiza que, en algunos casos, estas dificultades de comprensión también podrían deberse a la manera en que enseñan los profesores o al dominio que tienen los alumnos de su lengua materna e, incluso, debido a algún trastorno de aprendizaje diagnosticado en el DSM-V[14]. Al respecto, durante las observaciones de clase no se reconoció una diferencia sustancial entre los aprendizajes reflejados por los estudiantes a partir de la aplicación de diferentes métodos de enseñanza, puesto que, por una parte, la materia de inglés III se impartía desde un enfoque tradicional orientado a la gramática y, por otra parte, el taller de capacitación era desarrollado desde un enfoque comunicativo y orientado a la acción. No obstante, los resultados en ambas asignaturas fueron similares, lo que podría indicar que los bajos resultados no se deben a la forma en que enseña la profesora, sino debido a otras circunstancias.

4.1.3. Ocupación de los padres/tutores

En este apartado, se analiza la profesión u oficio de los padres o tutores de los estudiantes, debido a que representa, en cierta medida, capital económico y cultural (Bourdieu, 1989,1990, 1997). De acuerdo con Bourdieu (1997) la profesión está relacionada con la acumulación de conocimientos legitimados y, en algunas ocasiones, con un título académico. Así, un padre o tutor con una profesión como médico, psicólogo o abogado supone un mayor capital escolar, cultural y, en algunas veces, también económico. Por el contrario, oficios como taxista, obrero o albañil, entre otros, corresponden al conocimiento técnico que no se relaciona con un título académico y que representa, en distintos casos, un menor capital cultural, escolar y económico.

La pertinencia de analizar el capital cultural, escolar y económico de los padres o tutores de los estudiantes se fundamenta en tres razones: la primera, el capital cultural y el escolar son acumulables y, por tanto, también heredables (Bourdieu, 1990, 1997, 2002), lo que pudiera

[14] Manual utilizado en psiquiatría y psicología para el diagnóstico clínico de afecciones mentales (Morrison, 2014).

significar una transmisión de padres a hijos y aumentar las posibilidades de éxito en la escuela. La segunda, debido a que el capital cultural, escolar y económico son fuentes de poder y legitimación (Bernstein, 1989; Bourdieu, 2008), lo que dota de valor a sus discursos dentro del mercado lingüístico y les otorga acceso a ciertos códigos lingüísticos. La tercera, el éxito escolar depende del acceso a un código elaborado (Bernstein, 1989), lo que implicaría que solo algunos lo alcancen, lo cual resultaría, por ejemplo, en que los hijos de obreros queden en desigualdad de oportunidades al carecer del código lingüístico que se emplea en el ámbito escolar.

A partir de estas reflexiones, se identificó que de los 24 estudiantes del grupo 303 que participaron en la investigación, al menos 10 mencionaron ser hijos de profesionistas, de entre los que destacan: maestro, psicólogo, enfermera, ingeniero eléctrico, director escolar, contratista, empleado del ayuntamiento; mientras que 14 reportaron que sus padres realizaban un oficio o trabajo técnico, de entre los que se encuentran: policía, agente de ventas, intendencia, taxista, chofer, comerciante, empresario, constructor, entre otros.

Cabe señalar que nueve de diez de los estudiantes que tienen padres profesionistas lograron aprobar la materia, mientras que el estudiante H303-32, cuya madre es contadora y su padre ingeniero, reprobó tres materias de las ocho que cursaba, incluyendo la asignatura de Inglés III. Por otra parte, del grupo de estudiantes cuyos padres o tutores tienen oficio o carrera técnica, ocho alumnos de 13 aprobaron la materia; lo que muestra una diferencia moderada en comparación con los hijos de profesionistas y que podría suponer una desventaja a causa de una distribución desigual del capital cultural (Bourdieu, 1997) y la restricción del código elaborado característico de la escuela como institución (Bernstein, 1989).

Además, para el caso particular de tres estudiantes reprobados, se puede pensar en una relación con la teoría sobre la desigualdad social (Bourdieu, 1997), ya que, por ejemplo, el estudiante H303-12 es hijo de un trabajador de intendencia, nadie en su familia sabe inglés, no acostumbra a leer o ver películas en inglés y escucha mayormente música en español, él solo aprobó dos materias de las ocho que cursó en el semestre. Por otro lado, la estudiante M303-13 cuyo padre es oficinista y su madre es ama de casa, no aprobó ninguna materia, y señaló no tener ningún familiar que hable inglés y no consume contenido digital ni lectura en inglés, caso similar ocurre con el estudiante H303-2, hijo de un camionero y de una ama de casa, que solo aprobó tres materias de ocho.

En el grupo 304 se identificó que de los 24 estudiantes que participaron en la investigación solo ocho son hijos de profesionistas, de entre los cuales destacan: abogado, contador, docente, entre otros. Es pertinente enfatizar que, casi todos aprobaron la materia, con excepción de dos jóvenes: el estudiante H304-14 quien señaló ser hijo de profesionistas y que

solamente aprobó cuatro materias de las ocho que cursó y el estudiante H304-7, quien mencionó ser hijo de un maestro y de un representante médico y que solo aprobó tres materias de las ocho. En relación con lo anterior, Bourdieu y Passeron (2005) señalan que existe una relación compleja entre el origen social de los estudiantes y el éxito escolar, en el cual se muestran con mayores oportunidades aquellos que hayan sido dotados de *habitus* correspondiente al capital lingüístico que predomina en las escuelas.

Para el resto de los alumnos, cuyos padres tienen algún oficio o carrera técnica, se puntualiza que aprobaron ocho de 16. En esta muestra también se percibe una diferenciación notoria entre la cantidad de aprobados en comparación con los hijos de profesionistas, lo cual refuerza la idea de desigualdad en las escuelas. Existen algunos casos particulares donde la desigualdad es evidente, por ejemplo, el alumno H304-34, hijo de un albañil, solo aprobó cuatro materias de las ocho que cursó, de igual manera, el estudiante H304-21, hijo de un chofer, aprobó cinco de ocho materias.

Tras realizar el análisis de los datos sobre la profesión de los padres o tutores de los estudiantes en relación con el éxito escolar tanto en la asignatura de inglés como de las materias en general, se puede determinar que podría existir una relación significativa, más no definitoria, entre el capital cultural, económico y escolar que poseen los padres y las posibilidades de éxito de sus hijos. No se pretende determinar una completa relación entre estos factores, puesto que es necesario considerar que el desempeño escolar es producto de un fenómeno multifactorial en el que intervienen la motivación, los aspectos neurofisiológicos y el entorno social, por mencionar algunos.

En este sentido, Bourdieu (2007) exhorta a recordar que “el capital no halla las condiciones de su plena realización sino con la aparición del sistema escolar, que concede títulos que consagran de manera duradera la posición ocupada en la estructura de la distribución del capital cultural” (p. 201). Esto sugiere que los títulos académicos, en cierto modo, perpetúan la distribución del capital cultural y lo legitiman, por lo tanto, se puede pensar que es más probable, en la mayoría de los casos, para hijos de profesionistas seguir una vida académica que los hijos de personas que no tienen grados académicos profesionales.

4.1.4. Cursos de inglés previos

En este apartado se analizan las experiencias que los estudiantes en relación con actividades extraescolares que les hayan ayudado en el aprendizaje de la lengua inglesa, en otras palabras, cursos de inglés pertenecientes a la educación no formal y que hayan sido tomados de manera

previa o simultánea a las clases de inglés en la preparatoria. Se analiza a los estudiantes que cuentan con cursos de inglés anteriores a la experiencia educativa de Inglés III y ajenos a la institución que es el objeto de estudio. Esto se realiza con la intención de reconocer posibles diferencias en el desempeño de los estudiantes que ya hayan tenido acceso a estos cursos en comparación con los que no han podido tener esta oportunidad.

Para el caso del grupo 303, se determinó que solamente seis de los 24 estudiantes tomaron cursos previos a la experiencia educativa y de manera ajena a la institución. Es decir, una sexta parte de los que tomaron los cursos. Cabe agregar que un estudiante de los seis que tomaron cursos previos tuvo una calificación reprobatoria. En cambio, de los 18 estudiantes que no tomaron ningún tipo de curso reprobaron seis, en otras palabras, una tercera parte aproximadamente.

Por otro lado, en el grupo 304, se identificó que solo 7 de los 24 estudiantes tomaron cursos de manera previa a la experiencia educativa inglés III. Solo un estudiante de los siete que estudiaron en cursos con anterioridad tuvo una calificación reprobatoria, en otros términos, una séptima parte de los que estudiaron en cursos de inglés de manera anticipada. Por el contrario, de los 17 estudiantes que no tomaron ningún curso de inglés 9 reprobaron. Dicho de otra forma, no aprobó más de la mitad del grupo de estudiantes que no tuvo cursos previos a la experiencia educativa.

A partir de lo anterior, se identificó que existe una incidencia significativa entre la experiencia previa con el inglés en cursos ajenos a la institución que dotan de mayores herramientas y la posibilidad de éxito para la materia de inglés III, lo que podría comprenderse como mayor capital escolar y lingüístico acumulado (Bourdieu y Passeron, 2005) y, por ende, mayores posibilidades de éxito escolar.

Al respecto, y de acuerdo con la teoría, era esperado que hubiera una incidencia favorable para los estudiantes con estudios en inglés en instituciones ajenas al sistema educativo, ya que, como señala Touriñán (1996), la educación no formal corresponde a las actividades que se encuentran fuera del sistema escolar, pero que están orientadas a complementar y facilitar ciertos tipos de aprendizajes, competencias y destrezas. Por lo tanto, hay congruencia respecto a las expectativas sobre los estudiantes que aprendieron inglés en instituciones especializadas, ya que mostraron mejores resultados en la asignatura de Inglés III y la de Servicios Turísticos.

En este tenor, existen estudios como el de Corpas (2014), en los que se corrobora que las actividades extraescolares o pertenecientes a la educación no formal inciden de manera positiva en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Respecto a estas actividades, Corpas (2014) señala que las que más frecuentes son los cursos en institutos especializados en la enseñanza idiomas y las clases con profesores particulares. Sin embargo, existe un menor porcentaje, que cuenta con

mayor capital económico, que, además de los cursos, también tiene acceso a intercambios internacionales o "estancias" con alguna familia nativa de un país de habla inglesa. En conclusión, a partir de los datos, así como de la información proveniente de la teoría revisada, se puede asumir que existe una relación significativa entre la educación no formal y el aprendizaje de la lengua extranjera, ya que se identificó una incidencia positiva en el dominio del inglés en los estudiantes que realizaron actividades extraescolares vinculados con el aprendizaje de este idioma.

4.1.5. Interacción del estudiante con el inglés

En este apartado se analiza el contacto que tiene el estudiante con el inglés a través de experiencias de interacción social con personas anglófonas en contextos no destinados al aprendizaje de la lengua extranjera. Esto es con la intención de indagar si los estudiantes tienen comunicación constante con la lengua inglesa.

En los grupos 303 y 304 se descubrió que ninguno de los estudiantes tiene libros en inglés y que no han leído libros en inglés, aparte de los que utilizan en la escuela o de guías para videojuegos o instrucciones, lo cual representa una nula cercanía a la lectura en lengua inglesa. En este apartado, no se consideran las lecturas que algunos de los estudiantes comentan como instructivos o guías para videojuegos, debido a su valor técnico respecto a ciertos temas que no están relacionados con las temáticas escolares. No obstante, se reconoce que este tipo de lecturas también incrementa el vocabulario de los aprendices.

Por otra parte, en ambos grupos, la mayoría reporta tener familiares que hablan inglés, por ejemplo, hermanos, alguno de los padres o tíos. Al parecer es común en la realidad inmediata de los estudiantes el tema de la emigración hacia Estados Unidos con la intención de emplearse profesionalmente. Este tema no se consideró en las entrevistas, lo que se muestra como un tema invisibilizado en la teoría por parte del investigador. Sin embargo, se observó de manera emergente en algunas de las respuestas de los estudiantes, como se muestra a continuación

En el grupo 304 se reconocieron algunas respuestas con respecto a los familiares que hablan la lengua inglesa, pero que viven en el extranjero, por ejemplo, el estudiante H304-24 comenta "mi tío del gabacho".[15] De igual manera, el alumno H304-9 quién afirma tener un pariente que se encuentra en el extranjero "sí, mi tía que vive en los Estados Unidos". De igual forma, H304-22 expresó tener familia que viven en Estados Unidos.

En el grupo 303 solo se obtuvo una respuesta con respecto a los familiares que hablan la lengua anglosajona y que viven en el extranjero. El estudiante H303-1, señala que algunos

[15] Gabacho es la forma en que algunos estudiantes le llaman a Estados Unidos.

integrantes de su familia hablan inglés y que viven en América y Europa “sí, tengo familia en Irlanda y en Estados Unidos”, en el resto de las respuestas solo se identificó que los estudiantes tienen familia que habla inglés, pero no se especifica su residencia.

Otra manera de visibilizar el tema del uso del inglés a causa de la migración fue por medio de las pláticas informales con la profesora, las cuales fueron previas a las observaciones de clase. Ella comentó que muchos de los estudiantes consideran aprender inglés debido a que tienen integrantes de su familia cercana “del otro lado”. En otras palabras, tienen familiares en Estados Unidos. Asimismo, en las primeras sesiones donde se llevó a cabo la presentación del tesista y la explicación del trabajo de campo, se les preguntó a los estudiantes, de manera general, la importancia del inglés, a lo que algunos contestaron que servía para tener mayores ventajas por si decidían emigrar a Estados Unidos, lo que demuestra la presencia de la cultura de la migración con fines de una mejora laboral y salarial, lo que también se conoce como “el sueño americano”.

4.2. Factores culturales, conducta y aprendizaje de los estudiantes

Esta categoría considera los elementos que forman parte de la cultura de los estudiantes y que repercuten en su conducta, así como en su percepción y aprendizaje del inglés. En este tenor, se determina que serán considerados como factores culturales: el consumo cultural de contenido audiovisual en inglés, (libros, música, películas y series); las opiniones y creencias que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje del inglés y el comportamiento de los estudiantes durante las clases. Dentro de los factores culturales no se consideró el capital cultural, debido a que trata sobre la acumulación de conocimientos, las habilidades y la educación que se adquieren por medio de la interacción social, así mismo que pueden verse reflejados en títulos académicos, en libros o, incluso, en estatus social, como se muestra en Bourdieu y Passeron (2005).

4.2.1. Consumo cultural en inglés

En esta subcategoría se analiza el uso que los estudiantes le otorgan al inglés en su vida diaria, ya sea mediante el consumo de canciones, series y películas o el uso de redes sociales y expresiones comunes en inglés. Además de interpretar cómo se apropian de esas producciones comunicativas y qué utilidad simbólica obtienen de ellas. Para el análisis de esta subcategoría se consideraron las observaciones de clase y determinadas preguntas de la entrevista para los estudiantes (Véase el guía de entrevista, pág. 153).

Se identificó que en el grupo 303, 11 estudiantes no consumían producciones

audiovisuales anglófonas, a pesar de que la mayoría considera importante aprender inglés por cuestiones laborales o para poder viajar a otros países. Por ejemplo, el estudiante H303-3 menciona que, en cuestiones de entretenimiento, suele ver contenido en español "veo la serie El señor de los cielos, Juan fútbol en *Facebook*, Dj Mario en *Youtube*" y señala solo escuchar música regional mexicana. Asimismo, indica solo ver películas y series en español. Cabe puntualizar que él sí desea aprender inglés u otro idioma "inglés y francés, porque cualquiera de esos idiomas sé que me podrían ayudar demasiado". Sin embargo, su calificación es reprobatoria, lo que podría significar dos cosas de manera general: que el estudiante tiene dificultades con el idioma o que no cumplió con los criterios de acreditación de la materia.

Otro ejemplo es la estudiante M303-10 quien señala que solo ve series en español y utilizar las redes sociales. Con respecto a la música, dice escuchar únicamente música en español "Reguetón, J-Balvin, de todo y Cartel de Santa". De igual forma, también afirma solo ver películas y series en español, además, que no muestra tener interés por aprender inglés, sino por otros idiomas como el chino y el alemán. La estudiante M303-13 afirma mirar solamente canales de *Youtube* en español y utilizar *Facebook*. Con respecto a la música informó escuchar todo tipo de música, pero en especial banda y reguetón. En este punto, es oportuno puntualizar que la mayoría de los estudiantes, hombres y mujeres, que reportaron no consumir con frecuencia productos de la cultura anglófona, advierten, en su mayoría, escuchar reguetón, lo que se asume que es debido a la tendencia mercadotécnica, algunos más aseguraron escuchar banda, rap, pop y otros géneros en español.

Con respecto al grupo 303, se identificó que solo cuatro estudiantes consumían, en su mayoría, productos audiovisuales anglófonos y nueve estudiantes productos en español e inglés. Las cuatro estudiantes que tienen una fuerte tendencia al consumo cultural en inglés son mujeres y ninguna reprobó la materia de inglés. Las estudiantes indicaron tener facilidad para comprender inglés, a excepción de la estudiante M303-4 quien reportó tener dificultad con esta lengua. Sin embargo, escucha música en inglés de Billie Eilish y Jaden Smith y ve películas y series en inglés subtituladas en español.

La estudiante M303-20 suele ver películas en español o en inglés subtituladas, sus favoritas son *Rápido y Furioso*, pero también suele ver de comedia, de acción o de romance. Afirma escuchar música en español e inglés "Rock y pop en inglés y en español, como *Maná, Café Tacuba. A-ha, The Beatles, The Police*, Demi Lovato, Adele, etcétera". Esta estudiante señaló como su mayor fortaleza respecto al aprendizaje del inglés, la comprensión auditiva y la escrita.

Por su parte, tanto la estudiante M303-7 como la M303-25, afirmaron ver películas en español o en inglés subtituladas, la estudiante M303-7 reportó escuchar música variada "pop en

inglés como Michael Jackson, Jorja Smith, también Rock en inglés y español como *Nirvana,* o música jazz", mientras que M303-25 reportó escuchar mayormente K-pop (pop coreano) el cual en su mayoría está en inglés. Ambas estudiantes afirmaron tener facilidad para escuchar la lengua inglesa.

En el caso de los estudiantes identificados como consumidores parciales de la cultura anglófona, se puede destacar que, en su mayoría, se registra la presencia del inglés en la música, las películas y series, esto se puede deber a la fuerte tendencia provocada por la industria del cine y entretenimiento como *Netflix* y la industria musical estadounidense. Por ejemplo, el estudiante H303-1 afirmó, con base en su gusto musical, que escucha música de manera variada "salsa, canciones en inglés, un poco de corridas, *Adolescentes, Radiohead, Queen y Fito Olivares*" y que ve las películas y series en su idioma original con subtítulos. El estudiante H303-16 ve todo su contenido en español, al igual que su música. Sin embargo, menciona escuchar también a *Linkin Park*, una banda estadounidense. Así, este grupo de estudiantes demuestra una variedad de consumo entre las dos culturas con una carga mayor en la cultura mexicana/latinoamericana.

Por ejemplo, la estudiante M303-9 refiere ver contenido de entretenimiento de *Youtube* e *Instagram* en español, pero, refiere que solo escucha Reguetón y Banda con excepción de algunas canciones en inglés sin mencionar ningún género, grupo o canción en particular y, en relación con las series y películas, afirma ver tanto en español como en inglés con subtítulos. Cabe mencionar que ella aún no tiene claro si desea aprender inglés, sin embargo, tiene una calificación aprobatoria de 7.25 y reporta tener facilidad para escuchar el inglés, lo que, de acuerdo con la teoría que se propone en este estudio sobre el impacto del consumo cultural en el aprendizaje del inglés, tendría relación si entre su consumo cultural también se encuentre música, películas y series en inglés.

Para el caso del grupo 304, solo cinco alumnos de los 24 entrevistados, registraron no consumir producciones audiovisuales provenientes de la cultura anglófona, esto a pesar de que en este grupo también puntualizó la importancia de aprender inglés con fines laborales, turísticos y de comunicación para el intercambio cultural.

En este orden de ideas, se pueden analizar algunos ejemplos de los estudiantes que no consumen producciones de la cultura anglófona y la posible incidencia que esto tiene en su aprendizaje del idioma, por ejemplo, la estudiante M304-4, quien menciona que, con respecto a sus hábitos de entretenimiento, suele ver una serie llamada *Dark* la cual es alemana y, por lo tanto, no estimula el aprendizaje del inglés, además reporta ver series en español. Aunado al contenido audiovisual, la estudiante también señala escuchar solo música Banda o regional en español y menciona bandas como *Banda Limón o la Trakalosa*.

Por su parte, con respecto a los hábitos de entretenimiento, el estudiante H304-7 también reporta ver canales de *YouTube*, así como series y películas en español. Por otra parte, en relación con la música, el estudiante mencionó escuchar el género *Banda, el reguetón y el rap*, todos en español. Cabe mencionar que el estudiante reprobó la materia de inglés y reporta tener dificultades en todas las áreas del aprendizaje del inglés. Sin embargo, afirma tener cierta facilidad para la comprensión auditiva.

Otro caso donde no se identifica consumo de la cultura anglófona es el del estudiante H304-13, quien comenta ver películas, series y contenido de *Youtube* en español. Además, escucha, la mayor parte del tiempo, solo música Banda, entre los artistas que son de su preferencia se encuentra la banda *La Trakalosa y La Banda Supremacía*. En este caso también se reporta que el estudiante reprobó la materia de Inglés III y que señala tener dificultad en todas las áreas de aprendizaje del inglés sin mencionar ninguna de mayor destreza.

En el mismo tenor, se obtuvo, a partir de la entrevista, que el estudiante H304-21 tampoco suele consumir producciones lingüísticas provenientes de la cultura anglófona, ya que reportó que solo suele utilizar *Facebook*, así como ver películas y series en español. Sin embargo, comenta que escucha casi todo tipo de música, menos el rock, lo que no se considera información no concluyente. Sin embargo, este estudiante también reprobó la materia de Inglés III. Además, menciona tener dificultad para hablar y escribir el idioma. No obstante, reporta tener facilidad para la comprensión lectora y auditiva.

Por último, otra estudiante que indicó no consumir de la cultura anglófona es la adolescente denominada M304-29, quien comenta ver series de acción y documentales con una preferencia por aquellas en español. De igual manera, con respecto a la música, puntualizó que generalmente escucha pop en español. En concordancia con lo anterior, la estudiante comenta tener dificultades con respecto al aprendizaje del inglés en el área de la escucha y del habla, sin embargo, cree que tiene facilidad para escribirlo. Es pertinente mencionar que la estudiante obtuvo la calificación mínima aprobatoria.

En otro sentido, para aquellos estudiantes que sí tienen un consumo pleno o parcial de las producciones lingüísticas provenientes de la cultura anglófona, se pudo registrar que, en la mayoría de los casos, los estudiantes aprobaron la materia y, además, reportaron tener mayor facilidad en el aprendizaje del inglés en las áreas que corresponden a la habilidad para escuchar y hablar el idioma. Cabe mencionar que, para los dos grupos, esta condición no es general, ya que existen ciertas excepciones, asimismo, es necesario recordar que el número de entrevistas realizadas no corresponden al número total de alumnos de ambos grupos, por lo que se debe tener en cuenta que esta información no puede ser corroborada en todos los estudiantes.

Por ejemplo, la estudiante M304-1 reportó, en términos de entretenimiento, que suele ver novelas y series en español. Sin embargo, también muestra una preferencia mayormente por música en inglés, en específico "el Pop como *Justin Bieber*". La estudiante aprobó la materia con 6, no obstante, comenta tener dificultades para escuchar el inglés, aunque cree que se le facilita leerlo. Por su parte, la estudiante M304-2, también menciona ver contenido de entretenimiento en español, ya que utiliza el *Facebook* y ve canales de cocina en *YouTube*, además, le gusta ver películas y series dobladas al español, aunque a veces sí ve las películas en su idioma original (inglés) con subtítulos en español. No obstante, en relación con los gustos musicales, reporta tener una marcada preferencia por la música en inglés, ya sea pop o rock y puntualiza artistas como *Ed Sheraan* o *Imagine Dragons*. La estudiante aprobó la materia con 7, pero afirma que tiene dificultad para hablarlo y escribirlo, aunque se le facilita leerlo.

El estudiante H304-3 comenta que gusta de ver canales de *YouTube* en español que traten sobre videojuegos, pero también ve películas y series, tanto en español como en inglés con subtítulos, en especial una serie americana que se llama Sobrenatural. Con respecto a sus gustos musicales, él menciona que le gustan diferentes artistas y géneros, entre los que menciona a *Maroon 5* e *Imagine Dragons*. Aunque el estudiante obtuvo 10 de calificación final, considera que no sabe inglés, ya que se le dificulta escribir, leer y escuchar producciones lingüísticas en el idioma meta.

A partir de la información agrupada dentro la subcategoría de consumo cultural del inglés se observó, en la mayoría de los casos, que los estudiantes que no consumen, habitualmente, producciones lingüísticas provenientes de la cultura anglófona experimentan complicaciones en el proceso de aprendizaje del idioma, de manera específica, en la comprensión auditiva. Por el contrario, aquellos alumnos que sí tienen hábitos de consumo de producciones en inglés tienen mejores resultados tanto en la calificación de la materia de Inglés III, como en las áreas específicas del dominio del inglés antes mencionadas.

En específico, la información se analizó e interpretó desde tres ejes que dotaron de sentido a los resultados obtenidos respecto al consumo habitual de las producciones lingüísticas provenientes de la cultura anglófona, estos son: eje lingüístico que considera los fenómenos sociales y tecnológicos; eje de análisis sobre el capital cultural; y el eje de la educación informal como un medio complementario para el aprendizaje del inglés. De acuerdo con Crystal (2005), se analizó el posicionamiento del inglés como lengua franca en consideración de los cambios político-económicos y la aparición de las tecnologías de comunicación masiva, las industrias de entretenimiento tanto cinematográfica como musical. Por este motivo, y a partir de este análisis, se infiere que, entre los estudiantes del COBAEV núm. 35, existe una tendencia significativa

orientada a consumir productos provenientes de la cultura anglófona, lo que repercute, de manera inconsciente, en su propio lenguaje.

A partir del análisis de la subcategoría de los hábitos de consumo en relación con el capital cultural y, de acuerdo con Bourdieu (1990), se identificaron dos elementos: el primero consiste en poseer mayor capital cultural y se relaciona estrechamente con un mayor capital lingüístico y con el dominio de códigos lingüísticos más elaborados (véase página 59); el segundo, radica en que los hábitos de consumo cultural reflejan, en parte, el capital cultural, económico y lingüístico de los estudiantes. En este sentido, Bourdieu (1990) afirma que "hablar de música es la oportunidad por excelencia de manifestar la amplitud y universalidad de la cultura personal" (p.107), por lo que se consideró el gusto musical, junto con el gusto por diferentes producciones como el cine o la televisión, como indicadores de capital cultural dentro de la investigación.

Desde un punto de vista pedagógico, Corpas (2016), argumenta que la educación informal juega un papel complementario en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, ya que corresponde a todas aquellas actividades que resultan educativas, pero su orientación no es de corte educativo. Al respecto, Corpas (2016) indica que las principales actividades no educativas que mejoran los procesos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera son escuchar música en inglés, ver películas en idioma original cuando son producidas en inglés y navegar en internet por páginas en inglés, ya sean las redes sociales o páginas web. Sin embargo, Corpas (2016) advierte que estas actividades por sí solas podrían no generar el aprendizaje sino son realizadas con el propósito de aprender, lo que podría explicar porque algunos estudiantes, a pesar de consumir producciones lingüísticas provenientes de la cultura anglófona, no tienen éxito en el aprendizaje del inglés.

4.2.2. Opiniones y creencias sobre el aprendizaje del inglés

En este apartado se analizaron las ideas de los estudiantes sobre el inglés y cómo racionalizan la presencia de este idioma en su vida diaria. En su mayoría, tienen una idea general de los beneficios laborales que conlleva el dominio del idioma. A pesar de ello, en algunos otros casos también se pueden reconocer percepciones relacionadas con el intercambio cultural. Es decir, de interacción con extranjeros, así como la utilidad de hablar el idioma en lugares turísticos o fuera del país.

En el grupo 303 se identificó que gran parte de los estudiantes tienen una actitud positiva frente al hecho de llevar una materia para aprender inglés, salvo por tres quienes están indecisos y una más que cree que solo deberían enseñar inglés a quienes están interesados. En este grupo la mayoría de los estudiantes cree que aprender inglés beneficia en cuatro áreas generales: para

viajar; para comunicarse y conocer gente; para mejorar las condiciones de empleo; y para entender música, películas y series.

Por ejemplo, el estudiante H303-1 opina que está muy bien que enseñen inglés y que incluso debería tener más horas que otras materias. Además, piensa que es necesario tener un dominio básico del idioma para conseguir un buen trabajo. Asimismo, argumenta que sería oportuno aprender inglés y francés, puesto que "son los idiomas más hablados". De igual manera, el estudiante H303-3 opina respecto a la enseñanza del inglés en el COBAEV núm. 35 que "está perfecto, ya que es demasiado útil en la vida cotidiana, aparte de que saberlo te abre la puerta a muchos lados". También afirma que es valioso para conseguir trabajo. Expresa que le gustaría aprender inglés y francés.

Por otro lado, la estudiante M303-9 niega que sea necesario aprender inglés y que cada persona debería aprenderlo solo si así lo desea. Sin embargo, considera que sí es útil para las oportunidades laborales, aunque no muestra interés por aprender inglés o algún otro idioma. La estudiante M303-9 fue la única que mostró indiferencia o rechazo con respecto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el COBAEV núm. 35.

En el grupo 303 la mayoría de los estudiantes están de acuerdo con la enseñanza del inglés y ven en ella una gran utilidad para su vida laboral, personal y social. Otro ejemplo de percepciones positivas es la propuesta por la estudiante M303-10, ya que comenta "pues creo que está bien porque es una herramienta para la vida y aunque no me guste creo que es algo necesario", de igual manera, cree que aprender el idioma podría ayudarla a conocer personas y lugares nuevos. También mencionó que le gustaría aprender chino y alemán.

Asimismo, se identificó una percepción generalizada sobre los beneficios de tipo social al aprender inglés u otros idiomas, como menciona el estudiante H303-16 que es funcional, ya que sirve "para poder viajar y aprender cosas nuevas, entender canciones en ese idioma". De igual forma, el estudiante H303-12 considera que está bien aprender inglés porque "tarde o temprano lo ocuparemos, ya sea para comunicarnos o resolver algunos problemas". Por lo tanto, él considera que la mayor utilidad que tiene el inglés es para comunicarse con diferentes personas y salir de la vida cotidiana.

Por su parte, la estudiante M303-13 cree que está bien aprender un idioma extranjero "para saber más", también afirma que sirve para poder comunicarse con personas de otros países y entender textos en ese idioma. A su vez, la estudiante M303-34 también señala que la importancia de aprender inglés radica en su utilidad para los viajes al extranjero.

Como se comentó con anterioridad, en el grupo 303 prevalece una percepción positiva respecto al aprendizaje del inglés como lengua extranjera. No obstante, se asentó que la mayoría

de los estudiantes también desean aprender otros idiomas aparte del inglés, entre los cuales se encuentran el francés en primer lugar con 13 estudiantes; el japonés en segundo lugar con 5; el alemán en tercer lugar con 3; el chino y el portugués en cuarto lugar, ambos con 2; y demás lenguas con una sola mención como el ruso, italiano, y náhuatl.

Para el caso del grupo 304, se identificó que la gran mayoría de estudiantes tienen una actitud positiva por cursar la materia de inglés, salvo por cuatro estudiantes quienes no están de acuerdo. Cabe destacar que, en este grupo, existe la creencia generalizada de que aprender inglés beneficia en tres áreas generales: para comunicarse y conversar con gente de otros países; para mejorar las condiciones de empleo y para viajar.

A continuación, se muestran algunos ejemplos que puntualizan las opiniones de los estudiantes respecto al aprendizaje del inglés. Por ejemplo, la estudiante M304-1 expresa que está bien aprender inglés, ya que en algún momento de su vida tendrá necesidad de ocupar esa lengua, además, arguye que sirve para comunicarse con personas extranjeras. La estudiante M304-2 también cree que es útil aprender inglés, puesto que sirve para viajar, trabajar y comunicarse. Sin embargo, opina que en la escuela la enseñanza es muy repetitiva y que debería aumentar el nivel de enseñanza en cada grado escolar para aprender contenidos nuevos.

El estudiante H304-3 también expresa una opinión positiva, aunque critica la enseñanza del inglés en la escuela, ya que expresa “siento que es útil, tal vez no le dan la importancia que requiere para abarcar toda la enseñanza bien”. Esta opinión coincide con la de algunos otros estudiantes como su compañero el estudiante H304-13 quien declara que “está muy bien, pero considero que muchos no sabemos nada, deberíamos tener otro grado de dificultad”, con lo que indica lo que él considera deficiencias en la forma de enseñar inglés por parte de los profesores.

El estudiante H304-4 considera que es bueno que les enseñen inglés porque les puede servir por si consiguen un trabajo donde sea necesario hablar inglés. La estudiante M304-5 afirma que aprender el idioma es útil para poder viajar al extranjero, ya que así podrá comunicarse. De igual manera, el estudiante H304-7 opina que es importante aprender inglés, debido a que tendrá mayor facilidad para comunicarse si viaja al extranjero.

La idea generalizada de los beneficios que conlleva saber inglés prevalece en los grupos. Aunque, también se identificaron estudiantes que consideran que el inglés no es relevante en sus vidas, en ambos grupos. Tal es el caso del estudiante H304-12 quien señala que no está de acuerdo con que el inglés sea enseñado en las escuelas, debido a que “el futuro de México está en México no en EU”, no obstante, es consciente de la importancia del inglés, ya que sirve para comunicarse, tal como cuando viajó a Rusia. De igual manera, el estudiante H304-23 muestra desaprobación por el hecho de que se enseñe inglés en las escuelas, dado que considera que no es tan necesario,

aunque está consciente de la importancia que tiene el inglés para las oportunidades académicas y laborales. Del mismo modo, el estudiante H304-24 señala no tener opinión respecto al inglés, aunque es un reto para él, porque confiesa que no es muy aplicado, es decir, no cumple con todas las tareas, ni se dedica a estudiar o repasar las lecciones vistas en clase. Aun así, el estudiante estima que es indispensable para ir al "gabacho". Es decir, para visitar a sus familiares que se encuentran en Estados Unidos.

Como se comentó con anterioridad, en el grupo 304, se determinó que la mayoría de los estudiantes también desean aprender otros idiomas aparte del inglés, entre los cuales se encuentran el francés en primer lugar con 13 estudiantes; el portugués con 4 estudiantes, el alemán y el italiano, ambos con 3 estudiantes; y el ruso y el náhuatl con 2 estudiantes respectivamente y el japonés y el maya con una sola mención.

Cabe señalar que, respecto al grupo de capacitación, no se recogieron las diferentes opiniones y creencias respecto al aprendizaje del inglés ya que solo se retomaron los casos de los estudiantes de la asignatura de capacitación que pertenecieran a cualquiera de los dos grupos estudiados, es decir, los grupos 303 y 304. Por lo tanto, sus respuestas ya habían sido analizadas junto con las de sus compañeros de ambos grupos. No obstante, es pertinente señalar que la creencia de los estudiantes del grupo de capacitación está directamente influenciada por la visión instrumentalista de la materia, la cual estaba orientada en prepararlos para la vida laboral por medio del inglés como herramienta.

En relación con las creencias y opiniones sobre al aprendizaje del inglés, Corpas (2015) las define como las nociones, ideas percibidas o incluso como pequeñas teorías acerca de la naturaleza de la lengua y de su aprendizaje. Además, señala que se puede partir de tres puntos de vista como instancias de análisis: las creencias de los estudiantes, las de los profesores y desde ambas. De acuerdo con Corpas (2015) las creencias de los estudiantes pueden orientarse en varios sentidos: por una parte, puede ser hacia las creencias de cómo aprenden el inglés y los factores que influyen en el aprendizaje, que es parte de lo que se analizó a través de las preguntas de la entrevista. Por otra parte, puede ser dirigida hacia las creencias y opiniones sobre la utilidad y los beneficios de aprender inglés, como es el caso de esta subcategoría.

En este tenor, se pudo identificar que la mayoría de los estudiantes tienen creencias específicas en relación con los beneficios que se pueden obtener del aprendizaje del inglés, ya que consideran que hay una mejora considerable en las oportunidades laborales, profesionales e incluso migratorias. Esto coincide con diferentes estudios hechos en Latinoamérica como el estudio de Juan Gómez (2017) realizado en Colombia o el de Rosberly López (2016) que se llevó a cabo en Costa Rica, puesto que en ambos estudios los participantes señalaron que consideran

importante para su futuro profesional y laboral aprender inglés. Sin embargo, Corpas (2015) reporta que no es la misma opinión por parte de estudiantes europeos, quienes, si bien consideran importante el inglés, también creen que otros idiomas, como el francés, pueden ser de mayor utilidad para el desarrollo profesional y las oportunidades laborales.

4.2.3. Comportamiento de los estudiantes durante la clase

En este apartado se analiza el comportamiento de los alumnos durante las observaciones de clases. Se destaca la manera en que los estudiantes se dirigen hacia la profesora, así como sus actitudes y sus participaciones en clase. Para este propósito se recurrió al análisis de las observaciones de clase de los grupos 303, 304 y capacitación para el trabajo.

En la primera sesión del miércoles 23 de octubre de 2019, se realizó la presentación con el grupo 304, la cual sirvió para informar a los alumnos sobre la presencia del tesista y el motivo de sus visitas. Asimismo, se aclararon dudas y se realizaron comentarios al respecto. En la sesión se observó que los alumnos mostraron interés en participar, algunos denotaron nerviosismo porque pensaron que las entrevistas serían en inglés. No obstante, cuando se les aclaró que se realizarían las entrevistas en español se tranquilizaron y todos decidieron participar de manera voluntaria. A pesar de la disposición general de los estudiantes para participar en el estudio, se les explicó que solo participarían aquellos que consiguieran la carta de consentimiento por parte de sus padres. En esta sesión, los alumnos del grupo 304 se mostraron respetuosos y solidarios, ya que decidieron participar. Sin embargo, algunos alumnos comentaron y bromearon con el hecho de que estaban interesados debido a que pensaron que su participación implicaría perder algunas clases.

En la segunda sesión del jueves 24 de octubre de 2019, se realizó la presentación con el grupo 303, esta sesión también sirvió para informar a los alumnos lo que se iba a realizar durante el trabajo de campo, también se pidió su permiso para realizar las observaciones en las clases a lo que ellos contestaron de forma afirmativa. No obstante, al momento de preguntarles quiénes querían participar en las entrevistas para la investigación de campo, no todos aceptaron, por lo que se puede decir que en este grupo se percibió un poco de apatía respecto a la investigación, además de que estaban un poco más inquietos y mostraban menos acatamiento de las órdenes de la maestra.

La tercera sesión del miércoles 30 de octubre de 2019 se llevó a cabo con el grupo 304, en esta la maestra se dedicó a revisar actividades y firmas alumno por alumno, durante este tiempo los estudiantes debían seguir trabajando con sus actividades pendientes. A pesar de ello, los estudiantes se mantuvieron un tanto distraídos platicando entre ellos, utilizando sus celulares y

haciendo mucho ruido, cuando la atmosfera era “insoportable” la maestra detenía sus actividades y llamaba la atención a los estudiantes. Este comportamiento podría interpretarse como falta de respeto por la profesora, así como poco interés y motivación para aprender el idioma. También podría afirmarse que, en algunas ocasiones, los estudiantes recurrían a actos deshonestos, puesto que buscaban las respuestas de sus actividades utilizando el internet desde sus celulares.

En la quinta sesión realizada en el grupo 303 el jueves 28 de noviembre de 2019, la maestra encargó a sus alumnos un proyecto transversal en el que se incluirían las materias de matemáticas, redacción, dibujo, investigación y lengua inglesa. En esta sesión los alumnos se mostraron receptivos y participativos, ya que se dedicaron a formar equipos para realizar los proyectos y propusieron algunas ideas para llevar a cabo los proyectos. Se puede considerar que los alumnos se mostraron respetuosos e interesados en la actividad, en vista de que implicaba un trabajo de colaboración. Sin embargo, no se pudo distinguir si existía interés por aprender el idioma o solo por realizar el trabajo en equipo. En esta actividad los estudiantes participaron de manera activa, pero todas las participaciones fueron en español y no había ninguna relación con el inglés.

La sexta sesión se realizó el viernes 29 de noviembre de 2019 en el grupo de la capacitación en servicios turísticos. Este estaba conformado por alumnos de diferentes grupos, incluyendo estudiantes del 303 y del 304. Además, se llevaba a cabo completamente en inglés y, si era necesario, se repetían las instrucciones en español para asegurar la comprensión. En esta sesión se logró registrar que los estudiantes se encontraban inquietos la mayor parte de la clase, lo que puede deberse a que era impartida en inglés y que ellos no entendían la mayor parte del tiempo o, simplemente, porque no la consideraban importante, por lo que, la mayoría de los alumnos terminó por distraerse y realizar otras actividades que no correspondían a la clase.

A partir del análisis de diferentes observaciones de clase se identificó que el comportamiento por parte de los estudiantes resultó semejante a lo que sucede normalmente en ese nivel escolar, debido a la personalidad rebelde natural en los adolescentes (Aguirre-Baztán, 2009). Una parte de ellos mostró renuencia a poner atención durante las clases. Algunos, los que aparentemente eran líderes, intentaron ser graciosos frente a los demás y expresaron cierto grado de indiferencia hacia las reglas dentro de la clase. Se considera que estas actitudes pueden influir en la disposición que tienen los estudiantes ante al inglés, lo cual afectaría de manera negativa el aprendizaje del idioma.

Es pertinente señalar que, se infiere que una de las posibles razones por las que los estudiantes no muestran interés en el aprendizaje del inglés es debido a que no existe una necesidad clara o inmediata por aprender el idioma, ya que la mayoría de ellos no tienen planes cercanos de

encontrar trabajo o viajar al extranjero. Se considera que algunas de las posibles fuentes de motivación serían el uso de redes sociales para conocer gente de otros países, la comprensión de las letras de las canciones de moda y ver películas en inglés.

4.3. Formación docente

Esta categoría se refiere a los estudios académicos con los que cuenta la profesora, así como sus cursos de actualización y las experiencias personales que influyen en su práctica docente. Los factores relacionados con la formación docente tienen la finalidad de brindar una explicación sobre el rol que asume la profesora de inglés dentro del salón de clase.

Se consideró a la formación docente como un factor necesario en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera debido a que la profesora tiene un papel fundamental como mediadora del aprendizaje. De acuerdo con Parra y Keila (2014), el docente "requiere de capacitación, actualización permanente, un dominio de los procesos de enseñanza y aprendizaje para guiar de manera efectiva, promover la reflexión y mejorar la práctica educativa en cualquier entorno que se le presente" (pág. 157), por lo tanto, se asume que, en cierta medida, la formación de la profesora puede influir en la eficiencia con la que los estudiantes aprenden el inglés.

4.3.1. Estudios profesionales, cursos de actualización y uso del inglés

La maestra informó que cuenta con un certificado que obtuvo al concluir un curso que fue impartido por un departamento de lenguas extranjeras. Además de poseer el título universitario en Lengua Inglesa de la Universidad Veracruzana. A partir de esta información, se puede afirmar que la profesora está capacitada para enseñar la lengua inglesa a diferentes niveles escolares, ya que, de acuerdo con la descripción de la página oficial de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana, la Licenciatura en Lengua Inglesa tiene como objetivo la formación de "profesionales críticos, creativos y propositivos con un amplio dominio del inglés, preparados para desempeñarse en las diferentes áreas laborales en donde la lengua inglesa es el componente principal" (Facultad de Idiomas, s.f., párr. 1), también se puntualiza en la descripción de la página oficial de la facultad de idiomas de la UV lo siguiente:

> La licenciatura en Lengua Inglesa tiene dos metas fundamentales: lograr que alcances un alto dominio del inglés –correspondiente al nivel C1 del Marco de Referencia Europeo de Lenguas Extranjeras—y que obtengas los elementos indispensables para que te puedas dedicar a la docencia y/o a la traducción, o en cualquier otra área en donde la lengua inglesa sea una herramienta principal. (Facultad de Idiomas, s.f., párr. 2)

Esta información que proviene de los objetivos de la licenciatura en la que estudió la profesora supone en ella el dominio del inglés suficiente y las competencias necesarias para poder impartir clases de ese idioma y enseñarlo de manera efectiva. No obstante, cabe mencionar que esto no asegura la eficiencia para impartir clases en los egresados de la carrera de lengua inglesa, dado que se deben tomar en cuenta diferentes aspectos personales y vivenciales, así como la práctica y demás cursos que ayuden a mejorar las habilidades para la docencia.

Cabe señalar, como otra posible referencia de las habilidades de la profesora, que uno de los requisitos actuales para poder competir por una plaza de maestro de inglés de acuerdo con la convocatoria para el proceso de admisión en EMS (SEP y DGB, 2020) es contar con una certificación CENNI en nivel 12. Es decir, se necesita comprobar tener un nivel intermedio superior de dominio de la lengua inglesa equivalente a B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (SEP, s.f. b). Esto representa la exigencia de ciertas habilidades por parte de los profesores y que para el MCER (Consejo de Europa, 2002) son las siguientes:

> Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones. (p. 26)

A partir de esta descripción de habilidades esperadas para un nivel B2 de acuerdo con el MCER, que sería equivalente al nivel 12 de la certificación CENNI, se espera que la profesora haya cumplido con esos requerimientos durante su proceso de admisión y, por lo tanto, tenga la habilidad suficiente para enseñar inglés, para hablar el idioma de manera fluida por lo que sería capaz de dar instrucciones claras en inglés y esclarecer cualquier duda que tuvieran sus alumnos respecto a los contenidos de la clase. No obstante, no hubo oportunidad de corroborar todas estas afirmaciones debido a que la profesora no impartió las clases en inglés, debido a que los alumnos comentaban que no comprendían y la profesora optaba por repetir las instrucciones en español.

Al respecto, la profesora también informó que es poco frecuente que se utilice el inglés dentro de la escuela, ya sea con los estudiantes o con otros compañeros de trabajo, debido a que sus alumnos no poseen el nivel para entablar conversaciones en ese idioma, no especificó por qué

con sus colegas no lo practica. Sin embargo, menciona que suele utilizar más el inglés cuando sale de viaje o cuando habla con ciertos familiares, por ejemplo, aquellos que viven en Irlanda.

En suma, la profesora demostró, gracias a su formación profesional, que cuenta con el nivel de dominio suficiente para enseñar la lengua inglesa, para entablar conversaciones fluidas en el idioma extranjero, así como para esclarecer las dudas que tengan sus alumnos sobre los contenidos de la materia o sobre datos de cultura general relacionados con el idioma. Sin embargo, el bajo nivel de dominio del inglés de sus alumnos, además de carecer de amigos cercanos que hablen inglés, entre otras razones, le impiden practicarlo de manera constante, podrían ser factores que estén permeando en sus habilidades comunicativas y de enseñanza de la lengua, por lo que queda a reserva el diagnóstico de su nivel de dominio del inglés por falta de elementos de análisis que pudieran brindar más información al respecto.

4.4. Práctica docente

En esta categoría se lleva cabo la interpretación de acciones por parte de la profesora que reflejen su práctica docente tales como: las prácticas institucionalizadas; la forma de retroalimentación hacia los estudiantes y la manera en que evalúa su desempeño; las opiniones y creencias que tiene la profesora sobre la enseñanza del inglés; las estrategias que implementa para mejorar su práctica; y la forma en que la docente interactúa con sus alumnos durante las clases.

4.4.1. Prácticas institucionalizadas

A continuación, se interpretan las acciones por parte de la docente que son consideradas como prácticas institucionalizadas, ya que están determinadas por ciertas coyunturas histórico-sociales, por el sistema educativo y por las relaciones sociales involucradas en la dinámica global de los procesos de formación (Pacheco, 2012). Asimismo, se consolidan como formales y se instauran en las prácticas cotidianas de la profesora.

Por ejemplo, en la sesión tres realizada el 30 de octubre de 2019 en el grupo 304, se observó que los estudiantes tenían la tarea de realizar las actividades del libro y debían revisarse en clase. Además, estaban trabajando con una lista de *phrasal verbs* (verbos frasales o compuestos) que era el tema que correspondía a la unidad. Esto les tomó toda la hora. Conforme terminaban con la actividad, los estudiantes se formaban en fila para que la profesora revisara sus trabajos de clase, una actividad que es muy común en su curso.

De igual manera, la sesión cuatro del 13 de noviembre en el grupo 304 también consistió en trabajar una lista de *phrasal verbs*. Es decir, tenían que traducirla entre todos para poder practicar la pronunciación y realizar la traducción de toda la lista, todo este trabajo fue parte del bloque 4 del tercer examen parcial. En esta sesión, la profesora realizó una serie de preguntas sobre el significado de las palabras que componían la lista de *phrasal verbs*. Asimismo, la profesora estuvo esclareciendo dudas respecto a la actividad durante la clase.

En la sesión cinco del 28 de noviembre del 2019 en el grupo 303 fue referente al desarrollo de un proyecto transversal que contempla las materias de matemáticas, taller de redacción, dibujo, investigación y lengua inglesa. Este planteamiento forma parte del bloque 4 como proyecto transversal y pertenece al currículo formal del tercer semestre. Para esta actividad, la profesora organizó a sus alumnos por grupos y por temas de acuerdo con aquellos tópicos que fueran de mayor interés para ellos.

Para la sesión 6 realizada el viernes 29 de noviembre en el grupo de Capacitación en Servicios Turísticos se observó que también se trabajó con un proyecto solicitado en el programa de estudios para el bloque 4 que consistía en investigar sobre diferentes países para conocer sus culturas y hacer un escrito y una exposición sobre ellos. La profesora, nuevamente, recurrió al trabajo por equipos para realizar la actividad. Además, solicitó que después de la investigación sobre las diferentes culturas, hicieran una serie de reflexiones comparativas entre las culturas investigadas y la cultura mexicana, así de esta manera lograrían vincular lo investigado con lo que los alumnos ya conocían como propio y lograr un aprendizaje situado y significativo. Respecto a las sesiones 7, 8, 9 y 10 correspondientes al 4, 11, 12 y 13 de diciembre se siguió trabajando en los proyectos. Además, trabajaron en terminar las actividades del libro y realizaron su última evaluación escrita.

Cabe señalar que, de forma general, en las observaciones de clase se identificó que la profesora imparte las clases de la asignatura de inglés por medio del método tradicional o gramatical, ya que los chicos aprenden con base en el libro de actividades correspondiente al programa, en los cuales se trabaja la gramática, el vocabulario y la memorización. Sin embargo, en la materia de capacitación en servicios turísticos, los estudiantes reciben la clase, en gran medida, a través del método comunicativo en interacción con el enfoque orientado a la acción, ya que la materia se imparte, en su mayoría, en inglés, debido a que se trata de capacitar a los estudiantes en el servicio de atención a huéspedes de habla inglesa en hoteles.

Al analizar esta información se puede inferir que la profesora mantiene un claro apego al programa de estudio con ciertas adaptaciones cuando es necesario, de manera que lo cumple en tiempo y forma sin modificar los contenidos, lo cual se confirma con la información recolectada

de la entrevista donde señala que “los contenidos son fundamentales porque son obligatorios, no hay apertura para otros contenidos”. Esto se puede interpretar como una práctica institucionalizada en función al currículum formal. Sin embargo, un seguimiento estricto del programa de estudios no asegura un correcto proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que en todo proceso educativo el factor de la diversidad y las necesidades particulares de cada estudiante deben ser considerados para lograr el éxito académico (Parra, 2014). No obstante, debe recalcarse la importancia del seguimiento del currículum formal para lograr que el proceso educativo se lleve a cabo de manera correcta.

4.4.2. Retroalimentación y evaluación

En este apartado se identifica la manera en que la profesora evaluó el cumplimiento de las actividades y el aprendizaje al final del ciclo escolar, así como la manera en que otorgaba a los estudiantes la retroalimentación sobre estos puntos. Se consideró el análisis de estos elementos, ya que forman parte esencial del proceso educativo, puesto que permite reflexionar sobre la práctica docente, los resultados y las áreas de oportunidad.

En este sentido, la profesora evaluó a los grupos 303 y 304 a partir de diferentes criterios: 20% por el proyecto transversal, 30% de los exámenes escritos, 30% de las actividades de clase y 20% de la participación. Se reconoció que la profesora evaluó el desempeño de los estudiantes a partir de diversos puntos, ya que un porcentaje se obtuvo de las actividades de los libros y de los exámenes escritos y, otra parte de la calificación, a partir de las tareas, los proyectos, el trabajo en clase, etc.

Se puede interpretar como una tendencia mayor hacia un enfoque gramatical y memorístico, más que hacia un enfoque comunicativo, puesto que las actividades estaban destinadas a aprender gramática, memorizar vocabulario y *phrasal verbs,* además de que se les permitía la participación a los estudiantes en español y las clases eran impartidas también en español, lo cual podría constituir una razón por la cual los estudiantes no procuran practicar más el inglés.

En este tenor, es necesario señalar las consideraciones relacionadas con la evaluación por competencias definidas en el programa de estudio de la asignatura referente a la lengua adicional al español, Inglés III (DGB, 2018). El documento refiere tres tipos de evaluación en función de la transparencia y la participación: la autoevaluación (el alumno se evalúa a sí mismo), la coevaluación (evaluación y retroalimentación entre los estudiantes) y heteroevaluación (la profesora evalúa). Al respecto, durante las observaciones de clase solo se lograron identificar dos

tipos de evaluación: la coevaluación, en algunas ocasiones en las que los estudiantes revisaron entre ellos sus tareas y la heteroevaluación, que fue la más común, puesto que la profesora realizó todos los procesos de evaluación del desempeño de los estudiantes.

Asimismo, para lograr la evaluación por competencias, en los lineamientos de evaluación del documento de la DGB (2018) se proponen tres tipos de evaluación: diagnóstica, es la que se realiza previamente a cualquier proceso educativo para estimar los conocimientos con los que los alumnos comienzan el curso y así poder tomar las decisiones necesarias respecto al curso, en este sentido, la profesora afirmó que esta evaluación solo la realiza con estudiantes que no hayan tomado clase con ella en niveles anteriores o cuando entran a primer semestre; formativa, aquella que se lleva a cabo durante el proceso educativo e implica el diálogo entre la docente y sus alumnos, así como reflexiones sobre el propio proceso por ambas partes y está orientado a evaluar el progreso durante el proceso para poder tomar decisiones de tipo preventiva, correctiva y predictiva, respecto a esta forma de evaluación no se logró registrar de manera específica actividades por parte de la profesora que implicaran evaluación formativa; sumativa, es la que se realiza al final para identificar o medir los aprendizajes logrados en función de una serie de evidencias, esta forma de evaluación es la que más se utilizó dentro del salón de clases.

Por último, el documento de la DGB (2018) propone una serie de elementos observables para que la evaluación se realice de manera más efectiva, de los cuales destaca: la participación de los estudiantes, que es un elemento que la profesora sí consideró; las actividades generativas como proyectos, solución de casos o de problemas, entre otros, que también fueron tomados en cuenta por la docente; además, las actividades de análisis que demandan acciones como la indagación, la toma de decisiones, el juicio, el pensamiento crítico, la creación, por mencionar algunas, estas fueron observadas durante las evaluación por proyectos principalmente. Para lograr la estimación de estas estrategias, el documento de la DGB (2018) propone dos tipos de instrumentos de evaluación: las rúbricas, que son guías que describen todos los elementos que componen las estrategias que se pretenden evaluar con la intención de precisar los niveles de desempeño que evidencien el aprendizaje y los portafolios, que son el conjunto de evidencias de trabajo que permiten identificar el aprendizaje gradual en función de las actividades realizadas, de acuerdo con el programa de estudio. Ambos instrumentos fueron dentro del aula.

4.4.3. Opiniones y creencias sobre la enseñanza del inglés

En este apartado se identifican e interpretan las reflexiones de la profesora sobre la enseñanza del inglés. Respecto a la pregunta sobre qué importancia creía que tiene el inglés en la vida, la

profesora respondió “primordial porque estamos en un mundo globalizado y nos comunicamos en ese idioma con personas de otros países, hoy en día los nuevos analfabetas son las personas que no saben inglés o no saben usar las TIC”. Con respecto a esto, la profesora hace alusión a la importancia que tiene el inglés en la vida cotidiana y lo compara, incluso, con la importancia que tiene la habilidad para leer o escribir, en este sentido, lo hace en consideración de los cambios que deviene de la globalización, de esta manera considera que saber inglés es casi tan necesario como saber leer o escribir.

La profesora tiene una clara opinión respecto al inglés, la cual se interpretó como una visión instrumental del idioma. Es decir, que la lengua inglesa tiene una función como herramienta comunicativa para la inserción laboral en una sociedad globalizada. Respecto a la enseñanza, hay una pequeña brecha entre lo que la profesora declara y lo que ejerce, lo que es común en la práctica docente (Lozano, Dueñas y Pinzón, 2018), ya que afirmó, en conversaciones casuales con el tesista, que es necesario un enfoque comunicativo que inmerja al estudiante en el idioma meta. Sin embargo, durante la práctica eso no se observó del todo, ya que la clase de inglés III la imparte completamente en español con algunas intervenciones breves en la nueva lengua, mientras que, en la materia de capacitación, si bien es impartida en inglés, recurre de manera constante al español para esclarecer las instrucciones puesto que los estudiantes constantemente señalan que no entienden.

4.4.4. El uso de estrategias para la enseñanza del inglés

En esta subcategoría se recuperan las actividades a las que recurre la profesora durante el aprendizaje de la lengua extranjera. Para este apartado se recurrió a la entrevista de la profesora y las observaciones de clase. Con esto se buscó contrastar lo que decía que hacía con lo que realmente hacía. En este sentido, la maestra afirmó que utilizaba diferentes estrategias con los estudiantes, aunque, generalmente, trabajaban en la resolución de las actividades del libro de Inglés III. Empero, a veces también complementaba los contenidos con material audiovisual, así como canciones e incluso videos de *YouTube* como recursos didácticos para mejorar el aprendizaje, asimismo, recurría a diferentes estrategias como trabajo por equipo, proyectos, solución de casos, ensayos, investigaciones, entre otras.

Durante las observaciones de clase, se logró identificar el uso del libro de manera constante. Aunque, se observó que la maestra recurría a estrategias como la investigación que orientaban a los estudiantes a indagar sobre diversos temas, de tal manera que estos los compararan con los contenidos curriculares y, a partir de esto, otorgarles significados. Es decir, para que ellos

asociaran información nueva con la que ya poseían. Por ejemplo, en la sesión 6 realizada en el curso de capacitación, los estudiantes debían investigar elementos culturales de diferentes países, realizar una presentación en rotafolio y exponerla en inglés, esta información la contrastaron con su propia cultura, para comprender la cultura que investigaron.

De igual manera, la profesora recurría constantemente a la estrategia de trabajo colaborativo con la que promovía el trabajo en equipo y donde se formaban de manera natural los roles dentro de cada equipo. Asimismo, se identificaron estrategias como la evaluación por proyectos, que se llevó a cabo en ambos grupos de Inglés III, en el cual se les solicitó a los estudiantes que realizaran un proyecto transversal que abarcaba el desarrollo de la temática de elipse y parábola de la asignatura de Matemáticas vinculado con la materia de Física, cuyo producto fue una exposición realizada completamente en inglés.

Otra estrategia utilizada por la profesora fue la de *Flipped Learning*[16] en el que brindaba a sus alumnos material audiovisual o escrito para que lo analizaran en sus casas. Se esperaba que, idealmente, los estudiantes hubieran analizado el material y que para la clase siguiente a la revisión del material ellos pudieran participar con mayor fluidez, puesto que ya poseían conocimiento acerca del material brindado para la clase. A partir del uso de esta estrategia se esperaba que mejorara el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

4.4.5. Interacción con los alumnos

Esta categoría aporta un análisis de la forma en la que la profesora se dirige a sus alumnos, así como el tipo de comunicación entre los estudiantes y ella. Para ello se recurrió específicamente a las observaciones de clase para registrar la manera en que la profesora interactuaba con sus alumnos.

Por ejemplo, las sesiones de presentación para ambos grupos en los días 23 y 24 de octubre del 2019, la maestra demostró un carácter autoritario desde un principio, en ambas sesiones logró con gran facilidad mantener el control del salón. Es decir, mantuvo el control de los estudiantes para que se pudiera explicar el trabajo de campo. También, fue respetuosa y en algunos momentos realizaba comentarios sarcásticos que provocaban la risa de sus alumnos, lo cual mostraba que había una relación buena entre ella y sus alumnos.

En las observaciones de clase se lograron identificar los mismos elementos correspondientes a la interacción profesora-estudiantes. Para empezar, generalmente había un

[16] "La metodología de *flipped learning*, o aprendizaje invertido, consiste en utilizar un material audiovisual (breve) que los alumnos deben visualizar en sus casas antes de comenzar la clase en cuestión." (Parra, 2020, p.11)

alumno que cargaba la maleta de la maestra hasta el salón de clases, lo que se interpreta como un convenio social generado de manera implícita entre la profesora y los alumnos, provocado por el trato cortés que había entre ellos, lo cual no se sabe si influía en la calificación de los estudiantes, pero sí se observaba un "clima" cordial durante las clases.

Las actitudes que mostraba la profesora ante la enseñanza del inglés en interacción con sus alumnos son parte del curriculum oculto, puesto que es el conjunto de manifestaciones ideológicas y de significación que suscitan dentro del aula, pero que no corresponden a los contenidos explícitos en el programa de estudios (De Alba, 1998), sino que surgen de las interacciones y actitudes conscientes o inconscientes, tanto de la profesora como de los estudiantes respecto a lo que se debe aprender en el aula.

Respecto al lenguaje que la profesora utilizaba con sus alumnos, se puede decir que siempre fue claro y respetuoso. Además, se mostraba tolerante cuando los estudiantes no comprendían la instrucción; corregía con respeto cuando se cometían errores y siempre mostró disposición para repetir y aclarar las lecciones, lo que también podría interpretarse como parte del currículum oculto, por lo que se puede inferir que los estudiantes aprendían una serie de valores de manera inconsciente. Cabe señalar que la profesora solía hacer comentarios graciosos en contestación de los comentarios de los estudiantes, estos últimos a veces tenían una intención retadora y juguetona, característica en los adolescentes.

Otra conducta de interacción registrada de manera constante en las observaciones de clase fue que el canal de comunicación que había entre las dos partes era vertical, con la profesora como la posición más alta. Es decir, en la comunicación era evidente que la profesora tenía el control del grupo, así como la autoridad sobre ellos. Sin embargo, siempre estuvo abierta al diálogo. En este sentido, Isaí Guevara (2011) afirma que la interacción entre docente y alumnos tiene gran valor, ya que este último es una figura de autoridad y su opinión intelectual tiene validez. Por este motivo, la interacción que existe entre alumno y profesor es de suma importancia para el proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier asignatura y el inglés no es la excepción.

4.5. Métodos para la enseñanza del inglés

En este apartado se considera el análisis de los diferentes métodos empleados por parte de la profesora: desde un enfoque gramatical; desde el enfoque comunicativo; desde el enfoque en la acción y los métodos orientados a la pronunciación. Cabe mencionar que la profesora, respecto al uso de diferentes métodos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, expresó "lo hago de manera ecléctica, tomo lo mejor de cada método en diferentes situaciones, cada alumno y cada

grupo es diferente, es necesario reconocer esas diferencias y actuar en consecuencia", lo que supone cierta capacidad de adaptación por parte de la maestra y que fue corroborado a partir de las observaciones de clase.

4.5.1. Enseñanza de la gramática

La enseñanza de la gramática consiste en el estudio de la gramática, la traducción de textos, el análisis contrastivo y otros elementos centrados esencialmente en la morfología. Para analizar este tipo de enseñanza, se recurrió a la observación de clase, ya que se trató de registrar lo que la profesora realizaba para lograr que los estudiantes aprendieran inglés. Es necesario subrayar que el método gramática-traducción, era muy común en décadas anteriores y fue relevado por otras metodologías con un enfoque más comunicativo debido a que presentaba diversas deficiencias y poca efectividad para lograr el aprendizaje del idioma extranjero (Baca, 2010).

Si bien a partir de 1993, el sistema educativo mexicano optó por un enfoque comunicativo, durante muchos años se mantuvo la enseñanza-aprendizaje del inglés desde los métodos tradicionales (gramática-traducción, método clásico o método audio-lingual) (Manteca, 2005). En este sentido, en el COBAEV núm. 35 aún perduran métodos antiguos. La profesora, en seguimiento del programa de estudios, recurría de manera particular al libro de actividades para la materia de Inglés III y a diversas listas de vocabulario para enseñar a los estudiantes, puesto a que era complicado emplear otro tipo de métodos más personalizados en grupos numerosos.

Tal como se mencionó con anterioridad, los estudiantes se dedicaron a trabajar con el libro de actividades, así como con la memorización de diferentes listas de vocabulario, muchas veces la actividad consistía en repetir las palabras para tratar de aprenderlas de memoria. Además, parte de las actividades más comunes era la revisión de las actividades del libro, lo que podía llevarles toda la clase, ya que la profesora revisaba uno a uno los libros de los estudiantes para firmarles su tarea, lo que no era viable para el cumplimiento de las expectativas del programa.

Al respecto, se observó que la profesora enseñaba la gramática basándose en las actividades del libro. Sin embargo, hacía uso de diferentes ejemplos que se relacionaran con los temas del libro. En su mayoría, las actividades de ejemplificación las realizaba en el pizarrón para que estuvieran a la vista de todo el grupo y pudieran ser resueltas por los alumnos. Asimismo, encargaba a los estudiantes que realizaran las diferentes actividades sobre gramática en sus cuadernos, como práctica, por lo que una parte de las actividades del libro estaban planeadas para realizarse en casa y revisarse en la clase siguiente.

4.5.2. Enseñanza de la pronunciación

En este apartado se analiza el uso de métodos enfocados a la pronunciación, por medio de la cual el estudiante aprenderá a través de la repetición de las palabras y la fijación de una estructura gramatical por medio de los ejercicios escritos.

Este método de enseñanza, también conocido como Audio Oral (Baca, 2010), es muy popular entre las escuelas, ya que está enfocado en la manera en que se pronuncian las palabras y se pretende que el estudiante aprenda las estructuras gramaticales a través de ejercicios escritos. A partir de esto, se reconoció el uso de este método en las primeras observaciones de clase, ya que, en distintas sesiones el trabajo en clase era exclusivamente ejercicios del libro de actividades y trabajar con listas de vocabulario y listas de verbos compuestos. De esta manera las actividades consistían en repetir las palabras para mejorar la pronunciación y aprenderlas de memoria, al mismo tiempo se trabaja con ejercicios escritos para conocer las estructuras gramaticales. Para esta actividad, la profesora pronunciaba el listado de palabras y los alumnos las repetían después de ella, cada repetición conllevaba una corrección de la pronunciación, la cual, cabe destacar, era con un acento americano por parte de la profesora. Cabe señalar que el método Audio-Oral es una versión mejorada del método tradicional (Martín, 2009). Sin embargo, son muy parecidos, puesto que ambos trabajan a un nivel gramatical. No obstante, el método A-O se centra en la pronunciación y en acciones comunicativas.

4.5.3. El desarrollo de las clases en lengua inglesa

En este apartado se analiza el uso de métodos de enseñanza cuyo objetivo es la comunicación, la enseñanza centrada en el estudiante, sus necesidades y características. La enseñanza centrada en la comunicación promueve el uso de la lengua meta por medio de la interacción social.

El método con un enfoque comunicativo (Martín, 2009) es muy raro en las escuelas públicas, debido a que trata de llevar a cabo la clase completamente en inglés. En el caso particular del COBAEV núm. 35, de acuerdo con lo que señaló la profesora y algunos de los estudiantes, esta forma de enseñar no es recurrente por ninguno de los maestros que imparten la materia de inglés en cualquiera de los niveles. Sin embargo, es el enfoque con el que se trata de desarrollar las clases de la materia de capacitación en servicios turísticos, debido a que es impartida casi completamente en inglés. A partir de la información proporcionada por la profesora y las observaciones de clase, se determinó que la clase de capacitación se llevó a cabo en inglés. No obstante, la profesora debe repetir las instrucciones en español para que los estudiantes entiendan

y puedan hacer las actividades.

4.5.4. El trabajo por proyectos

En este apartado se analizan rasgos del enfoque orientado a la acción (Martín, 2009). Consiste en crear proyectos que orienten al estudiante resolver problemas y en los cuales el inglés es un instrumento para lograrlo. Las últimas clases de inglés consistieron en planear y organizar el trabajo para que los estudiantes realizaran proyectos transversales que consistían en la presentación de un tema de divulgación científica. El contenido de la presentación correspondía a un tema de las matemáticas, la parábola, y debía ser investigado por los estudiantes, después tenía que presentarse de manera gráfica para ser explicado en inglés.

Esta actividad, que no fue una propuesta de la profesora, sino que es parte del programa de estudios para lograr la transversalidad de las materias, el cual supone una implementación efectiva del inglés como una herramienta para solucionar problemas. Este ejercicio se puede considerar como efectivo solo si se realiza de manera adecuada. Para el caso de ambos grupos, se observó que la mayoría de los estudiantes no cumplió con todos los requisitos determinados, por lo que se puede decir que el proyecto, en general, no se realizó de manera adecuada y, probablemente, no se generó un proceso efectivo de aprendizaje.

4.6. La intencionalidad de la enseñanza del inglés

En esta categoría se analiza la tendencia educativa que se muestra en el COBAEV #35, la cual está orientada a la capacitación de los estudiantes para la vida futura laboral de manera que los estudiantes sean productivos para la sociedad, para su comunidad y país. Surge directamente del tercer objetivo de la investigación y tiene el propósito de interpretar la intencionalidad detrás del plan curricular de la institución objeto de estudio, del mismo modo, se busca comprender la manera en que los participantes se apropian de los objetivos planteados por la institución. Por último, busca indagar si hay objetivos personales que permitan al estudiante tener una visión distinta sobre el aprendizaje del inglés.

4.6.1. Capacitación para el trabajo con una visión instrumental del inglés

Este apartado corresponde a la categoría que analiza cómo la enseñanza del inglés en el COBAEV núm. 35 está orientada a que el estudiante adquiera las competencias necesarias para ingresar en el mundo laboral y sea productivo en una sociedad globalizada. Para analizar esta categoría se

revisó el documento de la materia de Capacitación en Servicios Turísticos, en el cual se describe la capacitación, se presenta la justificación, se muestran los contenidos, los objetivos y demás información.

De acuerdo con el documento donde se describe la capacitación en servicios turísticos, el programa responde a uno de los objetivos definidos por la Dirección General del Bachillerato, el cual es "promover su contacto con algún campo productivo real que le permita, si ese es su interés y necesidad, incorporarse al ámbito laboral (componente de formación para el trabajo)" (DGB, s.f., pág. 6). En otras palabras, sirve como una capacitación "a escala" de lo que en realidad los estudiantes probablemente realizarán en el ámbito laboral.

La razón por la que esta materia pertenece al mapa curricular responde a las características turísticas del estado, es decir, de acuerdo con el documento de Servicios Turísticos, se consideró necesario ofrecer a los estudiantes las "competencias dirigidas hacia el desarrollo de habilidades sociolingüísticas de la lengua inglesa" (DGB, s.f., pág. 9), esto para que puedan tener mayores oportunidades laborales.

Como se ha mencionado con anterioridad en esta asignatura las clases eran en inglés y estaban organizadas de manera tal que los estudiantes se capacitaran en atención a clientes de habla inglesa a través de ejercicios de simulación en las que asumían el papel de recepcionistas de hotel que agendaban hospedaje para extranjeros. Sin embargo, muchas veces las actividades no se realizaron de manera correcta, puesto que los estudiantes eran incapaces de entablar o redactar conversaciones en inglés para después repetirlas, por lo que algunas actividades se mantenían en el nivel escrito y no se desarrollaban como actividades orales. Sin embargo, quedaba en claro que la intención del curso era la capacitación para el trabajo en hoteles y servicios turísticos.

4.7. Reflexiones de los estudiantes sobre los beneficios del aprendizaje del inglés

En este apartado se busca analizar el ejercicio introspectivo, de los alumnos, para reconocer en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés los siguientes aspectos: los beneficios a nivel personal, profesional, social e incluso a nivel cognitivo que conlleva aprender inglés y la presencia que tiene este idioma en sus vidas diarias. Este análisis se realizó a partir de las entrevistas y observaciones de clase.

4.7.1. Beneficios personales de aprender inglés

A nivel personal, existen diversos beneficios que se obtienen tras alcanzar un nivel alto de dominio

del inglés. A partir de las entrevistas de los estudiantes, se obtuvieron múltiples respuestas, donde la racionalización generalizada se vinculaba con poder entender las letras de las canciones, películas y series, comunicarse con personas de otros países y reconocen en el inglés una herramienta favorable para viajar al extranjero. Por ejemplo, la estudiante M303-26 afirma que es útil "para saber letras de canciones y viajar". De igual manera, la estudiante M303-7 expuso que el inglés es útil "en caso de viajes y al escuchar música, pero en un futuro para el trabajo". Un ejemplo más es el del estudiante H303-32 quien opina que es apropiado para cuando se viaja al extranjero para conocer otros lugares.

Por su parte, en el grupo 304 también se obtuvieron respuestas respecto a los beneficios personales que se obtienen al saber inglés. Por ejemplo, la estudiante M304-01 reconoce que le resulta de utilidad para hablar con personas extranjeras, refiriéndose a la función comunicativa del idioma. A su vez, la estudiante M304-5 indica que "si alguna vez salgo fuera del país, sabré comunicarme", al igual que el estudiante H304-33 quien opina que el inglés es conveniente porque al saber inglés puede tener una conversación con angloparlantes o podría leer textos en inglés. No obstante, también hay alumnos que reconocen la importancia del inglés a partir de experiencias personales, por ejemplo, el estudiante H304-24 quien sabe que el inglés es funcional para poder comunicarse y visitar a sus familiares en "el gabacho".

4.7.2. Beneficios profesionales de aprender inglés

A nivel profesional, saber inglés le permite al estudiante acceder a mayores posibilidades de éxito en el campo laboral. Al respecto se identificó que, de manera generalizada, los estudiantes consideraban a las posibilidades laborales, tanto en México como en el extranjero como el principal beneficio de hablar inglés. Por ejemplo, en el grupo 303, el estudiante H303-06 señala que el inglés sirve para tener un mejor empleo y para recibir un mejor salario. Igualmente, el estudiante H303-11 indica que "para mejorar el desempeño laboral", y reconoce que el inglés es una herramienta conveniente para el trabajo.

En este tenor, en el grupo 304, también se obtuvieron respuestas respecto a la función instrumentalista del aprendizaje del inglés. De acuerdo con el estudiante H304-09 el inglés es relevante "para tener varias oportunidades para conseguir trabajo, es importante para la carrera de contabilidad". El estudiante H304-13 opina que puede conseguir un mejor empleo, al igual que el estudiante H304-21 quien opina que el idioma es necesario en la profesión que se elija. De igual forma, el estudiante H304-23 cree que el inglés sirve para tener más oportunidades de estudio o trabajo.

Por último, en ambos grupos se registraron más respuestas relacionadas con la funcionalidad del inglés para el trabajo. Es decir, que los estudiantes consideran el inglés como una herramienta que sirve para mejorar las oportunidades de éxito profesional. Además, se registraron opiniones sobre los beneficios personales que se redujeron a la comunicación y viajes al extranjero, a excepción de algunos estudiantes. En este sentido, se corroboró que los únicos beneficios personales que los estudiantes identificaron son antes señalados, pero ignoraron otras utilidades de aprender inglés u otros idiomas. Tal como se indica en el artículo de *Education First* (s.f.) que señala que aprender otro idioma mejora la autoestima, ayuda a experimentar otras culturas, facilita hacer nuevos amigos, mejora el proceso de toma de decisiones y entrena el cerebro.

Conclusiones, limitaciones y recomendaciones

En este apartado se muestran, a modo de conclusión, los principales hallazgos de la investigación, los datos que dieron respuesta a las preguntas de investigación, las limitaciones del estudio y las recomendaciones que el tesista realiza a través de una propuesta pedagógica para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. También, se presentan algunas reflexiones sobre las propias acciones, la labor de investigador, los aprendizajes y los errores cometidos, esto es con la intención de realizar un ejercicio metacognitivo que sirva para mejorar la toma de decisiones del autor y que, al mismo tiempo, funcione como aprendizaje vicario para las personas que lean el presente documento.

Conclusiones

La realización de la presente tesis fue orientada por una pregunta general y tres preguntas específicas que permitieron analizar el objeto de estudio. A partir de estos cuestionamientos y del análisis de los datos obtenidos por medio del trabajo de campo, se llegó a diversas conclusiones. En una primera instancia, la pregunta general está orientada a saber cómo se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes del tercer semestre del COBAEV núm. 35 de la ciudad de Xalapa, Veracruz. Este cuestionamiento permitió realizar diversos hallazgos de relevancia e interés. Para comenzar, fue necesario identificar, desde la teoría, la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, la cual representa una relación compleja de dos elementos interdependientes: un agente que enseña y un individuo que aprende (Chance, 1984; Riviére, 1995; Verdejo-García y Bechara, 2010; Vygotsky, 1979).

Se identificó que esta función relacional conlleva diversos elementos por parte del docente: la intención de transmitir un conocimiento determinado, esto lo hará respetando una serie de principios y procedimientos lo que se conocerá como método, este a su vez se conformará de distintas acciones específicas orientadas a mejorar la transmisión de los conocimientos y que se llaman estrategias. Por su parte el alumno, tiene la intención, idealmente, de aprender un conocimiento determinado. Se reconoció que este conocimiento puede ser aprendido de manera intuitiva o mediante estrategias específicas, las cuales pueden ser conscientes o inconscientes, así como naturales o estructuradas o planificadas.

Respecto a la lengua extranjera, se logró concluir que, desde la teoría de la enseñanza de lenguas, existe una definición subjetiva sobre lo que es una lengua extranjera, ya que son definidas así a partir de la perspectiva del hablante, debido a que representan los idiomas que son

completamente ajenos a un hablante y que no forman parte de las lenguas maternas del lugar geográfico próximo. De esta manera, una lengua extranjera es distinta a una segunda lengua, ya que la segunda lengua podría referirse a una lengua que también es hablada en determinado lugar que sea referencia de la lengua materna.

Dentro del análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, también se identificaron diferentes datos relacionados con las preguntas específicas de la investigación y que fueron divididos en diferentes categorías y subcategorías para su análisis. En este sentido, se define la primera pregunta específica que está orientada a identificar cuáles son los factores sociolingüísticos y culturales que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes del tercer semestre del COBAEV núm. 35. A partir de este cuestionamiento se realizaron los siguientes hallazgos y conclusiones.

En un principio, y como parte del análisis de los factores sociales que determinan el aprendizaje de la lengua extranjera, no se encontraron datos que mostraran diferencias sustanciales entre la edad de los participantes y su dominio del inglés. Sin embargo, en función al sexo de los participantes sí se encontraron diferencias sutiles, pero significativas. En este orden de ideas, se pudo observar que los hombres reprobaron más que las mujeres en un porcentaje proporcional del total de estudiantes de ambos grupos, lo que podría sugerir una influencia cultural basada en las expectativas de género respecto al desempeño académico en las escuelas públicas de nivel medio superior, donde se espera un mejor rendimiento por parte de las mujeres a diferencia de los hombres (Gordillo, Martínez y Valles, 2013; Coronado, Sandoval, y Torres, 2012).

Con respecto al conocimiento y dominio de vocabulario en inglés, se encontró que tanto los participantes del grupo 303 como los del 304 tenían un vocabulario de inglés muy limitado. Se llegó a esta conclusión a partir del análisis de dos tipos de fuentes distintas: el contraste entre el vocabulario esperado en cada uno de los bloques de la asignatura de inglés III (véase tabla 12, pág. 92) y el que poseían los estudiantes de acuerdo con los datos obtenidos durante las observaciones de clase donde se registró que los estudiantes no contestaban correctamente cuando la profesora les preguntaba el significado de un listado de palabras, *phrasal verbs*, expresiones en inglés, entre otros; las entrevistas a los estudiantes en las cuales expresaron, en su mayoría, poseer un vocabulario limitado de inglés y, como consecuencia, poco entendimiento y dificultades significativas para poder expresarse en la lengua inglesa.

En relación con la ocupación de los padres como un factor social que determina el aprendizaje de la lengua inglesa se analizaron distintos elementos desde la teoría sociológica. Primero, se consideró que era necesario indagar el capital cultural de los padres o tutores de los participantes, puesto que este es acumulable y, por tanto, heredable. En este sentido, se identificó

que el capital cultural es transmitido o heredado, en cierta medida, de padres a hijos, de tal manera que se perpetua, por lo que se esperaba que los estudiantes cuyos padres tenían mayor capital cultural tuvieran mayores oportunidades de éxito escolar y, de igual manera, mayor ventaja para dominar distintos códigos lingüísticos. Se consideró que los estudiantes cuyos padres contaran con mayor capital cultural tendrían mayores posibilidades de éxito escolar. Sin embargo, no hubo relación significativa entre el aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes y el capital cultural de sus padres.

Otro hallazgo relevante es el impacto que tiene la educación no formal en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. A partir del análisis de las respuestas de los estudiantes en comparación con sus calificaciones de la asignatura de inglés III y de Capacitación en servicios turísticos, para el caso de los que cursaron esta última, se identificó una diferencia sustancial positiva en los resultados obtenidos por parte de los estudiantes que tomaron, de manera previa o simultánea, un curso de inglés en algún instituto de educación no formal, esto en comparación con los estudiantes que no tomaron algún curso de inglés como actividad extraescolar.

La interacción que los alumnos tienen con el inglés también fue un factor que permitió un hallazgo significativo. En primera instancia, se concluyó que los estudiantes tienen una interacción casi nula con las producciones literarias en inglés, salvo por los libros de la asignatura de inglés, las guías para videojuegos y los instructivos para aparatos electrónicos. Se reconoció que, si bien muchos de los estudiantes tenían familiares que hablan inglés, no se supo si ellos se comunicaban en el idioma extranjero con los estudiantes, por lo que se concluyó que, tener familiares que hablen la lengua inglesa, no influye necesariamente en el aprendizaje del idioma por parte de los estudiantes.

Por otra parte, en la categoría de factores culturales, se realizaron hallazgos importantes. Un primer ejemplo es el consumo cultural del inglés, ya que fue una de las subcategorías de la investigación que más elementos de análisis arrojó. En ella se registró el uso que los estudiantes le otorgan al inglés, ya sea mediante actividades recreativas como escuchar música en inglés o ver películas, así como navegar en Internet o el uso de expresiones anglosajonas de moda entre la población juvenil. A partir del análisis se identificó un vínculo sutil, pero significativo, entre el consumo de las producciones lingüísticas provenientes de la cultura anglosajona y la autopercepción de la habilidad lingüística de los estudiantes, así como en relación con su desempeño en la asignatura de lengua adicional al español. El análisis mostró que los estudiantes con mayor consumo cultural del inglés tuvieron menos problemas con el aprendizaje del inglés, asimismo, se reportó que fueron los estudiantes con menos reprobación en la materia de inglés.

Otro elemento cultural importante para el estudio fueron las opiniones y creencias sobre

el aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes. Esta subcategoría permitió reconocer la utilidad inmediata que los participantes le otorgan al dominio del inglés. En este sentido, se concluyó que los estudiantes, en su mayoría, están de acuerdo con el hecho de que aprender inglés, representaba beneficios específicos en lo personal y en lo profesional. Es decir, afirmaron que las razones por la que consideraban útil aprender inglés eran para: comprender canciones y películas, conocer gente de otros países, viajar al extranjero y, sobre todo, para tener mejores oportunidades de empleo. Esto último se relacionó con la influencia que tiene la función instrumentalista de la escuela proyectada en los objetivos del programa educativo de los Colegios de Bachilleres y, en general, de la educación media superior en México (DGB, s.f.).

El comportamiento de los estudiantes también se consideró para el análisis, ya que la forma en que ellos actúan en relación con sus compañeros y con la maestra, así como sus actitudes en la clase reflejan hábitos culturales y su disposición para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Se identificó que, en general, los estudiantes mostraban una actitud respetuosa con la maestra y entre ellos. Sin embargo, algunos de ellos también mostraron un comportamiento rebelde y desinteresado, ya que participaban poco y, además, permanecían la mayor parte del tiempo platicando entre ellos. Se concluyó que el desinterés podría ser un factor del fracaso escolar en relación con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

La segunda pregunta de investigación está orientada a indagar la contribución que tienen los métodos y estrategias que utilizan los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes del tercer semestre del COBAEV núm. 35. A partir de este cuestionamiento se produjeron los siguientes hallazgos y conclusiones.

Los hallazgos están relacionados con el análisis de las categorías correspondientes a la formación docente, a la práctica docente y a los métodos para la enseñanza del inglés. La primera subcategoría de análisis correspondiente a la formación docente fue el conjunto de estudios profesionales. Su análisis e interpretación proporcionó información causal sobre la práctica docente de la profesora, es decir, brindo información que vincula su formación académica con sus habilidades y conocimientos sobre el inglés y su enseñanza.

En este sentido, se pudo corroborar que la profesora no utilizaba el inglés en las clases de la asignatura de lengua adicional al español, pero sí lo hacía en las clases de capacitación en servicios turísticos, aunque lo hacía en combinación con el español para esclarecer las instrucciones. Sin embargo, no hubo diferencias sustanciales en el aprendizaje de los estudiantes de ambos grupos, lo que sugiere tres interpretaciones distintas: la diferencia sustancial, entre las probabilidades de éxito y de fracaso, radica en el capital cultural y la disposición del estudiante para aprender; el método comunicativo y el orientado a la acción no funcionan del todo si no se

sumerge por completo en el inglés al estudiante y se le exige la resolución de conflictos comunicativos por su propia cuenta; los estudiantes no visualizan la utilidad inmediata que tiene el aprendizaje del inglés en sus vidas personales, lo que limita su interés por aprenderlo.

De igual modo, se consideraron las prácticas institucionalizadas, puesto que se tomó como punto de referencia al currículum formal, debido a que representa lo que debe ser enseñado en las instituciones educativas. Se observó que la profesora respeta el currículum. Sin embargo, en algunas ocasiones realiza adaptaciones en función del tiempo, de las características de los estudiantes, así como de las estrategias que tiene planeadas. Por lo tanto, se concluyó que, si bien las prácticas institucionalizadas eran convenientes y bien planeadas, faltó una adaptación más clara no solo a las características de los estudiantes, sino de sus intereses y necesidades.

En relación con la evaluación y la retroalimentación, se observó que la forma en que se evaluó en clase podría no permitir una reflexión propia de los avances de los estudiantes, ya que las evaluaciones realizadas para la asignatura de inglés estaban orientadas a medir, de manera memorística, los conocimientos aprendidos. Respecto a la retroalimentación, se observó que era inmediata y que solo se hacía para saber si el ejercicio se había realizado de manera correcta o incorrecta.

En lo que se refiere a los opiniones y creencias sobre la enseñanza del inglés desde la perspectiva de la profesora estas arrojaron datos diferentes a las de los estudiantes, lo que brindó información respecto a las diferencias en las expectativas sobre el inglés como un recurso comunicativo, puesto a que, a diferencia de los estudiantes, la profesora ve en el inglés una herramienta útil para la vida laboral y académica. Si bien los estudiantes, también lo expresaron de ese modo, ellos enfatizaron la función para su realidad inmediata que era socializar, comprender música y, posiblemente, para viajar y conocer gente.

Respecto a las estrategias para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, la profesora recurría a un repertorio limitado de actividades, dado que además del libro oficial, solo recurría de vez en cuando a estrategias de aprendizaje significativo mediante el uso de recursos didácticos digitales, utilizaba mucho al trabajo colaborativo y el trabajo por proyectos. En este orden de ideas, se infirió que el uso de diferentes estrategias de enseñanza influyó poco en el aprendizaje de los estudiantes, ya que no hubo una diferencia sustancial entre las clases de la asignatura del inglés y el taller de capacitación en servicios turísticos.

Con relación a la interacción de la profesora con sus alumnos, se observó que existía un trato cordial y respetuoso de parte de ella. Esto facilitó la convivencia y la participación de los estudiantes, aunque esta última no era constante debido a su falta de interés y a la deficiencia en

el dominio del inglés. Por otra parte, se identificaron diferentes métodos utilizados por la profesora; en la asignatura de lengua adicional al español se prefería el método gramatical y el método audio-oral, mientras que en el taller de capacitación se optaba por el método con enfoque comunicativo y el método con un enfoque orientado a la acción. A pesar de la aplicación de estos métodos de enseñanza no se registró un cambio significativo entre los estudiantes que cursaron solo la materia de inglés y aquellos que, además, cursaron la asignatura de capacitación, donde se esperaría una mejora notable en el dominio del inglés, puesto que esa materia se llevaba a cabo en inglés. Lo que, una vez más, posiciona como factor fundamental a las características (motivacionales, culturales, sociolingüísticas, cognitivas y académicas) de los estudiantes.

Por último, para responder a la tercera pregunta de investigación se recurrió a la revisión documental de los programas de estudios, así como del plan nacional de educación y los documentos de la Dirección General de Bachilleratos. Al respecto, se obtuvo que el currículum manifiesto y la intencionalidad explícita de esta serie de documentos es formar ciudadanos aptos y productivos para la sociedad. En otras palabras, es una visión instrumentalista de la enseñanza del inglés, en el que se identifica a la lengua inglesa como una herramienta comunicativa que permitirá al alumno una inserción más exitosa en el mundo laboral y una participación más activa en la sociedad globalizada. Esto podría ser otro factor que obstaculice el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, puesto que se está planteando desde una visión poco humanista y deja de lado el factor más importante por el cual adquirimos nuestra lengua materna y por el cual deseamos aprender una lengua extranjera, es decir, por nuestra necesidad de socializar e introducirnos en una nueva cultura.

Limitaciones

Todo emprendimiento investigativo es limitado por diferentes factores metodológicos, culturales, económicos, temporales y hasta geográficos, entre otras causas de fuerza mayor y ajenas a la voluntad de los autores y la presente tesis no es la excepción. En primera instancia, hubo una limitación geográfica, ya que el estudio estaba planeado para llevarse a cabo en la ciudad de Coatzacoalcos. Sin embargo, la distancia y el hecho de que había que viajar para efectuar el trabajo de campo y las problemáticas sociales en la ciudad porteña (inseguridad), fueron motivo suficiente para cambiar el escenario de la investigación a la ciudad de Xalapa, Veracruz.

Respecto a las limitaciones metodológicas, se puede mencionar que el trabajo de investigación tuvo un acercamiento cualitativo al proceso de enseñanza y enseñanza de la lengua extranjera en estudiantes de educación media superior estos elementos que determinaron la ruta

metodológica a seguir. Por lo tanto, los resultados se asocian al contexto de los participantes, aunque se asume que, en cierto grado podrían ser útiles en escenarios con poblaciones con características similares. Es decir: escuelas públicas mexicanas de nivel medio superior que cuenten con la asignatura de inglés.

Otra limitación metodológica estuvo relacionada con la organización del tiempo y la previsión de situaciones desfavorables. Debido a que hubo una gran cantidad de suspensiones de clase, de eventos culturales, juntas y demás situaciones que interrumpieron el proceso de la investigación se redujo la cantidad de observaciones y, a su vez, la cantidad de días para poder realizar las entrevistas. Esto limitó, en cierta medida, la información recabada y la indagación a profundidad en ciertos momentos de las entrevistas.

Otro tipo de limitaciones corresponde a las dificultades que se experimentaron durante la investigación a causa de las creencias y actitudes de los participantes o posibles participantes, así como del propio tesista. En este sentido, la limitación fue a partir de la renuencia a participar de parte de los profesores de la preparatoria. Por esta razón, solo se pudo trabajar con una sola profesora de inglés quien afirmó no tener miedo a ser observada durante su clase, mientras que otros tres profesores quedaron fuera de la investigación por no querer ser observados durante sus cursos, ya que probablemente tenían temor a ser evaluados o juzgados.

Reflexiones personales

La labor de investigación de este documento fue, sin duda, un acto de sacrificio, esfuerzo, aprendizaje y dedicación. A lo largo de, aproximadamente, los dos años que duró la maestría, me dediqué a aprender sobre diferentes áreas del conocimiento que eran nuevas para mí. En primer lugar, aprendí respecto a las políticas educativas, a la teoría social detrás de la educación, a diferentes teorías educativas y a la metodología de la investigación. Además, conocí sobre la labor de traducción y acerca de la lingüística. En segundo lugar, aprendí sobre algunos de los aspectos que conlleva la redacción de una tesis de posgrado, tanto en su sentido institucional como en las cuestiones sociales que nunca se hablan ni se estipulan en los documentos, pero que permean en la vida del tesista, tales como: la crisis para definir el objeto de estudio, los constantes cambios de los objetivos y de tema de investigación, la disminución de la vida social y familiar, el trabajo solitario de la redacción, la relación director-tesista, las exigencias de un posgrado, la frustración que causa cometer errores dentro de la investigación, entre otros aprendizajes.

Cabe señalar que es la primera vez que realizo una tesis, por lo que este documento representó un gran esfuerzo, por esta razón creo oportuno señalar otros aprendizajes específicos

que tuve respecto a la elaboración de una tesis, pero que no están directamente relacionados con algún área del conocimiento en particular, sino que son aprendizajes vinculados con la labor de investigación, de los cuales destaco los siguientes:

- Es esencial planear y organizar las actividades que se realizarán.
- Es necesario leer la mayor cantidad de fuentes de información posible respecto al tema que se va a investigar para tener un amplio conocimiento y evitar creer que "se descubrió el hilo negro".
- Es pertinente emplear vocabulario académico y técnico en función del área de conocimiento en el que se realiza la investigación, pero, a su vez, utilizar un lenguaje sencillo que pueda entenderse desde diferentes áreas del conocimiento.
- Es recomendable escuchar a los directores de tesis y a la gente que tiene más experiencia.
- El trabajo de campo debe planearse con anticipación y en consideración del calendario de clases para prever situaciones que podrían afectar la investigación.
- Es necesario tener responsabilidad social para considerar los aspectos éticos de la investigación y procurar que todo emprendimiento que se haga sea en beneficio de la sociedad.
- Es imprescindible leer y releer la propia redacción para afinarla y reducir la cantidad de errores gramaticales, ortográficos y discursivos.

Propuesta educativa

La revisión documental y el trabajo de campo de la investigación brindaron información para la realización de una propuesta metodológica sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Con ella se pretende, en medida de lo posible, cubrir las deficiencias encontradas en la enseñanza del inglés en los niveles medios superior y superior. Además, está orientada a trabajar los elementos socioculturales desde tres puntos de partida: 1. Desde la información recogida en las observaciones de clases y la revisión documental; 2. A partir de los datos obtenidos de un proyecto educativo de enseñanza de inglés en línea y; 3. Mediante la experiencia del tesista como estudiante de educación pública.

La propuesta educativa se intitula *propuesta metodológica para la enseñanza de lenguas extranjeras orientado a la acción a partir del intercambio cultural.* Se parte del enfoque orientado a la acción propuesto en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), el cual considera a los aprendices de una lengua como agentes sociales, en otros términos, son identificados como individuos miembros de una sociedad determinada que tienen tareas sociales, no necesariamente relacionadas con la lengua, pero que no pueden prescindir de ella para poder realizarlas, por lo que el lenguaje es una herramienta esencial para su ejecución.

A esta propuesta metodológica se le agrega un aspecto social que sugiere un cambio en los hábitos de consumo cultural, con la intención de diferenciarla de las otras metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Se consideran los recursos cognitivos, emocionales y volitivos que implica el enfoque orientado a la acción (Consejo de Europa, 2002). No obstante, también se proponen recursos culturales que inserten a los aprendices en la cultura de la lengua meta. En este tenor, se toma en cuenta la complejidad del lenguaje desde un punto de vista social y cultural (Bernstein, 1989). En otras palabras, se reconoce que el aspecto sociocultural imprime el sentido simbólico al lenguaje, por lo tanto, se afirma que, para poder dominar una lengua, se debe conocer a profundidad su cultura y las interacciones sociales que en ella se producen.

A grandes rasgos, esta propuesta educativa invita al docente a enseñar el inglés a través del aprendizaje basado en proyectos transversales; a utilizar el inglés durante las clases y, sobre todo, se le exhorta a emplear recursos audiovisuales que muestren el uso real de la lengua meta en interacciones sociales o expresiones artísticas. En concreto, las actividades específicas que se recomienda a los docentes son las siguientes:

1. Solicitar proyectos transversales con la finalidad de integrar las diferentes áreas formativas del nivel educativo en las actividades propias de la materia de inglés. Esto es con la intención de que el estudiante resuelva problemas de distintas

asignaturas y cuya información necesaria para su resolución sea conocida por los estudiantes, para que, de este modo, la única herramienta necesaria para lograr el objetivo sea el uso del inglés.

2. Impartir las clases completamente en inglés y solo recurrir al español para aclarar cuando los estudiantes no entiendan. Sin embargo, en caso de que los estudiantes no entiendan la mayor parte del tiempo, se recomienda que los profesores digan las instrucciones dos veces: la primera vez en inglés y la segunda en español.

3. Utilizar distintos recursos audiovisuales, por ejemplo: canciones, documentales, películas, series, podcasts, conferencias, entre otros. Con esto, se pretende que el estudiante conozca expresiones idiomáticas y coloquiales que le permitan explorar la cultura de la lengua meta y reconocer sus equivalencias en la cultura propia.

4. Recurrir a la lengua materna para reconocer las equivalencias lingüísticas que tiene con la lengua meta.

5. Limitar las evaluaciones escritas y equilibrar la cantidad de estas con evaluaciones audio-orales.

6. Exhortar, en la medida de lo posible, un cambio en los hábitos de consumo cultural para incorporar en estos las producciones provenientes de la cultura de la lengua meta tales como la música, el cine, las series, documentales, libros, espectáculos de comedia, entre otros. Esto es con la intención de involucrar al estudiante en el uso real del inglés con los contenidos simbólicos que dotan de sentido a las interacciones sociales dentro de la cultura meta.

Referencias

Abreu, O., Gallegos, M., C., Jácome, J. y Martínez, R. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. Formación Universitaria, 10(3),81-92. [fecha de Consulta 6 de febrero de 2021]. ISSN. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3735/373551306009

Aguiló-Bonet, A. (2010). Hermenéutica diatópica, localismos globalizados y nuevos imperialismos culturales: orientaciones para el diálogo intercultural. *Cuadernos Interculturales* 8 (14), 145-163. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55217005009

Aguirre Baztán, Á. (2009). *Psicología de la adolescencia*. Marcombo. https://elibro.net/es/ereader/bibliotecauv/45894?page=1

Alaminos, A., Francés, F., Penalva, C., y Santacreu O. (2015). *LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: Técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti.* Ecuador: PYDLOS.

Álvarez-Gayou J. L. (2012). Algunas reflexiones sobre la ética en la investigación cualitativa, en Álvarez-Gayou J. L. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* México: Paidós Educador, pp. 209-212

Ander-Egg, E. (2000). *El proceso de globalización en la cultura*. Recuperado de https://www.cultura.gob.mx/turismocultural/cuadernos/pdf13/articulo14.pdf

Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y Técnicas de Investigación Social IV*. Buenos Aires: Lumen

Ander-Egg, E. (2016). *Diccionario de psicología (3a. ed.)*. Editorial Brujas. https://elibro.net/es/ereader/bibliotecauv/78223?page=1

Ávila, A., et al. (2013). *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México: matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y lenguas extranjeras: 2002-2011*. México: ANUIES/Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Baca, V. (2010). *Evolución de la didáctica de las lenguas*. Cuadernos de Educación y desarrollo 2 (13). Recuperado de http://www.eumed.net/rev/ced/13/vmbm.htm

Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.

Bourdieu, P. (1969). Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. En J. G. Sacristán y A. Pérez Gómez (coords.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 20-36). Madrid: Akal.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. (Trad. Martha Pou) México: Grijalbo.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.

Bourdieu, P. (2002). *Estrategias de reproducción y modos de dominación* (Trad. Miguel A. Casillas). Colección Pedagógica Universitaria (37-38). Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_3738/C%20Bourdieu%20estrategias%20dominacion.pdf.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. (Trad. Ariel Dilon). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2005). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. (Trads. J. Melendres y M. Subirats).* México: Fontamara.

Bourdieu, P. (2008). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. (Trad. Esperanza Martínez Pérez). Madrid: Akal.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a una antropología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI.

Boyle, J. (2002). Dos conferencias sobre la hegemonía cultural de la lengua inglesa. Realidad. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. (88), 481-509. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4023921

British Council. (2018). *7 de cada 10 empleadores consideran que el dominio del idioma inglés es un factor determinante para la contratación de personal*. Recuperado de https://www.britishcouncil.org.mx/importancia-ingles-mundo-laboral

British Council (s.f.). *Acerca de nosotros*. Recuperado de https://www.britishcouncil.org.mx/sobre

Bronckart, J. P. (2007). Por qué y cómo analizar el trabajo del docente, en Bronckart, J.P. *Desarrollo del Lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 167-184). Buenos Aires: Miño Dávila.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Ley Orgánica de la Administración Pública Federal*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/153_090819.pdf

Camargo-Uribe, Á. y Hederich-Martínez, C. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. Psicogente, 13(24),329-346. [fecha de Consulta 6 de Febrero de 2021]. ISSN: 0124-0137. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4975/497552357008

Cambridge Assessment English, (s.f.). *Marco Común Europeo de Referencia.* Consultado en: https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/

Carr, D. (2005). *El sentido de la educación*. España: Grao.

CENEVAL. (s.f.). *Perfil Institucional*. Recuperado de http://www.ceneval.edu.mx/perfil-institucional

Chance, P. (1984). *Aprendizaje y conducta*. México: Manual Moderno.

COBAEV. (s.f). *Reforma integral de la Educación Media Superior (RIEMS)*. Recuperado de http://www.cobaev.edu.mx/riems.php

Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz. *Ficha técnica del plantel 35*. Recuperado de http://www.cobaev.edu.mx/planteles/ficha_planteles.php?pl=35

Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). *Ley General de Educación*.

Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

Congreso del Estado de Veracruz LXV Legislatura. (2019). *Constitución Política del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave.* Recuperado de http://www.legisver.gob.mx/leyes/LeyesPDF/CONSTITUCION031019.pdf

Congreso del Estado de Veracruz LXV Legislatura. (2019). *Ley de Educación del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave.* Recuperado http://www.legisver.gob.mx/leyes/LeyesPDF/LEDUCACION200819.pdf

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Descargado de http://cvc.cervantes.es/obref/marco (Consulta: abril 2020).

Coronado, S., Sandoval, S., y Torres, A. (2012). Diferencias de género, factores que inciden en el rendimiento matemático de licenciaturas económico-administrativas. Sinéctica, (39), 01-22. Recuperado en 17 de febrero de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1665-109X2012000200008ylng=esytlng=es.

Corpas, M. D. (2014). Buenas prácticas educativas para el aprendizaje del inglés en la enseñanza no formal. Revista de Lenguas Modernas. 20, 197-211.

Corpas, M. (2015). Creencias y rendimiento académico en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. *Revista de Lenguas Modernas, (23) [en línea]*. Recuperado de http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/22351/22508

Corpas, M.D. (2016). La educación informal en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Revista Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura, 24(1), 68-91.

Crystal, D. (2005). La revolución del lenguaje (Trad. Bustillo, F). Madrid: Alianza.

Cubero, R. y Luque, A. (2010). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 137-156). Madrid: Alianza.

De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y Perspectiva*. Argentina: Miño y Dávila. Parte 3. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_De_Alba_Unidad_1.pdf

Diario Oficial de la Federación, (2008). *Acuerdo 442*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf

Diario Oficial de la Federación, (2008). *Acuerdo 444*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf

Diario Oficial de la Federación, (2008) *Acuerdo 447.* Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425yfecha=29/10/2008

Diario Oficial de la Federación (2011). *Acuerdo 592.* Recuperado de

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf

Díaz, C., Gracida, I., y Sule, T. (2014). Luces y sombras de la educación lingüística en México. En *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. México; Barcelona: FLACSO; México: Octaedro.

Dirección general de bachillerato (s.f.). *Servicios Turísticos*. Edu. http://www.cobaev.edu.mx/docentes/riems/PROGRAMAS_DE_CAPACITACION/Servicios%20Turisticos.pdf

Dirección General de Bachillerato (2012). *Servicios turísticos: capacitación para el trabajo*. Recuperado de https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/cf-profesional/Veracruz/Servicios%20Turisticos.pdf

Dirección General de Bachillerato (2013a). *Lengua Adicional al Español I. Programas de estudio*. Recuperado de https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/z1er_SEMESTRE/Lengua-Adicional-al-Espanol_I.pdf

Dirección General de Bachillerato (2013b). *Lengua Adicional al Español II. Programas de estudio*. Recuperado de https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/z2do_SEMESTRE/Lengua-Adicional-al-Espanol_II.pdf

Dirección General de Bachillerato (2013c). *Lengua Adicional al Español III. Programas de estudio*. Recuperado de https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/z3er_SEMESTRE/Lengua-Adicional-al-Espanol_III.pdf

Dirección General de Bachillerato (2013d). *Lengua Adicional al Español IV. Programas de estudio.* Recuperado de https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/z4to_SEMESTRE/Lengua-Adicional-al-Espanol_IV.pdf

Dirección General de Bachillerato. (2018a). *¿Qué es EMSAD?* Recuperado de https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/que_es_emsad.php

Dirección General de Bachillerato. (2018b). *Inglés III.* Recuperado de file:///C:/Users/psico/OneDrive/Escritorio/Tesis%20recta%20final/Lengua-Adicional-al-Espanol_III.pdf

Dirección General de Bachillerato. (2018c). *Programas de Estudio para la Generación 2017-2020 y Subsecuentes.* Recuperado de https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio.php

Education First (s.f.). *10 ventajas de aprender un idioma.* https://www.ef.com.mx/blog/language/10-ventajas-de-aprender-un-idioma/

Education First. (2018). *EF EPI: EF English Proficiency Index. Education First.* Recuperado de https://www.ef.com/__/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v8/ef-epi-2018-english.pdf

Education First. (2019). *El ranking mundial más grande según su dominio del inglés*. Education First. Recuperado de https://www.ef.com.mx/epi/

Escarpeta, J., (2018). *La influencia de los aspectos socioculturales y lingüísticos en los niveles de literacidad: el caso de alumnos de la Facultad de Idiomas, Universidad Veracruzana*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Facultad de Idiomas (s.f.). *Lengua Inglesa*. Universidad Veracruzana. Descargado de https://www.uv.mx/idiomas/lengua-inglesa/

Facultad de Psicología (s.f.). *Documentos de consulta: carta de consentimiento informado*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Fernández, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* Barcelona: Universitat de Barcelona.

Ferreiro, E. (2005). *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

Fundación Sm (2019). *Encuesta De Jóvenes En México: "En Medio De Un Contexto Desfavorable Ser Joven Hoy Es Complicado".* Recuperado el 19 de febrero del 2020 de: https://www.fundacion-sm.org.mx/noticias/fundaci%C3%B3n-sm-presenta-encuesta-de-j%C3%B3venes-en-m%C3%A9xico-2019-%E2%80%9Cen-medio-de-un-contexto

Gaceta Oficial (05 de junio de 2019). *Plan de desarrollo veracruzano 2019-2024.* Ingeniero Cuitláhuac García Jiménez. http://www.veracruz.gob.mx/proteccioncivil/wp-content/uploads/sites/5/2019/06/Plan-Veracruzano-Desarrollo-2019-2024.pdf

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza.* Décima Edición. EDICIONES MORATA, S.L.

Gimeno Sacristán, J. (2002). El currículo ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En J. Gimeno Sacristán, A. y I. Pérez Gómez (Ed.). *Comprender y transformar la enseñanza (pp: 137-170).* Madrid: Ediciones Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2003). En *El alumno como invención*. Madrid, Morata.

Gobierno de México. (2017). *Estrategia Nacional de Inglés*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf

Gobierno de México. (s.f. a). *Acerca de México*. Recuperado de https://www.mexico.mx/es

Gobierno de México. (s.f. b). *Subsecretaria de Educación Media Superior*. Recuperado de http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/

Gobierno de México. (s.f. c). *Subsecretaria de Educación Superior*. Recuperado de https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/subsecretaria-de-educacion-superior-16655

Gobierno de México. (s.f. d). *Autonomía Curricular en el Nuevo Modelo Educativo*. Recuperado

dehttps://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/251468/MEDIOS_Autonomi_a_curricular.pdf

Gobierno de México. (s.f. e). *Inscripción para estudiar Educación Media Superior*. Recuperado de https://www.gob.mx/tramites/ficha/inscripcion-para-estudiar-educacion-media-superior/SEP3029

Gobierno de México. (s.f. f). *Opciones de Estudio*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/opciones_de_estudio

Gobierno de México. (s.f. g). *Bachillerato Intercultural*. Recuperado de http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/bachillerato_intercultural

Gobierno de México. (s.f. h). *Centro de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales.* Recuperado de http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/cetac-centro-estudios-tecnologicos-aguas-continentales

Gobierno de México. (s.f.- i). *Centro de Educación Tecnológica Agropecuaria y Forestal*. Recuperado de http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/cbta

Gobierno de México. (s.f.- j). *Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS*). Recuperado de http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/cetis

Gobierno de México. (s.f. k). *Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS).* Recuperado de http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/cbtis

Gobierno de México. (s.f. l). *Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR).* Recuperado de http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/cetmar

Gobierno de México. (s.f. m). *Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).* Recuperado de http://sems.gob.mx/es_mx/sems/conalep_colegio_nacional_ept

Gobierno de México. (s.f. n). *Centros de Estudios de Bachillerato – CEB: Preparatorias Federales "Lázaro Cárdenas"-PFLC.* Recuperado de http://sems.gob.mx/es_mx/sems/ceb_centro_estudios_bachillerato

Gobierno de México. (s.f. ñ). *Colegio de Bachilleres: Bachillerato Escolarizado/Bachillerato General.* Recuperado de http://sems.gob.mx/es_mx/sems/colbach_colegio_bachilleres

Gobierno de México. (s.f. o). *Educación Media Superior A Distancia (Emsad).* Recuperado de http://sems.gob.mx/es_mx/sems/emsad_ems_Distancia

Gobierno de México. (s.f. p). *Telebachillerato comunitario (TBC).* Recuperado de http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/telebachillerato_comunitario

Gobierno de México. (s.f. q). *Preparatoria Abierta.* Recuperado de http://sems.gob.mx/es_mx/sems/preparatoria_abierta

Gobierno de México. (s.f. r). *Certificación por evaluaciones parciales Sistema de Enseñanza Abierta (SEA).* Recuperado de http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/colbach_no_escolarizada

Gobierno de México. (s.f. s). *Prepa en Línea (SEP).* Recuperado de http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/prepa_linea

Gobierno de México. (s.f. t). *Bachillerato Virtual.* Recuperado de http://sems.gob.mx/es_mx/sems/colbach_modalidad_virtual

Gobierno de México. (s.f. u). *Modelo Mexicano de Formación Dual*. Recuperado de http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/modelo_mexicano_de_formacion_dual_mmfd

Gobierno de México. (s.f. v). *Centro Multimodal de Estudios Científicos del Mar y Aguas Continentales (CMM).* Recuperado de http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/cmm_centro_multimodal_estudios_cientificos_mar_aguas_continentales

Gobierno de México. (s.f. w). *Bachillerato Tecnológico Auto-planeado.* http://sems.gob.mx/es_mx/sems/saeti_bachillerato_tecnologico_industrial

Gobierno de México. (s.f. x). *Sistema Auto-planeado de Educación Tecnológica Agropecuaria (SAETA).* Recuperado de http://sems.gob.mx/es_mx/sems/saeta_bachillerato_tecnologico_agropecuario

Gobierno de México. (s.f. y). *Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).* Recuperado de http://sems.gob.mx/es_mx/sems/conalep_bachillerato_profesional_tecnico

Gobierno de México. (s.f. z). Ac*redita el Bachillerato - Acuerdo 286 Bachillerato (Examen CENEVAL).* Recuperado de http://sems.gob.mx/es_mx/sems/examen_ceneval

Gobierno de México. (s.f. á). *Certificación de Bachillerato por Examen Certificación por evaluaciones parciales (EXACER).* Recuperado de http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/examen_certificacion_colbach

Gobierno de México. (s.f. é). *Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI); Institutos de Capacitación para el Trabajo (ICAT); Centro de Investigación y Desarrollo de la Formación para el Trabajo (CIDFORT).* Recuperado de: http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/swb/sems/cecati-icat-cdfort

Gobierno de México. (s.f. í). *CECATI: CAPACITA T.* Recuperado de http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/11785/23/images/Capacita%20T%20sept18.pdf

Gobierno de México. (s.f. ó). *Centros de Atención para Personas con Discapacidad (CAED).* Recuperado de http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/bnned_bachillerato_no_escolarizado_personas_discapacidad

Gobierno de México. (s.f. ú). *Programas de Oportunidades Económicas a través de la Tecnología en la Américas (Centros POETA-CECATI).* Recuperado de http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/discapacidad-poeta

Gómez, J. F. (2017). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto universitario. Íkala, Revista de Lenguaje Y Cultura, 22(2), 203-219. http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v22n2/0123-3432-ikala-22-02-00203.pdf

Gómez, J., (2018). Diferencias en las creencias entre hombres y mujeres acerca del aprendizaje del idioma inglés. Revista signos. Vol. 51. n° 97

Government of Canada. (2017). *About official languages and bilingualism*. Recuperado de https://www.canada.ca/en/canadian-heritage/services/official-languages-bilingualism/about.html

Gordillo, E., Martínez, J., y Valles, H. (2013). Rendimiento académico en escuelas de nivel medio superior. Revista de investigación educativa de la Rediech, (6). 51-58. https://rediech.org/estados/files/original/463ac1dc073b304076c285a452d4b092.pdf

Grundy, S. (1998). "Los profesores como creadores del curriculum" en *Producto y praxis del curriculum, 3ª ed.* pp. 64-86. Madrid: Morata.

Gutiérrez, A. (s.f.). *Juan Amos Comenio: Concepto y Naturaleza de la pedagogía*.

Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la Investigación.* México: McGraw Hill.

Ignatieva, N. (1991). Lenguaje y cultura en sociolingüística y el aspecto sociocultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Estudios de Lingüística Aplicada, (14), pp. 40-52.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014). *El derecho a una educación de calidad: Informe 2014*. México.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). Educación media superior: LOS DESAFÍOS. *Revista de evaluación para docentes y directivos (Red)*. Enero-abril 2018. Año 3. Descargado de https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Red09.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2017-2018. México: autor

Jiménez, B. y Santos, M. (1999). "La evaluación de la formación del profesorado" en Ferreres, V. e Imbernón, F. (Eds.), (1999). *Formación y actualización de la función pedagógica* (pp. 247-282). Madrid: Síntesis Educación

Kant, I. (2003). *Pedagogía.* Madrid: Ediciones Akal.

López, G., y Tinajero, G. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Recuperado de file:///C:/Users/psico/OneDrive/Escritorio/Maestría%202do%20semestre%20-%20copia/Seminario%202do%20semestre/comie/document%20(7).pdf

López, R. (2016). Creencias sobre el aprendizaje del idioma inglés desde la perspectiva del estudiantado infantil. Extensión En Red, (7), 100-115. Recuperado a partir de https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred/article/view/3434

Lozano, C., Dueñas, L. y Pinzón, L. (2018). Creencias y prácticas de docentes de inglés como

lengua extranjera: Entre lo declarativo y lo procedimental. Espiral, Revista de docencia e investigación, 7(2), 75 - 93.

Madrid, D. (1997). "La evaluación del área curricular de la lengua extranjera" en H. Salmerón (ed.) (1997). *Evaluación Educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. pp. 252-290. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Maldonado, H. (2017). Reading fair: A collaborative experience of 5th semester students. Mextesol: León Mariza G. Méndez López (2012). *El uso de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto mexicano*. Tamaulipas: Editorial Planea.

Manteca, A. (2006). *Lengua Extranjera*. Inglés. México: SEP.

Martín. M. (2009). *Historia de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Tejuelo, (5) 74-70.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Morel, E. (2014). *Grille d'observation pédagogique*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Moreno, F. (1990). Introducción, en *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.

Moreno, F. (2015). *La importancia internacional de las lenguas*. Recuperado de http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/010_informes_importancia_internacional_lenguas_0.pdf

Morrison, J (2014). *DSM-5: Guía para el diagnóstico clínico (1ª edición) (Trad. Gabriel Enríquez Cotera).* México, D.F.: Manual moderno.

Muñoz, C. (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Ocaña, A. (2013). *Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje*. Recuperado de file:///C:/Users/psico/Desktop/LIBROMODELOSPEDAGOGICOSYTEORASDELAPRENDIZ AJE.pdf

Oxford, R. (2003). *Language Learning Styles And Strategies: An Overview*.

Pacheco, T. (2012). La formación profesional: práctica institucionalizada, estrategia escolarizada y proyecto educativo en permanente evaluación. *Revista Iberoamericana De Educación, 60(3), 5.* https://doi.org/10.35362/rie6031304

Parra-González, M. E. (Coord.), Fuentes Cabrera, A. (Coord.) y Segura-Robles, A. (Coord.). (2020). Metodologías emergentes para la innovación en la práctica docente. Ediciones Octaedro, S.L. https://elibro.net/es/lc/bibliotecauv/titulos/163530

Parra, K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación [en linea]., 38(83), 155-180* [fecha de Consulta 7 de Junio de 2020]. ISSN: 0798-0329. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140398009

Pastor Cesteros, S. (2003). "La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas". En

Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos. Madrid, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación. Pp. 503-514

Piñeiro, M. y Navarro, D. (2014). Procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés de la región de occidente: fortalezas y limitaciones en didáctica, estrategias de evaluación y destrezas lingüísticas y comunicativas. Diálogos Revista Electrónica de Historia, (163-183). [fecha de Consulta 15 de Enero de 2021]. ISSN: Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439/43932584009

PNUD. (s.f.). *México en Breve*. Recuperado de https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/countryinfo.html

Ramírez, F. (2017). *La enseñanza del inglés en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo: un análisis de las tensiones discursivas en la práctica docente (Tesis de maestría inédita).* Universidad Veracruzana.

Riviére, A. (1995). La teoría cognitiva social del aprendizaje: Implicaciones educativas. En Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. [Comp]. *Desarrollo psicológico y educación (pp. 69-80).* España: Alianza-Psicología.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez, M. y García-Merás, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(4), 1-10. https://doi.org/10.35362/rie3642807

Santiago, E., Parra, B., y Murillo, M. (2012). *Docente intelectual: gestor de la reflexión crítica. Perfiles educativos.* 34 (137), pp. 164-178. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0185-26982012000300010

Sassure, F. (1945). *Curso de lingüística general (Trad. Amado Alonso)*. Buenos Aires: Losada.

Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y Herramientas para la interpretación de información cualitativa. E-book.* Buenos Aires: Universidad de la Plata.

Secretaría de Educación Pública. (2016). *El modelo educativo 2016: El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa.* Mexico: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoría: Educar para la libertad y la creatividad*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Documento base del bachillerato general*. Recuperado de https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/pdf/Doc_Base_2018%20(dictaminado)2.pdf

Secretaría de Educación Pública. (s.f., a). *Acerca de la Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/acerca-de-la-secretaria-

de-educacion-publica?state=published

Secretaría de Educación Pública. (s.f., b). *CENNI: tipos de CENNI*. Recuperado de https://www.cenni.sep.gob.mx/es/cenni/Tipos_de_CENNI

Secretaria de Educación Pública (s.f., c). *Decide tu bachillerato*. Recuperado de http://www.decidetusestudios.sep.gob.mx/vista/elige-tu-bachillerato/tipos-bachillerato/bachillerato-tecnologico

Secretaría de Educación Pública. (s.f., d). *Ley general de educación.* Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

Secretaría de Educación Pública. (s.f., e). *Los fines de la educación en el siglo XXI.* Recuperado dehttps://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacio_n_en_el_Siglo_XXI.PDF

Secretaría de Educación Pública. (s.f., f). *Visión y Misión de la SEP*. Recuperado de https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/vision-y-mision-de-la-sep?state=published

Secretaría de Educación Pública. (s.f., g). Prepa en Línea-SEP. Recuperado de https://www.prepaenlinea.sep.gob.mx/

Secretaría de Educación Pública y Dirección General de Bachillerato (2020). *Convocatoria para el proceso de admisión en Educación Media Superior, selección para ciclo escolar 2020-2021*. Recuperado de http://file-system.uscmm.gob.mx/2020-2021/convocatorias/aprobadas/convocatoria_3/convocatoria_entidad_121/COA-EMS-F-20.pdf

Secretaría de Educación de Veracruz (s.f.). Recuperado de https://www.sev.gob.mx/#!/

Serrano, M. (2008). El rol de la variable sexo o género en sociolingüística: ¿diferencia, dominio o interacción? Boletín de Filología, Tomo XLIII

Simons, H. (2009). El estudio de caso teoría y práctica, (Trad. De Roc Filella). Madrid: Morata.

Solano, M. (2015). Participation In A Large Classroom: Action Research Project. (Tésis de maestría inédita). Universidad Veracruzana: Xalapa.

Suárez, P. y Ramírez-Valverde, B. (2014). Experiencia en la enseñanza del inglés en el bachillerato internacional de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Subsecretaría de Educación Media Superior. (s.f.). Educación media superior: perfil de egresos http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12482/1/images/ems_perfil_de_egreso.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior. (s.f.). *Nuevo currículo de la educación media superior*. http://sems.gob.mx/curriculoems

Turismo.Org. (s.f.). *México*. Recuperado de https://turismo.org/mexico/#Compras_en_Mexico

Touriñán, J.M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos ‘formales’ ‘No formales’ e ‘informales’. Revista Teoría de la Educación. 8, 55-79

Valero, N. y Jiménez-Fernández, G. (2015). *Estudio exploratorio sobre dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua: la opinión del profesorado. Espiral. Cuadernos del Profesorado, 8(16), 3-12*. Disponible en: http://www.cepcuevasolula.es/espiral.

Valladares, E. (2015). *Globalización y homogeneización cultural: tensiones y resistencias.* Globalización.org. Consultado en: http://globalizacion.org/2015/10/globalizacion-y-homogeneizacion-cultural-tensiones-y-resistencias/

Verdejo-García y Bechara (2010). *Neuropsicología de las funciones ejecutivas*. Psicothema, 22 (29), 227-235.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Buenos Aires: Grijalbo

Vygotsky, L. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Weber, M. (2000). *Educación y tipos de dominación*. Revista Colombiana de Educación, 40-41.

Wood, Ph. y J. Smith. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid: Narcea.

Zapata, R. (2015). *Students’ Beliefs About Learning Grammar In A Mexican Public School. (Tésis de maestría inédita)*. Unversidad Veracruzana: Xalapa.

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado para la profesora

Instituto de Investigaciones en Educación
Maestría en Investigación Educativa

Consentimiento informado para la profesora

Por medio de la presente, _____, profesora del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz #35 "Dr. Leonardo Pasquel", docente responsable de la asignatura Lengua Adicional al Español III, acepta de manera voluntaria participar como informante en la investigación intitulada *El proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el COBAEV n° 35 "Dr. Leonardo Pasquel"*, por lo tanto, autoriza al Lic. Gabriel Salvador Rodríguez Sánchez, estudiante de la Maestría en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, para que utilice la información proporcionada en esta entrevista y las observaciones de las clases, con la condición de que la información sea empleada de forma responsable, con fines académicos y se mantenga la confidencialidad y el anonimato.

_____
Firma

_____Xalapa, Ver. /_____/_____/_____
Lugar y Fecha

Anexo 2. Carta de consentimiento informado para los y las estudiantes

Instituto de Investigaciones en Educación
Maestría en Investigación Educativa

Consentimiento informado para el estudiante

Por medio de la presente_____, tutor/tutora del alumno(a) _____, estudiante de la escuela COBAEV #35 "Dr. Leonardo Pasquel", autoriza su participación de manera voluntaria en la investigación intitulada *El proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el COBAEV n° 35 "Dr. Leonardo Pasquel". P*or lo tanto, el Lic. Gabriel Salvador Rodríguez Sánchez, estudiante de la Maestría en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, tiene el consentimiento para utilizar la información proporcionada en la entrevista que se realice al estudiante y en las observaciones de las clases, con la condición de que la información sea empleada de forma responsable, con fines académicos y se mantenga la confidencialidad y el anonimato.

_____
Firma

____Xalapa, Ver. /_____/_____/_____
Lugar y Fecha

Anexo 3. Ficha de identificación para la profesora

Instituto de Investigaciones en Educación
Maestría en Investigación Educativa

Ficha de identificación de la profesora

1. Nombre: _____
2. Grado de estudios: _____
3. Otros estudios: _____
4. Certificación de inglés (si) (no) ¿Cuál? _____
5. Años de experiencia como docente de inglés: _____
6. Años que ha laborado dentro de la institución: _____
7. Motivos por los que es profesora de inglés: _____

   _____

Anexo 4. Guía de entrevista semiestructurada para la profesora

Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación
Maestría en Investigación Educativa

Entrevista semiestructurada para la profesora

1. ¿Qué importancia tiene el inglés para la vida?
2. ¿Con qué frecuencia entabla conversaciones en inglés dentro y fuera de la escuela?
3. ¿Cómo aprendió inglés y por qué decidió aprenderlo?
4. ¿Cómo aprendió a enseñar inglés?
5. ¿Me podría comentar cómo enseña inglés?
6. ¿Ha tomado algún curso, diplomado, taller u otros, que estén relacionados con la enseñanza del inglés o enseñanza en general? ¿Cuáles?
7. ¿Realiza evaluaciones previas sobre el dominio del inglés de los estudiantes? Sí, no ¿Por qué?
8. ¿Le parece importante realizar planeaciones de clase? ¿Por qué?
9. ¿Qué papel tiene el contenido del programa en su planeación de clases?
10. ¿Qué recursos didácticos utiliza para las clases de inglés?
11. ¿Considera que ha experimentado cambios en su forma de enseñar desde que se inició como profesora? ¿Cuáles?
12. Con base en su experiencia, ¿Cuáles son los factores que considera que contribuyen o afectan en el aprendizaje del inglés de los estudiantes?
13. ¿Cómo considera que se puede mejorar la práctica docente?
14. ¿Qué estrategias considera que le han permitido tener buenos resultados en la enseñanza del inglés?

Anexo 5. Guía de entrevista semiestructurada para estudiantes

Numero de entrevista: ____

Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación
Maestría en Investigación Educativa

Entrevista semiestructurada para estudiantes

Edad: _____ Años: ____ Grado y grupo: _____. Hombre ( ) Mujer ( )

1. ¿Qué tipo de contenido de entretenimiento te gusta (series, canales de *YouTube*, películas, páginas en internet, *Facebook*, etc.)?
2. ¿Qué música te gusta (género, idioma o artistas en específico)?
3. ¿Cuándo ves una serie o película en qué idioma lo haces? ¿Original con subtítulos?
4. ¿Tienes o has leído libros o revistas en inglés? ¿Cuáles?
5. ¿Alguien en tu familia habla inglés? ¿quién?
6. ¿A qué se dedican tus tutores?
7. ¿Consideras que sabes inglés? ¿Por qué?
8. ¿Qué es lo que más se te dificulta del inglés? (hablar, escuchar, leer, escribir)
9. ¿Qué es lo que más se te facilita? (hablar, escuchar, leer, escribir)
10. ¿Alguna vez has estudiado inglés en algún instituto fuera de la escuela? ¿cuál?
11. ¿Has estado en algún contexto donde hayas tenido la necesidad de hablar en inglés? ¿Puedes contarme tu experiencia? (viajes, amigos, conferencias, clases)
12. ¿Qué opinas acerca de que el inglés sea una materia obligatoria en tu escuela?
13. ¿Para qué crees que te sirva aprender inglés?
14. ¿Qué idioma te gustaría aprender? ¿Por qué?

Anexo 6. Guía de observación de clase

Guía de observación de clase

Nombre de la escuela: _____
Nivel educativo: _____
Grado y grupo: _____
Número de estudiantes (promedio): _____
Nombre de la profesora: _____
Curso o materia: _____
Unidad, bloque y tema: _____
Fecha y hora de la observación: _____

Practicas docentes orientadas a:	**Descripción de la actividad**
Aplicación y seguimiento del curriculum formal	
Lengua de instrucción	
La lectura, la escritura, la comprensión y el habla.	
La participación individual/colectiva	
Comunicación horizontal/vertical	
Ejercicios prácticos, teóricos, comunicativos	
Método pedagógico	
Material didáctico y de apoyo	
Formas de evaluación	
Comentarios y observaciones	
Participación de los estudiantes:	**Descripción de la actividad**
Participan y se involucran con la clase y con el grupo	
Actitud ante la clase	
Idioma en la que hablan los estudiantes	
Comprensión de los temas	
Estrategias comunicativas	
Facilidades o dificultades	
Observaciones	

Reflexiones sobre la lengua	**Descripción de la actividad**
Papel del inglés en la actualidad	
Para qué aprender inglés	
Implicaciones sobre aprender inglés	
Ventajas y beneficios de aprender inglés	

Comentarios (sillas, salón, luz, condiciones ambientes, ruido, clima de trabajo, materiales didácticos disponibles, relación maestro-alumno, etc.).

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Anexo 7. Tabla de codificación del grupo 303

Tabla 13. Codificación de los estudiantes del grupo 303

Sexo	Edad	Grupo	N° de lista	Calificación	Código
Hombre	16 años	303	1	7.00	H303-1
Hombre	16 años	303	3	5.00	H303-3
Mujer	18 años	303	9	7.25	M303-9
Mujer	16 años	303	10	7.75	M303-10
Hombre	17 años	303	16	6.25	H303-16
Hombre	16 años	303	12	5.00 / cap. 5.00	H303-12-Cap.
Mujer	15 años	303	13	5.00	M303-13
Hombre	16 años	303	33	8	H303-33
Mujer	16 años	303	34	5	M303-34
Mujer	16 años	303	35	6.75	M303-35
Mujer	16 años	303	19	6.75	M303-19
Hombre	17 años	303	2	5	H303-2
Mujer	17 años	303	4	7.75	M303-4
Mujer	16 años	303	20	7	M303-20
Hombre	15 años	303	31	78	H303-31
Mujer	16 años	303	26	5.0	M303-26
Mujer	17 años	303	7	6.25	M303-7
Hombre	16 años	303	32	5	H303-32
Mujer	16 años	303	29	6.75	M303-29
Mujer	16 años	303	28	7.25	M303-28
Hombre	16 años	303	6	7.75	H303-6
Mujer	16 años	303	14	7	M303-14
Mujer	16 años	303	25	6.5/6.33	M303-25-Cap.
Hombre	16 años	303	11	5	H303-11

Fuente: elaboración propia

Anexo 8. Tabla de codificación del grupo 304

Tabla 14. Codificación de los estudiantes del grupo 304

Sexo	Edad	Grupo	N° de lista	Calificación	Código
Mujer	16 años	304	1	6.00	M304-1
Mujer	15 años	304	2	7.00	M304-2
Hombre	17 años	304	3	10	H304-3
Mujer	16 años	304	4	5	M304-4
Mujer	16 años	304	5	7.75	M304-5
Hombre	16 años	304	7	5	H304-7
Hombre	16 años	304	9	7	H304-9
Hombre	16 años	304	12	7.25	H304-12
Hombre	17 años	304	13	5	H304-13
Hombre	16 años	304	14	5	H304-14
Hombre	16 años	304	18	6	H304-18
Mujer	16 años	304	19	7	M304-19
Hombre	16 años	304	21	5	H304-21
Hombre	17 años	304	22	5	H304-22
Hombre	16 años	304	23	7	H304-23
Hombre	16 años	304	33	8	H304-33
Hombre	17 años	304	34	5	H304-34
Hombre	16 años	304	24	5	H304-24
Hombre	16 años	304	30	9/8	H304-30-Cap.
Mujer	16 años	304	26	7/6	M304-26-Cap-
Mujer	18 años	304	27	5/7	M304-27-Cap.
Mujer	17 años	304	31	5	M304-31
Hombre	17 años	304	32	7	H304-32
Mujer	17 años	304	29	6	M304-29

Fuente: elaboración propia