

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSGRADO



PROPUESTA PARA EL REDISEÑO DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA DE LOS
CURSOS DE INGLÉS OFERTADOS POR UN CENTRO DE AUTO-APRENDIZAJE DE
IDIOMAS

PRESENTA

MARIA GUADALUPE PEDRAZA VAZQUEZ

COMO PRODUCTO INTEGRADOR DE APRENDIZAJE PARA OBTENER EL GRADO
DE MAestrÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

DIRECTORA: MTRA. EMMA ISABEL RODRÍGUEZ RUVALCABA

AGOSTO 2023



ACTA DE APROBACIÓN

(De acuerdo al RGSP aprobado el 12 de junio de 2012 Arts. 77, 79, 80, 104, 115, 116, 121, 122, 126, 131, 136, 139)

Producto Integrador de Aprendizaje

PROPUESTA PARA EL REDISEÑO DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA DE LOS CURSOS DE INGLÉS OFERTADOS POR UN CENTRO DE AUTO-APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Comité de evaluación

Mtra. Emma Isabel Rodríguez Ruvalcaba
Directora

Dr. Rolando Picos Bovio
Lector

Dra. Liz Maleni Uribe Martínez
Lectora

San Nicolás de los Garza, N.L., agosto de 2023
Alere Flammam Veritatis

DR. FELIPE ABUNDIS DE LEÓN
SECRETARIO DEL ÁREA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Agradecimientos

Agradezco a mi directora de proyecto, la Mtra. Emma Isabel Rodríguez Ruvalcaba, por transmitirme su experiencia, orientación y apoyo durante estos dos años que trabajamos juntas en esta propuesta.

De igual forma, quiero agradecer a la Universidad Autónoma de Nuevo León y a la Facultad de Filosofía y Letras por haberme dado la oportunidad de concluir este programa de maestría y continuar con mi formación profesional.

Gracias a todos mis profesores y lectores de coloquios que aportaron sus conocimientos y experiencia a mi propuesta de intervención: Dra. Nallely Garza, Dra. Beatriz Liliana De Ita, Dr. Felipe Abundis de León, Dra. Lucero Cavazos, Dra. Lizbeth Habib, Dra. Lizette González, Dr. Benigno Benavides, Dra. Guadalupe Chávez, Dra. Angélica Vences, Dra. María Luisa Martínez, Dr. Rolando Picos, Dr. Dan Serrato y Dra. Liz Maleni Uribe.

Finalmente, agradezco a todos y cada uno de mis compañeros de maestría y de mi lugar de trabajo por su amistad, solidaridad y apoyo.

Dedicatoria

A mis padres, Deyanira y Alfonso, quienes han sido mi motor y mi mayor ejemplo en la búsqueda constante de ser mejor persona y profesional. Mamá, gracias por cada palabra de apoyo y abrazo sincero cuando ya no podía más. Papá, te agradezco por tu esfuerzo y por darme siempre lo mejor de ti.

A Juan, por su gran ayuda en este proyecto y por el apoyo emocional brindado en cada momento de mi vida. Gracias por estar a mi lado animándome a seguir, a superarme y a nunca rendirme. Te dedico esto por ser el mejor compañero de vida y porque sin ti no lo hubiera logrado.

Finalmente, le dedico este trabajo a toda mi familia. Los que siguen en la tierra, gracias por creer en mí. Los que se encuentran en el cielo, gracias por la luz y fuerza para no darme por vencida.

Propuesta para el Rediseño de la Planeación Didáctica de los Cursos de Inglés Ofertados por un Centro de Auto-Aprendizaje de Idiomas

Resumen

Los libros de texto han sido comúnmente considerados como la base para el aprendizaje de lenguas extranjeras e incluso han llegado a condicionar los contenidos de aprendizaje y la manera en que estos son enseñados. Por este motivo, el presente estudio tuvo como objetivo rediseñar y evaluar la factibilidad de implementación de una nueva planeación didáctica para el curso de inglés que se oferta en un Centro de Auto-Aprendizaje de Idiomas; la cual tomó en cuenta las necesidades del estudiantado y las perspectivas respecto al uso del libro de texto como método único de enseñanza. Para su cumplimiento se utilizó la metodología establecida por el enfoque de la investigación-acción, tomando como referencia el modelo de Latorre (2005) donde se establecen las fases de planificación, actuación, observación y reflexión. Para realizar la planeación didáctica se condujo un estudio diagnóstico donde la coordinadora, siete docentes y ochenta estudiantes participaron en una entrevista presencial semiestructurada y en una serie de cuestionarios autoadministrados en línea. Con el diseño y evaluación de la propuesta de acción se llegó a la conclusión de que los cursos de lenguas extranjeras en la universidad han de ser fruto de un análisis de necesidades. De igual manera, los contenidos deberán buscar entrelazar los conocimientos lingüísticos con las habilidades específicas que los estudiantes habrán de desarrollar en sus campos laborales. Finalmente, se establece que toda propuesta curricular ha de venir seguida de un programa de acompañamiento docente que lo informe de las renovaciones y sustituya la imposición por la apertura.

Palabras clave: centro de auto-aprendizaje de idiomas, inglés como idioma extranjero, planeación didáctica, libro de texto, inglés con fines específicos

Redesign Proposal for the Didactic Planning Model in the English Course Offered by a Self-Access Center

Abstract

Textbooks have commonly been considered the base for learning a foreign language, and even so, they have dictated the contents and the way they are taught. Therefore, the present study's main goal was to redesign and evaluate the feasibility of implementing a new educational plan for the English course offered at the Centro de Auto-Aprendizaje de Idiomas (CAADI for its Spanish acronym). This new educational planning took into account the students' needs as well as the different insights they had regarding the use of textbooks as the main tool for teaching. To achieve this, the set approach used was the research-action methodology in accordance with the Latorre model (2005), where the different phases of planning, acting, observation, and reflection are established. In order to achieve the educational plan, a diagnosis study was conducted, in which the coordinator, seven professors, and eighty students participated in a semi-structured interview and in a series of online self-administered surveys. The design and evaluation of the proposal for action determined that foreign language courses given at universities must be the result of a needs analysis. Similarly, the contents seen must seek to intertwine both the linguistic knowledge and the specific needs students will develop to join the workforce. Lastly, it is established that every curricular proposal must be followed by a professor's accompaniment program that will inform the updates and alternate the imposition with receptiveness.

Keywords: self-access center, English as a foreign language, didactic planning, textbook, English for specific purposes

Índice

Capítulo 1: Introducción al Problema de Estudio.....	8
1.1 Introducción.....	8
1.2 Planteamiento del problema.....	10
1.2.1 Idiomas extranjeros y la importancia de la planeación didáctica.....	10
1.2.2 El uso del libro de texto en los cursos de lenguas extranjeras.....	11
1.2.3 El uso del libro de texto en los cursos de inglés de un CAADI.....	13
1.3 Antecedentes de investigación.....	15
1.4 Objetivos.....	27
1.5 Preguntas de investigación.....	28
1.6 Justificación.....	29
Capítulo 2: Fundamentos teóricos	31
2.1 Paradigmas en Psicología de la Educación.....	32
2.1.1 Paradigma conductista.....	32
2.1.2 Paradigma sociocultural.....	33
2.2 Teorías curriculares.....	37
2.2.1 Modelo curricular de Ralph Tyler.....	38
2.2.2 Modelo curricular de Hilda Taba.....	39
2.2.3 Elementos del currículo.....	40
2.3 La didáctica.....	43
2.3.1 Las didácticas específicas.....	45
2.3.2 La didáctica de las lenguas extranjeras y la formación del docente.....	46
2.3.3 Planeación didáctica.....	48

2.4 Inglés con Fines Específicos.....	51
2.5 Diseño instruccional.....	54
2.6 Innovación educativa.....	55
Capítulo 3: Marco Metodológico.....	57
3.1 Fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación acción.....	57
3.1.1 Fundamentos teóricos.....	58
3.1.2 Fundamentos metodológicos.....	61
3.2 Metodología de acción.....	63
3.3 Fase 1. Planificación.....	63
3.3.1 Primera prueba diagnóstica: Entrevista a la coordinadora.....	66
3.3.2 Análisis y resultados de la primera prueba diagnóstica.....	68
3.3.3 Segunda prueba diagnóstica: Cuestionario a docentes.....	74
3.3.4 Análisis y resultados de la segunda prueba diagnóstica.....	76
3.3.5 Tercera prueba diagnóstica: Cuestionario a estudiantes.....	87
3.3.6 Análisis y resultados de la tercera prueba diagnóstica.....	89
3.3.7 Resultados generales del diagnóstico.....	95
3.3.8 Propuesta de acción.....	97
3.4 Fase 2. Actuación y observación.....	99
3.5 Fase 3. Reflexión y evaluación.....	101
Capítulo 4: Conclusiones.....	107
4.1 Discusión.....	107
4.2 Conclusiones.....	110
Referencias.....	114
Apéndices.....	123

Apéndice A. Cronograma de trabajo	123
Apéndice B. Programa de estudio del CAADI	124
Apéndice C. Carta descriptiva del programa de estudio.....	126
Apéndice D. Guía de entrevista semiestructurada	128
Apéndice E. Transcripción de la entrevista.....	131
Apéndice F. Cuestionario a docentes.....	138
Apéndice G. Cuestionario a estudiantes de nivel 1.....	139
Apéndice H. Cuestionario a estudiantes de nivel 6.....	140
Apéndice I. Codificación de la sección 2 de cuestionario a docentes.....	141
Apéndice J. Formato de planeación didáctica.....	142
Apéndice K. Planeación didáctica de nivel 1 del curso de inglés.....	144
Apéndice L. Guía de grupo focal.....	153
Apéndice M. Evidencias de aplicación.....	155
Apéndice N. Transcripción del grupo focal.....	156

Capítulo 1: Introducción al Problema de Estudio

1.1 Introducción

El idioma inglés, a consecuencia de la globalización en la que la sociedad se encuentra inmersa, ha pasado de ser un valor agregado a convertirse en una “competencia lingüística que requiere desarrollar el individuo para integrarse con efectividad y eficacia a la nueva concepción del mundo” (España, 2010, p. 64). Dicho de otro modo, la lengua inglesa se ha convertido en un elemento cotidiano que es considerado como útil en los ámbitos comerciales, productivos y de socialización por su característica de lengua franca. Asimismo, debido a las exigencias profesionales que surgen a raíz de la mundialización es que las instituciones de educación superior se ven en la necesidad de incluir en su currículo educativo todos aquellos elementos que garanticen que sus egresados contarán con competencias, destrezas, conocimientos y habilidades que a su vez asegurará su competitividad en el mercado laboral (Chacón, 2011; España, 2010). Uno de estos elementos debería ser, sin lugar a duda, el manejo de un segundo idioma.

Por lo tanto, si se parte de la idea de que los futuros profesionistas deben hacer un correcto uso del idioma inglés como lengua extranjera para mejorar sus oportunidades laborales, es imperativo que las instituciones de educación superior ofrezcan a su estudiantado clases de inglés que los ayuden a lograr tal propósito. No obstante, si bien es cierto que las universidades ofertan cursos para satisfacer estas necesidades, ¿qué sucede cuando el diseño y estructura de estos no responde a las expectativas de los estudiantes y esto, a su vez, no desemboca en un aprendizaje significativo para ellos? Probablemente, no lograrán alcanzar la formación esperada y les será más complicado desarrollar esta competencia lingüística tan apreciada en un profesionista de este milenio (España, 2010).

Una de las razones por la que los cursos de inglés podrían no responder a las necesidades del alumnado se encuentra relacionada a la falta de una planeación didáctica que oriente al docente hacia dónde debería dirigir sus intervenciones en el aula. En palabras de Ascencio (2016), la planeación didáctica “implica analizar y organizar los contenidos educativos, determinar los objetivos, intenciones y propósitos educativos a lograr; además de establecer la secuencia de actividades en el tiempo y espacio” (p. 111). Esto es, los libros de texto en la enseñanza de lenguas extranjeras han sido comúnmente utilizados como sinónimos de planeación didáctica, los cuales dictan los objetivos, las estrategias de enseñanza, y las formas de evaluación que serán llevadas a cabo en el aula (Korell, 2020; Michler, 2017). Sin embargo, aun cuando los libros pueden ayudar en el proceso de planeación, es necesario que se tome en cuenta que estos muchas veces se encuentran descontextualizados para la realidad educativa donde serán aplicados. Por lo tanto, es imperativo que se realice un programa donde se establezca y detalle cómo se realizará el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, es deber de las instituciones de educación superior reorientar la enseñanza del inglés para que su aprendizaje no sea limitado a una comunicación eficiente en el idioma, sino que también el estudiante encuentre en este una capacitación para su desempeño laboral (Poblete y Valdivia, 2015; Ruiz-Navarrete, 2014). En otras palabras, las universidades deben tomar en cuenta que en sus aulas se forman los futuros profesionistas de un país y que estos necesitan desarrollar habilidades concretas para sus campos laborales. Pero ¿cómo es que estas instituciones pueden desarrollar cursos que sirvan como una capacitación laboral? En concordancia con Hernández (2007) “las universidades públicas deben diseñar programas en inglés para fines específicos” (como se citó en Ruiz-Navarrete, 2014, p. 70) de tal manera que los aprendices puedan desarrollar tareas de sus campos en el idioma meta. También, cabe

destacar la importancia de tener en mente las necesidades de la población para la que el curso será planeado puesto que esto acrecentará la motivación intrínseca del alumnado.

Por lo anterior dicho, es importante mencionar que el estudio que aquí se presenta toma como base principal la idea de que los cursos del idioma inglés como lengua extranjera deben contar con un programa que vaya más allá del libro de texto para asegurar su calidad y, a su vez, será imperante que se tomen en cuenta las necesidades subjetivas y objetivas de los estudiantes universitarios. Es así como en el siguiente apartado se detalla el problema observado en el CAADI de la Facultad de Contaduría Pública y Administración perteneciente a la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

1.2 Planteamiento del problema

Esta sección busca detallar el problema de estudio. En primer lugar, se hace una reflexión acerca de los idiomas extranjeros y de la importancia de la planeación didáctica. Posterior a esto, se especifica la problemática del uso del libro de texto como base para la adquisición de idiomas. Finalmente, se expone el problema encontrado en esta dependencia de la UANL.

1.2.1 Idiomas extranjeros y la importancia de la planeación didáctica

Como se mencionó anteriormente, el aprendizaje de un segundo idioma, tal como lo es la lengua inglesa, se ha convertido en prioridad para muchos países (Cabeza et al., 2020). Por lo tanto, han surgido una cantidad considerable de estudios relacionados a este fenómeno. Se ha investigado acerca de los factores que influyen en su aprendizaje (Valenzuela et al., 2016), las percepciones que los estudiantes tienen al respecto (Garza et al., 2019), el impacto que este idioma tiene en la vida de los discentes, entre muchos otros. Sin embargo, cuando se habla del proceso de aprendizaje también se debe mencionar el proceso de enseñanza, dos procedimientos que se encuentran estrechamente ligados.

Al hablar de enseñanza no podemos dejar de lado el concepto de la didáctica, el cual, en concordancia con López et al. (2016), “es la ciencia de la educación que estudia (teórica, que investiga) e interviene (práctica-aplicada, proyectiva, que innova) en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación de los discentes” (p. 25). Dicho de otro modo, se busca que mediante la aplicación de una didáctica el estudiante se apropie de lo que el docente le está enseñando, es decir, del objeto de enseñanza. Ahora bien, al enseñar un idioma se debe aplicar una didáctica que nos permita establecer los recursos, estrategias, técnicas, actividades, ambientes de aprendizaje y formas de evaluación de las que se debe valer el docente para que el estudiante se apropie del conocimiento (Ascencio, 2016). No obstante, ¿qué sucede cuando un curso de idiomas no cuenta con una planeación didáctica que vaya más allá del libro de texto, que oriente al docente hacia dónde ir y que facilite el proceso de aprendizaje? Probablemente, los docentes no sabrán qué es lo que sus alumnos deben de lograr al finalizar el curso y, por lo tanto, ellos no obtendrán un aprendizaje significativo.

1.2.2 El uso del libro de texto en los cursos de lenguas extranjeras

Los cursos de idiomas en general (no solamente de la lengua inglesa) establecen sus metas y objetivos por lo que dicta el libro de texto. De acuerdo con Michler (2017), “los libros de texto siguen considerándose como la base para la adquisición de lenguas extranjeras” (como se citó en Korell, 2020, p. 2). Es decir, comúnmente se cree que la enseñanza de una lengua extranjera puede estar establecida por lo que dicta un libro de texto, el cual, si bien puede facilitar el proceso, muchas veces se encuentra desactualizado o contextualizado para una realidad totalmente diferente en la que está siendo aplicado (Rosales-Acosta et al., 2019). Además, se debe promover el uso de otras actividades que no estén relacionadas al libro, ya que los estudiantes necesitan desarrollar la habilidad comunicativa en el idioma y no simplemente rellenar un cuaderno.

En un estudio realizado por Korell (2020) se expone que el uso exclusivo del libro de texto para la enseñanza de lenguas extranjeras es algo que sucede en muchos países. En la República Checa, por ejemplo, se menciona que en las clases de lenguas extranjeras los profesores utilizan los libros de texto y los cuadernos de ejercicios para realizar las actividades en el aula, para organizar las tareas que deben hacerse en casa, y para la coordinación general de la clase (Sikorová, 2011, como se menciona en Korell, 2020, p. 15). Es decir, todo el acto didáctico se encuentra basado en ellos. Asimismo, Fäcke (2016) menciona que en la enseñanza de francés como lengua extranjera en Alemania “los profesores utilizan regularmente el libro de texto y se orientan según la progresión, los temas y los contenidos que en él se exponen” (como se menciona en Korell, 2020, p. 15).

En Latinoamérica, a su vez, esta problemática también se ha presentado. Rosales-Acosta et al. (2019) mencionan que en el caso de Costa Rica los libros de texto muchas veces se encuentran alejados de la realidad educativa de donde están siendo aplicados. Lo que ellos proponen para la problemática del uso exclusivo del libro de texto es una educación que tome en cuenta las necesidades y los intereses reales de las personas para las que el curso será diseñado. Esta idea la confirman Arce-Villalobos et al. (2017), quienes afirman que, para el caso de Perú, los docentes deberían conocer y aplicar algunas estrategias didácticas para que el estudiante use el idioma en un contexto que le sea de utilidad.

Como se ha podido observar hasta el momento, la enseñanza basada en el uso exclusivo del libro de texto no es una práctica desconocida para muchas naciones. Sin embargo, ¿qué es lo que está sucediendo en México? Como mencionan O'Donoghue y Calderón (2015), “en México, el inglés se ha enseñado poco, mal y tarde” (p. 73). Estos autores, en su estudio *Sorry*, hacen una dura crítica al aprendizaje del inglés en México donde incluyen una sección relacionada a los maestros mexicanos. En este apartado ellos mencionan un rasgo frecuente

con el que cuentan los profesores de un idioma extranjero, “la dependencia cotidiana de un factor externo, su desproporcionada deferencia por el libro” (O’Donoghue y Calderón, 2015, p. 65).

De la misma manera, Ariza y Pons (2020) mencionan que esta problemática también se ve representada a nivel licenciatura en el estado de Querétaro. Al analizar el currículo de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, se observó que existe una gran dependencia por el libro de texto en esa universidad. Asimismo, si situamos el problema del uso del libro de texto como base para la enseñanza y aprendizaje de idiomas en el estado de Nuevo León, Ponce (2016) indica que en el diplomado del idioma francés, ofertado por la Preparatoria No. 13 de la UANL, las clases se impartían tomando como base un libro método para la enseñanza de dicho idioma. Lo cual, de acuerdo con sus aportaciones, ocasionó que los contenidos vistos durante el primer año del diplomado fueran distintos para dos generaciones ya que estos dependían del maestro y del libro método que se eligiera en ese momento. Dicho de otro modo, no existía una base de contenidos que orientara al docente hacia dónde debía ir o cuáles debían ser las competencias a desarrollar en ese nivel.

1.2.3 El uso del libro de texto en los cursos de inglés de un CAADI

Ahora bien, después de haber analizado esta problemática a nivel internacional, nacional y local; se pueda dar paso a explicar cómo es que esto se ha presentado en un CAADI perteneciente a la UANL. Esto con el fin de establecer el problema de estudio que se examinó en este proyecto de investigación. No obstante, antes de realizar esto convendría efectuar un acercamiento a la historia de los CAADIs en la universidad.

El primer CAADI o SAC (Self-Access Center) nace como prueba piloto en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME) en el año de 1992 bajo el nombre de Centro de Autoaprendizaje de Idiomas (CEDAAI) (Hernández, 2004). La pionera de este proyecto fue la

Dra. Martha Armida Fabela Cárdenas quien luego de haber tomado algunos cursos de autoaprendizaje en el extranjero importa esta idea y la adapta al contexto de la UANL. Sin embargo, es hasta 1995 que este proyecto se activa en todas las dependencias de la universidad (preparatorias y facultades) y con esto surge una nueva sección en esta máxima casa de estudios (Hernández, 2004). Para el caso específico de la institución donde la investigación se llevó a cabo, el CAADI habría surgido el 13 de octubre de 1995.

En sus inicios, los CAADIs ofrecían clases de idiomas y autoaprendizaje. El autoaprendizaje consistía en asistir al laboratorio de estudio durante cuatro horas semanales, donde se podían encontrar computadoras con el software *Tell Me More* para el aprendizaje del inglés (Salazar, 2004). De igual forma, los estudiantes tenían acceso a un repositorio donde podían encontrar libros, revistas y diccionarios. De acuerdo con la Universidad Autónoma de Nuevo León (2021) en la actualidad, los CAADIs tienen la función de coordinar las aplicaciones del Examen de Competencia en Inglés (EXCI).

Con todo esto, ahora se puede hablar del CAADI en el que se centra esta investigación. El cual, es importante destacar, ya no cuenta con el laboratorio de autoaprendizaje pero sí se puede encontrar el repositorio de libros de idiomas para su consulta. Este centro es el área de esta facultad donde se oferta un curso de inglés que consta de 6 niveles semestrales, siendo de carácter obligatorio para todos aquellos estudiantes de primer ingreso que no acrediten el EXCI (Facultad de Contaduría Pública, s.f.).

A través de la revisión de los programas del curso que fueron facilitados por la coordinadora del departamento (*Apéndices B y C*), se pudo constatar que estos se encuentran completamente basados en el libro de texto que es utilizado para impartir las clases. Además, aun cuando existen estos documentos, a los docentes simplemente se les hace entrega del libro de texto titulado *American Speakout* y se les explica que el propósito del curso es finalizar ese

material. En otros términos, las metas y objetivos del programa se encuentran establecidos por lo que dicta el libro, lo cual claramente no debería ser así. En concordancia con Parcerisa Aran (1996),

se estima que los libros de texto llegan a condicionar de manera importante el tipo de enseñanza que se realiza, ya que muchos enseñantes lo utilizan de manera cerrada, sometiéndose al currículum específico que se refleja en él, tanto en lo que se refiere a los contenidos de aprendizaje como a la manera de enseñarlos (como se citó en Fernández y Caballero, 2017, p. 203).

Para ofertar cualquier curso primero se debe saber qué es lo que se espera lograr, cuáles son las metas a las que se quiere llegar, cuáles son los objetivos que se esperan cumplir y cuáles son las estrategias de enseñanza y evaluación que se usarán para monitorear el avance de los estudiantes. No se trata simplemente de elegir un recurso didáctico que ya existe en el mercado, ya que eso debería ser la última parte de la planeación del curso: buscar los recursos pertinentes que se adapten a las necesidades del curso que se desea ofertar.

Para entender cómo es que otros autores han llevado a cabo investigaciones similares donde se deja de lado la visión del libro de texto como método único de enseñanza y se implementa una nueva propuesta que integre los intereses y necesidades del estudiantado, el siguiente apartado tiene como propósito presentar al lector algunos antecedentes del problema planteado.

1.3 Antecedentes de investigación

Las investigaciones científicas —sin importar el enfoque que estén poniendo en práctica— deben incluir antecedentes del problema en cuestión. Los antecedentes, en concordancia con Álvarez (2020), se utilizan para “mostrar los distintos hallazgos que se han tenido en estudios

previos, tomando en cuenta a las variables de estudio” (p. 1). Esto es, se hace un análisis acerca de cómo es que un tema específico ha sido tratado por distintos autores y qué es lo que ellos han encontrado al respecto, esto para que el investigador obtenga una idea general de cómo llevar a cabo su propia investigación. Por lo tanto, el principal propósito que esta sección persigue es el de describir algunos estudios que han sido realizados bajo la temática de la importancia de la planeación didáctica y el diseño de cursos de lenguas extranjeras que tomen en cuenta las necesidades del alumnado.

Ruiz-Navarrete, en su estudio realizado en 2014, brindó una propuesta para el rediseño de un curso de inglés conversacional ofertado en la Universidad de Costa Rica. El investigador menciona que los cursos del idioma eran parte del plan de estudios de la licenciatura pero que hasta ese momento se seguía debatiendo si el diseño de estos respondía a las necesidades de los estudiantes. Es por esto por lo que el autor comenta que es imperativo que las universidades planifiquen cursos de inglés para propósitos específicos que motiven al estudiantado a entrelazar el conocimiento lingüístico con su futuro mercado laboral.

Para la elaboración del rediseño del curso, el autor propone cinco etapas: el análisis de necesidades, el diseño curricular, la selección y producción de materiales, modelo y metodología, y la evaluación. En la etapa de análisis de necesidades se aplicó el examen TOEIC (Test of English for International Communication) a 19 estudiantes del curso de inglés conversacional para detectar sus debilidades en el desarrollo lingüístico y comunicativo. Los resultados arrojaron que al finalizar el curso los alumnos no alcanzaban el nivel esperado pues se observaba un inglés sumamente básico. A su vez, para analizar las necesidades subjetivas, se realizó una encuesta que destacaba la importancia que los estudiantes brindaban a la expresión oral y a la pronunciación. Esta etapa fue de suma importancia pues dio lugar al diseño curricular, el cual se encontraba basado en el paradigma cognitivo, en el aprendizaje

basado en contenidos y en el enfoque basado en tareas. También, cabe mencionar que se incluían contenidos relacionados al turismo ecológico para tratar de incrementar la motivación de los estudiantes y que estos encontraran en su curso herramientas para su futuro profesional (Ruiz-Navarrete, 2014).

El autor concluye con la idea de que al tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes, “la enseñanza puede verse como algo efectivo y práctico al permitir adquirir habilidad comunicativa en el área requerida acorde con la realidad” (Ruiz-Navarrete, 2014, p. 86). Esto es, si el estudiantado se da cuenta de que lo que está aprendiendo le será útil para su futuro profesional, esto será un factor sumamente motivante para su aprendizaje. De igual manera, las etapas que el autor incluye en el rediseño de su curso podrían ser usadas para el rediseño que esta investigación propone y, también, la visión del Inglés con Fines Específicos (IFE) sería de gran ayuda al incorporar el inglés para los negocios, las finanzas y la economía en la institución donde se pretende evaluar esta propuesta.

En 2015, Poblete y Valdivia referían que la Universidad de Atacama en Chile ofrecía a los estudiantes de ingeniería distintos cursos de inglés que no contaban con un programa común que permitiera establecer la estructura, duración y contenidos de estos. En otras palabras, los cursos eran regulados por lo que el docente concebía como valioso. Por tal motivo, los autores propusieron la creación de una unidad que elaborara el diseño de un curso de inglés que contemplara las necesidades del medio y de los estudiantes. Esto lo realizaron a través de su estudio de tipo exploratorio y descriptivo cuantitativo donde participaron 81 estudiantes, 13 académicos, 15 egresados y 5 empleadores.

Par alcanzar los objetivos de la investigación, Poblete y Valdivia (2015) hicieron una revisión exhaustiva de documentos institucionales, recopilaron y analizaron los programas de estudio de los cursos ahí ofertados, crearon y aplicaron encuestas para conocer las necesidades

y carencias de los estudiantes, y realizaron una propuesta de diseño para la enseñanza del inglés que tomara en cuenta lo que las encuestas arrojaban. El curso estaba diseñado para cursarse en 4 semestres de inglés conversacional y 2 de inglés para propósitos específicos con los cuales los estudiantes se verían favorecidos en su desempeño profesional y en su desarrollo personal. Como se ha podido observar hasta el momento, en este estudio se sigue recalando la importancia de que los cursos de inglés en nivel universidad deben ser contextualizados para la realidad en que el estudiante aplicará ese idioma puesto que ellos buscan herramientas para su futuro como profesionistas en un área profesional específica. Por lo tanto, es importante realizar una evaluación para conocer si las universidades toman esto en cuenta al diseñar los cursos que ofertan.

En el mismo año, Castro et al. (2015), mediante su estudio que hace uso de los métodos inductivo-deductivo, el sistémico-estructural y el histórico-lógico, buscaban proponer una nueva metodología de enseñanza para los cursos de inglés de la Universidad de las Ciencias Informáticas de la Habana. Para realizar esta propuesta se emplearon el análisis documental y la observación participante como métodos empíricos para obtener datos. En primera instancia, los autores, mediante una observación participante a los cursos impartidos en la universidad, llegaron a la conclusión de que estos se basaban principalmente en un enfoque basado en el texto. Es decir, el libro de texto era el punto de partida para todas las demás actividades de aprendizaje que se realizaban en el salón de clases. Por tal motivo, al culminar sus estudios del idioma inglés, algunos estudiantes mostraban carencias en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Al observar esta situación, los autores propusieron una metodología para un curso de IFE enfocado en el aprendizaje basado en problemas de la futura profesión. No obstante, antes de proponer la metodología, se hablaba de una serie de pasos que debían anteceder al diseño del

programa de un curso: 1) identificar los problemas típicos de la profesión y las necesidades de la población, 2) consultar a algunos especialistas respecto a estos problemas, 3) organizar el programa tomando en cuenta lo anterior, 4) adoptar el enfoque basado en problemas, y 5) diseñar el sistema de evaluación. Del mismo modo, la metodología utilizaba los recursos de la Web 2.0 y se dividía en la fase de introducción al tema, la presentación del problema, la organización de grupos de indagación, el monitoreo y la ayuda, y la evaluación de los resultados.

Por último, en concordancia con Castro et al. (2015), “la justificación fundamental del empleo del aprendizaje colaborativo es que aproxima las tareas al mundo real en comparación con las estrategias didácticas tradicionales” (p. 45). Por lo tanto, el aprendizaje basado en problemas podría representar una metodología muy útil para ser llevada a cabo en un curso de inglés que busque promover la comunicación en el idioma y la solución de problemas específicos de la profesión de los participantes.

El año siguiente, la tesis de Ponce (2016) presentaba una propuesta de programa para el diplomado en francés ofertado por una preparatoria de la UANL. Dentro del planteamiento del problema, la autora argumenta la falta de un programa que oriente a los docentes de francés en su práctica en el aula y refiere a que las clases se impartían tomando como base un libro método para la enseñanza del francés, situación que provocó que “las enseñanzas impartidas durante el primer año [del diplomado] no fueran las mismas para las dos generaciones ya que los contenidos variaban dependiendo del maestro que impartía la clase y del libro método que se utilizaba durante el semestre en curso” (Ponce, 2016, p. 2). Es decir, la falta de una planeación didáctica provocó que no hubiera una base de contenidos o temáticas a trabajar que los docentes pudieran continuar aplicando a falta de un libro de texto. Es necesario señalar que

esta problemática está muy relacionada a la encontrada en el CAADI investigado, porque aun cuando se cuenta con un programa, este se encuentra totalmente basado en el libro de texto.

Para la elaboración de su programa, Ponce (2016) hizo una revisión de la literatura asociada a la enseñanza de idiomas y el diseño de programas. A su vez, analizó los programas ofertados a nivel internacional, nacional y local de cursos de este idioma. También, tomó como referencia el *Marco Común Europeo para la Enseñanza de las Lenguas* (MCER) e investigó acerca de la oferta educativa de cursos de francés que existen en la universidad. Finalmente, pero no menos importante, la autora aplicó a 38 estudiantes de la lengua francesa una encuesta de 20 preguntas para conocer sus expectativas y necesidades respecto al curso que se esperaba planear. Los resultados de esta arrojan que los estudiantes buscaban aprender otro idioma para tener mejores oportunidades laborales y que lo que menos disfrutaban era contestar los ejercicios del libro pues preferían realizar actividades dinámicas.

Al finalizar el análisis de las encuestas y la búsqueda de información, la autora propuso un programa para el diplomado de francés donde se buscaba que los estudiantes alcanzaran el nivel A2 del MCER. Asimismo, enfatizó que se incluirían más elementos de la cultura francófona a través de la gamificación y el uso de materiales auténticos. Por lo tanto, este estudio dio una importancia a las necesidades y expectativas del alumnado, lo cual acrecentaría la motivación del estudiante en su proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, el programa realizado no especifica los métodos de evaluación o los recursos a utilizar.

Fue en ese mismo año que Echeverri-Sucerquia y Quinchia propusieron una renovación curricular del Programa de Inglés para Adultos Profesionales (IAP) que se ofertaba en una universidad pública de Medellín, Colombia. El curso no renovado estaba compuesto por cinco niveles con 100 horas semestrales y su currículo era llamado *temático* pues en cada nivel se

abordaba algún tema de actualidad mediante la utilización de materiales auténticos. Esto es, el curso contaba con un enfoque comunicativo donde las tareas comunicativas constituían el material de enseñanza y, por lo tanto, los profesores no basaban sus enseñanzas en un libro de texto. Cabe destacar que los estudiantes mencionaban que la metodología y los contenidos auténticos los tenían muy satisfechos pues aseguraban que realmente estaban adquiriendo los conocimientos que necesitaban para su desarrollo profesional. No obstante, también se encontraron aspectos por mejorar como la necesidad de una enseñanza explícita de estructuras gramaticales y la actualización de los materiales.

Para llevar a cabo el proceso de renovación curricular, Echeverri-Sucerquia y Quinchia (2016) seleccionaron algunas teorías curriculares y tendencias en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera que serían pertinentes para su nueva propuesta. Asimismo, realizaron un análisis documental del programa anterior y aplicaron una encuesta a 142 estudiantes y docentes para conocer sus intereses, necesidades y visión sobre los contenidos tratados. Los cuales, vale la pena mencionar, no habían sido modificados en 20 años. Al finalizar el análisis de las encuestas, las investigadoras procedieron a elaborar el programa del curso que incluía contenidos relacionados con la vida de los estudiantes y se basaba en un enfoque por proyectos. También, el programa especificaba las actividades, los materiales y las formas de evaluación a utilizar durante el curso.

Las autoras finalizaron con cuatro ideas que derivan del proceso de construcción curricular que llevaron a cabo: 1) en cursos de inglés para adultos, es imperativo que sus necesidades e intereses sean tomados en cuenta; 2) el programa debe contar con una sólida fundamentación teórica y metodológica que lo respalde; 3) las actividades a realizar deben ser similares a aquellas a las que los adultos se enfrentan en su vida cotidiana; 4) “la implementación de la propuesta curricular debe estar apoyada por un programa de acompañamiento y desarrollo

profesional docente” (Echeverri-Sucerquia y Quinchia, 2016, p. 131). Esto es, no solo se trata de desarrollar una planeación didáctica, sino también de orientar a los docentes sobre cómo esta debe ser puesta en práctica en el aula. Por tal motivo, este proyecto de investigación también considera la capacitación docente para que ellos implementen la propuesta curricular que aquí se propone.

Algunos años más tarde, Rosales-Acosta et al. (2019), en su estudio cualitativo descriptivo-interpretativo realizado en las zonas rurales del golfo de Nicoya y la región Chorotega de Costa Rica, propusieron un diseño de curso de inglés donde se tomaba en cuenta al contexto y a los participantes para elaborar un programa de estudios desde esta realidad particular. Las investigadoras mencionaron que la enseñanza de un idioma necesita ir más allá de llenar un libro de texto y de proponer una serie de contenidos, puesto que estos deben ser adaptados para volverse algo local y significativo para los estudiantes. Este estudio cualitativo, tomado desde el paradigma constructivo-interpretativista, concibió a los participantes como “seres valiosos desde su propia realidad, con ideas e insumos relevantes para elaborar un programa de estudios del inglés con fines específicos” (Rosales-Acosta et al., 2019, p. 9).

Los participantes fueron 26 mujeres y 4 hombres de entre 18 y 67 años de edad que no contaban con nociones del idioma inglés, y fue a través de observaciones, entrevistas semiestructuradas y grupos focales que las autoras recabaron los datos para el estudio. Las entrevistas semiestructuradas fueron aplicadas a tres participantes de la comunidad con el fin de conocer las expectativas y las necesidades de los estudiantes respecto a un curso de lengua extranjera. Luego de esto, la observación participante sirvió para definir las características del contexto, lo cual ayudó a conocer qué vocabulario o estructuras eran las más requeridas y que serían tomadas en cuenta para la planeación del curso. Después, se diseñó un curso que incluía lo solicitado por los participantes y lo observado por las investigadoras, el cual fue llevado a

cabo durante 11 meses. Finalmente, los grupos focales tuvieron la finalidad de incorporar las sugerencias de los participantes respecto a las fortalezas y debilidades del programa.

Las autoras concluyen con la idea de que la construcción de una metodología para el aprendizaje de una lengua extranjera debe estar contextualizada para la realidad en la que será aplicada con el fin de lograr su efectividad y reducir el riesgo de deserción. Asimismo, al incorporar las sugerencias, necesidades y requerimientos de los aprendientes se evita que estos rechacen los contenidos por no considerarlos valiosos en sus realidades particulares. De acuerdo con Rosales-Acosta et al. (2019), en cursos donde se toman en cuenta los intereses reales de la población y no solo las perspectivas académicas “se sustituye la imposición por la apertura y el conocimiento absoluto por la construcción compartida” (p. 22).

Asimismo, en la investigación descriptiva-cuantitativa realizada por Manley et al. (2019) se enfatizó la importancia de adaptar los cursos de inglés de acuerdo a las necesidades de una población específica puesto que todo el proceso de enseñanza debería girar en torno a los estudiantes para asegurar su motivación. Su estudio fue realizado con la participación de 57 alumnos y algunos profesores del Curso para Atención al Turista ofertado en la Universidad de Costa Rica. Es importante mencionar que este curso fue fruto de un análisis de necesidades previo al diseño e implementación de este y, de igual forma, se tenía la firme idea de que un curso enfocado en un libro de texto no podía incorporar el concepto de competencia comunicativa por las limitaciones que se presentan en cuanto al contenido. Asimismo, fue a través de un cuestionario y una encuesta que los investigadores pudieron obtener la información necesaria para cumplir con el objetivo principal de la investigación: analizar el desarrollo de los cursos de inglés para atención al turista con el fin de verificar que los contenidos de enseñanza y la metodología aplicada mejoraran el aprendizaje del estudiantado.

El instrumento contaba con 13 preguntas cerradas, abiertas y semiabiertas que fueron aplicadas a los 57 alumnos al finalizar el periodo de clases. Los resultados mostraron que los participantes consideraban que el curso enfocado en el área turística les permitió “competir por más oportunidades laborales, extender el vocabulario utilizado en el idioma inglés para el sector turismo, practicar de forma concreta los contenidos aprendidos, mejorar sus capacidades comunicativas e interacción con los clientes, y desarrollar y practicar destrezas lingüísticas” (Manley et al., 2019, p. 47). Sumado a esto, un 97.5% de los estudiantes encuestados aseguraron que las técnicas y materiales de enseñanza basados en materiales auténticos les facilitaron la adquisición del idioma.

Por otro lado, la encuesta aplicada a los docentes reveló que para este curso en específico fue de vital importancia que los estudiantes contaran con buenas bases del idioma para llegar a comprender los términos específicos del turismo. Igualmente, gracias a que los estudiantes se encontraban muy motivados por aprender, el proceso de enseñanza y aprendizaje fue exitoso. Para concluir, los autores mencionaron que todo curso que busque estar basado en las necesidades del alumnado requiere de dos etapas: 1) la investigación que se realiza mediante un análisis de necesidades, y la determinación de cuáles son las situaciones comunicativas reales a las que la población se enfrentará; 2) el diseño que consiste en establecer los objetivos del curso, preparar los materiales didácticos auténticos y realizar los instrumentos de evaluación para verificar si los propósitos están siendo alcanzados.

En el mismo año, Ariza y Pons (2019) realizaron un estudio basado en diseño que tenía como propósito principal analizar las modificaciones curriculares que se habían implementado en una universidad de Querétaro para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Cabe destacar que las modificaciones que los autores buscaban analizar habían sido propuestas por Montes (2018) en su tesis de maestría y estas

fueron tomadas en cuenta por la universidad para incluir seis cursos de inglés en los programas de estudio de dos licenciaturas. A su vez, los participantes de esta investigación fueron el Director Académico y la Directora de Planeación de la universidad, quienes fueron entrevistados para obtener información fidedigna respecto a la elaboración y aplicación de los cursos de inglés en los planes de estudio. Por lo tanto, los instrumentos utilizados para recabar la información fueron las entrevistas y el análisis de los programas que los investigadores realizaron.

Los resultados arrojaron que no había ninguna cohesión entre el programa de inglés con el resto de las materias que integran el plan de estudios. En otras palabras, el programa de lengua extranjera no tiene relación alguna con los aprendizajes que los estudiantes adquieren a lo largo de su carrera. Por lo tanto, se podría referir al problema de la falta de contextualización de los cursos de inglés ofertados por la universidad. De igual manera, se observó una gran dependencia por el libro de texto y es por esto por lo que los autores proponen sustituir estos contenidos por otros que realmente aporten un aprendizaje significativo, contextualizado y en el área de competencia de los estudiantes. Es preciso mencionar que la propuesta curricular elaborada por Montes (2018) demostró que los cursos de idiomas extranjeros son normalmente pensados y planeados desde lo que dicta el índice de un libro de texto.

De igual manera, la investigación de Ortega-Auquilla y Minchala-Buri (2019) tenía como principal objetivo analizar cómo se llevaba a cabo el Currículo de Inglés Actual en algunas unidades educativas fiscales y rurales del Ecuador. Para realizar este estudio exploratorio-descriptivo, que hacía uso del método mixto, se contó con la participación de 272 estudiantes y 8 profesores que proporcionaron información relevante mediante un test de inglés, algunas observaciones de clase, cinco grupos focales y entrevistas.

Los resultados del test arrojaron que los estudiantes tenían problemas para comunicarse de manera oral y escrita en el idioma meta, lo cual podía estar relacionado a una mala aplicación del programa de estudios ya que se suponía que debían alcanzar un nivel intermedio.

Asimismo, las observaciones de clase y los grupos focales dejaban al descubierto que, aun cuando el programa exigía el uso de ciertas metodologías comunicativas, la que predominaba en el salón de clases seguía siendo el método de traducción gramatical. Esto es, las interacciones comunicativas auténticas entre los estudiantes y el profesor eran casi inexistentes, lo cual era contrario a los principios establecidos en el programa. Es preciso señalar que “otro tema principal y recurrente que surgió a través de las observaciones de clase fue una instrucción basada ampliamente en el texto oficial de inglés” (Ortega-Auquilla y Minchala-Buri, 2019, p. 66) lo que ocasionó que los profesores no implementaran temas relacionados al contexto, intereses y necesidades de los estudiantes. A través de las entrevistas a los 8 docentes se pudo constatar que estos consideraban que el libro era la guía principal para llevar a cabo su metodología de enseñanza y, de igual manera, ponían un gran énfasis en la falta de programas de actualización del currículo que los orientaran en sus prácticas.

Las conclusiones a las que los autores llegaron ponen de manifiesto la importancia de realizar un análisis de necesidades antes de proponer cualquier programa educativo para la enseñanza de lenguas. Igualmente, consideraron fundamental que cualquier nueva propuesta debería ser realizada bajo un enfoque comunicativo que permita a los estudiantes adquirir competencias lingüísticas y aplicarlas de manera efectiva y auténtica. Es decir, no solo se trata de contestar los ejercicios de un libro de texto, sino de propiciar el uso del idioma en situaciones reales. Finalmente, se mencionó que existía una falta de entendimiento acerca del manejo curricular por parte de los docentes, lo que apunta a una posible falta de capacitación que los lleve a comprender las renovaciones curriculares.

Para finalizar este apartado, es preciso señalar que gracias a la revisión de estos artículos de investigación se pudo constatar que los cursos de inglés como lengua extranjera que se ofertan a nivel universidad deben tomar en cuenta las necesidades de los futuros profesionistas que ahí se están formando y, a su vez, tienen que dejar de estar tan enfocados en un libro de texto. Es decir, los programas deben incluir temáticas relacionadas a aquello que los estudiantes enfrentarán en su contexto real. Una opción para planificar un curso con tales características, como se pudo observar anteriormente, puede ser el diseño de un curso de IFE que sea fruto de un análisis de necesidades de la población.

Luego de haber analizado cómo es que algunos estudios relacionados a la temática de este proyecto han sido llevados a cabo en distintos lugares del mundo, a continuación se presentan los objetivos generales y específicos que se pretendían atender con la realización de esta investigación-acción.

1.4 Objetivos

En este apartado se enuncia cuáles son las metas que esta investigación-acción tenía como fin. Es decir, se explica qué es lo que se pretendía realizar respecto al problema del uso del libro de texto como base para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en un CAADI de una institución de nivel superior que carecería de una planeación didáctica específica.

El objetivo de una investigación científica es, de acuerdo con Quisbert y Ramírez (2011), “el enunciado claro y preciso a las metas que seguimos es lo palpable, lo medible, lo verificable, algo que podemos vincular con la lógica de las acciones y el significado” (p. 461). Dicho de otro modo, se trata de pronosticar cuáles son los resultados que pretenden ser alcanzados en un plazo de tiempo específico. Los objetivos de un estudio científico generalmente se dividen en generales y específicos. El objetivo general, como su nombre lo indica, es la idea central de lo que se pretende lograr de manera global con la realización de la

investigación. Por otro lado, los objetivos específicos son esos pequeños logros que, con su cumplimiento a lo largo de la investigación, ayudarán a cumplir el propósito general de la misma.

Por lo tanto, el objetivo general que esta investigación-acción pretendió alcanzar fue rediseñar y evaluar la factibilidad de implementación de una nueva planeación didáctica para el curso del nivel 1 de inglés como lengua extranjera, que se oferta en un CAADI, tomando en cuenta las necesidades del estudiantado y las perspectivas respecto al uso del libro de texto como método único de enseñanza. A su vez, para alcanzar este objetivo general se trabajó con los siguientes objetivos específicos:

- 1) Analizar las percepciones de los estudiantes y docentes respecto al uso del libro de texto como método único de enseñanza.
- 2) Identificar las necesidades e intereses específicos que los estudiantes de esta facultad tienen para aprender el idioma.
- 3) Diseñar y proponer la planeación didáctica del nivel 1 tomando en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes y docentes.

Con todo lo anterior, se esperaba que esta investigación tuviera como impacto una concientización de la importancia de contar con una planeación didáctica que fuera más allá del libro de texto y que respaldara los cursos de idiomas que se ofrecen en algunas instituciones. Por esto, en el siguiente apartado se formularon las preguntas de investigación a las que este estudio dio respuesta.

1.5 Preguntas de investigación

En esta sección se enuncian las preguntas de investigación que intentaron ser respondidas a lo largo de esta propuesta didáctica. En primera instancia se expone la pregunta de investigación y, posteriormente, se formulan las sub-preguntas de este estudio.

De acuerdo con Ramos (2016), la investigación científica inicia formalmente cuando se plantea la pregunta de investigación, la cual debe ser clara y precisa porque sin esta será difícil llevar a cabo un estudio científico. Esta pregunta de investigación debe ser factible, interesante, novedosa, ética y relevante (FINER). Por lo tanto, la pregunta de investigación que este estudio intentó responder fue la siguiente: ¿Cómo puede el CAADI rediseñar y evaluar la factibilidad de implementación de una planeación didáctica que no se base exclusivamente en el libro de texto y que oriente a los docentes y a los estudiantes hacia un mismo objetivo, con el fin de obtener un aprendizaje significativo?

Para responder a esta pregunta general de investigación, se intentaron responder de manera secuenciada las siguientes sub-preguntas:

- 1) ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes y docentes respecto al uso del libro de texto como método único de enseñanza?
- 2) ¿Qué intereses y necesidades tienen los estudiantes de esta dependencia para ingresar a un curso de inglés como lengua extranjera?
- 3) ¿De qué manera se puede diseñar y proponer una planeación didáctica que tome en cuenta los intereses y las necesidades de estos estudiantes?

En el siguiente apartado se detalla la importancia de llevar a cabo un estudio que dé como resultado una planeación didáctica que tome en cuenta las necesidades del estudiando y que, de la misma manera, ayude a orientar a los docentes en su quehacer educativo.

1.6 Justificación

Al establecer esta propuesta es necesario “remarcar la relevancia y pertinencia de [esta], vista desde varios enfoques” (Del Río y González, 2013, como se menciona en Fernández-Bedoya, 2020, p. 67). Por tal motivo, el propósito que esta sección persigue es el de brindar al lector un análisis detallado de los beneficios de la implementación de este proyecto en el

CAADI de la dependencia trabajada y en las instituciones de educación superior, especialmente a la universidad donde esta fue implementada.

Como se mencionó anteriormente, por efectos de la globalización, el currículo de las instituciones de educación superior otorga “protagonismo a la formación en un segundo idioma, caso específico del inglés, valorado como un ingrediente clave y de demanda creciente por la omnipresente globalización y revolución tecnológica que nos envuelve” (España, 2010, p. 64). Por tal motivo, es importante que las universidades realicen una indagación adecuada para conocer si sus propuestas curriculares están respondiendo a lo que la actual sociedad demanda. De no ser así, será necesaria una transformación que garantice la formación en el idioma inglés. Es así como este proyecto podría ayudar a la UANL a modificar los cursos de inglés que en ella se ofertan para asegurar el egreso de profesionistas bilingües que puedan comunicarse y realizar tareas específicas de sus campos laborales en el idioma meta.

De igual modo, desde una perspectiva teórica, esta investigación ayudó a profundizar en el problema del uso del libro de texto como base para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras que ha sido encontrado a nivel local (Ponce, 2016), nacional (Ariza y Pons, 2020; O’Donoghue y Calderón, 2015) e internacional (Arce-Villalobos et al., 2017; Korell, 2020; Rosales-Acosta et al., 2019). El cual, si bien fue estudiado por algunos autores en nuestro país, pudo ser examinado más a fondo con el fin de avanzar en el conocimiento de esta línea de investigación. Asimismo, al realizar un análisis de las propuestas de planeaciones didácticas que han sido desarrolladas para el beneficio de UANL, sólo se encontró la de Ponce (2016) para el caso de lenguas extranjera (específicamente para francés). Por tal motivo, resultó importante llevar a cabo un estudio que identificara los aspectos positivos y negativos de la enseñanza de inglés en esta máxima casa de estudios.

Por otro lado, al establecer una justificación práctica, es conveniente mencionar que este estudio propuso estrategias didácticas que, al ser puestas en práctica, podrían ayudar a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa de cientos de estudiantes universitarios de la facultad trabajada. Dicho de otro modo, al diseñar una planeación didáctica que vaya más allá del libro de texto, que permita determinar los propósitos educativos y que tome en cuenta las necesidades objetivas y subjetivas del estudiantado, se definirá una nueva forma de enseñar donde los alumnos se encontrarán motivados por aprender. De igual manera, se podría contribuir a que los estudiantes presenten menos problemas para acreditar el EXCI que, de acuerdo con la Comisión Académica del H. Consejo Universitario de la UANL (2021), es requisito para la obtención del título de licenciatura.

Es importante mencionar que si bien es cierto que este proyecto se encontraba enfocado en el CAADI de una institución específica, esta planeación didáctica podría ser tomada en consideración para la implementación de otros cursos de inglés como lengua extranjera que se ofrezcan en la UANL. Por lo anterior dicho, se podría concluir que este fue significativo, pertinente y factible para ser llevado a cabo.

En este capítulo se buscó plantear y justificar el problema de estudio, por lo que en el siguiente se expone su fundamentación teórica mediante la definición y/o explicación de algunos de los conceptos y teorías más relevantes para esta investigación.

Capítulo 2: Fundamentos Teóricos

En esta sección se busca exponer aquellos conceptos y teorías que este producto integrador tomó como sustentos teóricos. En palabras de Gallegos (2018), el marco teórico viene a ser “una guía y un soporte conceptual de los diferentes elementos y relaciones a investigar” (p. 853). Por tal motivo, en un primer apartado se habla acerca de los paradigmas en psicología de la educación y sus aportes para esta propuesta. En segundo lugar, se examina la teoría

curricular, así como algunos de los modelos más significativos y sus elementos. En tercer lugar, se retoma el concepto de la didáctica y la importancia del inglés con propósitos específicos. Finalmente, se discute la relevancia del diseño instruccional y de la innovación educativa.

2.1 Paradigmas en psicología de la educación

Como menciona Hernández (2011), un paradigma es la manera en que una comunidad científica percibe una realidad. A su vez, este cuenta con una estructura “compuesta de supuestos teóricos, fundamentos epistemológicos y criterios metodológicos” (Hernández, 2011, p. 11). Entonces, al hablar de paradigmas en psicología de la educación se hace referencia a las distintas formas existentes de comprender la enseñanza y el aprendizaje. Se puede hablar de estos procesos desde el paradigma conductista, el humanista, el cognitivo, el psicogenético, el sociocultural, el constructivista, etc. No obstante, para los efectos de esta propuesta didáctica, en este apartado se discutirán algunos conceptos relacionados a los paradigmas conductista y sociocultural que, al ser tomados en cuenta, resultaron provechosos en esta propuesta de intervención.

2.1.1 Paradigma conductista

El conductismo, fundado por J.B. Watson a principios del siglo XX, propone que las estrategias y técnicas de enseñanza sean consideradas de una manera sistemática. Por lo anterior, surge el concepto de la *enseñanza programada* cuyo elemento principal es el *programa* que viene a dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje (Hernández, 2011). En concordancia con Cruz (1986), esta técnica instruccional cuenta con las siguientes características:

- a) Definición explícita de los objetivos del programa.

- b) Presentación secuenciada de la información, según la lógica de dificultad creciente asociada al principio de complejidad acumulativa.
 - c) Participación del estudiante.
 - d) Reforzamiento inmediato de la información.
 - e) Individualización (avance de cada estudiante a su propio ritmo).
 - f) Registro de resultados y evaluación continua.
- (Como se menciona en Hernández, 2011, p. 96).

Al tomar estas características en cuenta surge ese programa que ayudará al docente en su práctica. Por lo tanto, si este proyecto tenía como objetivo principal la elaboración de una planeación didáctica para el curso de inglés como lengua extranjera, era sumamente importante retomar el concepto de la enseñanza programada para contar con un programa que oriente a los estudiantes y a los docentes hacia un mismo objetivo. Claro está que no se trata de seguir el programa al pie de la letra, pero sí de tener una referencia que oriente a los miembros del acto didáctico hacia un mismo fin y que los ayude a trabajar de manera estructurada. También, las características mencionadas con anterioridad sirvieron como fundamentos teóricos de la planeación didáctica realizada en esta propuesta.

Asimismo, Cruz (1986) menciona que para la elaboración de un programa se requiere determinar los objetivos y analizar los contenidos a tratar; redactar el programa y secuenciar la información; elaborar los instrumentos de evaluación; registrar los resultados y evaluar de manera continua; y, finalmente, rectificar y validar el programa. Es así como estos pasos orientaron a la investigadora a realizar una planeación didáctica que se fundamenta en el paradigma conductista y que partirá de la elaboración de los objetivos del curso.

2.1.2 Paradigma sociocultural

La propuesta educativa que surge del paradigma sociocultural, promovido por L.S. Vigotsky, está estrechamente relacionada al concepto clave de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que se refiere a la distancia que existe entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial de los estudiantes. Esta ZDP es una de las principales estrategias y técnicas de enseñanza puesto que se utiliza para determinadas actividades de conocimiento y brinda una serie de criterios de intervención para que el aprendizaje de los estudiantes sea significativo. Entre estos, como menciona Hernández (2011), se pueden encontrar los siguientes:

1. Crear tareas con significado y sentido particular para los estudiantes.
2. Fomentar la participación.
3. Realizar ajustes continuos en la asistencia que se proporciona a los alumnos.
4. Hacer uso explícito y claro del lenguaje.
5. Establecer relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos.
6. Promover el uso autónomo y autorregulado de los contenidos.
7. Motivar la interacción entre los alumnos.

En este sentido, se consideró que una metodología tan clara como la que se expresa en la creación de ZPD sería de gran ayuda para el diseño de la planeación didáctica de estos cursos de inglés. En primer lugar, se menciona que las tareas a realizar en el aula deberán tener un significado y sentido particular para los estudiantes, es decir, las actividades que se realicen tendrán que estar relacionadas con aquello que los estudiantes necesitan para su desarrollo personal, lo cual está estrechamente ligado con el propósito de esta investigación: diseñar una planeación didáctica de un curso donde se tome en cuenta aquello que los estudiantes necesitan o valoran. En segundo lugar, se debe fomentar la participación de los estudiantes en las actividades y tareas para que dialoguen con sus compañeros y que, de esta manera, los

miembros que son considerados menos capaces puedan llegar a entender el objeto de enseñanza. Además, con esta participación activa de los estudiantes, estos estarán poniendo en práctica el idioma y se apropiarán del conocimiento.

Otro aspecto muy importante en la creación de ZPD es el uso explícito y claro del lenguaje. Es decir, es gracias al diálogo que los estudiantes comprenden los contenidos y se evitan las incomprensiones en la enseñanza. Por lo tanto, en el caso de las lenguas extranjeras, es imperativo que los docentes hagan uso claro del idioma para transmitir el conocimiento. A su vez, es de suma importancia que utilicen el nivel adecuado de la lengua para que los alumnos comprendan lo que se está intentando transmitir.

Por otro lado, uno de los conceptos más importantes para este paradigma es el del andamiaje. El cual, sin lugar a duda, traería efectos sumamente positivos en el aprendizaje de una lengua extranjera. El andamiaje hace referencia a la serie de apoyos que el docente va creando al enseñar determinados saberes o contenidos. Es decir, luego de haber explicado un tema en particular, este debe crear un sistema de andamiajes que ayude al estudiante a llegar a su conocimiento potencial. Cuando el estudiante se haya apropiado del conocimiento, el andamiaje será innecesario y deberá ser retirado. Dicho de otro modo, en el aprendizaje del idioma inglés es muy importante que los estudiantes cuenten con el apoyo del docente para que poco a poco puedan ir dominando el idioma. También, este andamiaje puede ser creado por los estudiantes que tengan un mejor nivel del idioma y que puedan ayudar a sus compañeros a alcanzar las metas del curso.

Del mismo modo, la concepción de evaluación que este paradigma ofrece fue una opción a considerar en el curso que diseñó. La evaluación dinámica, donde se evalúan los productos pero también los procesos en desarrollo, podría ser una gran alternativa al evaluar a los estudiantes de un idioma extranjero dado que también será tomado en cuenta aquello que aún

no saben totalmente pero que están en proceso de entender. Es decir, el evaluar la habilidad oral de los estudiantes, desde este paradigma, será un proceso interactivo entre el evaluador y el examinado donde el docente podrá ayudar al estudiante a recordar alguna palabra o concepto que conoce pero que tal vez haya olvidado en ese momento. Dicho de otro modo, desde este paradigma el examinador ya no tiene que permanecer al margen de la evaluación, contrario a esto, puede participar y apoyar al estudiante en todo momento.

Como se pudo observar, los paradigmas en psicología de la educación propuestos por Hernández (2011) brindan elementos metodológicos específicos que pudieran ser utilizados en este proyecto. También, al hablar de educación “es deseable conocer las propuestas y modos de aproximación que se pueden utilizar en la práctica educativa para su mejora” (Hernández, 2011, p. 12), es decir, es imperativo que los docentes reconozcan cuáles son los paradigmas que se pueden utilizar para enseñar y que pudieran significar un nuevo camino en sus prácticas. Por esto, se consideró que los paradigmas conductista y sociocultural podría brindar a este proyecto una perspectiva mejorada del proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros.

Por un lado, el paradigma conductista contribuyó a fundamentar la necesidad de contar con una programación didáctica que, yendo más allá del libro de texto, ayudara al docente a trabajar de manera estructurada con el fin de alcanzar los objetivos de los cuales se debe partir. Asimismo, dado que gracias al conductismo surgieron las bases para los procesos de programación educativa, es de especial importancia su inclusión en una propuesta didáctica que tiene como fin la creación de una planeación para los cursos de inglés como lengua extranjera (Hernández, 2011). Es así como los docentes y estudiantes involucrados en esta área de la lingüística se podrían ver beneficiados al contar con este documento que permitirá que el acto didáctico sea más ordenado, que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean de

calidad, y que represente un proceso de igualdad de oportunidades y conocimientos para todos.

Por otro lado, el paradigma sociocultural, el cual pone de manifiesto la importancia de la creación de ZDP con los estudiantes, brinda una metodología muy específica sobre cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza en el aula. Esto es, crear tareas con significado, fomentar la participación, hacer uso explícito del lenguaje, motivar la interacción entre los alumnos, etc. De la misma manera, la concepción de la evaluación dinámica contribuye a la valoración de los procesos que aún se encuentran siendo desarrollados por el discente pues estos son de suma importancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras y la mayoría de las veces no son tomados en cuenta. De modo que, habiendo considerado lo anteriormente mencionado, se puede afirmar que estos dos paradigmas fueron de ayuda en la creación de la planeación didáctica que aquí se propone. No obstante, para su creación se tuvo que tener en cuenta los elementos del currículo que se discuten a continuación.

2.2 Teorías curriculares

El currículo, como un campo de estudio del quehacer educativo, tuvo sus inicios en el siglo XX con las obras de Franklin Bobbitt (*The Curriculum*) y Clarence Kingsley (*Cardinal Principles of Secondary Education*), cuyas contribuciones proponían la elaboración de programas escolares que fueran encaminados a lograr una mayor eficiencia y utilidad a consecuencia del crecimiento económico que experimentó Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial. No obstante, las ideas de Bobbitt para la elaboración de planes de estudio serían concretadas y ganarían prominencia gracias al trabajo de Ralph W. Tyler (*Principios Básicos del Currículo*) en 1949, donde se aseguraba que la base del currículo era la elaboración de objetivos conductuales que el estudiante debería alcanzar al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, Hilda Taba realizaría grandes aportaciones a

este campo pues introduciría el diagnóstico de necesidades como sustento de las propuestas curriculares (Castro, 2019; Díaz-Barriga, 2007; Ortiz, 2019).

Dado que Tyler y Taba han sido autores determinantes en el diseño curricular, a continuación se presentan sus modelos curriculares pues estos “constituyen la base teórica para poder diseñar o elaborar diseños curriculares” (Meza, 2012, p. 40) que aseguren una formación académica adecuada.

2.2.1 Modelo curricular de Ralph Tyler

La propuesta de Tyler para la elaboración de programas educativos invita a tener en cuenta al alumno y al contexto social, siendo este último considerado como aquello que la sociedad estima como valioso de ser aprendido y enseñado (Díaz-Barriga, 2007). En concordancia con Malagón et al. (2019), el diseño curricular debe tratar de dar respuesta a las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué propósitos educativos desea alcanzar la escuela?
- b) ¿Qué experiencias educativas deberían proveerse para conseguir esos propósitos?
- c) ¿Cómo se pueden alcanzar de manera eficaz estos propósitos?
- d) ¿Cómo podemos comprobar que esos propósitos han sido alcanzados?

Como se pudo haber observado, este modelo curricular parte del planteamiento de los objetivos educativos que servirán como una guía para la selección de material, contenidos, estrategias de enseñanza y técnicas de evaluación. Asimismo, como mencionan Vélez y Terán (2010), la propuesta Tyleriana se podría sintetizar en las siguientes etapas:

1. Estudio de los propios educandos como fuente de objetivos educacionales.
2. Necesidad de hacer un estudio de la vida contemporánea de la escuela.
3. Intervención de los especialistas.
4. El papel de la filosofía en la selección de los objetivos.

5. Selección y orientación de las actividades de aprendizaje.
6. Organización de las actividades para un aprendizaje efectivo.
7. Evaluar la eficacia de las actividades de aprendizaje.

(Como se menciona en Ortiz, 2019, p. 3)

Finalmente, el modelo Tyleriano podría ser representado de la siguiente manera:

Figura 1

Modelo Tyleriano



Nota. La figura fue tomada de Diaz-Barriga (2007).

2.2.2 Modelo curricular de Hilda Taba

El modelo de Taba reconoce al programa escolar como un *plan de aprendizaje* que se encuentra validado por la “investigación de las demandas y los requisitos de la cultura y de la sociedad, tanto para lo presente como para lo futuro” (Taba, 1976, como se citó en Díaz-Barriga, p. 23). Es decir, como se mencionó anteriormente, Taba introduce el diagnóstico de necesidades como un paso fundamental en el desarrollo curricular. Asimismo, este análisis servirá para establecer los objetivos, los contenidos, las actividades de aprendizaje y el sistema de evaluación.

De acuerdo con Taba (1976), las fases para el diseño curricular son las siguientes:

1. Diagnóstico de necesidades.
2. Formulación de objetivos.
3. Selección del contenido.
4. Organización del contenido.
5. Selección de actividades de aprendizaje.
6. Organización de actividades de aprendizaje.
7. Sistema de evaluación (qué, cómo y cuándo).

(Como se citó en Díaz-Barriga, 2007, p. 23)

Las metodologías clásicas de Tyler y Taba han sido consideradas como piedras angulares en el área del diseño curricular y han influido “de manera definitiva en las concepciones y normatividad de las instituciones educativas respecto de la elaboración de sus planes curriculares” (Malagón et al., 2019, p. 94). Por tal motivo, estas fueron retomadas para la realización de la planeación didáctica que esta propuesta pretendía llevar a cabo, en especial la de Hilda Taba pues coloca al diagnóstico de necesidades como el punto de partida en la elaboración de los planes de aprendizaje.

Ahora bien, una vez que las teorías curriculares han sido examinadas, será ahora importante definir los elementos curriculares que han de ser tomados en cuenta para la elaboración de planeaciones didácticas.

2.2.3 Elementos del currículo

Toda vez que algunos modelos curriculares han sido definidos, será ahora necesario identificar cuáles son los elementos que lo componen, esto con el fin de promover la elaboración de planeaciones didácticas que conduzcan a una formación académica de calidad.

Para su identificación se ha de intentar dar respuesta a las siguientes interrogantes (Castro, 2019; Medina y Mata, 2019; Meza, 2012):

- **¿Para qué enseñar?** Refiriendo a los objetivos didácticos.
- **¿Qué enseñar?** Tomando en cuenta los contenidos y competencias básicas.
- **¿Cuándo enseñar?** Secuenciación de contenidos y objetivos.
- **¿Cómo enseñar?** Estableciendo las metodologías de enseñanza y aprendizaje más pertinentes.
- **¿Qué, cuándo y cómo evaluar?** Fundamentando las estrategias de evaluación para valorar el avance del estudiantado (criterios de evaluación, alumno-proceso).

Esto puede ser observado en la siguiente figura:

Figura 2

Elementos del currículo



Nota. La figura fue tomada de Castro (2019).

El primer paso en el *qué enseñar* será la formulación de los objetivos educativos (generales, particulares o específicos), los cuales son descripciones claras de lo que se pretende que el estudiante desarrolle al finalizar el periodo formativo. Estos, a su vez, conducirán a la selección de contenidos (instrumentales y formativos), recursos y actividades de enseñanza que lleven al logro de los objetivos planteados. Cabe destacar que, en la

enseñanza de lenguas extranjeras, los contenidos y los recursos son generalmente seleccionados al tomar como referente el MCER. En el segundo paso, que corresponde al *cuándo enseñar*, el docente habrá de considerar la secuenciación y el orden en que los contenidos serán presentados, tomando en cuenta los aportes de la psicología educativa. Finalmente, en el *cómo enseñar*, el instructor deberá cuestionarse la manera en que los contenidos serán presentados al estudiante con el fin de que este se apropie de ellos y logre los objetivos planteados; esto es, las actividades y estrategias de enseñanza. En este paso se pueden consultar las didácticas generales y específicas (que se plantearon en un siguiente apartado) y las teorías del aprendizaje (mencionadas con anterioridad). Asimismo, importará el conocimiento que el docente tiene de sus alumnos y del contexto (Meza, 2012).

Una vez que todo lo anterior ha sido establecido habrá que dar paso al proceso evaluativo, el cual, en concordancia con Meza (2012), tiene la función de

demostrar el logro que tienen los alumnos en relación con los objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje; sirve además para considerar la labor de la práctica docente, para identificar lo que se hizo bien, lo que debe reforzarse o lo que no se alcanzó, de acuerdo a lo planeado (p. 30).

De igual manera, la evaluación debe ser considerada continua, sistemática, formativa y flexible. Se evaluará el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, así como el cumplimiento de los objetivos (*qué*) a través de instrumentos y técnicas que ayuden en el recogimiento y análisis de datos (*cómo*) del proceso formativo y sumativo (*cuándo*). Sin olvidar que el docente no deberá conformarse con evaluar al finalizar el proceso formativo pues no habría una retroalimentación procesual (Castro, 2019; Meza, 2012).

En conclusión, los componentes del currículo constituyen la base de cualquier propuesta pedagógica que busque hacer más eficiente el proceso formativo. No obstante, también habría

que tener presente los aportes de una de las disciplinas de la pedagogía: la didáctica. Por tal motivo, la siguiente sección se enfoca en describir algunos conceptos básicos de esta ciencia.

2.3 La didáctica

El profesor, en su afán de transmitir los objetos de aprendizaje al estudiantado, ha de darse cuenta de que esta tarea no es un proceso sencillo de ser llevado a cabo. Es decir, a diferencia de lo que comúnmente se piensa del quehacer del docente—que es una tarea relativamente fácil y que cualquier persona puede desempeñarse como maestro—la enseñanza es una actividad exhaustiva que debería ser valorada en nuestra sociedad. No se trata solamente de estar frente a un grupo y atiborrarlos de información; ser docente implica conocer las necesidades del alumno, tomar en cuenta el contexto de aprendizaje, elaborar programas que incluyan las actividades a realizar y las formas de evaluación a aplicar, ser conscientes de las carencias de los sistemas educativos, etc. Por este motivo, para desempeñar esta difícil tarea los docentes deben echar mano de distintas disciplinas, tales como la psicología, la pedagogía y la didáctica que los ayuden a mejorar, entender y fundamentar sus prácticas docentes.

De las disciplinas anteriormente mencionadas, la que más nos concierne en este apartado es la de la didáctica, concepto propuesto por Juan Amos Comenio en su obra *la Didáctica Magna* (1632). Esta fue anteriormente definida como la ciencia que analiza e interviene en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, de igual forma, tiene como finalidad estudiar estos procesos desde lo teórico-especulativo y las prácticas-aplicadas. Lo teórico, por un lado, permite describir y explicar el acto didáctico mientras que lo práctico, por otro, posibilita la elaboración de propuestas para la acción que conduzcan a una intervención efectiva. Es de esta manera que al ver a esta disciplina pedagógica desde estas dos grandes intenciones es que se puede fundamentar la importancia de generar experiencias de aprendizaje en una lengua

extranjera que contengan una base teórica y práctica para no tener una visión disociada de esta ciencia (López et al., 2016).

Es decir, no solamente se trata de establecer una planeación didáctica por lo que dicta un libro de texto, sino que esta debe contar con una fundamentación teórica que sustente la práctica docente. También, es imperativo que el profesor reconozca los elementos del acto didáctico para su correcta incorporación en sus intervenciones áulicas, los cuales, en concordancia con Mattos (1974), se enumeran a continuación:

1. Alumno
2. Maestro
3. Objetivos
4. Contenidos
5. Metodología
6. Recursos didácticos
7. Vida del aula
8. Evaluación formativa

(Como se menciona en Mallart, 2001, p. 21)

Es aquí donde se puede observar una gran similitud entre la teoría del currículo y la didáctica general pues ambas cuentan con elementos muy similares. En palabras de Picco y Orienti (2017) “el currículum se ha ocupado prioritariamente del contenido, del *qué* enseñar, mientras que la Didáctica como disciplina ha estado más inclinada a pensar el *cómo* enseñar, las cuestiones metodológicas” (p. 15). No obstante, tanto la teoría del currículo como la didáctica se han ocupado de los contenidos y del método por lo que resulta complicada su diferenciación (Picco y Orienti, 2017).

Igualmente, al hablar de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras es preciso referirse a las didácticas específicas de este campo de conocimiento. Por tal motivo, la siguiente sección aborda la didáctica según la disciplina (lenguas).

2.3.1 Las didácticas específicas

Las didácticas específicas tienen el propósito principal de estudiar los métodos y técnicas de enseñanza que han de ser utilizados para la instrucción de un campo, disciplina o unidad de aprendizaje (González y Suárez, 2018). En sintonía con De Camilloni et al. (2007), las didácticas específicas pueden ser clasificadas de la siguiente manera:

1. **Didácticas según el nivel educativo:** Las cuales refieren a tomar en cuenta las características del grupo al cual se está enseñando, es decir, si se habla de educación a nivel preescolar, primaria, secundaria, medio superior, superior o posgrado.
2. **Didácticas según las edades de los alumnos:** ¿Estamos enseñando a niños, adolescentes, adultos jóvenes, adultos o adultos mayores? Se apoya de la psicopedagogía.
3. **Didácticas de las disciplinas:** Es necesario tomar en cuenta todos aquellos aspectos únicos de las matemáticas, ciencias experimentales, lenguas, ciencias sociales, etc.
4. **Didácticas según el tipo de institución:** ¿Se trata de educación formal (escuelas rurales o urbanas) o no formal (capacitación para el trabajo o recreación)?
5. **Didácticas específicas según las características de los sujetos:** ¿Los estudiantes son inmigrantes, tienen necesidades especiales o han vivido situaciones traumáticas?

Cada una de estas didácticas responde a alguna necesidad educativa que necesita ser tomada en cuenta por los profesionales de la educación para el desarrollo y planificación de clases diversificadas. Esto es, en preescolar no se debería enseñar de la misma forma en la que

se enseñaría en la universidad. No se debería enseñar lenguas si no se sabe cuál es la mejor estrategia para realizarlo.

2.3.2 La didáctica de las lenguas extranjeras y la formación del docente

Esta sección está relacionada a la didáctica de las lenguas extranjeras, un tema que pareciera ser desconocido—y otras tantas ignorado—por muchos docentes de esta área (Stern, 1987).

Como se mencionó previamente, la programación de los cursos de lenguas extranjeras tiende a establecer sus metas y objetivos por lo que dicta el libro de texto. No obstante, aunque estos pueden facilitar el proceso, muchas veces se encuentran desactualizados o contextualizados para una realidad totalmente diferente en la que están siendo aplicados (Rosales-Acosta et al., 2019).

La enseñanza de idiomas ha sido comúnmente asociada a distintos métodos, por mencionar algunos:

- El método Gramática-Traducción (G-T)
- El método Directo
- El método Audio-lingual
- La Sugestopedia
- El método Silencioso
- El método de Respuesta Física Total (TPR)
- El enfoque comunicativo

(Gooding, 2020)

No obstante, todos estos son provenientes de la concepción lingüística de la pedagogía de idiomas cuyos fundamentos tienden a ignorar a algunas disciplinas de las ciencias de la educación, como la teoría del currículo y las didácticas específicas.

Todo esto se relaciona, en gran medida, con la problemática referida a la formación de los profesionales de esta área. Estos suelen ser caracterizados por su formación exhaustiva en la fonética, fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática de la lengua en la que se especializarán; sin embargo, se deja de lado su formación como futuros profesores que habrán de comprender las distintas corrientes didácticas que deberá aplicar en su diario quehacer (Núñez, 2008). Todo esto da como resultado un profesor esclavo del libro método que convierte a la enseñanza y el aprendizaje en un proceso rígido y riguroso que no da espacio para tomar en cuenta las necesidades reales del estudiantado. Por lo tanto, “el recurso didáctico cobra entonces, como diría Foucault, el lugar del rey, mientras que el maestro mismo se asume en un papel subordinado” (O’Donoghue y Calderón, 2015, p. 65), en el cual alega que no se puede trabajar si no se cuenta con un “método” o material.

En la actualidad, la lingüística estructural sigue siendo considerada como el marco de referencia para el desarrollo del currículo de las lenguas extranjeras. Esto es, 1) la gramática y el vocabulario son las unidades básicas que deberán ser desarrolladas en los cursos, 2) el proceso de enseñanza y aprendizaje es determinado por el libro de texto porque este es estimado como el insumo esencial, 3) los estudiantes tienen las mismas necesidades lingüísticas en todas partes, y 4) el diseñador del programa de estudios solo tiene la tarea de dosificar los contenidos propuestos en los libros método. En palabras de Lin (2008), “dominar la comunicación lingüística humana es considerado como el equivalente a dominar las unidades estructurales del sistema lingüístico” (p. 13).

De igual manera, ha sido gracias a la lingüística funcional que los programas de estudio van cada vez más encaminados a las funciones comunicativas del lenguaje (pedir servicios, expresar acuerdos o desacuerdos, buscar información, etc.). Esto es, se busca que la enseñanza y el aprendizaje ya no estén determinados por los ejercicios gramaticales y de vocabulario que

se proponen en los libros de texto. Por tales motivos, será tarea del profesorado elegir nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje para promover el aprendizaje significativo del estudiantado. Entre estas podemos destacar la gamificación que además de contribuir a la formación puede también prevenir lo que muchos autores conocen como ansiedad idiomática.

Finalmente, será imperativo que los docentes de idiomas echen mano de la didáctica para identificar cómo debe de ser efectuado el proceso formativo. Asimismo, deberán conocer los elementos que han de ser incluidos en una planeación didáctica para alcanzar las intenciones formativas propuestas en el currículo. Por lo cual, a continuación se presenta un apartado con dicha información.

2.3.3 Planeación didáctica

El quehacer educativo es una tarea compleja de ser llevada a cabo pues se ejecutan procesos que, en su conjunto, buscan alcanzar el aprendizaje del estudiantado. Uno de estos es, sin lugar a duda, la planeación del proceso formativo, la cual es entendida como “la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad” (Ascencio, 2016, p. 111). Es así como su elaboración permite establecer y fundamentar el plan que orientará el acto didáctico por lo que su creación no deberá ser considerada como un mero requerimiento burocrático, sino como un documento con intenciones educativas precisas que permitirá guiar la práctica del docente antes, durante y al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2018).

Las ventajas que aporta la elaboración de planeaciones didácticas pueden ser ilustradas en el siguiente gráfico:

Figura 3

Ventajas de la planeación



Nota. La figura fue tomada de la SEP (2018).

De igual manera, el empleo de la planeación didáctica de un curso permite (Ascencio, 2016; Núñez, 2016; SEP, 2018):

1. Capacitar al personal docente seleccionado para impartir el curso.
2. Escoger los recursos didácticos pertinentes.
3. Guiar al docente en la realización de sus actividades.
4. Orientar a los estudiantes que participan de él (políticas, reglas, requerimientos y procedimientos).
5. Garantizar que todos los estudiantes inscritos en el curso obtengan una formación uniforme.
6. Favorecer las necesidades reales del alumno.
7. Efectuar ajustes en la práctica del docente.

Una vez que sus ventajas han sido establecidas, convendría realizar un acercamiento a los factores que han de ser considerados en el diseño de una planeación didáctica. De manera general esta deberá responder a las preguntas (SEP, 2018):

- *¿Qué se pretende que el alumno aprenda?* Sirve para señalar los aprendizajes que se espera que el estudiante adquiera (son establecidos por los objetivos) y para seleccionar los contenidos.

- *¿Cómo (con qué acciones) se llegará a ese aprendizaje?* Se habla del enfoque didáctico, de las estrategias de aprendizaje a utilizar y de los materiales y recursos disponibles.
- *¿En qué momento se realizarán dichas actividades?* Refiere a la secuenciación de los contenidos, tomando en cuenta las características y necesidades del grupo.
- *¿Para qué, qué, cómo y cuándo se evaluará?* Haciendo referencia a los momentos, tipos e instrumentos de evaluación que harán posible la identificación de los logros y dificultades que los estudiantes presentan.

Asimismo, si se busca establecer un formato de planeación didáctica, este dependerá de la institución en la que será llevada a cabo. No obstante, en concordancia con Ascencio (2016), este puede contener los siguientes elementos:

- 1) Datos de identificación del curso: Nombre, periodo, número de horas, prerrequisitos, objetivo general, temario y bibliografía básica.
- 2) Sección de objetivos del tema.
- 3) Sección de programación de fechas y contenidos temáticos del curso.
- 4) Actividades de enseñanza y aprendizaje.
- 5) Recursos.
- 6) Bibliografía complementaria.
- 7) Productos y criterios para la evaluación formativa del curso.
- 8) Resultados de aprendizaje.
- 9) Evidencias de aprendizaje.
- 10) Evaluación sumativa.

Como se pudo observar, la elaboración de una planeación didáctica va más allá de dosificar los contenidos de un libro de texto pues han de detallarse las estrategias de enseñanza y de evaluación que serán usadas por el docente. Es por esto por lo que se habla de la importancia de que los docentes de idiomas tengan conocimiento de algunas de las ciencias de la pedagogía. Igualmente, tanto la didáctica como la teoría del currículo mencionan como imperativo tomar en cuenta las necesidades reales del estudiantado en la elaboración y planificación de cursos. Es así como en la enseñanza de idiomas extranjeros en el nivel superior ha de considerarse la creación de cursos de IFE que preparen al estudiante para el futuro campo laboral al que se enfrentará al egresar.

2.4 Inglés con Fines Específicos (IFE)

En la actualidad, el aprendizaje del idioma inglés es considerado como una actividad prioritaria para los estudiantes universitarios ya que se busca que sean capaces de hacer frente a los desafíos que la globalización ha traído consigo. Es decir, la formación en un segundo idioma se ha convertido en una competencia clave a desarrollar por los profesionistas de este siglo (España, 2010; Fernández y Fernández, 2013). Sin embargo, no basta con que estos aprendan un inglés general pues requerirán “de un grado de especificación, según el área de conocimiento en donde se desee aplicar, con la finalidad de abordar las necesidades reales que posea una población específica” (Manley et al., 2019, p. 40). Es por esto por lo que surge el IFE como un enfoque de enseñanza que toma como base las necesidades de los estudiantes para la selección de contenidos y el diseño general del curso (Hutchinson y Waters, 2004, como se menciona en Fernández y Fernández, 2013).

Este enfoque de enseñanza tiene sus orígenes en el siglo XVI con la aparición del inglés como lenguaje comercial entre algunos protestantes franceses denominados hugonotes y otros refugiados que, habiendo migrado a Inglaterra, necesitaban de una lengua en común que les

permitiera sobrevivir en los negocios. No obstante, es hasta finales de la década de los sesenta (1969) que el IFE toma su carácter oficial con la publicación del informe *Languages for Specific Purposes* (Howatt y Widdowson, 2004, como se menciona en Fernández y Fernández, 2013).

En los cursos de inglés general, las temáticas y los contenidos no se enfocan en un campo de conocimiento específico; caso contrario a lo que sucede con los cursos de IFE, pues estos profundizan en áreas particulares como lo son la ciencia y la tecnología (English for Science and Technology, EST), la medicina, los negocios y lo económico (English for Business and Economics, EBE), o las ciencias sociales (Manley et al., 2019). Entonces, ¿cómo es que estos cursos deben ser diseñados?

En el diseño de cursos de IFE, de acuerdo con Ruiz-Navarrete (2013), se ha de intentar dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. *¿Por qué necesita aprender el alumno?* Establecer y aplicar un análisis de necesidades.
2. *¿Quiénes están involucrados en el curso?* Identificar a los actores: alumnos, docentes, administrativos, directivos, etc.
3. *¿Dónde se llevará a cabo el curso?* Reconocer las limitaciones y potenciales del lugar.
4. *¿Cuándo se desarrollará el curso?* Distribuir el tiempo y la duración del curso.
5. *¿Qué necesita aprender el alumno?* Plantear los aspectos necesarios del idioma y temáticas que han de ser cubiertas.
6. *¿Cómo se logrará el aprendizaje?* Determinar las teorías del aprendizaje, metodología y estrategias de enseñanza a utilizar.

De igual forma, se pueden establecer las siguientes etapas (Ruiz-Navarrete, 2013) que han de ser llevadas a la práctica en la planeación del curso:

- ✓ **Etapa 1. Análisis de necesidades:** Esto determinará el currículo, la metodología y los materiales a desarrollar ya que ayuda a identificar en qué situaciones el estudiante deberá utilizar el idioma. Este análisis deberá incluir carencias, necesidades y deseos.
 - a. *Carencias:* Pretende identificar el nivel de inglés de los estudiantes para conocer si serán capaces de usarlo en situaciones comunicativas reales de su área laboral.
 - b. *Necesidades:* Identificar las exigencias del idioma en el campo de conocimiento.
 - c. *Deseos:* Lo que los estudiantes necesitan o quieren aprender.
- ✓ **Etapa 2. Diseño curricular:** Se formula en conformidad con lo obtenido en el análisis de necesidades. Se han de agregar los elementos del currículo mencionados con anterioridad.
- ✓ **Etapa 3. Selección y producción de materiales:** Elaborados según la disciplina y el nivel del estudiante.
- ✓ **Etapa 4. Evaluación:** Se producen indicadores e instrumentos que han de evaluar si los objetivos fueron alcanzados.

Al tomar todo lo anterior en consideración habrá de surgir un curso de IFE que ayude a los futuros profesionistas a comunicarse en situaciones reales de sus campos de conocimiento. De la misma manera, como se mencionó con anterioridad, los docentes han de tener en cuenta dichas fases en la elaboración de los cursos que buscan ser ofrecidos a la comunidad estudiantil, pero no hay que olvidar que cualquier propuesta curricular deberá ser apoyada por un programa de acompañamiento docente que los oriente en su correcto desarrollo en el aula (Echeverri-Sucerquia y Quinchia, 2016). Por tal motivo, la siguiente sección se enfoca en el

Diseño Instruccional como una alternativa para elaborar un curso de formación que sirva para dicho propósito.

2.5 Diseño instruccional

De acuerdo con Bruner (1969), el DI podría ser definido como aquel que “se ocupa de la planeación, la preparación y el diseño de los recursos y ambientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje” (como se menciona en Belloch, 2017, p. 2) y, además, se encuentra fundamentado en las teorías psicopedagógicas.

El DI cuenta con una amplia variedad de modelos, por mencionar algunos (Belloch, 2017):

- El modelo de Gagné
- El modelo de Gagné y Briggs
- El modelo ASSURE
- El modelo de Dick y Carey
- El modelo ADDIE

Sin embargo, el modelo ADDIE “es uno de los modelos más frecuentes y reconocidos en el campo por su carácter flexible y genérico” (McGriff, 2007, como se menciona en Shirley y Chacón, 2020). El acrónimo ADDIE refiere a las fases que lo constituyen:

- **Análisis:** Se realiza un análisis para conocer las necesidades formativas de los participantes y sus entornos.
- **Diseño:** Se desarrolla el diseño curricular del curso (proceso de enseñanza y aprendizaje con sus principios didácticos), enfatizando en el enfoque pedagógico y la secuenciación de los contenidos.
- **Desarrollo:** Se producen los contenidos y materiales de aprendizaje, así como los instrumentos de evaluación requeridos.

- **Implementación:** Se lleva a cabo el diseño curricular con la participación de los participantes.
- **Evaluación:** Se ejecuta la evaluación formativa de cada una de las fases del DI, así como la evaluación sumativa para valorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

(Belloch, 2017; López y Chacón, 2020)

En conclusión, el DI beneficia tanto a profesores como a estudiantes pues en palabras de Agudelo (2009):

Utilizar un modelo de diseño instruccional facilita la elaboración del material por parte de los involucrados en la producción, también facilita la gestión del proceso a los profesores y la ejecución del mismo a los estudiantes, de allí la importancia de que dicho modelo esté adecuado a las necesidades de la institución y en especial a las necesidades de los estudiantes, lo que asegura la calidad del aprendizaje (p.119).

2.6 Innovación educativa

El ser humano es una especie que se encuentra en constante cambio y adaptación puesto que la sociedad en la que se desarrolla lo demanda. Es decir, aun cuando nuestra especie siempre ha estado asociada a distintas tecnologías, culturas, formas de educar, de vivir, etc., estas han ido cambiando a lo largo de los años y es casi imposible que se mantengan estables ya que con los cambios llegan nuevas necesidades por satisfacer.

Al hablar de los cambios en la educación es necesario retomar el concepto de la innovación, el cual viene a ser visto como un proceso que busca la deliberada mejora de los procesos educativos. Además, las innovaciones educativas pueden ser explicadas desde la investigación y el desarrollo, la solución de problemas y la interacción social (Huberman y

Havelok, 1980, como se menciona en García Quintanilla et al., 2015). A la vez, al estudiar la innovación educativa, esta puede ser vista desde la estructura institucional, el universo del currículum y los procesos mediacionales.

Al referirnos a la innovación como estructura institucional, se hace referencia a que esta debe ayudar a desarrollar las habilidades y competencias necesarias que los estudiantes necesitan para integrarse a la vida profesional. Del mismo modo, la innovación curricular, en palabras de Palma (2016), “es un proceso permanente y complejo, en el cual las unidades académicas evalúan sus programas de formación, las habilidades que los estudiantes necesitan, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, los avances en el conocimiento y muchos otros factores” (párr. 3). Entonces, si tomamos en cuenta que el objetivo de esta propuesta es el rediseño de una planeación didáctica de un curso de inglés como lengua extranjera ofertado por una dependencia de la UANL, la innovación curricular está presente en el proceso de creación de una nueva programación que tome en cuenta las necesidades y habilidades que los estudiantes deben desarrollar en esta nueva concepción del mundo, donde la enseñanza de un idioma no sea limitada a su comunicación efectiva sino que sirva como una capacitación para el futuro desempeño laboral del estudiantado. Finalmente, al ver a la innovación desde los procesos mediacionales, debemos referirnos a los juicios de valor emitidos sobre lo que las instituciones educativas y el medio social suponen que es importante (o no) aprender.

Por consiguiente, al hablar de educación en un contexto donde la sociedad se encuentra constantemente en cambio a consecuencia de la globalización y las sociedades del conocimiento, es también hablar acerca del difícil papel que juegan los docentes en los procesos de cambio e innovación educativa. Es decir, las tareas del profesorado se encuentran en cambio constante y es necesario que ellos se adapten para asegurar el aprendizaje de los estudiantes. Como mencionan García-Quintanilla et al. (2015) “importa atender el impacto

que las propuestas de innovación tengan en la persona del profesor: sus creencias, valores y sentimientos” (párr. 28) para evitar lo que estas autoras denominan resistencia a la innovación. En muchas ocasiones a los profesores se les exige cambiar ciertos aspectos de su práctica docente sin explicarles cuáles serían los beneficios o por qué deben hacerlo, lo que puede generar un rechazo y, de la misma manera, que las innovaciones educativas no tengan el éxito esperado. Por este motivo, es de suma importancia que se considere a la capacitación docente como un fundamento esencial de la innovación educativa, ya que sin esta los nuevos procesos no podrán ser llevados a la práctica.

En conclusión, en este capítulo se fundamentaron los conceptos y teorías más relevantes para esta propuesta didáctica, los cuales fueron consultados para la elaboración de los distintos productos planteados. Es así como el siguiente capítulo se enfocó en sentar las bases para el diseño metodológico de esta investigación.

Capítulo 3: Marco Metodológico

Esta propuesta didáctica fue llevada a cabo bajo la metodología de la investigación-acción. En palabras de Latorre (2005), esta “se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (p. 23). Es decir, la *investigación-acción educativa* alude a las actividades que los profesores llevan a cabo con la finalidad de mejorar sus prácticas, producir un cambio social y generar nuevo conocimiento en el área de la educación. Por lo tanto, debido a que este proyecto tuvo por objetivo principal la mejora de los programas educativos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, esta metodología fue la más adecuada. Es así como los siguientes párrafos serán dedicados a explorar su evolución histórica, concepciones, modalidades, características, finalidades y procesos.

3.1 Fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación-acción

Al enunciar la palabra *investigador*, la primera imagen que viene a la mente de una gran parte de la población es la de un individuo que se encuentra en un laboratorio de ciencias experimentales realizando mezclas en tubos de ensayo y observando a través de un microscopio. No obstante, la investigación es un proceso que puede darse en muchas otras disciplinas que no se encuentran forzosamente relacionadas a las ciencias naturales o exactas. Por ejemplo, día con día hombres y mujeres de todas las edades llevan a cabo investigaciones educativas que, si bien no son tan conocidas, son de suma importancia ya que pueden contribuir a la mejora de las estrategias didácticas, a evaluar el currículo, a desarrollar nuevas técnicas de evaluación, a mejorar el proceso de aprendizaje del estudiantado, entre otras.

En concordancia con Gay et al. (2012), la investigación educativa es la aplicación formal del método científico en el estudio de problemas educativos, la cual tiene como objetivo principal describir, explicar, predecir o controlar los fenómenos de la educación. Es en ese mismo estudio que el autor muestra a la investigación-acción como parte fundamental de los estudios aplicados que tienen el propósito de probar una teoría para determinar su utilidad en la solución de problemas prácticos. Por este motivo, y considerando la relevancia de esta metodología en los procesos educativos, a continuación se analizan los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación-acción en educación.

3.1.1 Fundamentos Teóricos

La concepción de la investigación-acción, considerada como un movimiento internacional, fue inicialmente desarrollada y propuesta por Kurt Lewin durante la época de los años 40 en Estados Unidos. Su principal aporte fue el de una investigación que no se limitara a producir conocimiento sino que integrara el proceso científico con la acción social para generar un cambio. Algunos años más tarde surgirían las ideas de Lawrence Stenhouse y John Elliot, quienes se encontraban convencidos de que “las ideas educativas sólo pueden expresar su

auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, y esto sólo pueden hacerlo los enseñantes investigando con su práctica y con las ideas con las que intentan guiarse” (Stenhouse, 1984, como se menciona en Bausela, 2004, p. 1). En otras palabras, ambos autores sostenían la idea del profesor como investigador, la cual surge a raíz de los proyectos *Humanities y Ford Teaching*.

De igual manera, a inicios de los años 80, Stephen Kemmis y Wilfred Carr defendían la idea de una investigación-acción para la mejora de las prácticas colectivas de la organización y del sistema educativo. En palabras de Latorre (2005), la investigación-acción desde esta perspectiva “se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (p. 23). Es decir, esta alude a las actividades que los profesores llevan a cabo con la finalidad de mejorar sus prácticas, producir un cambio social y generar nuevo conocimiento en el área de la educación.

Es gracias a estos gigantes de la investigación-acción que surgen tres modalidades con visiones distintas de este proceso, las cuales son presentadas en la tabla que se muestra a continuación.

Tabla 1

Modalidades de la investigación-acción

Modalidad	Visión de la investigación-acción	Principales exponentes
Técnica	Su propósito es mejorar las prácticas sociales mediante la participación de los profesores en programas diseñados por otros expertos quienes ya han desarrollado los propósitos y el proceso metodológico a seguir. Desarrollo profesional.	-Kurt Lewin -Stephen Corey
Práctica	El profesor es un ser activo y autónomo que ha de seleccionar sus problemas de investigación y controlar su propio proyecto. Transforma su conciencia.	-Lawrence Stenhouse -John Elliot

Crítica- emancipatoria	Se compromete con la transformación de la organización y práctica educativa pero también con la organización y práctica social .	-Stephen Kemmis -Wilfred Carr
---------------------------	--	----------------------------------

Nota. Tabla adaptada de Bausela (2004) y Latorre (2005).

La tabla presentada con anterioridad nos ofrece un panorama de la evolución histórica de las concepciones de la investigación-acción en la educación. No obstante, en los tres periodos se pueden rescatar conceptos como mejora de procesos, cambio en las prácticas sociales y transformación de la conciencia de los participantes. También, se considera que esta metodología de investigación debería ir encaminada, cada vez más, a cumplir con la modalidad crítica-emancipatoria. Como menciona Kemmis (1984), la investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (como se citó en Latorre, 2005, p. 24)

Ahora bien, una vez que las concepciones han sido establecidas, será conveniente mencionar algunas de las características que revisten a este modelo de investigación tomando en cuenta las ideas de Bausela (2004), Elliot (2005) y Kemmis y MacTaggart (1988). La investigación-acción:

1. Necesita del apoyo de la institución donde esta será aplicada pues esta no se reduce a un salón de clases y demanda mucho tiempo.
2. Se construye desde y para la práctica pues la analiza, mejora, transforma y comprende.
3. Implica un análisis crítico de las situaciones y de las prácticas educativas.

4. Es considerada una espiral de ciclos donde se planea, se acciona, se observa y se reflexiona con el propósito de tener una investigación que ayude a los docentes a fundamentar sus prácticas.
5. Permite al docente reconstruir y profundizar en su conocimiento profesional para producir un cambio en él.
6. Analiza las situaciones sociales experimentadas por los docentes como problemáticas, susceptibles al cambio o que requieren una respuesta práctica; por lo que es desarrollada por el mismo profesor.
7. Construye un guion sobre el problema en cuestión.
8. Interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de los que interactúan en el problema; se habla de transacciones humanas.
9. Hace uso de la observación participante, las entrevistas y el análisis de documentos como importantes fuentes para obtener información.
10. Describe y explica lo que sucede en el lenguaje de los participantes, pues ellos serán invitados a la autorreflexión y tendrán libre acceso a los datos de la investigación.

3.1.2 Fundamentos Metodológicos

Como se puede observar, la investigación-acción es una metodología cuyo propósito principal no se relaciona a la generación de conocimiento pues sus metas son la mejora, transformación y comprensión de las prácticas sociales y educativas ya que esto ayudará a articular a la investigación, la acción y la formación del docente como investigador (Latorre, 2005). Ahora bien, una vez que sus concepciones y principios teóricos han sido reconocidos por los investigadores, será necesario analizar sus fundamentos metodológicos, es decir, ¿qué acciones debe de desarrollar el profesor como profesional de la educación que se encuentra envuelto en la investigación-acción?

Latorre (2005) habla de la investigación-acción como un proyecto que se caracteriza “por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» -espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan” (p. 32). Esta metodología se constituye de las siguientes fases:

1. **Planificación:** La detención, diagnóstico del problema, o idea general de investigación para la posterior elaboración de un plan de acción que ayude a la situación o introducción de un cambio.
2. **Actuación:** La implementación del plan de acción.
3. **Observación:** Supervisar la acción para recoger evidencias que permitan su evaluación.
4. **Reflexión:** La evaluación de los resultados. La retroalimentación que lleva a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de acción.

No obstante, cabe recalcar que existen distintos modelos para la ejecución de la investigación-acción. Entre estos se puede destacar el Modelo de Lewin (1946), el Modelo de Kemmis (1989), el Modelo de Elliot y el Modelo de Whitehead (1989). Cada uno de ellos considerando el proceso como ciclos de acción reflexiva, en forma de diagrama de flujo y como espirales de acción.

Habiendo reconocido los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación-acción, será tarea del docente su implementación para la mejora y/o fundamentación de sus prácticas educativas pues en una sociedad cambiante y llena de retos es su obligación mantenerse en formación constante para poder seguir ofreciendo enseñanza de calidad. Es aquí donde entra la importante función que cumple el profesor como indagador en el proceso de la investigación-acción. No obstante, también será imperativo que luche en contra de las resistencias al cambio que seguramente se presentarán en sus instituciones educativas. Finalmente, pero no menos

importante, habrá de considerar algunos de los principios éticos que rigen a la investigación con seres humanos, tales como cuidar los modos por los que se obtiene acceso a la información y la interpretación de esta.

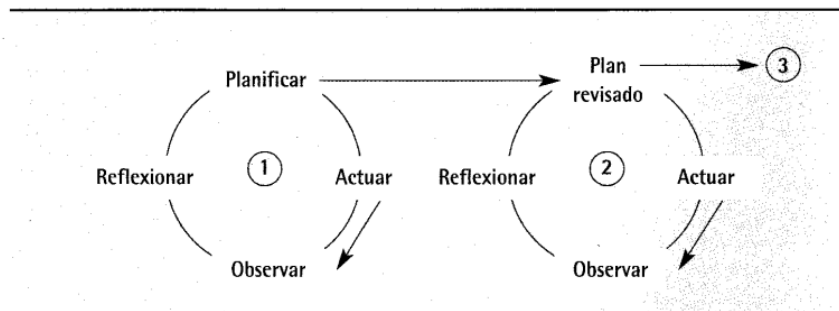
Una vez que los principios de la investigación-acción han sido examinados, en la siguiente sección se explica el diseño metodológico que esta propuesta didáctica siguió para alcanzar los objetivos propuestos.

3.2 Metodología de acción

Como se mencionó anteriormente, la investigación-acción fue la metodología considerada para esta propuesta educativa. No obstante, debido a los múltiples modelos que existen para su ejecución, el que se retomó fue el propuesto por Latorre (2005). Dicho proceso puede ser ilustrado por el siguiente gráfico.

Figura 4

Metodología de la investigación-acción



Nota. La figura fue tomada de Latorre (2005)

Los siguientes apartados se centran en describir cada uno de los ciclos de acción que se llevaron a cabo para realizar esta propuesta de intervención.

3.3 Fase 1. Planificación

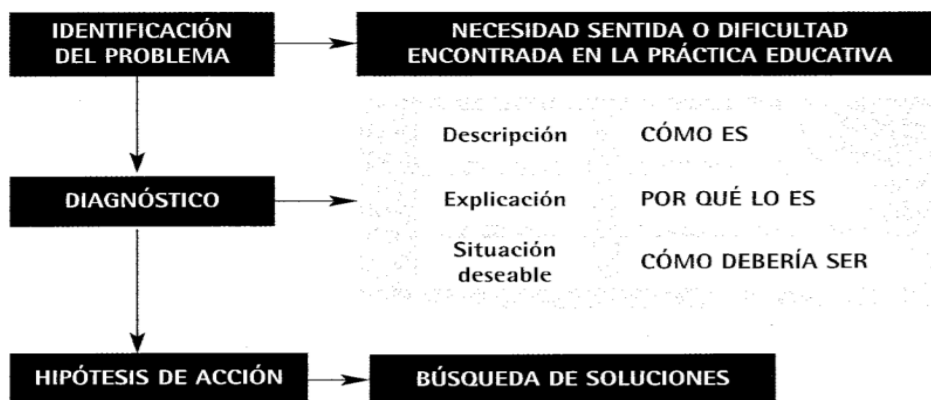
En el apartado anterior se muestra a la investigación-acción como una espiral de acción que inicia con la fase de planificación. Esta, a su vez, comienza con la detención del problema

(introducido en el capítulo 1) y continúa con el diagnóstico de la situación, el cual “es considerado como una herramienta de la realidad porque determina los síntomas y agentes que están involucrados o que causan los conflictos en la realidad” (Pérez, 2009). Por tal motivo, este primer acercamiento a este contexto educativo específico fue de suma importancia pues permitió contar con un panorama general de la situación actual en la institución.

Es así como para realizar el diagnóstico se tomó en cuenta la guía propuesta por Latorre (2005), la cual puede ser observada en el siguiente diagrama.

Figura 5

Diagnóstico



Nota. La figura fue tomada de Latorre (2005)

De acuerdo con este modelo, el diseño preliminar utilizado para llevar esta propuesta a la acción fue el siguiente:

Tabla 2

Diagnóstico del problema

Etapa	Actividad realizada	¿Cómo?
Identificación del problema	Encontrar la necesidad sentida o dificultad de la práctica educativa.	La dificultad encontrada en un Centro de Auto-Aprendizaje de Idiomas fue la relacionada a que la planeación didáctica utilizada para el curso de inglés 1 como lengua extranjera se encuentra totalmente basada en el libro de texto; es decir, las metas y objetivos del curso están dictados por el índice de este. De igual manera, cada profesor decide las

	<p>actividades de aprendizaje y los proyectos que sus alumnos realizarán puesto que esto no se establece en el programa, lo que conduce a que los contenidos y las enseñanzas varíen dependiendo del maestro que imparte la clase. Asimismo, se considera que el libro método utilizado no se encuentra contextualizado para la realidad educativa en la que está siendo aplicado y que los estudiantes no obtienen un inglés con fines específicos.</p>
<p>Diagnóstico</p> <p>Realizar un estudio empírico para indagar sobre las preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo es? (Descripción) • ¿Por qué lo es? (Explicación) • ¿Cómo debería ser? (Situación deseable) 	<p>En esta etapa se hizo uso de las siguientes técnicas para la recogida de datos (triangulación de información):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entrevista: Dirigida a la coordinadora del CAADI 2. Cuestionarios: Enfocados en los estudiantes (de los niveles 1 y 6) y docentes. 3. Recurso de documentación: Análisis del plan de estudio y la carta descriptiva del nivel 1 proporcionados por la coordinadora del CAADI (hecho en el planteamiento del problema). <p>Cada una de ellas fue utilizada para tratar de responder a las preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo es? (Situación actual del curso de inglés: cómo se diseñó y se lleva a cabo, cantidad de alumnos, cuántos concluyen los seis niveles, con qué nivel se supone que terminan, etc.) 2. ¿Por qué lo es? (¿Por qué no se cuenta con una planeación didáctica?, ¿por qué se usa el libro?, ¿hay intereses económicos de por medio? ¿por qué el curso es obligatorio?) 3. ¿Cómo debería de ser? (¿Cómo llevarían a cabo el curso de una manera ideal?, ¿propondrían un IFE?)
<p>Propuesta de acción</p> <p>Elaborar un plan de acción que ayude a mejorar la situación actual o a introducir un cambio.</p>	<p>A partir de los resultados arrojados en el estudio diagnóstico se procedió a la elaboración del plan de acción.</p>

Nota. Elaboración propia

Como se pudo observar en la tabla anterior, para la realización del diagnóstico se decidió tomar en cuenta a todos los actores que intervienen en los cursos de inglés ofertados por este CAADI: la coordinadora, los docentes y los estudiantes. Por esto, en los siguientes apartados se describen las muestras y las técnicas utilizadas, el análisis de los instrumentos y los hallazgos encontrados.

3.3.1 Primera prueba diagnóstica: Entrevista a la coordinadora

La primera técnica utilizada para la recolección de información fue una entrevista cualitativa dirigida a la coordinadora del CAADI; la cual, en palabras de Piza Burgos et al. (2018), es íntima, manejable y abierta pues puede ser definida como “una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández et al., 2010, como se citó en Piza Burgos et al., 2018, p. 457). De igual manera, se considera que esta técnica fue semiestructurada ya que el contenido de la entrevista fue desarrollado bajo el criterio de la investigadora. Además, aun cuando se contaba con una guía de preguntas previamente elaborada, hubo espacio para adicionar otras que surgieran de la conversación entre la investigadora y la entrevistada.

Cabe mencionar que debido a las características de esta investigación, donde no se busca una generalización de los resultados por el grado de especificidad del problema planteado, se optó por hacer uso del muestreo no probabilístico. Se estimó que la entrevista a la coordinadora era un caso único, relevante e indispensable para el problema analizado, por lo que fue una “muestra de casos importantes” (Hernández et al., 2014).

La guía de entrevista semiestructurada (*Apéndice D*) fue realizada en el procesador de textos *Microsoft Word* y se dividió en los siguientes apartados:

1. **Datos de la entrevista:** Se incluía el objetivo, a quién iba dirigido, el tiempo aproximado de la entrevista, los recursos requeridos para su aplicación y una tabla para identificar los datos generales de la misma (día, hora, duración y lugar).
2. **Datos de identificación de la persona entrevistada:** Contenía información relevante de la entrevistada (género, formación académica y años de experiencia).
3. **Inicio de la entrevista:** Comprendía una pequeña introducción que informaba a la participante del objetivo y del tratamiento confidencial de la información proporcionada, esto con el fin de exhortarla a ser lo más honesta posible.
4. **Desarrollo de la entrevista:** Abarcaba un total de 20 preguntas abiertas de las cuales se desprendían—o no—algunas otras de relevancia para la investigación. Este apartado se subdividió en cuatro secciones: 1) Preguntas para conocer el perfil de la coordinadora, 2) preguntas para conocer la estructura de los cursos de inglés del CAADI, 3) preguntas para conocer la idealidad de un curso de IFE y 4) preguntas de seguimiento para mayor información. Cada una de ellas iba encaminada a describir (¿cómo es?), explicar (¿por qué lo es?) e identificar la situación deseable (¿cómo debería ser?).
5. **Cierre de la entrevista:** Buscaba agradecer a la entrevistada por su participación en la investigación.

Es importante destacar que esta guía fue un apoyo para la entrevistadora y no fue mostrada a la coordinadora previo a su aplicación, todo esto para evitar posibles sesgos en la investigación. Asimismo, las preguntas fueron revisadas y validadas por la directora del proyecto y otra persona experta en el tema. Ellas contribuyeron en la revisión de la claridad y pertinencia de las preguntas propuestas, así como en el replanteamiento de aquellas que se consideraban confusas. Una vez que el instrumento fue aprobado, la investigadora procedió a

su aplicación en las instalaciones del CAADI. Cabe mencionar que todo el proceso se documentó con la grabadora de voz de un dispositivo móvil. Es así como el siguiente apartado muestra el análisis y los resultados obtenidos de esta entrevista.

3.3.2 Análisis y resultados de la primera prueba diagnóstica

Con el fin de analizar la información proporcionada por la coordinadora, se procedió a transcribir el audio de la entrevista en *Microsoft Word* (Apéndice E). Fruto de este intercambio de información surgieron las categorías 1) formación académica, capacitación y experiencia en el puesto, 2) funciones del CAADI, 3) estructura de los cursos de inglés y 4) un curso ideal.

La información de la primera categoría se resume con la siguiente tabla:

Tabla 3

Datos de la categoría “formación académica, capacitación y experiencia en el puesto”

Participante	Formación académica	Capacitación recibida para el puesto	Años de experiencia en el puesto
E1 (Coordinadora del CAADI)	-Licenciatura en Ciencias del Lenguaje con acentuación en Traducción e Interpretación (Facultad de Filosofía y Letras, FFYL, UANL). -Maestría en Administración con orientación en Estrategias de Mercadotecnia (FACPYA, UANL).	No recibió capacitación en el primer año. En el segundo año se le capacitó para obtener una certificación en ISO (de carácter administrativo).	3 años

Nota. Elaboración propia

Como se pudo observar en la tabla anterior, la coordinadora del CAADI no cuenta con una formación pedagógica en lenguas extranjeras pues sus principales áreas de estudio fueron la traducción, la interpretación y la mercadotecnia. Cuando se le cuestionó si alguna vez había trabajado con materias como didáctica de la lengua o diseño y planeación de cursos, ella mencionó lo siguiente: “*Dentro de mi carrera pues yo no vi nada de planeación y diseño curricular, como [mi licenciatura] era enfocada en traducción [...] no nos enseñaron nada de*

eso” (E1, 2022). Ella también indicó que sí bien ha tomado algunos cursos de capacitación, estos están más enfocados en la elaboración de planes de clase y su ejecución en el aula.

Asimismo, ella comentó que a pesar de que tiene 3 años de experiencia como coordinadora, la única capacitación que se le ha otorgado hasta el momento fue una relacionada con ISO. En sus palabras:

Pasó como, qué será...un año, y lo único para el puesto lo único que sí, porque hacen auditorias, bueno en la auditoría interna vieron que no tenía una certificación en ISO. Fue lo que me certificaron para que cuando llegara una auditoría externa, estar preparada en ese tema en la cuestión del ISO, que es más administrativo (E1, 2022).

En la siguiente categoría, funciones del CAADI, se muestra cuáles son las principales labores de este departamento:

Tabla 4

Datos de la categoría “funciones del CAADI”

Función	Actividades	¿Quién las realiza?
Cursos de inglés	-Diseño de los cursos	Coordinadora y docentes
	-Calendarización (cumplir con 16 semanas de clase)	Coordinadora y docentes
	-Inscripción de estudiantes.	RH, coordinadora, secretaria y prestadores de servicio social
	-Logística de aulas y docentes	
	-Elaboración de bitácoras y minutas de calificaciones de los cursos	Docentes
EXCI	-Aplicación del examen	Todo el personal del CAADI Secretaria y prestadores de servicio social
	-Entrega de constancias	
	-Trámite y entrega de diplomas y certificados EXCI	Coordinadora y docentes
TOEFL (Test of English as a Foreign Language)	-Aplicación del examen	Secretaria del CAADI
	-Entrega de resultados	Secretaria y coordinadora del CAADI
Cumplimiento de indicadores de calidad	-Servicio de atención a estudiantes (cursos de inglés, EXCI y TOEFL)	Todo el personal del CAADI

Nota. Elaboración propia

En la tabla anterior se muestran todos los servicios que el CAADI ofrece. El que más compete a esta investigación es el de los cursos de inglés, el cual, cabe destacar, se desglosa en la siguiente categoría. Sin embargo, es importante hacer notar que las funciones que se han de cumplir en el departamento son bastante demandantes y complejas, por lo que tal vez no se cuenta con el tiempo suficiente para la elaboración de cursos de inglés de la más alta calidad.

Con la subsecuente tabla se busca explicar cómo son los cursos de inglés que se ofertan en el departamento.

Tabla 5

Datos de la categoría “estructura de los cursos de inglés”

Subcategoría	Puntos clave
Diseño del curso (elaboración del programa)	<ul style="list-style-type: none"> • El departamento de calidad de la facultad otorga los formatos de 1) programa de estudios, 2) carta descriptiva del programa y 3) bitácora de avance. • Los primeros dos formatos pueden ser observados en los <i>Apéndices B y C</i>. El formato de bitácora de avance (planeación didáctica) considera 16 semanas de clase con tres horas a la semana y solo se colocan los temas a trabajar por semana. • Estos son llenados por los docentes tomando como base el libro de texto que haya sido previamente seleccionado (hoy en día se utiliza el <i>American Speakout</i> de la editorial <i>Pearson</i>) y el nivel del curso (1, 2, 3, etc.). • El curso completo se compone de 6 niveles. • No hay un plan analítico o sintético. • Los criterios de evaluación están estandarizados en cierta medida (en la carta descriptiva solo se mencionan como exámenes orales y escritos).
Actualización del curso (del programa)	<ul style="list-style-type: none"> • Se actualizan los contenidos cada que hay cambio de libro. • Se cambia de libro cada 3 años (aproximadamente).
Contratación de docentes	<ul style="list-style-type: none"> • La coordinadora debe solicitar una plaza a RH. Si esta es otorgada, una seria de pruebas orales (clase muestra) y escritas (examen de conocimiento de inglés) son aplicadas a los candidatos para corroborar que estos sean aptos para el puesto. • Si la plaza no es otorgada, la coordinadora no tiene permitido contratar nuevo personal.
Capacitación a docentes	<ul style="list-style-type: none"> • No reciben capacitación por parte de la facultad.

	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando ingresan solo se les explica cuál es el libro que van a trabajar y la calendarización para finalizar el contenido. • Se les explica cómo llenar las bitácoras de avance a mediados del semestre, no al inicio.
Obligatoriedad del curso	<ul style="list-style-type: none"> • El primer nivel es obligatorio para todos aquellos estudiantes de primer ingreso de las licenciaturas en administración, en tecnologías de la información y contador público que no acrediten el EXCI. • La obligatoriedad del curso se fundamentó en que los indicadores de titulación de la facultad iban a la baja porque los estudiantes no se podían titular al no acreditar el EXCI. Por este motivo, y para apurarlos en el proceso, se decidió que los cursos fueran obligatorios.
Matrícula que finaliza el curso	<ul style="list-style-type: none"> • De acuerdo con la información compartida por la coordinadora, de un promedio de 500 estudiantes que ingresan al nivel 1, solo el 5% concluye los 6 niveles del curso. • Al finalizar el curso se espera que el estudiante alcance un nivel B2 (de acuerdo con el MCER).

Nota. Elaboración propia

La tabla señala que, como se había establecido en el planteamiento del problema, los cursos que se ofrecen en el CAADI están totalmente basados en el libro de texto que es utilizado para impartir las clases. Los formatos que proporciona el departamento de calidad son elaborados a partir del índice del libro. También, cuando la coordinadora fue cuestionada sobre cuáles eran los puntos clave a tomar en cuenta al realizar el programa de los cursos, ella mencionó que se consideraba “*El libro. Las unidades que contiene el libro y que se tienen que cumplir 16 semanas de clase y son 3 horas a la semana*” (E1, 2022).

Un primer hallazgo importante de este intercambio de información fue conocer la razón por la que el curso de inglés había sido categorizado como obligatorio para los estudiantes que no acreditan el EXCI. Al respecto, la coordinadora comentó lo siguiente:

[...] *Muchos dejan pasar el tiempo y ya cuando están a punto de egresar pues no lo pasan. Se esperan hasta el final, no pasan el EXCI y por lo tanto no se pueden titular. Y el no titularse baja los indicadores de la facultad. Entonces, lo que quieren es que ya*

entre antes lo acrediten mejor para cuando lleguen ya a ese proceso de titulación pues ya no tengan ningún problema (E1, 2022).

Es así como el curso de inglés es visto por los estudiantes como un “castigo” por no haber obtenido la puntuación deseada en el EXCI, el cual será levantado una vez que lo acrediten. De igual manera, los alumnos mencionaron que prefieren pagar el costo del examen (\$120 pesos) a tener que solventar el curso (\$1, 500 pesos) y el libro que se necesita (\$650 pesos, aproximadamente). Es por esto por lo que se apresuran a acreditarlo y, entonces, el propósito de la facultad se cumple. La coordinadora y la investigadora consideran que hay una relación negativa entre la obligatoriedad y el bajo porcentaje de estudiantes que culminan el nivel 6 (5% del alumnado inscrito en primer semestre, de acuerdo con información de la entrevista).

Otro dato relevante a considerar es que el problema del uso del libro de texto como base para la elaboración de los cursos también se ve reflejado en la materia titulada *Competencia Comunicativa en Inglés*, la cual se incluye en el programa de estudios de las licenciaturas de la facultad. Es decir, aun cuando se cuenta con programas sintéticos y analíticos, estos se basan en el libro de texto.

Finalmente, la coordinadora afirmó que el curso que se oferta en el CAADI guardaba congruencia con las necesidades sociales y educativas de los estudiantes. Sin embargo, admitió que podría haber una mejora. Sus propuestas para enriquecerlo se muestran en la tabla 6.

Tabla 6

Datos de la categoría “un curso ideal”

Subcategorías	Puntos clave
Curso de inglés para uso cotidiano (ofertado en CAADI)	<ul style="list-style-type: none"> • Es necesario conocer un inglés básico, del día a día. • Las empresas buscan egresados con un nivel B2, pero los estudiantes de la esta facultad no logran ser contratados por no contar con el idioma.

	<ul style="list-style-type: none"> • Poner atención al desarrollo de la habilidad del habla.
Curso de IFE (inglés de negocios)	<ul style="list-style-type: none"> • Las habilidades del lenguaje (habla, escucha, lectura y escritura), gramática y vocabulario enfocado al inglés de negocios. • Deben contar con las bases del inglés cotidiano.
Curso conversacional de inglés para uso cotidiano	<ul style="list-style-type: none"> • Curso enfocado en conversación de problemas de la vida cotidiana. • Los estudiantes muchas veces ya conocen la gramática y el vocabulario del idioma pero les hace falta desarrollar la habilidad de “speaking”.
Curso conversacional de IFE (inglés de negocios)	<ul style="list-style-type: none"> • Una vez que el estudiante ya se puede desenvolver en la conversación cotidiana, sería bueno implementar conversaciones más enfocadas en los negocios que es lo que requieren las empresas.

Nota. Elaboración propia

La coordinadora mencionó que una de las propuestas para mejorar los cursos de inglés que se ofertan en el CAADI es la creación de un curso conversacional al finalizar los 6 niveles. En sus palabras:

En nivel 6 traen toda la gramática, pero se ve que les falta mucho el speaking, el desenvolverse en esa parte. Bueno, a lo mejor sería bueno algún tipo de curso que se enfoque solamente en conversación o conversación de negocios. Podría ser conversación normal, primero, o sea problemas de la vida cotidiana. Luego, una vez que el alumno ya se desenvuelva en eso, pues ya conversaciones más enfocadas en los negocios que es lo que requieren las empresas (E1, 2022).

En otras palabras, aun cuando un curso de IFE es una necesidad para los estudiantes de esta facultad, es imperativo que este siempre sea precedido por uno de inglés de la vida cotidiana pues ellos necesitan tener “las bases”. No obstante, la coordinadora también mencionó que un pequeño módulo de inglés de negocios (vocabulario) podría ser de utilidad. Ahora, para conocer la visión de los docentes respecto al uso del libro de texto y la planeación didáctica

que realizan, en el siguiente apartado se detalla el instrumento que fue diseñado para obtener dicha información.

3.3.3 Segunda prueba diagnóstica: Cuestionario a docentes

El segundo instrumento diseñado para la recolección de datos fue un cuestionario autoadministrado en línea dirigido a los docentes de este CAADI. En concordancia con García (2003), este “consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas [...]” (p. 2). Teniendo en cuenta la dificultad para reunir a todos los sujetos que interesaban en un mismo lugar y tiempo (por los distintos horarios con los que los profesores cuentan), se optó por elegir esta técnica por las facilidades que brindaría para la aplicación y obtención de la información.

El cuestionario (*Apéndice F*) fue desarrollado en *Microsoft Forms*, una herramienta que permite la fácil creación de encuestas y cuestionarios en línea. Su estructura se describe a continuación:

1. **Sección 1:** Breve introducción donde se incluía 1) el propósito de la investigación, 2) las motivaciones para el participante, 3) una breve explicación del procesamiento de los cuestionarios, 4) una cláusula de confidencialidad del manejo de la información, 5) información de la investigadora, 6) el tiempo estimado de respuesta, y 7) un agradecimiento por su participación. De igual manera, se incluyó una pregunta cerrada para que los participantes indicaran su consentimiento para participar en la investigación.
2. **Sección 2:** Apartado para indagar sobre la formación académica del docente (qué licenciatura cursó y si estudió—o se encuentra estudiando—una maestría) y sus años de experiencia frente a grupo.

3. **Sección 3:** Serie de 20 preguntas abiertas donde los participantes debían escribir acerca de las siguientes temáticas: 1) la capacitación que recibieron al ingresar a laborar al CAADI, 2) su manera de enseñar (explicar si hacen uso del libro de texto), 3) la planeación didáctica de los cursos, 4) la pertinencia del curso respecto a las necesidades sociales y educativas de los estudiantes, 5) la idealidad de un curso con propósitos específicos y 6) el nivel de egreso del curso.
4. **Sección 4:** Conjunto de 7 ítems presentados en forma de afirmaciones que pretendían medir la reacción de los docentes en cinco categorías (escala de Likert): totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo. Los ítems iban relacionados al uso del libro de texto, a la formación pedagógica de un docente idiomas y a su forma de enseñanza. Esta escala tuvo un coeficiente alfa de 0.70, por lo que la sección es aceptable.
5. **Sección 5:** Breve apartado para agradecer la participación de los docentes.

Hay que mencionar que, al igual que el instrumento anterior, las preguntas del cuestionario fueron revisadas y validadas por la directora del proyecto y otra persona experta en el tema. Ellas ayudaron en la reconstrucción de los cuestionamientos que se consideraban confusos y en el ordenamiento lógico de los mismos. Justo después de la aprobación del cuestionario se obtuvo la autorización de la coordinadora para aplicar el instrumento a los docentes de inglés del CAADI, quienes estaban representados por un total de 9 profesores. En vista de que era una población pequeña, se decidió encuestar a todos ellos para evitar que “los excluidos [pensaran] que su opinión no se tomaba en cuenta” (Hernández et al., 2014, p. 172).

Antes de enviar el cuestionario a todos los participantes, se administró una prueba piloto a 3 docentes para probar su pertinencia y eficacia. Gracias a ella se modificó la redacción de dos preguntas y se aclararon algunos conceptos relevantes para el entendimiento del ítem. Después

de esto, el instrumento fue enviado a los docentes restantes. De los 9 profesores que conforman el cuerpo docente del CAADI, solo 7 de ellos enviaron sus respuestas. Es así como en el siguiente apartado se muestra el análisis y los resultados obtenidos a través de la aplicación de este instrumento.

3.3.4 Análisis y resultados de la segunda prueba diagnóstica

Para examinar la información se hizo uso del programa *MAXQDA 2020*, el cual es un software diseñado para el análisis cualitativo de textos, entrevistas y transcripciones. Previo al uso de este programa, todas las respuestas de los docentes fueron descargadas en un archivo de *Microsoft Excel* (una opción que *Microsoft Forms* ofrece) con el fin de eliminar las columnas que se encontraban vacías e importarlo a *MAXQDA* para su codificación.

La segunda sección del cuestionario, titulada “*Datos generales*”, buscaba recoger el género, la formación académica y los años de experiencia frente a grupo de los participantes. También, se esperaba obtener información acerca de la capacitación que recibieron al ingresar a laborar al CAADI. En la siguiente tabla se muestran los datos recogidos:

Tabla 7
Datos de los participantes

Participante	Género	Licenciatura	Maestría	Años de experiencia en el CAADI	¿Recibió capacitación al ingresar?
D1	Femenino	Ciencias del Lenguaje (enseñanza) FFYL	Maestría en Administración (Estrategias de Mercadotecnia) FACPYA	6 años	Sí
D2	Femenino	Ciencias del Lenguaje (traducción) FFYL	Maestría en Administración (Estrategias de Mercadotecnia) FACPYA	2 años	No
D3	Femenino	Ciencias del Lenguaje (enseñanza)	Maestría en innovación educativa	1 año y 3 meses	No

		FFYL	FFYL		
D4	Femenino	Lingüística Aplicada (traducción) FFYL	Maestría en Innovación y Emprendimiento Empresarial FACPYA	2 años	No
D5	Masculino	Ciencias del Lenguaje (traducción) FFYL	N/A	1 año y 6 meses	Sí
D6	Femenino	Ciencias del Lenguaje (enseñanza) FFYL	Maestría en Administración (Estrategias de Mercadotecnia) FACPYA	6 años	Sí
D7	Masculino	Ciencias del Lenguaje (traducción) FFYL	Maestría en Administración (Estrategias de Mercadotecnia) FACPYA	7 años	Sí

Nota. D significa docente. Elaboración propia.

Como se muestra en la tabla anterior, todos los docentes que respondieron al cuestionario finalizaron la licenciatura que se oferta en la FFYL. El 57.14% de ellos son egresados de la rama de traducción, por lo que sus planes de estudio no incluían materias relacionadas a la didáctica de la lengua o diseño y planeación de cursos. El 42.85% restante cuenta con un perfil asociado a la enseñanza de lenguas extranjeras. Otro dato a destacar es que el 85.71% de los docentes estudiaron—o se encuentran estudiando—una maestría ofertada por la FACPYA pues la dependencia brinda un programa de becas a sus trabajadores. Solo una docente manifestó que actualmente cursa la Maestría en Innovación Educativa en la FFYL. Finalmente, 3 participantes indicaron que al ingresar a laborar en el CAADI no recibieron algún tipo de capacitación para acoplarse a sus funciones, los otros 4 restantes (quienes afirmaron haberla recibido) mencionaron que solo se les explicó que se trabajaba con un libro

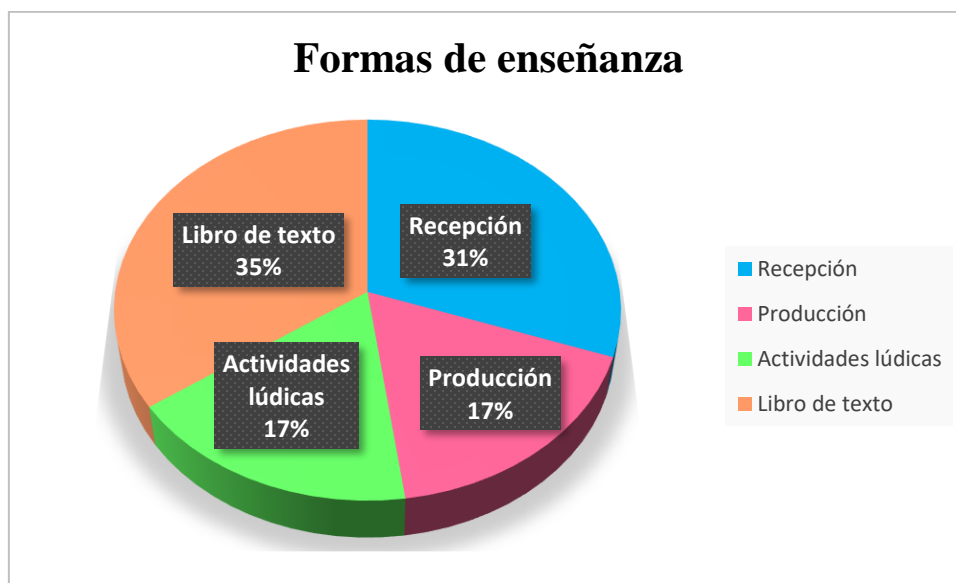
de texto, que algunos formatos debían ser llenados (minutas y bitácoras) y que se tenía que cumplir con un calendario de actividades.

Luego de haber analizado la segunda sección del cuestionario, se procedió a revisar las respuestas de la sección 3: *Cursos del CAADI de mi facultad*. Las categorías que surgieron como fruto de esta exploración se enumeran a continuación: 1) forma de enseñanza, 2) usos del libro de texto, 3) importancia de la planeación didáctica, 4) pertinencia del curso, 5) curso ideal, 6) curso de IFE y 7) nivel de egreso del curso. Es importante mencionar que estas categorías fueron obtenidas a través de *MAXQDA* (Apéndice I).

La información de la primera categoría se resume con la siguiente figura:

Figura 6

Categoría 1: Formas de enseñanza



Nota. Elaboración propia.

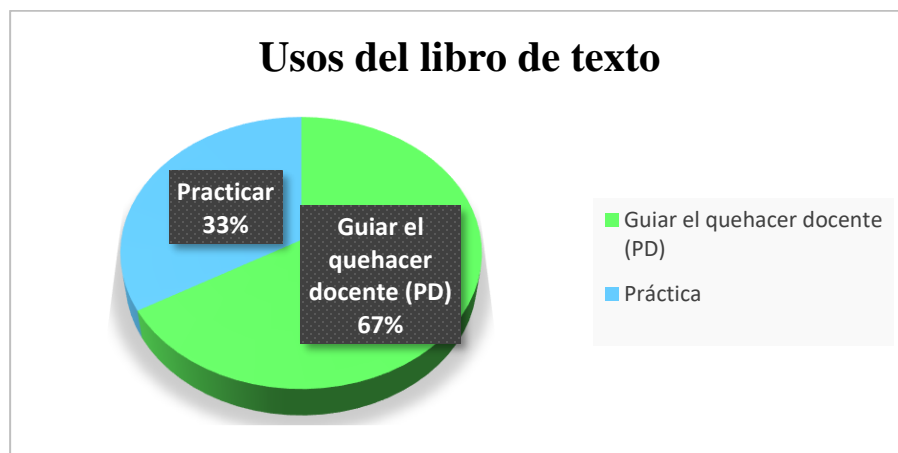
El gráfico anterior desglosa las subcategorías que surgieron de la categoría “*Formas de enseñanza*”. Al analizar las respuestas que los docentes proporcionaron a la pregunta *¿Podría narrar cómo es un día de clases en su curso de inglés I?*, se pudo notar que una gran parte de ellos hacían referencia al libro de texto como principal método de enseñanza. Por ejemplo, la

participante 3 mencionó lo siguiente: “Normalmente en una sesión de clases me dedico a ver los temas gramaticales del libro, ya que usualmente los estudiantes de 1er nivel batallan en las estructuras” (P3, 2022). Similar a esto, los docentes también mencionan que explican o “ven” los temas que se encuentran en el libro de texto, por lo que los estudiantes son receptores de la información y no hay tanto espacio para la producción oral y escrita. Al respecto, el participante 5 indicó “Suelo no tener mucha interacción con los alumnos. Explico los temas detenidamente y trato de cubrir dudas que puedan tener (ya que no hay mucha interacción)” (P5, 2022).

Solo 3 docentes comentaron que hacen uso de material extra y actividades lúdicas como “speaking questions”, actividades en *Kahoot!* o *Mentimeter* y juegos. La participante 1 refiere lo siguiente “Diseño actividades donde no solamente vemos el libro porque se aburren, entonces aplico algunos juegos o actividades donde hablen o tengan que pararse e ir con un compañero” (P1, 2022). La categoría 2 titulada “Usos del libro de texto” se ilustra a continuación.

Figura 7

Categoría 2: Uso del libro de texto



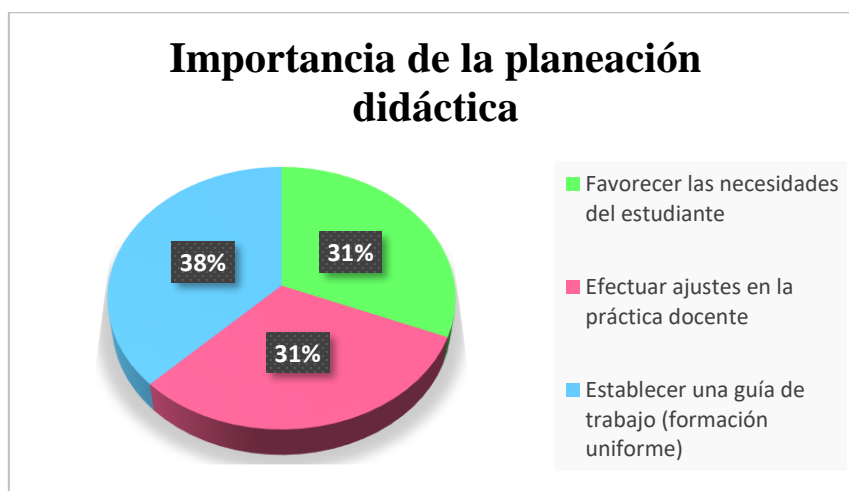
Nota. Elaboración propia.

Al cuestionar a los docentes si hacen uso de algún libro de texto, todos ellos aseguraron que sí. Ellos lo utilizan para practicar y reforzar los temas gramaticales y de vocabulario que trabajan en clase. De igual forma, el libro de texto es considerado una guía en su quehacer como profesores: *“El libro lo utilizo para conocer el material que debo impartir en mi sesión de clase. Prácticamente es mi programa, mi guía en cada sesión. Por tanto puedo decir que lo uso todos los días y la mayor parte de la clase. Es rara la ocasión en la que no utilice el libro”* (P3, 2022). También, la participante 6 menciona que intenta responder el mayor número de actividades posibles del libro para que los alumnos sientan que no es un recurso innecesario y tengan que adquirirlo. Finalmente, uno de los participantes asegura que el libro es sumamente importante en el aprendizaje del idioma.

La siguiente categoría, *“Importancia de la planeación didáctica”*, se muestra en la imagen siguiente:

Figura 8

Categoría 3: *Importancia de la planeación didáctica*



Nota. Elaboración propia.

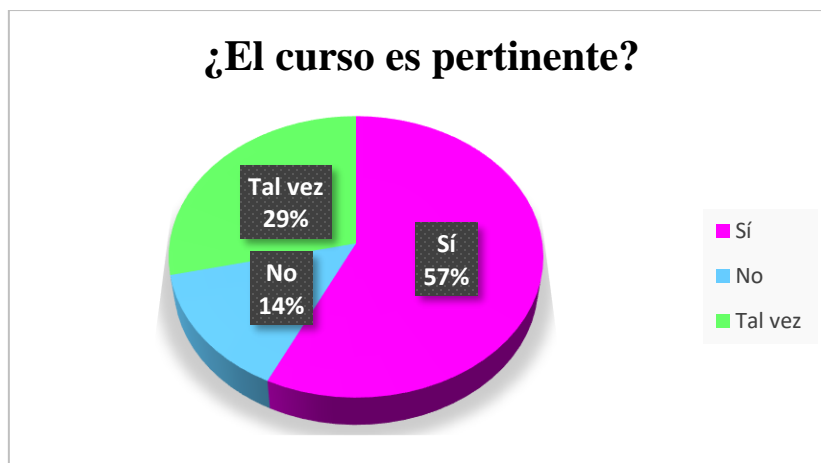
Aun cuando los docentes reconocen que es fundamental el hecho de contar con una planeación didáctica que ayude a 1) favorecer las necesidades del estudiante, 2) efectuar ajustes en la práctica docente y 3) establecer una guía de trabajo que dé como resultado una formación uniforme en el estudiantado, todos ellos declaran que aunque es cierto que el CAADI cuenta con ella, esta se encuentra totalmente basada en el libro de texto. Dos de los participantes incluso aseguran no estar seguros de si ese documento pudiera ser considerado como tal pues

la base de este curso es utilizar un libro determinado y dividir las unidades que se verán cada semestre. Por otro lado, no existe una organización de los contenidos como tal. Igualmente, mencioné con anterioridad que solamente llevamos a la mano un calendario en el cual podemos saber cuántos días o semanas se le debe dedicar a cada unidad del libro antes de un examen parcial o del final del curso. Los exámenes escritos están estandarizados para cada nivel y se elaboran por parte del equipo técnico del CAADI basándose en material que el mismo libro propone para las evaluaciones. Para las evaluaciones orales cada maestro hace según su voluntad en cada nivel (P3, 2022).

Un aspecto que es importante destacar es que 6 de los 7 participantes están de acuerdo en que la planeación didáctica gire en torno al libro de texto ya que estos ofrecen un contenido a seguir y una dirección establecida. Entonces, ¿será que este curso guarda congruencia con las necesidades sociales y educativas de los educandos? La tabla 9 muestra las respuestas de los docentes.

Figura 9

Categoría 4: Pertinencia del curso



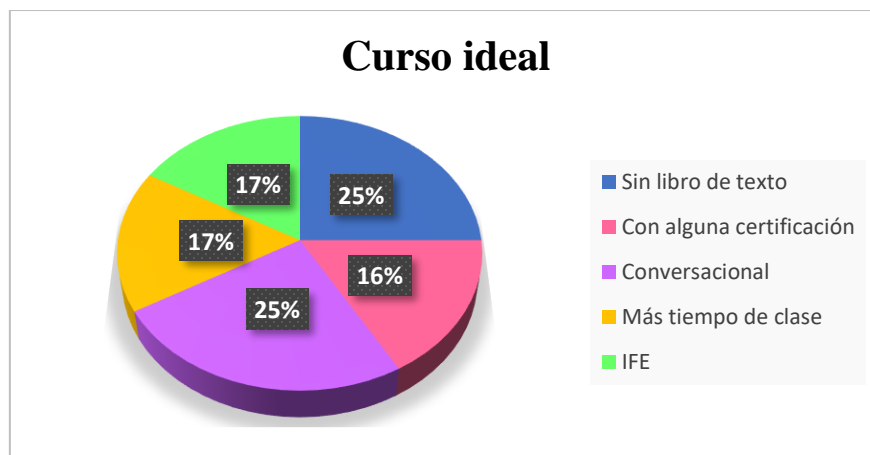
Nota. Elaboración propia.

El 57% de los docentes asegura que el curso es pertinente pues los estudiantes pueden llegar a ser competentes en un segundo idioma y esto, claramente, los ayudaría a obtener mejores oportunidades laborales. También, un participante aseguró que *“los contenidos del libro se adaptan bien a los niveles para estudiantes en edad universitaria”* (P7, 2022). Por otro lado, el 29% de los encuestados considera que el curso puede ser pertinente por los motivos anteriormente mencionados; no obstante, estiman que una gran cantidad de alumnos no cuentan con los recursos necesarios para solventar el pago del curso y libro que se les solicita. De igual manera, también refieren a la problemática de enfrentarse a jóvenes que son obligados a permanecer en una clase que no desean. Finalmente, el 14% restante cree firmemente que el curso no es pertinente pues *“al ser futuros contadores, empresarios, etc., sería lo ideal brindarles un inglés enfocado en los negocios para que al momento de egresar ellos ya cuenten con esas habilidades y tengan mayor oportunidad laboral”* (P3, 2022).

La siguiente categoría, *un curso ideal*, se muestra a continuación:

Figura 10

Categoría 5: Curso ideal



Nota. Elaboración propia.

Al cuestionar a los docentes sobre cómo diseñarían un curso ideal para los estudiantes de esta facultad, ellos indicaron que era indispensable que la facultad desarrollara un curso conversacional al finalizar los 6 niveles del que ya se imparte ya que, como también lo mencionó la coordinadora, los estudiantes necesitan practicar más esta habilidad. Asimismo, dos de los participantes aseguraron que no utilizarían el libro pues *“es un gasto extra”* (P5, 2022) y no está adaptado a las necesidades del estudiantado. La subcategoría de IFE se asoció con la siguiente respuesta: *“además de ayudarlos al correcto uso del lenguaje, incluir temas de interés como lenguaje que fácilmente podrían usar en una junta de trabajo o en una entrevista de trabajo para algún puesto referente a sus carreras”* (P6, 2022). Otro docente mencionó que un curso ideal para él tendría que contar con más tiempo de clase *“ya que una hora no basta”* (P4, 2022) y, finalmente, el 16% de los encuestados considera necesario que al finalizar el curso se les otorgue algún diploma o certificado de carácter más oficial que compruebe lo que aprendieron.

Debido a que en esta propuesta se considera que un curso de IFE (English for Business and Economics) se adaptaría a las necesidades e intereses de los estudiantes de esta facultad, a los

docentes se les preguntó si pensaban que un módulo de IFE sería útil y pertinente para ellos.

Sus respuestas se resumen a continuación:

Figura 11

Categoría 6: Curso de IFE



Nota. Elaboración propia.

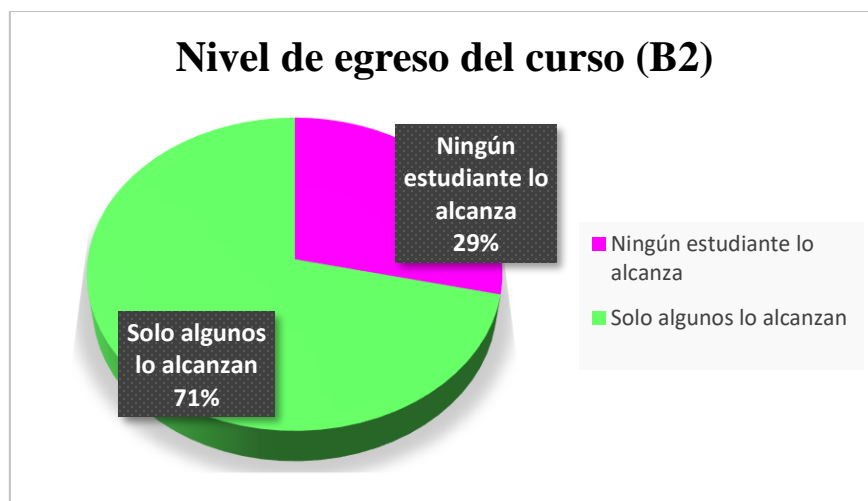
El 57% de los encuestados asegura que sería una buena propuesta pues, en palabras de la participante 1, “*los alumnos no solo quieren aprenderlo para viajar, como lo mencioné antes, ellos buscan ofertas de trabajo donde les piden un 2do idioma, entonces ese tipo de vocabulario les vendría muy bien*”. De igual manera, creen que este curso atraería a más público ya que desarrollarían competencias lingüísticas para sus futuros campos laborales. Por otro lado, el 43% de los participantes considera que sería una buena opción siempre y cuando los estudiantes primero desarrollen competencias básicas en el inglés de la vida cotidiana. El participante 7 menciona: “*creo que sí sería útil para los alumnos que ya tienen un nivel de conocimiento. De lo contrario creo que se confundirían más*”.

Para finalizar la sección 3 se cuestionó a los profesores si creían que los estudiantes que culminaban el curso alcanzaban el nivel de egreso establecido (B2) en el programa. Como se muestra en la figura 12, el 71% de los encuestados considera que solo una pequeña cantidad

de alumnos lo alcanza. Al respecto, la participante 2 menciona que “*muchos solo aprenden para pasar los niveles, pero no hubo una capacidad de retención real del idioma. O algunos otros podrán tener gramaticalmente un B2 pero su capacidad lingüística sigue en un nivel mucho más inferior*”. El 29% restante, por otra parte, asegura que definitivamente ningún estudiante logra alcanzarlo: “*No lo alcanzan, los cursos son muy básicos y simples y no hay tampoco suficiente interés de los alumnos por aprender*” (P4, 2022).

Figura 12

Categoría 7: Nivel de egreso del curso

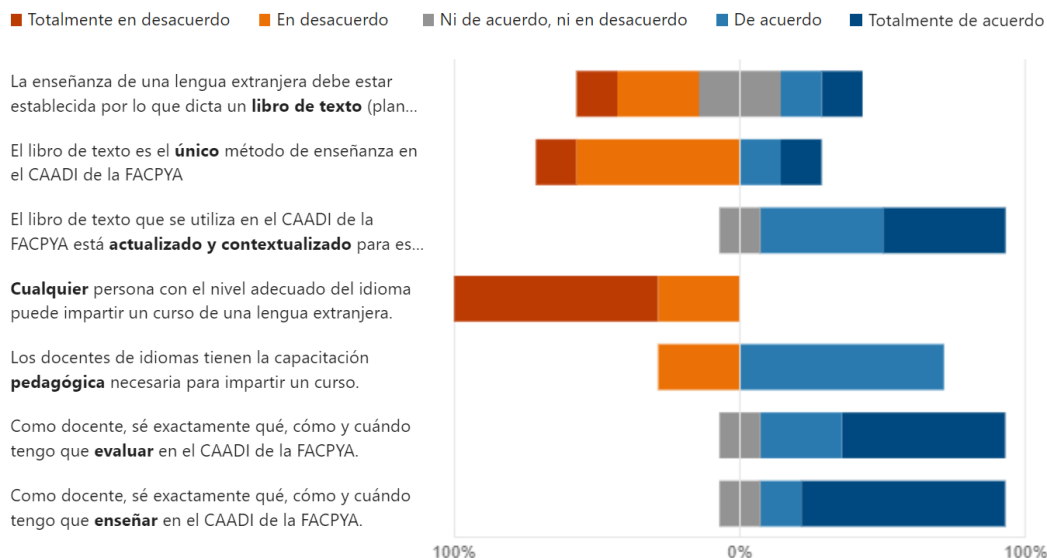


Nota. Elaboración propia.

Para finalizar el análisis del cuestionario a docentes se muestra la figura 13. Esta resume la última sección del instrumento y, cabe destacar, fue extraída del resumen que otorga *Microsoft Forms*.

Figura 13

Escala de Likert



Nota. La imagen fue extraída de *Microsoft Forms*. Estos resultados fueron fruto de un formulario aplicado a docentes.

Con respecto al primer ítem, el 42.9% de los docentes manifestó su inconformidad respecto a que la enseñanza de una lengua extranjera se encuentre establecida por lo que dicta un libro de texto. El 28.6% mantuvo una postura neutral y otro 28.6% aseguró estar de acuerdo con esto. El segundo ítem, que aseguraba que el libro de texto era el único método de enseñanza en este CAADI, contó con un 71.4% de participantes que se encontraban en desacuerdo y un 28.6% en acuerdo. De la misma manera, la mayoría de los encuestados considera que el libro se encuentra actualizado y contextualizado para la realidad específica del CAADI.

La gran mayoría de los participantes considera que no cualquier persona con el nivel adecuado del idioma puede impartir un curso de lenguas extranjeras. Además, el 71.4% asegura que tiene la capacidad pedagógica necesaria para impartir un curso, mientras que el 28.6% restante cree que no es así. Finalmente, el 85.7% de los participantes asegura que saben exactamente qué, cómo y cuándo tienen que evaluar y enseñar en el CAADI.

Ahora bien, una vez que las perspectivas de la coordinadora y los docentes han sido analizadas, convendría conocer qué es lo que los estudiantes piensan de sus clases de inglés. Por tal motivo, en el siguiente apartado se describe el último instrumento de recolección de información.

3.3.5 Tercera prueba diagnóstica: Cuestionario a estudiantes

El tercer y último instrumento diseñado para la recolección de datos que ayuden a esquematizar la propuesta de acción fue, nuevamente, un cuestionario autoadministrado en línea. Esta vez se eligió esta técnica para evaluar la percepción estudiantil sobre ciertos aspectos de sus cursos de inglés.

El cuestionario (*Apéndices G y H*) fue también elaborado en *Microsoft Forms* y su estructura se describe a continuación:

1. **Sección 1:** Tal como en el cuestionario para docentes, en este también se incluyó un breve texto donde se adjuntaba 1) el propósito de la investigación, 2) las motivaciones para el participante, 3) una breve explicación del procesamiento de los cuestionarios, 4) una cláusula de confidencialidad del manejo de la información, 5) información de la investigadora, 6) el tiempo estimado de respuesta, y 7) un agradecimiento por su participación. Asimismo, se incluyó una pregunta cerrada para que los estudiantes indicaran su consentimiento para participar en la investigación.
2. **Sección 2:** Apartado para indagar sobre el género, la edad y la licenciatura de los estudiantes participantes.
3. **Sección 3:** Conjunto de 7 preguntas cerradas, 7 abiertas y 2 escalas de Likert (siempre, casi siempre, algunas veces, muy pocas veces y nunca; muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo). Cada pregunta y/o escala fue usada para indagar sobre 1) la decisión de los participantes de estudiar en el CAADI, 2) sus expectativas

del curso y el cumplimiento de estas, 3) el uso del libro de texto en clase, 4) la pertinencia de los contenidos, 5) la idealidad de un curso de inglés para negocios y economía, y 6) sus necesidades subjetivas (intereses).

4. **Sección 4:** Apartado para agradecer la participación de los estudiantes.

Es necesario remarcar que al inicio se pensaba aplicar un cuestionario con 11 preguntas abiertas. No obstante, fue gracias a la sugerencia de las dos personas expertas en el tema que se decidió que era más pertinente que las preguntas fueran cerradas o con escalas de medición para un tratamiento más rápido de la información. Luego de este ajuste, y de que el instrumento fuera validado por la directora del proyecto, se buscó la autorización de la coordinadora para aplicarlo a los estudiantes de los niveles 1 y 6 del curso de inglés del CAADI (modalidad presencial). Se consideró que estos grupos de estudiantes eran fundamentales para conocer si las expectativas del curso eran alcanzadas—o no— al concluir los 6 niveles.

Previo al envío del cuestionario se administró una prueba piloto a 10 estudiantes del nivel 1 y a 5 alumnos del nivel 6. Mediante este ejercicio la investigadora se percató de que una de las escalas de Likert estaba mal ordenada, por lo que fue corregida. Posteriormente, el instrumento fue enviado a los docentes de los niveles previamente especificados para que ellos pudieran difundirlo con sus grupos de estudiantes. La población y muestra de este instrumento se especifica en la siguiente tabla.

Tabla 8

Datos de la población y muestra

Niveles	Nivel 1	Nivel 6
Población	292 estudiantes	25 estudiantes
Muestra	69 estudiantes	11 estudiantes

Nota. Elaboración propia

En la siguiente sección se muestra el análisis y los resultados de la aplicación de este instrumento. El cual, cabe destacar, buscó contrastar las opiniones de estos grupos de estudiantes (nivel 1 y 6).

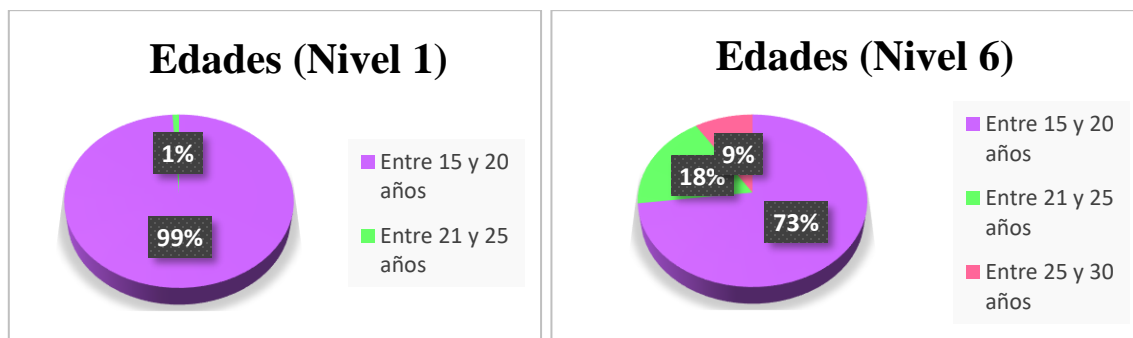
3.3.6 Análisis y resultados de la tercera prueba diagnóstica

Con el fin de examinar las respuestas que los estudiantes de los niveles 1 y 6 dieron al cuestionario, se empleó el resumen que *Microsoft Forms* ofrece. Las categorías 1) edades, 2) carrera, 3) motivos para estudiar en el CAADI, 4) expectativas al ingresar y su cumplimiento, 5) contenidos relacionados con las licenciaturas, 6) curso de IFE y 7) curso ideal aparecen como las principales temáticas de las respuestas. Para el caso específico del nivel 6, se incluyó una categoría titulada nivel de egreso del curso. Es importante mencionar que para cada una de las secciones se mostrarán dos figuras puesto que hubo dos niveles encuestados, esto con el fin de realizar una comparación.

La primera categoría se resume con la siguiente figura:

Figura 14

Categoría 1: Edades



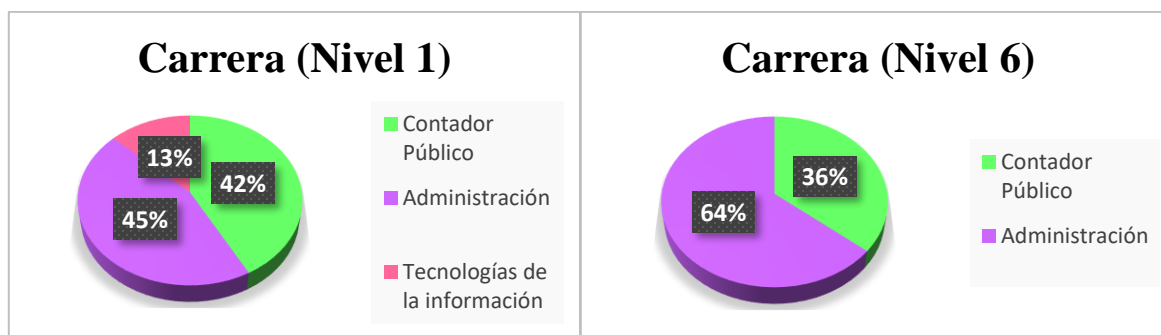
Nota. Elaboración propia.

El gráfico de edades del nivel 1 presenta que el 99% de los estudiantes encuestados tiene entre 15 y 20 años. Por otro lado, la figura del nivel 6 muestra que, aunque existe una mayor variación en los rangos de edades, la población de entre 15 y 20 años sigue siendo la más

común. Esta información es relevante pues las edades del público fueron un punto importante a considerar en la elaboración de la planeación didáctica que se elaboró como propuesta de acción. La segunda categoría, que también es relevante para el plan de acción, se observa a continuación:

Figura 15

Categoría 2: Carreras



Nota. Elaboración propia.

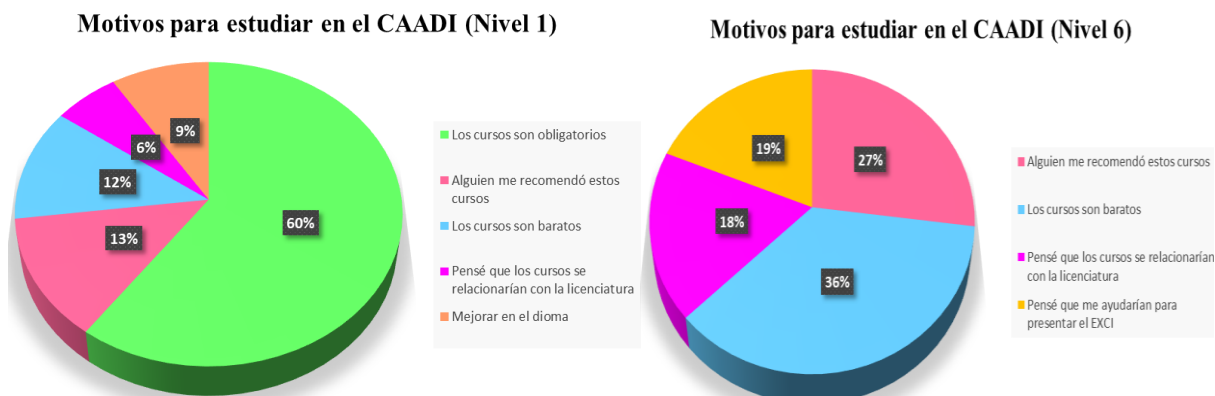
En el nivel 1 las carreras de contador público y administración cuentan con un porcentaje similar de estudiantes inscritos, siendo tecnologías de la información la que guarda una proporción menor. La gráfica del nivel 6 pone en evidencia que la mayoría de los participantes son del programa educativo de administración, mientras que no hay estudiantes de la carrera de tecnologías de la información. Esto, al igual que las edades, fue de gran importancia para diseñar las actividades que fueron propuestas en la planeación didáctica a diseñar.

La tercera categoría, *motivos para estudiar en el CAADI*, comprueba lo que se estipuló en el planteamiento del problema: la gran mayoría de los alumnos del nivel 1 son obligados a tomar los cursos. Por otro lado, los principales motivos de los participantes de nivel 6 se relacionan al costo del curso y a las recomendaciones que obtuvieron de otras personas. Ellos también mencionaron que decidieron concluir los 6 niveles para mejorar en el idioma. Al

respecto, el participante 8 menciona “*Quería tener más conocimiento y entender más el idioma*” Esto puede observarse en la figura 16.

Figura 16

Categoría 3: Motivos para estudiar en el CAADI

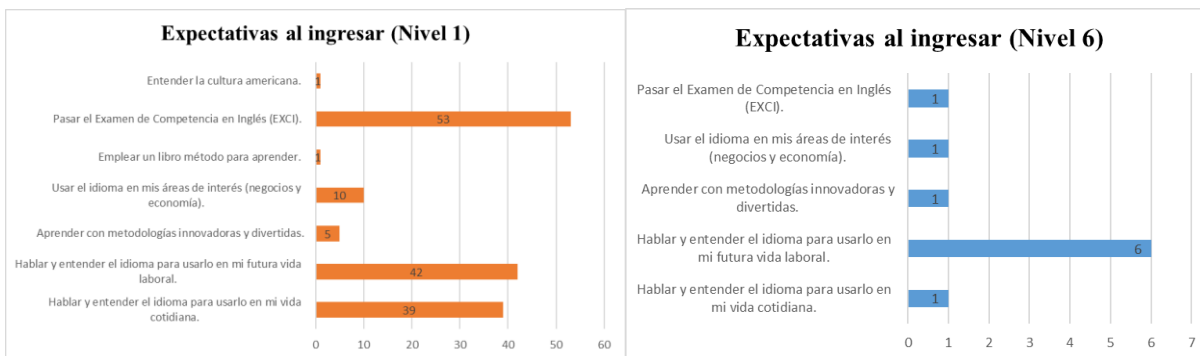


Nota. Elaboración propia.

La cuarta categoría, *expectativas al ingresar*, hace constar que los estudiantes del nivel 1 esperaban que el curso los ayudara a acreditar el EXCI. De igual forma, querían hablar y entender el idioma en sus vidas laborales y cotidianas, lo cual coincide con las expectativas de los estudiantes del nivel 6. Es importante referir a la idea de que casi ningún participante esperaba aprender a través de un libro método. Al preguntarles si estas expectativas estaban siendo cumplidas, el 93% de los estudiantes de nivel 1 aseguró que sí. Como menciona el participante 26, “*porque la forma en que nos ponen las actividades son de utilidad para que se nos queden las estructuras gramaticales*”. Cabe destacar que muchos de ellos afirman “entender” el idioma, pero casi ninguno habla de producirlo. Por otra parte, el 100% de los estudiantes de nivel 6 están conformes con el cumplimiento de sus expectativas. Para entender esta información se puede observar la figura 17.

Figura 17

Categoría 4: Expectativas al ingresar

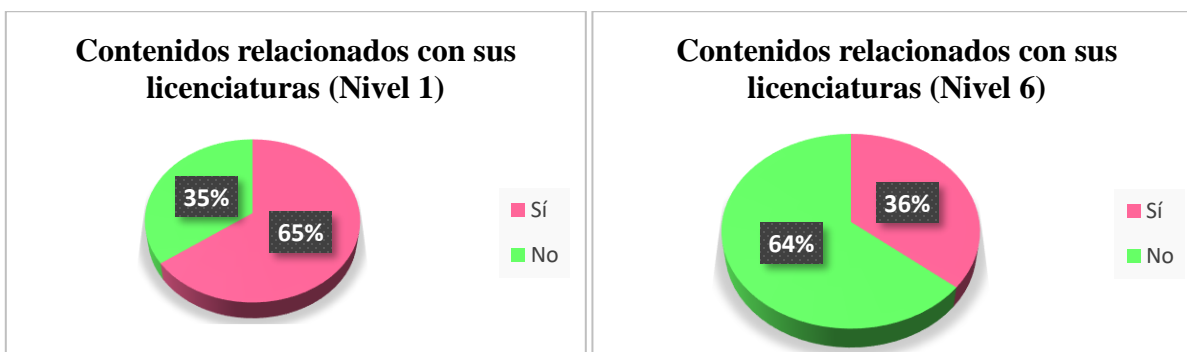


Nota. Elaboración propia.

La siguiente categoría, *contenidos relacionados con sus licenciaturas*, se resume en el gráfico que sigue.

Figura 18

Categoría 5: Contenidos relacionados con sus licenciaturas



Nota. Elaboración propia.

Como se pudo observar, los gráficos para los niveles 1 y 6 parecen estar invertidos. El 65% de los estudiantes de nivel 1 afirma que el curso se relaciona con los contenidos de sus licenciaturas pero al analizar sus porqués no se encontró una relación clara entre estos. Sin embargo, el 64% de los participantes de nivel 6 asegura que no es así. Uno de ellos manifestó que “no tienen nada que ver, no hay lenguaje técnico” (P4, 2022). Conviene enfatizar que los estudiantes de nivel 6 están por concluir el curso.

Dentro de la categoría 6, *curso de IFE*, el 71% de los participantes de nivel 1 considera que un curso con un módulo de inglés para negocios y economía sería de provecho para su

formación profesional. En relación con esto, el participante 9 comenta “*me gustaría por que así sería más interesante de aprender y no solamente lo básico que siempre enseñan*”. En esa misma línea, el 64% de los estudiantes de nivel 6 explica que si los cursos hubieran contado con módulos de inglés para negocios y economía estos hubieran sido de provecho para su formación profesional.

La categoría 7, *un curso ideal*, buscaba recoger las formas en las que les gustaría aprender y las temáticas en las que están interesados, entre estas destacan:

Tabla 9

Datos de la categoría de curso ideal

Temáticas	Formas de aprender
<ul style="list-style-type: none"> • Inglés cotidiano (pronunciación) • Relacionadas a los negocios • Finanzas • Temas de información actual • Métodos de negocio y planificación 	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos (actividades divertidas) • Películas • Actividades orales y escritas • Sin libro de texto, pues es caro • Videos • Música

Nota. Elaboración propia.

Es necesario subrayar que 11 de los participantes de nivel 1 comentaron que el costo del libro era muy elevado y que, por lo tanto, no habían podido adquirirlo. Esto, en su opinión, representa una desventaja porque no pueden tener acceso a los contenidos. El participante 16 menciona: “*[Me gustaría aprender] con ejercicios o juegos y practica al hablar, leer y escuchar. Y preferiría que fuera un poco más apto el costo del libro o en línea porque no todos contamos con los recursos para comprarlo*”.

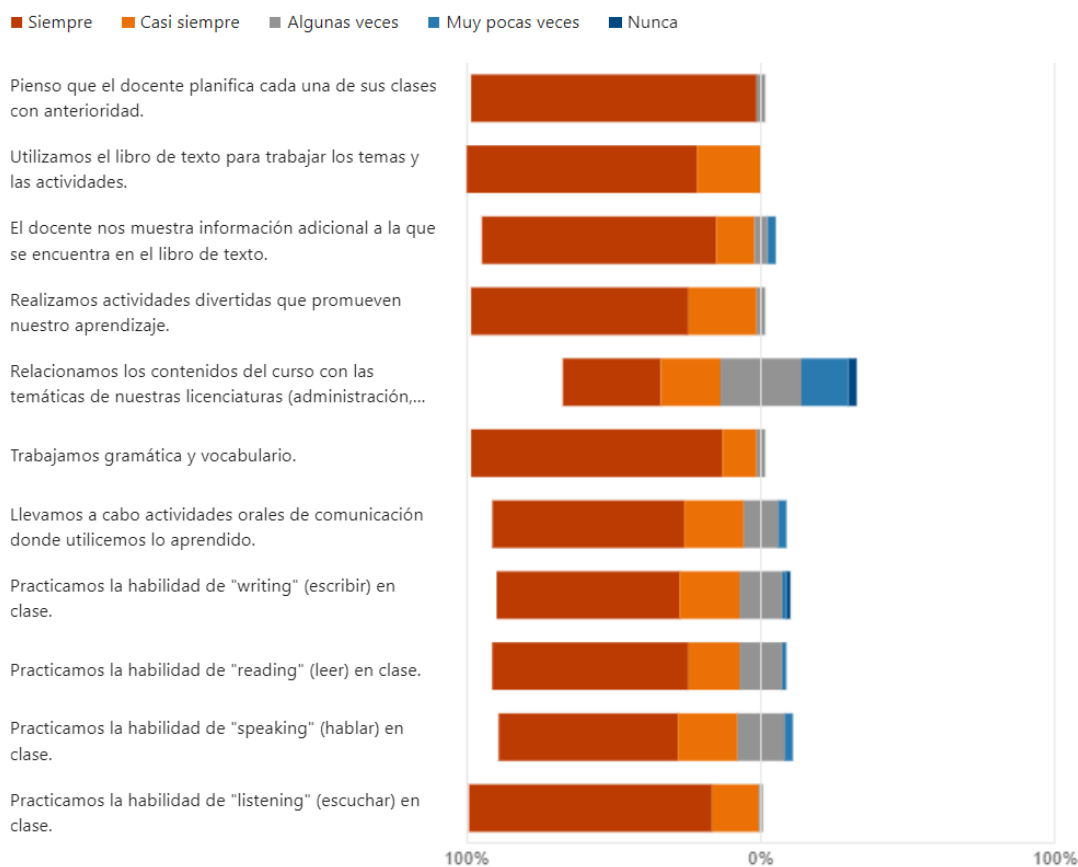
Finalmente, respecto a la categoría de nivel de egreso, el 36% de los participantes de nivel 6 cree que ha alcanzado el nivel establecido en el programa (B2), otro 36% considera que no fue así y el 28% restante manifestó no estar seguro. Un comentario que coincide con lo mencionado por los docentes (falta de práctica en la habilidad de *speaking*) es el siguiente:

Entiendo muchos temas de la parte gramatical, pero a veces me gana el nervio de poder pronunciarlo mal o que no me entienda (P3, 2022).

Todo lo anterior establecido corresponde al apartado de preguntas abiertas y cerradas del cuestionario. Sin embargo, para concluirlo los estudiantes de nivel 1 debían dar respuesta a dos escalas de Likert. La primera contaba con 11 ítems que seguían a la afirmación “*En un día de clases normal en mi curso de inglés...*”. Los resultados se muestran en la siguiente figura:

Figura 19

Escala de Likert 1

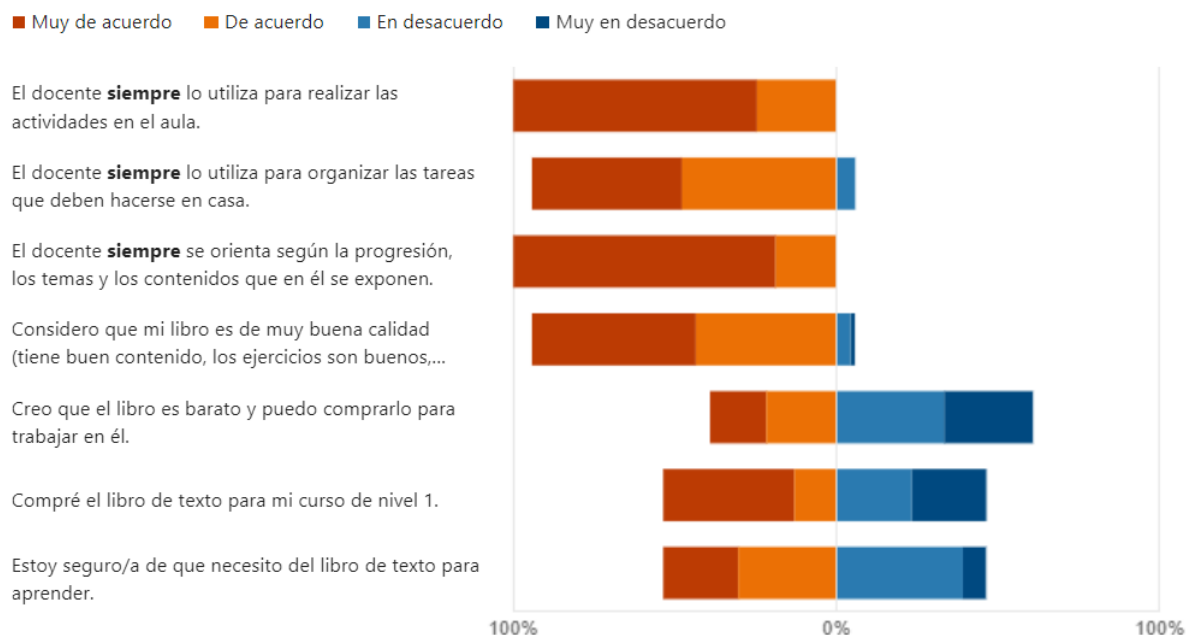


Nota. La imagen fue extraída de *Microsoft Forms*. Estos resultados fueron fruto de un formulario aplicado a estudiantes.

La segunda escala de Likert estaba comprendida por 7 ítems que seguían a la afirmación “Piensa en tu libro de texto”. Esta se resume con la figura 20.

Figura 20

Escala de Likert 2



Nota. La imagen fue extraída de *Microsoft Forms*. Estos resultados fueron fruto de un formulario aplicado a estudiantes.

De esta escala convendría destacar los aspectos del costo del libro y de su adquisición por parte de los estudiantes. En otras palabras, si el curso se encuentra totalmente basado en el libro de texto convendría preguntarse cómo es que ellos están aprendiendo si no cuentan con el material.

En el siguiente apartado, resultados del diagnóstico, se muestra cómo es que todos estos hallazgos ayudaron en la elaboración de una propuesta de acción.

3.3.7 Resultados generales del diagnóstico

En esta sección se busca dar respuesta a las preguntas que Latorre (2005) propone para la correcta realización del diagnóstico, el cual sirvió como punto de partida para la elaboración del plan de acción. La información se describe en siguiente tabla:

Tabla 10

Resultados del diagnóstico

Preguntas	Respuestas
<p>¿Cómo es el problema? (<i>Descripción</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los cursos de inglés ofertados por esta institución no cuentan con una planeación didáctica estructurada (objetivos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, recursos, evaluación, etc.) que ayude a los docentes a guiar sus intervenciones en el aula. Solo se tiene una bitácora de avance que se llena a mediados del semestre. • El libro de texto sirve como base para la impartición de las lecciones y para la elaboración del programa de estudios y la bitácora de avance. • De acuerdo con el Modelo Académico de la UANL (2022), para cada unidad de aprendizaje se deben elaborar planes sintéticos y analíticos “en los cuales se plasma una planeación didáctica en la que se establece el proceso global de construcción del aprendizaje” (p. 28). Se reconoce que este curso no es una UA pero esto podría ayudar a crear cursos de mejor calidad.
<p>¿Por qué es un problema? (<i>Explicación</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Solo un 5% del alumnado inscrito en el nivel 1 concluye satisfactoriamente los 6 niveles que se establecen en el plan de estudios (la eficiencia terminal es muy baja). • El plan de estudios establece que los estudiantes finalizarán el curso con un nivel B2. No obstante, una gran parte de los egresados no lo alcanzan. • El 64% de los estudiantes que concluyen los 6 niveles del curso aseguran que estos no se relacionan con sus áreas de desempeño laboral. • El 60.8% de los estudiantes aseguran que el libro es costoso, por lo que prefirieron no adquirirlo (y este es el principal recurso de la enseñanza y el aprendizaje del curso). • El 57.14% de los profesores son egresados de la rama de traducción, por lo que no están formados en temáticas asociadas a la didáctica de la lengua o diseño y planeación de cursos.
<p>¿Cómo debería de ser? (<i>Situación deseable</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De acuerdo con la coordinadora: El curso debería ser modificado para que haya un mayor desenvolvimiento en la habilidad de speaking. Es decir, deben existir actividades que promuevan su práctica. También se hace la recomendación de incluir un enfoque hacia el inglés de negocios.

-
- **De acuerdo con los docentes:** Ellos consideran que se debe crear un curso con las siguientes características: 1) diseñado bajo un enfoque comunicativo, 2) relacionado a contextos sociales y profesionales, 3) impartido en un mayor número de horas (no solo tres a la semana), 4) basado en otros recursos y/o estrategias de enseñanza que no sean solo el libro de texto.
 - **De acuerdo con los estudiantes:** Lo propuesta por los estudiantes se desglosó en la tabla 9.
-

Nota. Elaboración propia.

3.3.8 Propuesta de acción

Es en esta fase del estudio donde el investigador ha de “elaborar un plan de acción donde se plasma su propuesta de mejora o cambio” (Latorre, 2005, p. 40). Como se mencionó desde el título de este proyecto de intervención, la propuesta de acción iba encaminada al rediseño de la planeación didáctica que se oferta en la institución anteriormente mencionada. Por lo tanto, el *primer paso* fue la elaboración del formato de planeación que se puede observar en el *Apéndice J*. Es importante mencionar que este fue realizado al tomar en cuenta los principios establecidos por la UANL para la creación de programas sintéticos y analíticos pues estos “son una planeación didáctica general donde se establecen los elementos mínimos necesarios para el desarrollo de las competencias y estos a su vez, servirán de guía al profesor especialista en cada una de las unidades de aprendizaje” (Salas et al., 2020).

En este formato se establece un programa que busca responder qué se aprenderá y cómo se verificará el logro de estos aprendizajes. Sus elementos, los cuales cabe destacar fueron adaptados de los propuestos por Salas et al. (2020) en el manual para el diseño de programas sintéticos y analíticos de las unidades de aprendizaje para programas educativos de nivel superior, se enlistan a continuación: 1) datos de identificación, 2) presentación, 3) propósito, 4) competencias a desarrollar, 5) contenido del curso, 6) representación gráfica, 7)

estructuración en módulos del curso, 8) evaluación integral de procesos y productos, 9)

Producto Integrador de Aprendizaje y 10) fuentes de consulta.

Una vez que este formato fue elaborado, se prosiguió a la creación de la planeación didáctica del nivel 1 del curso de inglés que se encuentra en el *Apéndice K*, la cual tomó como base el formato anteriormente descrito. Asimismo, para su confección se revisó lo planteado por Richards (2001) en su escrito *Curriculum Development in Language Teaching*. Es importante añadir que esta se elaboró a partir de los resultados del estudio diagnóstico. Su estructuración se describe como sigue:

Tabla 11

Estructuración de la planeación didáctica

Elemento	Descripción
Datos de identificación	Ayudan a identificar el curso que se está planificando. Se incluye: nombre de la institución y dependencia, nombre del curso, frecuencia semanal, horas aula-teoría, modalidad, tipo de periodo académico, fecha de elaboración, fecha de última actualización, responsable del diseño, responsable de la ejecución y el semestre en curso. Es importante hacer hincapié que esta planificación toma como referencia el horario de lunes, miércoles y viernes con una hora de clase frente a grupo.
Presentación	Define de qué trata el curso y se justifica su relevancia y pertinencia dentro de la dependencia.
Propósito	Especifica qué conocimientos, habilidades y actitudes desarrollará el estudiante en este curso. También, se menciona cómo este contribuye a lograr las competencias de la UANL.
Competencias a desarrollar	Declara las competencias generales y específicas que se pretende que el estudiante desarrolle al finalizar el curso. Al no ser una unidad de aprendizaje, las competencias específicas se establecieron tomando como base el MCER.
Contenido del curso	Enlista los contenidos a trabajar en el curso, el cual se apoya en lo que Richards (2001) propone como un plan de estudios integrado donde se trabajan todas las habilidades del lenguaje. También, los contenidos se apegan al MCER. Al inicio se propuso un curso de inglés para los negocios. No obstante, este fue cambiado por algo más general como un inglés en contextos profesionales por el público al que iba dirigido.

Representación gráfica	Esquematiza (de manera visual) los procesos de aprendizaje por los que el estudiante deberá atravesar para alcanzar la finalidad del curso.
Estructuración en módulos del curso	Detalla la ruta a seguir para alcanzar las competencias establecidas en el programa. Para cada fase se incluye: evidencia de aprendizaje (que invita al estudiante y al docente a utilizar el enfoque comunicativo), criterios de evaluación de la evidencia (que sirven para determinar los estándares y expectativas de los productos de aprendizaje), actividades de enseñanza y aprendizaje (técnicas de enseñanza en tendencia como la gamificación), contenidos (basados en un inglés con fines comunicativos y para la profesión) y recursos (variados y no solo utilizando el libro de texto). Es necesario especificar que este curso se dividió en tres módulos: presentaciones personales, inglés en contextos cotidianos e inglés en contextos profesionales.
Evaluación integral de procesos y productos	Enlista las evidencias de aprendizaje, el Producto Integrador de Aprendizaje y otros aspectos a evaluar. Se menciona la ponderación de cada uno de los rubros.
Producto Integrador de Aprendizaje	Materializa la finalidad del curso. Cuenta con instrucciones, valor, criterios de evaluación, forma de trabajo y anexo de rúbrica para su evaluación.
Fuentes de consulta	Sustentan en qué se basa el programa. Se incluyeron libros, sitios electrónicos, videos, etc.

Nota. Elaboración propia.

Toda vez que la planeación didáctica fue terminada, esta se envió a la directora del proyecto para su validación. Luego de su aprobación se procedió a la evaluación cuyos detalles se puntualización a continuación.

3.4 Fase 2. Actuación y observación

Fue en esta fase de la investigación donde se llevó a cabo un grupo focal presencial—dirigido a la coordinadora y a los docentes de este CAADI—cuyo objetivo principal era profundizar en las valoraciones respecto a la planeación didáctica elaborada para el nivel 1 del curso de inglés. En otras palabras, se esperaba que los participantes pudieran expresar sus opiniones acerca de la estructura y la idealidad de aplicación de este programa.

En concordancia con Benavides-Lara et al. (2021), los grupos focales pueden ser entendidos como “entrevistas grupales o colectivas que se dan con la facilitación de uno o dos moderadores, y que las más de las veces tienen como propósito conocer la opinión de un conjunto de personas sobre un tema o situación” (p. 173). Entonces, teniendo en cuenta que se buscaba contar con un espacio donde la conversación con los participantes pudiera detonar en un ambiente de reflexión y opinión libre de juicios, se optó por elegir esta técnica por las facilidades que brindaría para la obtención de la información.

El grupo focal se basó en una guía semiestructurada elaborada en *Microsoft Word* (Apéndice L) y se estructuró en los siguientes apartados:

1. **Datos del grupo focal:** Se incluía a quién iba dirigido, el tiempo aproximado de duración, los recursos requeridos para su aplicación y una tabla para identificar los datos generales de este (día, hora, duración y lugar).
2. **Inicio del grupo focal:** Comprendía una pequeña introducción que informaba a los participantes del objetivo y del tratamiento confidencial de la información proporcionada, esto con el fin de exhortar a la participación. De igual manera, se les explicaba la dinámica del grupo focal y se les pedía autorización para grabar la conversación.
3. **Desarrollo del grupo focal:** Primero se les presentó la planeación didáctica elaborada. Luego se procedió al diálogo, el cual fue impulsado por un total de 12 preguntas abiertas que tenían como objetivo discutir la idealidad de aplicación de la planeación en el nivel 1. Es importante mencionar que estas fueron revisadas y validadas por la directora del proyecto.
4. **Cierre del grupo focal:** Buscaba agradecer a los docentes por su participación.

Una vez que la guía fue aprobada, se obtuvo la autorización de la coordinadora para efectuar el grupo focal en las instalaciones del CAADI. Luego de esto, se invitó a todos los docentes a participar mediante un mensaje que fue enviado a través del grupo de *WhatsApp* del departamento. La coordinadora y seis de los ocho profesores confirmaron su asistencia, por lo que se prepararon los materiales necesarios para llevarlo a cabo (*Apéndice M*):

1. Lapiceras: Estas incluían un lápiz, una crayola y notas adhesivas.
2. Legajos: Estos contenían una copia de la planeación didáctica y otra de la guía del grupo focal.

Estos materiales fueron entregados al inicio de la sesión para que ellos pudieran manipularlos y tomar las notas que consideraran necesarias. Posteriormente, la moderadora presentó el formato de planeación didáctica elaborada y se les invitó a tomar notas de todo aquello que consideraran relevante y/o digno de discutir. Finalmente, se llevó a cabo la discusión donde cada uno de ellos se mostró abierto al diálogo y a la reflexión. Cabe enfatizar que todo el proceso se documentó con la grabadora de voz de un dispositivo móvil, por lo que se les pidió que no mencionaran sus nombres ni los de sus compañeros para mantener el anonimato.

Es por esto por lo que en el siguiente apartado se muestran las reflexiones y evaluaciones que surgieron—en torno a la planeación didáctica diseñada—como fruto de este espacio de reflexión entre el investigador, los docentes y la coordinadora.

3.5 Fase 3. Reflexión y evaluación

De acuerdo con Latorre (2005), la reflexión invita a considerar los resultados de la acción para lograr identificar un nuevo punto de partida y, por lo tanto, el inicio de otro ciclo de intervención. Es así como en esta sección se evalúan los resultados de la aplicación

anteriormente descrita, tomando como referencia las ventajas y/o inconvenientes de emplear la planeación didáctica diseñada para el nivel 1.

Con el fin de analizar las opiniones proporcionadas por la coordinadora y los docentes del CAADI, se procedió a transcribir el audio del grupo focal (*Apéndice N*). Este, conviene subrayar, fue transcrito con la ayuda de la aplicación de paga *Transkriptor*. No obstante, también se hizo una revisión manual para corregir algunos detalles de coherencia y/u ortografía. Con el objetivo de salvaguardar la privacidad de los participantes, a cada uno de ellos se le asignó un nombre ficticio para así poder identificar sus intervenciones. A continuación se muestra una tabla para precisar sus roles:

Tabla 12

Nombres asignados

Nombre	Rol del participante
María (único nombre real)	Moderadora/Investigadora
Mariel	Coordinadora
José	Docente
Celia	Docente
Nereida	Docente
Graciela	Docente
Ana	Docente
Elena	Docente

Nota. Elaboración propia.

Fruto del intercambio de opiniones en el grupo focal fue que surgieron las categorías “*Fortalezas*” y “*Áreas de mejora*”, todas ellas relacionadas a la planeación elaborada. La primera categoría se resume con la tabla que sigue:

Tabla 13

Categoría 1: Fortalezas de la planeación didáctica

Elemento	Fortaleza(s)
Competencias y metas	-Se considera que las competencias están bien planteadas y completas. -Existe una congruencia entre las competencias enunciadas y las actividades que se proponen para desarrollarlas.

Evidencias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> -Son factibles de ser llevadas a cabo y estas ayudan a alcanzar las competencias específicas del programa. -Se trabajan desde lo más sencillo hasta lo más complejo. -Las ideas propuestas son interesantes y pertinentes para el contexto del alumnado.
Recursos y materiales educativos	<ul style="list-style-type: none"> -Están completos y variados pues no solo se trabaja con el libro de texto. Se proponen videos, juegos, etc. -Ayudan a que la clase sea más amena y no tan monótona. -Al encontrarse en la planeación ayudarían al docente a tenerlos siempre al alcance y a evitar la improvisación diaria.
Estructura y organización del programa	<ul style="list-style-type: none"> -El programa sirve como guía sobre lo que se tiene que realizar durante el curso. Por tal motivo, facilita la tarea del docente. -Se establece desde lo más simple hasta lo más complejo. -Las fases están bien organizadas. -La división en tres módulos parece ser correcta.
Proceso de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> -El valor de las evidencias es el correcto siempre y cuando estas se lleven a cabo de manera improvisada y en el aula de clase. Todo esto para evitar el plagio. -Al no utilizar tantos exámenes escritos, al estudiante se le muestra que hay otras formas de evaluar.
Pertinencia educativa y social	<ul style="list-style-type: none"> -Las actividades y evidencias planteadas invitan al estudiante a utilizar lo aprendido en un contexto real y no solo en el aula. -El programa considera el área profesional, no solo el inglés comunicativo. -La planeación aborda las necesidades sociales y las expectativas de los estudiantes. -El estudiante se sentirá motivado por continuar con el curso por la cuestión de formación profesional.
Nivel de dificultad	<ul style="list-style-type: none"> -El programa está aterrizado y bien nutrido. -Los temas son los que normalmente se manejan para un nivel 1.

Nota. Elaboración propia.

Como se pudo observar, los docentes consideraron que las metas y competencias establecidas en la planeación se encontraban bien planteadas. Al respecto Celia comentó “*me gusta el programa porque siento que sí se están desarrollando todas [las competencias]. Estaba leyendo las evidencias y creo que sí son factibles... el poderlas trabajar*”. De la misma manera, tomando como referencia el uso de otros recursos educativos que vayan más allá del libro de texto, Elena explicó que vienen muy nutridos y completos pues “*a veces el alumno también quiere más, no nada más ver el puro libro. Le gusta este momento donde él siente un*

respiro, donde ya vamos a hacer otra cosa y no nada más el puro libro". En su opinión, todo esto da como resultado que la clase no sea tan monótona y que los docentes, al igual que los estudiantes, se sientan un poco más libres en los procesos de enseñanza y/o aprendizaje.

En el mismo sentido, Ana expresó que *"está muy padre que nos enfoquemos en trabajar en una planeación de este tipo porque también ya los tenemos [los recursos] a la mano. No estamos cada día improvisando a ver qué recurso voy a ir a buscar en internet [...]. Es fácil y útil para ellos pero también para uno como docente ya tener todo a la mano"*.

En cuanto a la estructura y organización del programa, Graciela manifestó que como su organización va desde lo más simple (como una tarjeta de identificación) hasta un contexto profesional esto facilitaría el proceso de adquisición de los conocimientos. Asimismo, Nereida señaló que *"la parte en que todo se lleva a la vida real, por ejemplo el usar las redes sociales, esto es super atractivo para ellos porque ya les estás mostrando que no nada más es en el salón de clases y que no les estamos echando mentiras sobre lo que les podría pasar afuera"*. En otras palabras, se trabajan contenidos que son interesantes y útiles para el estudiantado.

En el apartado del proceso de evaluación hubo un poco más de recomendaciones. No obstante, es importante destacar el comentario de Nereida respecto al uso de menos exámenes escritos en la evaluación y más evidencias: *"yo lo veo por el punto de que, o sea, mostrar que hay otras formas de evaluar a un alumno. O sea que no nada más sea enfocarnos en un examen escrito o un examen oral. Eso, la verdad es que está super bien"*. Cabe destacar que el enfoque actual brinda más importancia a los exámenes.

En relación con el nivel de dificultad del programa, los docentes y la coordinadora estuvieron de acuerdo en que los contenidos y las evidencias de aprendizaje estaban bastante aterrizados al nivel establecido. Asimismo, se llegó a la conclusión de que la inclusión de un módulo de inglés donde los estudiantes utilizaran el idioma para su futuro laboral sería de gran

ayuda. Al respecto, Elena comentó: “*el alumno desde el nivel 1 se va a sentir atraído por el programa por la cuestión profesional. O sea, desde el principio él va a decir que sí le interesa continuar el curso porque está viendo que a futuro le va a servir en su formación profesional, ya cuando busque trabajo y todo lo demás*”. Es decir, los cursos que generalmente se ofertan en la universidad no tienen este acercamiento y desmotivan al estudiante, es por esto por lo que esta planeación resultó interesante.

Claro está que los docentes y la coordinadora también encontraron áreas por mejorar en la planeación desarrollada. Por esto, la siguiente categoría se resume a continuación:

Tabla 14

Categoría 2: Áreas de mejora de la planeación didáctica

Elemento	Áreas de mejora
Competencias y metas	-Al considerar que solo son tres horas de clase a la semana, los docentes comentan que las competencias específicas tendrían que trabajarse muy rápido. -La planeación también debería considerar el número de alumnos ya que es difícil alcanzar las metas establecidas en grupos muy numerosos.
Recursos y materiales educativos	-Al contar con tantos recursos en las planeaciones el tiempo puede ser un factor en contra.
Proceso de evaluación	-Las evidencias no deberían tener tanta ponderación pues estas pueden tender al plagio. -Se propone disminuir la evaluación a solo dos evidencias ya que es necesario considerar los tiempos de revisión. -Se plantea trabajar las actividades evaluativas en el aula para evitar una sobrecarga de trabajo al estudiante. -Se debe procurar que el examen tenga una ponderación más alta y, de igual forma, se propone añadir uno más en los criterios de evaluación.
Nivel de dificultad	-Algunos temas pueden ser muy complejos para algunos de los estudiantes que llegan con un nivel muy por debajo del establecido. Por lo tanto, se recomienda crear un nivel antes del 1, un curso para “True Beginners”. -El alumno podría sentirse muy abrumado con tantas actividades.

Nota. Elaboración propia.

Como se muestra en la tabla anterior, uno de los docentes (Celia) mencionó que las competencias específicas establecidas en la planeación tendrían que trabajarse muy rápido pues *“a veces por la cuestión de que es solamente una hora de clase sí está bastante rápido que se tiene que ver todo el contenido”*. Sin embargo, también agregó que es posible llegar a trabajar todo el contenido siempre y cuando desde un inicio se haga una correcta dosificación de los tiempos. En el mismo sentido, Graciela agregó que *“también depende mucho de cuántos alumnos se tengan porque a veces no alcanza el tiempo. Por ejemplo, el sábado que se llega a tener hasta 35 alumnos pues está muy difícil administrar todos los contenidos. Es decir, que puedas con todos ir igual y que hagan las evidencias”*. A pesar de esto, ella consideró que era un plan muy completo y bueno, el cual podría funcionar si la cantidad de alumnos en los grupos fuera disminuida. En relación con los recursos, la cuestión de la falta de tiempo fue comentada nuevamente. Los docentes indicaron que el tener una hora de clase y el contar con tantas actividades podría resultar en algo contraproducente para el desarrollo de las sesiones.

Anteriormente se mencionó que el proceso de evaluación fue el que contó con más recomendaciones por parte de la coordinadora, por tal motivo estas se describen a continuación. Ella considera que las fases son correctas; no obstante, sugiere que las evidencias no cuenten con tanta ponderación porque muchas de las veces los estudiantes tienden al plagio. Es por esto por lo que señala la necesidad de que se agreguen más exámenes y que estos tengan un valor más alto por ser *“más objetivos”*. Es importante indicar que, contraria a esta postura, algunos docentes aseguraron que las evidencias podrían ser improvisadas y desarrolladas en el aula para evitar este problema ya que *“como sabemos para las clases que son en línea...los exámenes escritos...la situación de siempre: que se copian. Entonces si le vas a dar más valor al examen escrito que va a ser pura copia pues no me está*

demostrando el alumno ninguna competencia” (Celia). Asimismo, aseguraron que sería tarea del profesor actualizar las evidencias de aprendizaje para que estas sean diferentes en cada periodo académico.

Referente a la dificultad del programa, Celia comentó: *“eso es un tema que me medio preocupa porque siento que estos [temas] pueden llegar a ser muy complejos para algunos de ellos que vienen prácticamente en ceros... entonces siento que ya hablarles sobre empleo o vocabulario profesional es muy difícil para ellos”*. Contrario a esto, Graciela aseguró que solamente se necesita que los contenidos sean realmente aterrizados a un nivel 1 y al alcance de cada uno de los participantes.

Por lo tanto, a raíz de los datos analizados se pudo concluir que esta propuesta didáctica podría ser aplicada en los cursos de nivel 1. Sin embargo, se tendrían que realizar ajustes a los tiempos, al tamaño de los grupos y al proceso evaluativo. En palabras de Elena: *“Este tipo de planeaciones nos invitan a que sea más personalizado el curso, entonces sí tendríamos que revisar para cuántos alumnos me da este curso. Realmente cuál es el número de alumnos con el que yo puedo trabajarlo [...] al máximo”*. Para finalizar con esta propuesta de intervención, en el siguiente capítulo se presentan los comentarios finales de la misma.

Capítulo 4: Conclusiones

Este último capítulo tiene como objetivo discutir los resultados alcanzados y presentar las conclusiones a las que se llegó con el diseño y la implementación de esta propuesta de acción. De igual manera, se plantean las recomendaciones para futuros estudios y se declaran las limitaciones que se observaron en esta investigación.

4.1 Discusión

Toda vez que se han descrito y analizado los distintos resultados obtenidos con el diseño y evaluación de esta propuesta de intervención, enseguida se discuten sus principales hallazgos.

En primer lugar, la observación y el análisis del programa de estudios—facilitado por la coordinadora de este CAADI—evidenció lo que Korell (2020) expuso en su artículo al asegurar que los libros de texto siguen considerándose como la base para la adquisición de lenguas extranjeras. Esto es, la institución no contaba con una planeación didáctica fundamentada que rebasara los límites del libro método utilizado para impartir las lecciones. Además, como se pudo observar, los docentes de esta dependencia lo empleaban para 1) realizar las actividades en el aula, 2) organizar las tareas y 3) orientar los temas y los contenidos; lo cual coincide con lo que Fernández y Caballero (2017) señalan al asegurar que los libros de texto condicionan la enseñanza del idioma pues muchos profesores los utilizan de manera cerrada, sometiéndose a los contenidos que ahí se indican.

De igual manera, gracias al estudio diagnóstico se pudo constatar que la coordinadora y el 57.14% de los profesores eran egresados de la rama de la traducción, por lo que ellos no se encontraban familiarizados con temáticas como la didáctica de la lengua o el diseño y la planeación de cursos. Esto coincide con lo que Núñez (2008) indica al establecer que algunos docentes de idiomas dejan de lado su formación como futuros profesores que habrán de comprender las corrientes didácticas necesarias para llevar a cabo procesos de enseñanza con sentido y significado; lo cual podría ser una de las razones por las que este CAADI no cuente con la fundamentación pedagógica necesaria de sus programas.

En el mismo sentido, el diagnóstico puso de manifiesto que la eficiencia terminal del curso era muy baja pues solo un 5% del alumnado inscrito en el nivel 1 concluía satisfactoriamente los 6 niveles que se establecían en el plan de estudios. Esto concuerda con lo que Rosales-Acosta et al. (2019) concluyen en su investigación al asegurar que los cursos descontextualizados que no incorporan las necesidades y requerimientos de los aprendientes son rechazados por estos al no ser considerados valiosos para sus realidades particulares.

Entonces, esta podría ser una de las razones por las que los cursos ofertados en esta institución no cuentan con el éxito esperado.

Es así como estos hallazgos sugirieron que los libros de texto y la falta de una formación docente adecuada tendían a condicionar los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Por tal motivo, se decidió elaborar una nueva planeación didáctica que tomara en cuenta las necesidades de los estudiantes universitarios de esta institución y que detallara las metas, las competencias, las estrategias de enseñanza y el proceso evaluativo. Todo esto con el objetivo de que se llevaran a cabo procesos de enseñanza de calidad que motiven al estudiante a completar el curso. Esta fue valorada por los docentes de este CAADI y los resultados indicaron que su aplicación sería adecuada, las razones se desglosan a continuación:

1. *La enseñanza podrá verse como efectiva y práctica pues el estudiante adquirirá habilidades comunicativas acordes con la realidad, favoreciendo su desempeño profesional.* Esto concuerda con lo que Ruiz-Navarrete (2014) y Poblete y Valdivia (2015) encontraron en sus propuestas para el rediseño de sus cursos de inglés, donde se recalca la importancia de impulsar habilidades que vayan de la mano con la realidad educativa.
2. *El programa no se basa en un enfoque basado en el texto.* La planeación didáctica se estableció tomando como referencia el MCER y el enfoque comunicativo, desarrollando así contenidos significativos para los estudiantes, lo cual va de acuerdo con lo propuesto por Rosales-Acosta et al. (2019).
3. *El programa cuenta con una fundamentación teórica y metodológica.*
4. *Las necesidades e intereses de los estudiantes son tomados en cuenta.* Lo cual coincide con lo propuesto en el curso desarrollado por Echeverri-Sucerquia y Quinchia (2016),

donde se establece la importancia de tomar en cuenta las perspectivas de los adultos jóvenes.

5. *La implementación de la propuesta viene acompañada por un programa de acompañamiento docente.* Esto también coincide con lo encontrado por Echeverri-Sucerquia y Quinchia (2016). Los docentes valoraron contar con un espacio de reflexión (el grupo focal) donde se les informaba de los cambios que buscaban ser propuestos. Esto también sustituyó la imposición por la apertura.

Igualmente, los docentes involucrados en la evaluación de la factibilidad de implementación de esta nueva planeación didáctica aseguraron que este tipo de programas apoyan al profesor en su diario quehacer ya que proporcionan una ruta de trabajo específica y permiten la selección de los recursos didácticos pertinentes; esto concuerda con los beneficios que Ascencio (2016), Núñez (2016) y la SEP (2018) plantean. Para finalizar, en la última sección de este estudio se presentan las conclusiones de esta investigación.

4.2 Conclusiones

En la presente investigación se tuvo como objetivo general rediseñar y evaluar la factibilidad de implementación de una nueva planeación didáctica para el curso del nivel 1 de inglés como lengua extranjera, tomando en cuenta las necesidades del estudiantado y las perspectivas respecto al uso del libro de texto como método único de enseñanza. El cual, se puede concluir, pudo ser alcanzado pues se diseñó y evaluó un programa didáctico que, de ser aplicado de manera cuidadosa y detallada, podría llegar a tener un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Cabe destacar que los datos recopilados durante el estudio indican que esta planeación didáctica permitiría a los docentes establecer metas claras y realistas para los estudiantes. También, esta posibilitaría la selección adecuada de recursos de enseñanza (no solamente el

libro de texto) adaptados a las necesidades individuales de los aprendientes, lo cual resultaría en una mayor motivación y compromiso por parte de ellos. En los siguientes párrafos se señala si las interrogantes de investigación pudieron ser respondidas.

La primera pregunta, *¿cuáles son las percepciones de los estudiantes y docentes respecto al uso del libro de texto como método único de enseñanza?*, dejó al descubierto que la mayoría de los estudiantes preferirían aprender con metodologías más activas y con materiales que no fueran tan costosos como lo es el libro texto, pues, en sus palabras, no todos ellos cuentan con los medios económicos necesarios para adquirirlos. De igual forma, consideraron que su proceso de aprendizaje se puede ver altamente condicionado por la adquisición de este recurso. Por otro lado, los docentes estimaron que el libro de texto viene a ser la guía y el programa de cada sesión ya que no se contaba con otro documento que orientara sus prácticas. No obstante, ellos son conscientes de que la enseñanza de una lengua extranjera no debía estar establecida por lo que se dicta el índice de este recurso educativo.

En el mismo sentido, la segunda pregunta, *¿qué intereses y necesidades tienen los estudiantes de esta dependencia para ingresar a un curso de inglés como lengua extranjera?*, podría ser respondida de manera muy sencilla: ellos ingresan porque es de carácter obligatorio. Sin embargo, este debería ser replanteado para tomar en consideración todo aquello que el estudiante desea aprender: inglés cotidiano, temáticas relacionadas a los negocios, finanzas y de información actual; todo esto con el objetivo de motivarlo a concluir el curso y desarrollar, así, nuevas habilidades lingüísticas.

En relación con la tercera pregunta de investigación, que iba enfocada en conocer *de qué manera se podía diseñar y proponer una planeación didáctica que tomara en cuenta los intereses y las necesidades de estos estudiantes*, es importante señalar que se llegó a la conclusión de que la mejor forma de diseñar un curso para una lengua extranjera es a través de

un análisis donde se tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes para los que este ha sido desarrollado y, de igual forma, se consideren los principios de la didáctica. También, es preciso que se busque que los contenidos se entrelacen, de alguna u otra manera, con las habilidades específicas que el estudiantado ha de desarrollar para desempeñarse en su campo laboral. No menos importante es que el diseño e implementación de una nueva propuesta didáctica venga de la mano de un programa donde las modificaciones curriculares sean informadas y aprobadas por el profesorado encargado de ponerlo en práctica. Todo esto se apoya en la disciplina de la didáctica, la cual pone de manifiesto la necesidad de que cualquier curso declare sus propósitos, competencias, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, procesos evaluativos y recursos que permitan desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad.

Toda vez que se ha hecho una recapitulación de las preguntas y respuestas de investigación, a continuación se describen las limitaciones y recomendaciones.

En la realización de este estudio se presentaron una serie de limitantes que pudieron haber tenido algún impacto en los resultados aquí expuestos. En primer lugar, la investigación se vio limitada por restricciones de tiempo que imposibilitaron que la planeación didáctica diseñada fuera llevada a la práctica. Es por esto por lo que se considera que su implementación pudo haber ofrecido información valiosa sobre si este programa mejoraba—o no—el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes implicados. Asimismo, la formación como traductores de la coordinadora y del 57.14% de los profesores de este CAADI podría representar una resistencia a cambiar los patrones ya establecidos, tal como ocurrió en la fase de la evaluación donde la coordinadora aseguraba que los exámenes eran necesarios para una valoración mucho más objetiva.

En el mismo sentido, la metodología de la investigación-acción utilizada en este estudio—la cual es requisito en este programa educativo de maestría—señala que los resultados no pueden ser generalizados ya que la cercanía del investigador con los participantes puede ser considerada como una fuente de sesgo en cuanto a su validez. Dicho de otro modo, los hallazgos que aquí se presentan no son completamente generalizables a otras poblaciones y/o contextos. También, esta investigación se encontró condicionada al no poder incluir el nombre de la institución en el título del proyecto, lo cual pudo haber otorgado un mejor entendimiento del problema de estudio.

Igualmente, se recomienda realizar un análisis más profundo al implementar esta planeación didáctica (tomando en cuenta las observaciones señaladas en la fase de reflexión y evaluación) y evaluarla en práctica con el objetivo de fortalecer los argumentos que aquí se presentan. De igual manera, se sugiere acompañarla de una guía de impartición que sea diseñada para que los docentes de este centro comprendan las nuevas modificaciones curriculares que se proponen y que este programa sea aplicado de la mejor manera posible.

Finalmente, es importante que futuras intervenciones exploren nuevas perspectivas para ampliar esta investigación y aportar, así, ideas innovadoras a este campo de estudio. Por ejemplo, se puede diseñar y proponer un curso de inglés para los negocios ya que este sería de gran provecho para el estudiantado de esta dependencia. Aunado a esto, se sugiere proponer un curso de formación profesional en didáctica de las lenguas extranjeras para los docentes de idiomas de esta institución, en especial para aquellos de las ramas de traducción que no tienen las bases de planeación y/o diseño de cursos. Además, se subraya la necesidad de brindar apoyo y capacitación en estos temas, a fin de mejorar la calidad de la enseñanza del idioma inglés y preparar a los estudiantes para los desafíos de un mundo globalizado.

Referencias

- Agudelo, M. (2009). Importancia del diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje. *Nuevas ideas en informática educativa*, 5(2), 118-127.
http://www.tise.cl/2009/tise_2009/pdf/14.pdf
- Ariza, R. y Pons, L. (2019). Incorporación de la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en licenciaturas de la Universidad Marista de Querétaro. *Universidad Autónoma de Querétaro*, 5(5), 1-12.
<https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2019/C022.pdf>
- Ascencio, C. (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 109-130.
doi:10.15366/reice2016.14.3.006
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-9. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871>
- Belloch, C. (2017). *Diseño instruccional*. Unidad de Tecnología Educativa.
<http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1321/EVA4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Benavides-Lara, M.A., Pompa, M., de Agüero, M., Sánchez-Mendiola, M. y Rendón, V.J. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (34), 163-197.
<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793>
- Cabeza, L., Lombana, J. y Castrillón, J. (2020). Factores externos en el desempeño de pruebas genéricas de Estado (SaberPro) de inglés en estudiantes de administración y

afines en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(30), 182-200.

doi:10.22201/iisue.20072872e.2020.30.595

Castro, A. (2019). Conceptos básicos de la teoría curricular. *Centro de Estudios*

Universitarios Xochicalco, 1-5.

https://www.researchgate.net/publication/336145199_Conceptos_basicos_de_la_teor%C3%ADa_curricular

Castro, P., González, G. y Casar, L. (2015). Metodología para la organización de los cursos

de inglés con fines específicos basada en el problema. *Revista Internacional de*

Lenguas Extranjeras, 4, 31-52. doi: 10.17345/rile201531-52

Chacón, M. (2011). Método de análisis de necesidades de cursos de inglés con fines

específicos a poblaciones de estudiantes de educación a distancia. *Revista Espiga*, 22,

49-57. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467846228004>

Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas:*

aprendizaje, enseñanza, evaluación. Servicio de publicaciones del Consejo de

Europa. [https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-](https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizajeensenan/1680a52d53#:~:text=C%C3%B3mo%20citar%3A%20Consejo%20de%20Europa,.int%2Flang%2Dcefr)

[aprendizajeensenan/1680a52d53#:~:text=C%C3%B3mo%20citar%3A%20Consejo%20de%20Europa,.int%2Flang%2Dcefr](https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizajeensenan/1680a52d53#:~:text=C%C3%B3mo%20citar%3A%20Consejo%20de%20Europa,.int%2Flang%2Dcefr)

De Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.

Díaz-Barriga, A. (2007). *Didáctica y currículum*. Paidós.

Echeverri-Sucerquia, P. y Quinchia, M.C. (2016). Retos en el diseño curricular de un

programa de inglés para adultos. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), 131-

148. <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v18n2.8700>

Elliott, J. (2005). *La investigación acción en educación*. Ediciones Morata.

- España, C. (2010). El idioma inglés en el currículo universitario: importancia, retos y alcances. *Revista Electrónica Educare*, 14(2), 63-69.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194115606005>
- Facultad de Contaduría Pública (s.f.). *Aspirantes*. <http://facpya.uanl.mx/aspirantes/>
- Fernández-Bedoya, V.H. (2020). Tipos de justificación en la investigación científica. *Revista Trimestral del Instituto Superior Universitario Espíritu Santo*, 4(3), 65-76. doi:
<https://doi.org/10.33970/eetes.v4.n3.2020.207>
- Fernández, M.P. y Caballero, P.A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217.
doi:6018/reifop.20.1.229641
- Fernández, R. y Fernández, I.D. (2013). Importancia del inglés con fines específicos para los estudiantes de enfermería de la PUCE SD. *Revista La Técnica*, (9), 28-35.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6087682>
- Gallegos, J. R. (2018). Cómo se construye el marco teórico de la investigación. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169), 830-854.
<https://www.scielo.br/j/cp/a/xpbhxtDHLrGHfLPthJHQNwK/?format=html&lang=es>
- García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Centro Universitario Santa Ana*, 1-30.
http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- García-Quintanilla, M., Serna, R.V., Gutiérrez, A.E. y Ruiz, Y. (2015). La teoría del cambio y la innovación como fundamento para la gestión del conocimiento. *Ciencia UANL*, 18(72). <http://cienciauanl.uanl.mx/?p=3828>

- Garza, N., Carreón, M. y Pedraza, M.G. (2019). Explorando la ansiedad en el idioma extranjero a través de las percepciones de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Verbum et Lingua*, (13), 94-112.
- http://www.verbumetlingua.cucsh.udg.mx/content/numero_13_2
- Gay, L., Mills, G. y Airasian, P. (2012). *Educational Research: Competences for analysis and applications*. Pearson.
- Gooding, F. A. (2020). Enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua: expectativa en el dominio del idioma inglés. *Revista Científica Orbis Cognitiona*, 4(1), 20-38.
- González, R. F., y González, I. F. (2012). Importancia del inglés con fines específicos para los estudiantes de Enfermería de la PUCE SD. *La Técnica: Revista de las Agrociencias*, (9), 28-35.
- <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/latecnica/article/view/545>
- González, O., y Suárez, G. (2018). Los medios de enseñanza en la didáctica especial de la disciplina Anatomía Humana. *Revista Médica Electrónica*, 40(4), 1126-1138.
- http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242018000400018#:~:text=La%20did%C3%A1ctica%20especial%2C%20tambi%C3%A9n%20denominada,o%20materia%20concreta%20de%20estudio.
- Hernández, G. (2011). *Paradigmas en psicología de la educación*. Ediciones Paidós.
- Hernández, S.D. (2004). *Importancia del uso de actividades comunicativas en el rendimiento académico del estudiante de inglés como segunda lengua: Centro de Idiomas, Facultad de Filosofía y Letras*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León]. Repositorio Académico Digital-Universidad Autónoma de Nuevo León.
- <http://eprints.uanl.mx/1475/1/1020131289.PDF>

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.

<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Korell, J. L. (2020). El desarrollo histórico, tendencias actuales y el uso del libro de texto de ELE en el contexto educativo de Alemania desde una perspectiva teórica. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (31), 1-26.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92163275006>

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*.

Editorial Graó, de IRIF,S.L.

Lin, A. M. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 11-23.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3074193>

López, K. S., y Chacón, S. (2020). Escribir para convencer: experiencia de diseño instruccional en contextos digitales de autoaprendizaje. *Apertura*, 12(1), 22-38.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-61802020000100022&script=sci_arttext)

[61802020000100022&script=sci_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-61802020000100022&script=sci_arttext)

López, E., Cacheiro, M., Trujillo, C. y Fuentes, J. (2016). *Didáctica general y formación del profesorado*. UNIR.

Malagón, L. A., Rodríguez, L. H., y Ñáñez, J. J. (2019). *El currículo: fundamentos teóricos y prácticos*. Sello Editorial Universidad del Tolima.

<http://repository.ut.edu.co/handle/001/3023>

Mallart, J. (2009). Didáctica: Perspectivas, teorías y modelos en A. Medina y M. Concepción (Eds.), *Didáctica: formación básica para profesionales de la educación* (29-74).

Universitas.

https://www.researchgate.net/publication/325120200_Didactica_concepto_objeto_y_finalidades

- Manley, M., Quesada, M.J. y Zamora, S. (2019). Promoción del aprendizaje del inglés con fines específicos en diferentes sectores de la comunidad puntarenense: caso de los cursos de inglés para atención al turista. *Revista de Lenguas Modernas*, 30, 37-55.
10.15517/RLM.V0I30.38889
- Medina, A. y Mata, F. (2009). *Didáctica General* (2da Edición). [Libro electrónico, PDF], Madrid, España: Pearson Educación. <https://ceum-morelos.edu.mx/libros/didacticageneral.pdf>
- Meza, J. L. (2019). *Diseño y desarrollo curricular*. Red Tercer Milenio.
http://190.57.147.202:90/jspui/bitstream/123456789/717/1/Diseno_y_desarrollo_curricular.pdf
- Montes, J. B. (2018). Propuesta curricular para la enseñanza del inglés en las licenciaturas de la UMQ. *Universidad Marista de Querétaro*.
- Núñez, F. (2008). Teoría del currículum y didáctica de las lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (4), 1-30.
<https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/96>
- O'Donoghue, J. y Calderón Martín del Campo, D. (Eds.) (2015). *Sorry: El aprendizaje del inglés en México*. Mexicanos Primero.
- Ortega-Auquilla, D. y Minchala-Buri, O. (2019). Explorando las aulas de clase de inglés en cañar: currículo, instrucción y aprendizaje. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(30), 57-73.
<https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp57-73p>
- Ortiz, W. (2019). Modelos curriculares: Teorías y propuestas. *Instituto Cognitivo Conductual Tijuana*, 1-9.

<https://www.researchgate.net/publication/336084659> MODELOS CURRICULARES TEORIAS Y PROPUESTAS

- Palma, F. (21 de noviembre de 2016). *Innovación curricular: un proceso dinámico que busca mejorar estratégicamente la formación de los estudiantes*. Universidad de Chile. <https://www.uchile.cl/noticias/128775/innovacion-curricular-un-proceso-dinamico>
- Pérez, N. (2009). El diagnóstico socioeducativo y su importancia para el análisis de la realidad social. *Material de lectura de la MEB*.
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1005>
- Picco, S., y Orienti, N. (2017). *Didáctica y curriculum*. Series: Libros de Cátedra.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61533>
- Piza Burgos, N. D., Amaiquema Marquez, F. A., y Beltrán Baquerizo, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Poblete, M. y Valdivia, J. (2015). Propuesta de una unidad responsable del diseño de un plan común en la enseñanza del idioma inglés para propósitos generales y para propósitos específicos. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(1), 64-85.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305739087005>
- Ponce, A. (2016). *Propuesta de programa para el diplomado en francés del CAADI de la Preparatoria 13 de la UANL* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León]. Repositorio Académico Digital-Universidad Autónoma de Nuevo León.
<http://eprints.uanl.mx/14287/1/1080237999.pdf>

- Quisbert, M. y Ramírez, D. (2011). Objetivos de la investigación científica. *Revista de Actualización Clínica*, 10, 461-465. <https://es.scribd.com/document/382187198/v10-a03>
- Ramos, C. A. (2016). La pregunta de investigación. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, 24(1), 23-31. https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2016_1/Carlos.Ramos.pdf
- Richards, J.C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667220>
- Rosales-Acosta, A., Pérez-Vidaurre, R. y Dover-Carrillo, Y. (2019). Construcción de una metodología para el aprendizaje del inglés en contextos rurales: Contribución de aprendientes. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 273-296. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.14>
- Ruiz-Navarrete, R. (2014). Propuesta para el rediseño del curso TE-0300 inglés conversacional I en turismo ecológico: Universidad de Costa Rica-Sede de Guanacaste. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 15(30), 69-94. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66631279004>
- Salas, A.M., Baeza, C., Galicia, M.I., Vázquez, P., Sánchez, S. y Hernández, S. L. (2020). *El diseño de programas sintéticos y analíticos de las unidades de aprendizaje para programas educativos de nivel superior*. Universidad Autónoma de Nuevo León. <https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2018/08/El-dise%C3%B1o-de-programas-sint%C3%A9ticos-y-anal%C3%ADticos-de-las-unidades-de-aprendizaje-para-programas-educativos-de-nivel-superior.pdf>
- Salazar, E. (2004). *Evaluación de los Centros de Auto-Aprendizaje de idiomas de la Universidad Autónoma de Nuevo León campus San Nicolás*. [Tesis de maestría,

Universidad Autónoma de Nuevo León]. Repositorio Académico Digital-Universidad

Autónoma de Nuevo León. <http://eprints.uanl.mx/5488/1/1020150017.PDF>

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Evaluar y planear. La importancia de la planeación en la evaluación con enfoque formativo*. SEP.

Universidad Autónoma de Nuevo León (2021). *Examen de Competencia en Inglés EXCI*.

<https://www.uanl.mx/tramites/examen-de-competencia-en-ingles-exci/>

Valenzuela, M. J., Romero, K., Vidal-Silva, C., & Philominraj, A. (2016). Factores que influyen en el aprendizaje del idioma inglés de nivel inicial en una universidad chilena. *Formación universitaria*, 9(6), 63-72.


https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062016000600006&script=sci_abstract

Apéndices

Apéndice A. Cronograma de Trabajo

Semestre Actividad	Agosto- diciembre 2021	Enero-junio 2022	Agosto- diciembre 2022	Enero-junio 2023
Resumen				
Índice				
Introducción				
Planteamiento del problema				
Antecedentes				
Justificación				
Objetivos				
Preguntas de investigación				
Marco teórico				
Diseño metodológico				
Elaboración de instrumentos				
Aplicación de instrumentos				
Análisis de resultados				
Discusión de resultados				
Diseño de la propuesta didáctica				
Aplicación de la propuesta				
Evaluación de los resultados de la propuesta				
Conclusiones				
Limitaciones				
Recomendaciones				

Apéndice B. Programa de Estudio del CAADI



CAADI - FACPTA

DISEÑO DEL PROGRAMA DE ESTUDIO

IDIOMA: Inglés NIVEL: 1

Revisión: (X)

ELABORA: (Código: Nivel) Marcela Méndez Mondraón FECHA DE ELABORACIÓN: 10- Enero-2018

FORMACIÓN: Maestría en Enseñanza de Inglés

ÁREA DE EXPERIENCIA PROFESIONAL: _____

I. ELEMENTOS DE ENTRADA

FUENTES DE INFORMACIÓN (marcar y adjuntar los datos utilizados para precisar el contenido del producto):

DISEÑO PREVIO PROPUESTA ESPECIALISTA INTERNO

Otro (describe): _____

Nota: El diseño debe fundamentarse en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

FUENTE	REQUISITO
Diseño Previo	Adjuntar diseño
Propuesta especialista interno	Adjuntar propuesta
Otro	Adjuntar documento de referencia

PROPÓSITO DEL CURSO: El alumno será capaz de comunicarse en situaciones cotidianas con expresiones de uso frecuente utilizando vocabulario elemental.

DURACIÓN (HRS): 48 hrs. **NIVEL EQUIVALENTE DEL MCERL:** A1

TEMAS A CUBRIR:


1. Verb to be	9. Adverbs of frequency
2. Demonstratives	10. There is/ There are
3. Possessives	11. Can for possibility
4. Simple present and negative form	12. Countables and uncountables
5. Simple present 3rd person and negative form	13. Quantifiers
6. Simple present interrogative form	14. Was/ were
7. Have/has and negative form	15. Simple past
8. Have/ has interrogative form	16. Simple past interrogative form

REQUISITOS REGULATORIOS: No aplica

COMPETENCIA REQUERIDA DEL INSTRUCTOR: dominio sobre el área de estudio, excelente capacidad de comunicación oral y escrita del idioma a impartir, capacidad de aplicar los conocimientos del idioma extranjero en la práctica, organizar y diseñar programas de estudio para impartir el idioma.

Página 1 de 2

Apéndice C. Carta Descriptiva del Programa de Estudio



CARTA DESCRIPTIVA DEL PROGRAMA DE ESTUDIO

IDIOMA: Inglés FECHA: 10-ene-18

NIVEL: 1 CÓDIGO DEL DISEÑO: _____ REVISIÓN: X

Objetivo: El alumno será capaz de comunicarse en situaciones cotidianas con expresiones de uso frecuente utilizando vocabulario elemental.

Apoyo didáctico: Equipo de cómputo, proyector y textos de consulta.

Contenido temático	Actividades del instructor	Actividades del participante	Técnica Instruccional	Instrumento de Evaluación	Tiempo destinado
Unit 1 split 1 Welcome	En la unidad 1 veremos el uso del verbo ser o estar relacionado con países y nacionalidades así como también identificar el uso de los posesivos y demostrativos	El alumno tiene como objetivo presentarse así mismo y a otros, pedir y dar información personal básica.	Técnicas de diálogo, de lectura comentada, tormenta de ideas y técnica expositiva.	Exámenes orales y escritos	8 horas
Unit 2 split 1 Lifestyle	En la unidad 2 veremos el uso del presente simple relacionado con rutinas y ocupaciones	El alumno tiene como objetivo hablar de su ocupación y de sus actividades cotidianas y de otros.	Técnicas de diálogo, de lectura comentada, tormenta de ideas y técnica expositiva.	Exámenes orales y escritos	8 horas

Unit 3 split 1 People	En la unidad 3 veremos el uso del verbo "tener" (have) relacionado con el vocabulario de la familia y el uso de adverbios para expresar la frecuencia de sus actividades	El alumno tiene como objetivo hablar de su familia, describir personas y sus personalidades. Será capaz de describir con qué frecuencia realiza actividades.	Técnicas de diálogo, de lectura comentada, tormenta de ideas y técnica expositiva.	Exámenes orales y escritos	8 horas
Unit 4 split 1 Places	En la unidad 4 veremos el uso del " There is/ there are relacionado con objetos de su entorno y el uso del modal "can" como posibilidad y habilidad.	El alumno tiene como objetivo describir su entorno y hablar de actividades que puede realizar en él.	Técnicas de diálogo, de lectura comentada, tormenta de ideas y técnica expositiva.	Exámenes orales y escritos	8 horas
Unit 5 split 1 Food	En la unidad 5 veremos los contables, no contables, medidas y contenedores relacionado con la comida.	El alumno tiene como objetivo hablar de sus hábitos alimenticios; hacer uso de unidades de medición y contenedores.	Técnicas de diálogo, de lectura comentada, tormenta de ideas y técnica expositiva.	Exámenes orales y escritos	8 horas
Unit 6 split 1 The past	En la unidad 6 veremos el pasado simple	El alumno tiene como objetivo hablar de sus experiencias en pasado.	Técnicas de diálogo, de lectura comentada, tormenta de ideas y técnica expositiva.	Exámenes orales y escritos	8 horas

Apéndice D. Guía de Entrevista Semiestructurada**GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**

Maestría en Innovación Educativa

Facultad de Filosofía y Letras

Objetivo: Explorar cómo está estructurado y diseñado el curso de inglés ofertado por el CAADI con el fin de establecer cuáles podrían ser las principales razones para hacer uso del libro de texto como método único de enseñanza y, también, indagar si se consideraría pertinente la creación de un curso de inglés con propósitos específicos.

Dirigido a: Coordinadora del Centro de Auto-Aprendizaje de Idiomas

Tiempo aproximado de la entrevista: 15 minutos

Recursos: Guía de preguntas y dispositivo móvil para el audio

Datos de identificación de la entrevista	
Día:	14 de octubre
Hora:	14:39 horas
Duración:	20 minutos y 41 segundos
Lugar:	CAADI

Datos de identificación de la persona entrevistada	
Género:	Femenino
Formación académica:	-Licenciada en Ciencias del Lenguaje con acentuación en traducción e interpretación, Facultad de Filosofía y Letras (UANL) - Maestría en Administración con enfoque en estrategias de mercadotecnia, Facultad de Contaduría Pública y Administración (UANL)
Años de experiencia como docente:	15 años
Años de experiencia como coordinadora:	3 años

1. Inicio

La presente entrevista tiene como propósito explorar cómo está estructurado y diseñado el curso de inglés ofertado por este CAADI. Por este motivo se requiere de su valiosa participación en esta actividad, la cual forma parte importante del proceso de creación de una propuesta didáctica para obtener el grado de maestría. La información proporcionada será procesada de

manera anónima, confidencial y con fines meramente académicos, todo esto con la intención de que las respuestas que usted brinde sean lo más honestas y confiables posible. Agradezco de antemano su tiempo para la realización de esta entrevista.

2. Desarrollo

Para el desarrollo de la entrevista se han formulado una serie de preguntas, las cuales se espera tenga a bien responder lo más explícito y detallado posible, ya que la información a proporcionar es muy importante para la investigación.

a) Preguntas para conocer el perfil de la coordinadora:

1. ¿Cuál es su formación académica?, ¿en qué instituciones?, ¿cursó algunas materias de la didáctica de la lengua y/o de diseño curricular?
2. ¿Cuántos años tiene de experiencia como docente de la lengua inglesa? En su labor como docente, ¿cómo lleva a cabo sus clases?, ¿realiza planeaciones?
3. ¿Cuántos años tiene de experiencia como coordinadora del CAADI?, ¿por parte de la facultad se le otorgó alguna capacitación cuando se le dio el puesto?
4. ¿Cuáles son sus tareas/funciones en el CAADI? Luego de esto, ¿qué elementos considera al realizar los planes de estudio?
5. ¿Cuál es el proceso para seleccionar a los docentes que trabajarán en su departamento? ¿qué perfil busca?, ¿la decisión de contratación depende de usted?, ¿al ingresar se les otorga alguna capacitación?

b) Preguntas para conocer la estructura de los cursos de inglés del CAADI:

6. ¿Los cursos de inglés ofertados por el CAADI forman parte de un diseño curricular, estructurado por niveles, que pertenezcan a un plan de estudios?, ¿cómo se estructuró y/o qué elementos se consideraron en su diseño?, ¿cada cuándo se le hace una revisión y/o actualización?
7. ¿Por qué el curso ha sido establecido con carácter de obligatorio para todos aquellos estudiantes que no hayan acreditado el EXCI al ingresar a licenciatura?, ¿en qué se fundamenta esa obligatoriedad?
8. En su opinión, ¿cree que los estudiantes que culminan el curso alcanzan el nivel de egreso establecido (B2)?, ¿por qué?
9. ¿Considera que el curso de inglés ofertado por el CAADI guarda congruencia con las necesidades sociales y educativas de los educandos?, ¿de qué manera?

c) Preguntas para conocer la idealidad de un curso de ESP

10. Si se le pidiera diseñar un curso “ideal” para los estudiantes de esta institución, ¿cómo lo realizaría?, ¿cuál sería el propósito del curso?, ¿qué elementos no deberían faltar?
11. ¿Piensa que un curso de inglés con propósitos específicos (English for Business and Economics) sería útil y pertinente para el público del CAADI?, ¿por qué?

d) Preguntas de seguimiento (para mayor información):

1. ¿Cuenta con alguna certificación y/o diplomado en la enseñanza de la lengua inglesa?

2. ¿Utiliza el libro de texto como principal método de enseñanza?, ¿por qué?
3. Si se le otorgó una capacitación, ¿para qué le sirvió?
4. ¿Tiene alguna formación continua: docentes y estudiantes? Actualización
5. ¿Se da respuesta a las preguntas *para qué, qué, cómo y cuándo* enseñar, aprender y evaluar?
6. ¿El plan de estudios está basado en algún libro de texto?, ¿por qué?, ¿cuál es su opinión al respecto?
7. En su opinión, ¿considera que hay intereses económicos de por medio?
8. ¿Qué porcentaje de estudiantes que ingresan a nivel 1 culminan el curso?
9. N/A
10. N/A
11. N/A

3. Cierre

Damos por concluida esta entrevista, pero no sin antes agradecer su participación y aportes para la construcción del conocimiento en esta fase de la investigación.

Apéndice E. Transcripción de la Entrevista

Datos de identificación de la entrevista	
Día:	15 de octubre de 2022
Hora:	14:39
Duración:	20:41 minutos
Lugar:	CAADI
Participantes:	Entrevistadora: María Guadalupe Pedraza Vázquez Entrevistada: Coordinadora del CAADI

Transcripción de la entrevista
<p>Entrevistadora: ¡Hola Mich!</p> <p>Entrevistada: ¡Hola, hola!</p> <p>Entrevistadora: Te voy a explicar más o menos el inicio de la entrevista para comenzar. La presente entrevista tiene como propósito explorar cómo está estructurado y diseñado el curso de inglés ofertado por el CAADI de esta institución y, por este motivo, se requiere de tu participación en esta actividad, la cual forma parte importante del proceso de creación de una propuesta didáctica para obtener el grado de maestría. La información que tú me vas a proporcionar va a ser procesada de manera anónima, confidencial y pues con fines meramente académicos, todo esto con la intención de que las respuestas que tú me brindes sean lo más honestas y confiables posible. Obviamente, agradezco el tiempo que te estás tomando para realizar esta entrevista porque sé que tienes muchas cosas que hacer.</p> <p>Y bueno, vamos a iniciar...</p> <p>Para el desarrollo de la entrevista formulé una serie de preguntas, las cuales se espera que pues me puedas responder lo más explícito y detallado posible, ya que pues la información que tú me proporcionas es importante para la investigación. Yo dividí la entrevista en algunos, como que, apartados. Entonces, el primero nada más es para conocerte, saber tu perfil, qué es lo que haces en el CAADI. El segundo es para saber cómo están estructurados los cursos del CAADI, y el tercero es como que, bueno, una propuesta que yo tengo en mente, si tú crees que funcionaría. Por ejemplo, ¿ok?</p> <p>Entrevistada: Ah, ok.</p> <p>Entrevistadora: Bueno, la primera pregunta es: ¿Cuál es tu formación académica?, ¿en qué institución? Si... bueno esas primeras dos: ¿cuál es tu formación académica y dónde la cursaste?</p> <p>Entrevistada: Ok, bueno, yo soy Licenciada en Ciencias del Lenguaje. Estudié en la Facultad de Filosofía y Letras, en aquel entonces cuando yo estudié era acentuación en traducción e interpretación, específicamente. Bueno, también estudié una Maestría en Administración con enfoque en estrategias de mercadotecnia en FACPYA.</p>

Entrevistadora: Ok. Y cuando tú estudiaste esa licenciatura Mich, tú recuerdas que en tu plan de estudios se incluían algunas materias como de didáctica de la lengua o diseño curricular, por ejemplo.

Entrevistada: No, no había. Porque como era enfocada en traducción. No es como ahorita que es ambas. Entonces no nos enseñaron nada de eso.

Entrevistadora: A mí ya me tocó que era un poquito de las dos. Ok, muy bien. Bueno, ¿cuántos años tienes de experiencia como docente de inglés?

Entrevistada: De inglés ya tengo 15 años.

Entrevistadora: Wow, un chorro. Y en tu labor como docente, Mich, ¿cómo llevas a cabo tu clase? ¿llegas al salón y qué es lo que haces? Por ejemplo.

Entrevistada: Ah bueno, pues es llegar, por ejemplo, dentro de mi carrera pues yo no vi nada de planeación y diseño curricular pero pues si he tomado algunos cursos. Entonces bueno, es llegar, ver obviamente la asistencia, después informarle al alumno sobre lo que vamos a ver en la sesión, qué objetivos son, qué es lo queremos lograr con esa sesión. Y bueno, ya empezamos con un tipo de warm up de lo que se vio la sesión anterior.

Después de eso pues ya empezamos con la lección, primeramente yo explicando, dando ejemplos, ejemplificando. También haciendo que el alumno participe, que ellos también me muestren ejemplos. Ya después hay que preguntar dudas, si hay dudas tocar el tema o el punto que el alumno tiene. Y ya una vez que se explicó, se aclararon dudas, se ejemplificó, ya es el turno de realizar actividades para reforzar lo visto en clase, que ya son actividades que hacemos tanto el maestro como el alumno, y luego ya después actividades individuales para ver el progreso de cada alumno.

Entrevistadora: Y esas actividades ¿tú las haces o son las del libro? ¿o las dos?

Entrevistada: Las dos. Tanto pongo material que viene en el libro como también actividades que yo preparo.

Entrevistadora: Bueno, con lo de realizas tus planeaciones, pues yo creo que sí, porque dices que tienes actividades extra, lo del libro, pues sí, sí tienes como una planeación. Y en tu diario quehacer como docente, Mich, ¿tú utilizas un libro de texto como método de enseñanza?

Entrevistada: Sí, llevamos un libro que es el American SpeakOut, ya con ese libro nosotros sí tenemos un plan de estudios, bueno no un plan de estudios en sí, el plan analítico, que le llaman aquí, y el plan sintético que se genera para todos los maestros y todos los maestros tenemos que seguir ese plan analítico y ese plan sintético en las clases de inglés. Y están basadas en el libro, todo llevamos el mismo libro, todos los que impartimos esa materia llevamos el mismo libro.

Entrevistadora: Es el mismo para todos. Ahora tu experiencia como coordinadora del CAADI, ¿cuántos años tienes de experiencia como coordinadora del CAADI?

Entrevistada: 3 años.

Entrevistadora: Son 3, ok, y cuando tú ingresaste aquí, no como maestra, como coordinadora, ¿te dieron una capacitación para tu puesto?

Entrevistada: No, de hecho pasó como, qué será, un año y lo único para el puesto lo único que sí, porque hacen auditorias, bueno en la auditoría interna, pues vieron que no tenía una certificación en ISO fue lo que me certificaron pues para que cuando llegara una auditoría externa, estar preparada en ese tema en la cuestión del ISO, que es más administrativo.

Entrevistadora: Ahora ¿cuáles son tus tarea o funciones aquí en el CAADI? ¿qué es lo que haces como coordinadora?

Entrevistada: Está la parte de los cursos de inglés, que ese es un elemento, es realizar la inscripción, las fechas, planificar todo lo referente a los cursos, que es calendarización, ver que se cumplan las 16 semanas de clases, la inscripción de los alumnos, darle seguimiento en ciertos casos particulares, toda la logística de aulas, maestros, todo eso. A parte de los cursos de inglés también tenemos la cuestión del EXCI, que nos dedicamos a aplicar, tenemos cursos de preparación EXCI, también aplicamos TOEFL, digamos que son actividades relacionadas con el idiomas, y en cuestiones administrativas pues es trámites de certificados, de diplomas, también es llegar a los indicadores de calidad, que a nosotros nos dan satisfacción del cliente, tanto del servicio administrativo como de servicio de los cursos, ver toda el área administrativa en ese lado, de que bueno se le brindó un servicio de calidad.

Entrevistadora: Y cuando tú o tu equipo de trabajo, que creo que trabajan en equipo esta parte del plan de estudios o los programas de los cursos como tal de aquí del CAADI, tú mencionabas ahorita por ejemplo, la licenciatura tiene el plan sintético y el plan analítico, pero por ejemplo, aquí en el CAADI, ¿qué es lo que ustedes hacen como que, no sé, como la planeación didáctica o el programa de estudios de aquí del CAADI ¿cómo lo hacen o si hay uno? Que tú consideres.

Entrevistada: Digamos que a mí, calidad pues como es un curso igual que las clases de licenciatura debemos tener un plan analítico, un programa del curso. Calidad nos da a nosotros formatos y hay un formato establecido para esa planeación, en la cual se muestra que son 16 semanas de clase, y los maestros que son los que trabajan con los alumnos y con el libro, pues ellos tienen que planear qué se va a ver en cada semana de clase, pues se le asigna a los maestros que su fuerte es ese nivel, el que ya han dado en diferentes ocasiones para que ellos vean qué es lo que se ve en una clase, qué se ve en otra, ellos son los que hacen esa planeación para después yo verificarla, yo la vuelvo a verificar y ya si tenemos un ajuste pues se hace y ya se firma de que ya está correcto.

Entrevistadora: Y cuando hacen ustedes ese formato, cuando lo llenan, ¿en qué se basan? Por ejemplo, en qué material o ¿qué es lo que ustedes usan?

Entrevistada: En el libro. Las unidades que contiene el libro y que se tienen que cumplir 16 semanas de clase y son 3 horas a la semana.

Entrevistadora: Ok, esos son los puntos clave, las horas, las semanas y el recurso que es el libro. Bueno, eso ya es sobre cómo está estructurado el curso, ahora es para saber de los docentes. Cuando tú vas a contratar a un nuevo profesor como cuando me

contrataste a mí, pues yo más o menos conozco el proceso pero es para saber si estoy bien, ¿cuál es el proceso para seleccionar a los docentes que van a trabajar en tu departamento? O sea los que vienen para trabajar con los alumnos, para los cursos, si hay un nuevo administrativo, no, el maestro que va a trabajar el curso.

Entrevistada: Si hay una necesidad en el departamento de un maestro, primero yo solicito ante RH una plaza, que me autoricen una plaza, justificando por qué necesito un maestro. Ya una vez que RH me lo autoriza, se siguen las pruebas, primero tengo que recibir el currículum de la persona y ver si es apto para dar la clase. Ya una vez que tengo la aprobación y veo que es apto para dar la clase se continua con un número de pruebas, que es un examen escrito, en el cual tienen que alcanzar cierto puntaje, y si lo pasan ya se procede a hacer el examen de una clase muestra, y ya una vez que se evaluó la clase muestra y también si es apto, se le notifica al maestro y a RH sobre esto.

Entrevistadora: Entonces la decisión de contratar depende en parte de ti pero también de arriba, digamos, de RH.

Entrevistada: Así es, puede que yo quiera al maestro, que el maestro cumpla pero si RH no autoriza la plaza no.

Entrevistadora: No lo puedes contratar. Digamos que viene desde el director, por ejemplo.

Entrevistada: Así es. RH me pone ciertos requisitos para poder contratar al maestro, como por ejemplo, que este titulado, que no tenga antecedentes penales, ese tipo de cosas.

Entrevistadora: Estos maestros cuando ingresan aquí al CAADI, entre los mismos docentes o a lo mejor tú, ¿les otorgas alguna capacitación para saber cómo van a llevar el curso?

Entrevistada: Bueno, así como capacitación en sí, del área de capacitación de aquí, no. Obviamente se les explica: mira este es el libro que tú vas a llevar, este es el calendario, qué se hace, el programa, la bitácora, porque ellos también tienen que llenar ciertos documentos. Pero se les va explicando conforme van avanzando. Obviamente, antes de iniciar el curso, pues este es el libro, es tu material, es libre cátedra, solamente tienes que estar enfocado en el material que tenemos aquí. Ya si tú tienes ejercicios extra u otra cosa pues lo puedes hacer pero tiene que llevar el material que es de aquí.

Entrevistadora: Muy bien, entonces digamos que la evaluación depende del maestro, o sea tenemos como puntajes, pero cada maestro decide. Por ejemplo, en el escrito está estandarizando, todos aplicamos el mismo.

Entrevistada: Por ejemplo, en el examen oral, ahí tú puedes decir que quieres que hablen de este tema, y otro maestro puede decir que hablen de otro tema.

Entrevistadora: También con el PIA ¿verdad?, o sea es lo mismo, no tenemos un...

Entrevistada: En licenciatura sí hay un estándar, todos tienen que hacer el mismo PIA, pero en cursos de inglés no, es más libre. El contenido lo tienes que cumplir, y ya pues tú

sabes, por ejemplo, el examen ese es igual, pero el examen oral ya va de acuerdo con lo que tú quieras basados en el material.

Entrevistadora: ¿Tú piensas que sería bueno que lo mismo que hacen en licenciatura lo hiciéramos aquí en el CAADI?

Entrevistada: Sí, yo creo que puede funcionar.

Entrevistadora: Ok, bueno, ahora estas preguntas que vienen, ya una vez que hablamos de ti, de los maestros y un poco del curso, te voy a hacer unas preguntas ya más enfocadas ahora sí en el curso tal cual. La primera pregunta nos dice que: ¿los cursos de inglés ofertados por el CAADI forman parte de un diseño curricular estructurados por niveles que pertenezcan a un plan de estudios? Tú me mencionabas que es el programa que ustedes crean y ya.

Entrevistada: Y ya. Sí.

Entrevistadora: Y bueno ya cómo se estructuró y qué elementos se consideraron en su diseño, ya también me mencionabas que es el libro, las semanas y las horas que se tienen que cumplir.

Entrevistada: Así es.

Entrevistadora: Y ¿cada cuándo se le hace una revisión o actualización a ese programa?

Entrevistada: Cada que hay cambio de libro. Porque mientras llevemos el mismo libro es el mismo contenido, no hay modificaciones. Pero sí, más o menos el cambio de libro es cada 3 años.

Entrevistadora: Para actualizar el contenido ¿verdad? Porque a veces se quedan muy viejitos.

Entrevistada: Sí.

Entrevistadora: Otra pregunta que yo tengo es ¿por qué se decidió que el curso sea obligatorio para todos los estudiantes que no acreditan el EXCI cuando ingresan a licenciatura?

Entrevistada: Porque muchos dejan pasar el tiempo y ya cuando están a punto de egresar pues no lo pasan. Se esperan hasta el final, no pasan el EXCI y por lo tanto no se pueden titular. Y el no titularse baja los indicadores de la facultad. Entonces lo que quieren es que ya entre antes lo acrediten mejor para cuando lleguen ya a ese proceso de titulación pues ya no tengan ningún problema.

Entrevistadora: De ahí se fundamenta que sea obligatorio, para que los indicadores no sigan bajando, porque sí es verdad, muchos se esperaban hasta el final y dicen: prefiero pagar el EXCI que pagar el curso. Bueno, y al finalizar, nosotros en el programa, creo que en el nuevo programa que ustedes hicieron, se dice que el estudiante tiene que alcanzar un nivel B2 ¿tú crees que los estudiantes que terminan el curso sí lo alcanzan?

Entrevistada: Sí, yo creo que sí lo alcanzan.

Entrevistadora: La última relacionada al curso. ¿Tú consideras que el curso que ofertan

ustedes aquí en el CAADI guarda congruencia con las necesidades sociales y educativas de los estudiantes?

Entrevistada: Sí, pero sí puede haber ahí algún tipo de mejora, a lo mejor. Sí en cuanto a que ellos necesitan primero conocer el inglés básico, el inglés del día a día que se usa. Porque sí es una necesidad que hay aquí en la facultad de que hay puestos para contadores, para administradores, pero necesitan el inglés. De hecho aquí la facultad tiene bolsa de trabajo, pero nadie logra entrar a esos trabajos porque no tienen el idioma. Entonces sí, sí se necesita más que nada por la región en la que estamos pues las empresas buscan cierto nivel de inglés, a lo mejor no un C1 o C2, pero mínimo un B1 o un B2 que es el promedio que buscan. Entonces sí, sí cubrimos con esas necesidades de llegar a un B2 pero de inglés cotidiano, pero sí sería bueno un inglés de negocios.

Entrevistadora: Ok, muy bien. Sí, de hecho son las preguntas que siguen. Esto es para conocer qué te parecería, o si fuera ideal, un curso de ESP (English for Specific Purposes). La primera pregunta pues va muy relacionada. Bueno, no, la que sigue es la relacionada. Si a ti se te pidiera diseñar un curso ideal, o sea que no hubiera ningún programa, o que tuvieras esas obligaciones de los demás departamentos administrativos que te dicen tú tienes que hacer esto y es así... pero si eso no estuviera, imagina que lo puedes hacer como tú quieras, tienes la libertad, ¿cómo lo harías?, ¿qué harías?, ¿cuál sería el propósito?, ¿qué elementos considerarías que tendrían que estar presentes?

Entrevistada: Pues yo creo que... ay es que en sí todo. Para mí todo es importante tanto reading, speaking, grammar. O sea, tiene que incluir todo pero sí ir enfocado, un poquito, yo creo que al inglés de negocios. Pero ya terminando sus seis niveles de inglés, o también algún curso de inglés conversacional solamente. Es decir, que ellos, porque ya en nivel 6 traen toda la gramática, pero se ve que les falta mucho el speaking, el desenvolverse en esa parte. Bueno, a lo mejor sería bueno algún tipo de curso que se enfoque solamente en conversación o conversación de negocios. Podría ser conversación normal, primero, o sea problemas de la vida cotidiana. Luego, una vez que el alumno ya se desenvuelva en eso, pues ya conversaciones más enfocadas en los negocios que es lo que requieren las empresas.

Entrevistadora: Bueno, pues ya la otra ya me la contestaste pues dice que si piensas que un curso de ESP (English for business and economics) sería útil y pertinente. Mencionabas que obviamente sí porque lo requieren pero obviamente también requieren ese inglés de la vida cotidiana.

Entrevistada: La base, sí. Pues si no se les dificultaría mucho entender el otro.

Entrevistadora: Sí, porque no desarrollarían las bases primero. ¿Tu crees que sería conveniente que el curso de nivel 1 tuviera ciertos temas de la vida cotidiana y, no sé, el último mes que se enfocara en algo de business.

Entrevistada: Sí, vocabulario.

Entrevistadora: O empezar con lo básico de la conversación.

Entrevistada: Sí, a lo mejor sería buena idea para ir metiéndolo poco a poco y ya llegando cierto punto pues ya que tengan conocimiento.

Entrevistadora: Creo que ya sería la última, solamente déjame revisar si no se me pasó ninguna. Ah, la última, por ejemplo, nosotras estamos de acuerdo en que el curso es obligatorio para los estudiantes de primer semestre. Entonces la mayoría intenta pasarlo lo más pronto posible para no seguir con este curso que para ellos es caro. Entonces, ¿cuál es el promedio de estudiantes que entra a nivel 1?

Entrevistada: A nivel 1...

Entrevistadora: Como 300.

Entrevistada: No, más. Antes sí eran menos pero ahorita con eso que los obligan a entrar al curso yo creo que unos 500 o 600, nada más de nivel 1. No, yo creo que unos 500.

Entrevistadora: ¿Y cuántos de esos sí lo terminan?

Entrevistada: No, pues yo creo que un 5% . A lo mejor.

Entrevistadora: Ok, entonces pues creo que sería todo Mich. Muchas gracias por tu tiempo y por tu participación para la construcción del conocimiento en esta fase de la investigación.

Entrevistada: A ti.

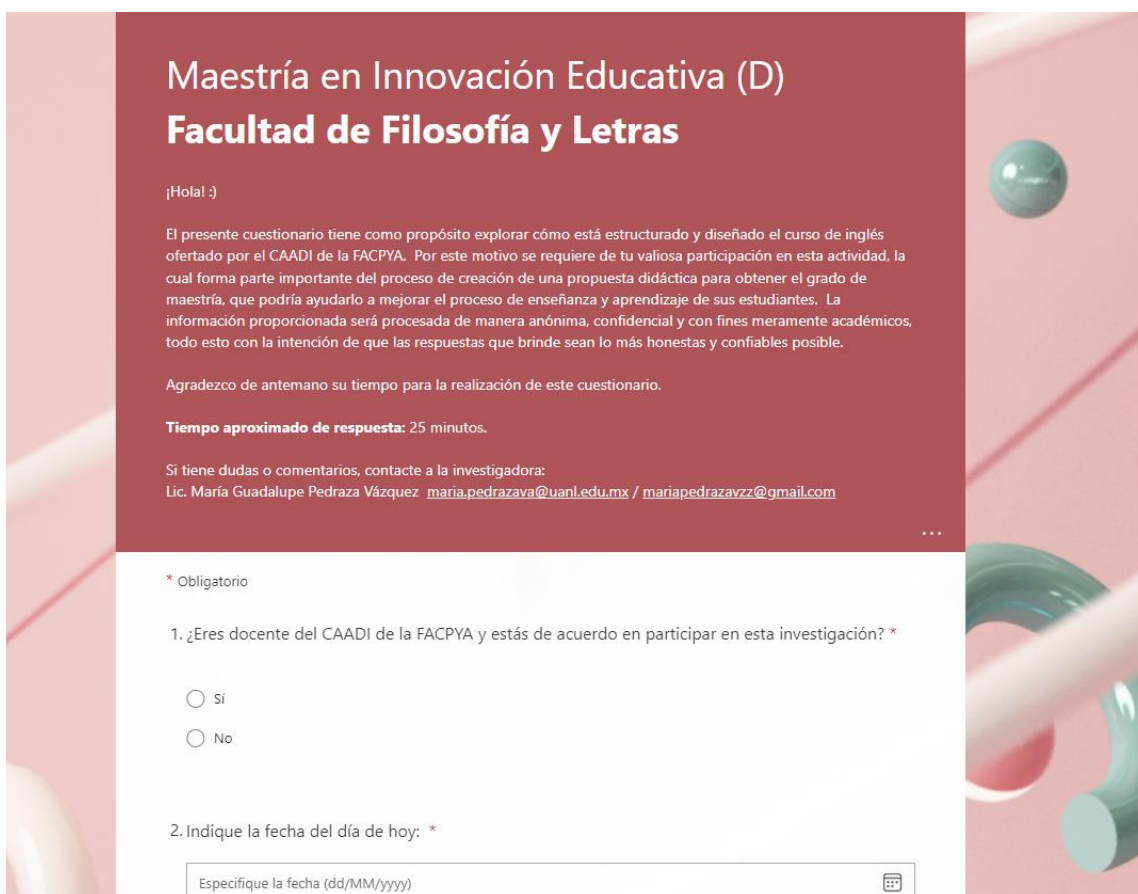
Entrevistadora: Listo.

Apéndice F. Cuestionario a Docentes

Cuestionario: <https://forms.office.com/r/E68RZYcDGZ>

Resumen de respuestas:

<https://forms.office.com/Pages/AnalysisPage.aspx?AnalyzerToken=UXIApTMwVjAaRv4d4WbOuPPHj09IHNzq&id=EZDKymp73kSGHwlaLKiDt5xtoIYjj2ZEqxNKdzff9KBURDBPW TUwOVFJSjY5VEZZMVBEU0kwUEJCVi4u>



Maestría en Innovación Educativa (D)
Facultad de Filosofía y Letras

¡Hola! :)

El presente cuestionario tiene como propósito explorar cómo está estructurado y diseñado el curso de inglés ofertado por el CAADI de la FACPYA. Por este motivo se requiere de tu valiosa participación en esta actividad, la cual forma parte importante del proceso de creación de una propuesta didáctica para obtener el grado de maestría, que podría ayudarlo a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. La información proporcionada será procesada de manera anónima, confidencial y con fines meramente académicos, todo esto con la intención de que las respuestas que brinde sean lo más honestas y confiables posible.

Agradezco de antemano su tiempo para la realización de este cuestionario.

Tiempo aproximado de respuesta: 25 minutos.

Si tiene dudas o comentarios, contacte a la investigadora:
Lic. María Guadalupe Pedraza Vázquez maria.pedrazava@uanl.edu.mx / mariapedrazavzz@gmail.com

...


* Obligatorio

1. ¿Eres docente del CAADI de la FACPYA y estás de acuerdo en participar en esta investigación? *

Sí

No

2. Indique la fecha del día de hoy: *

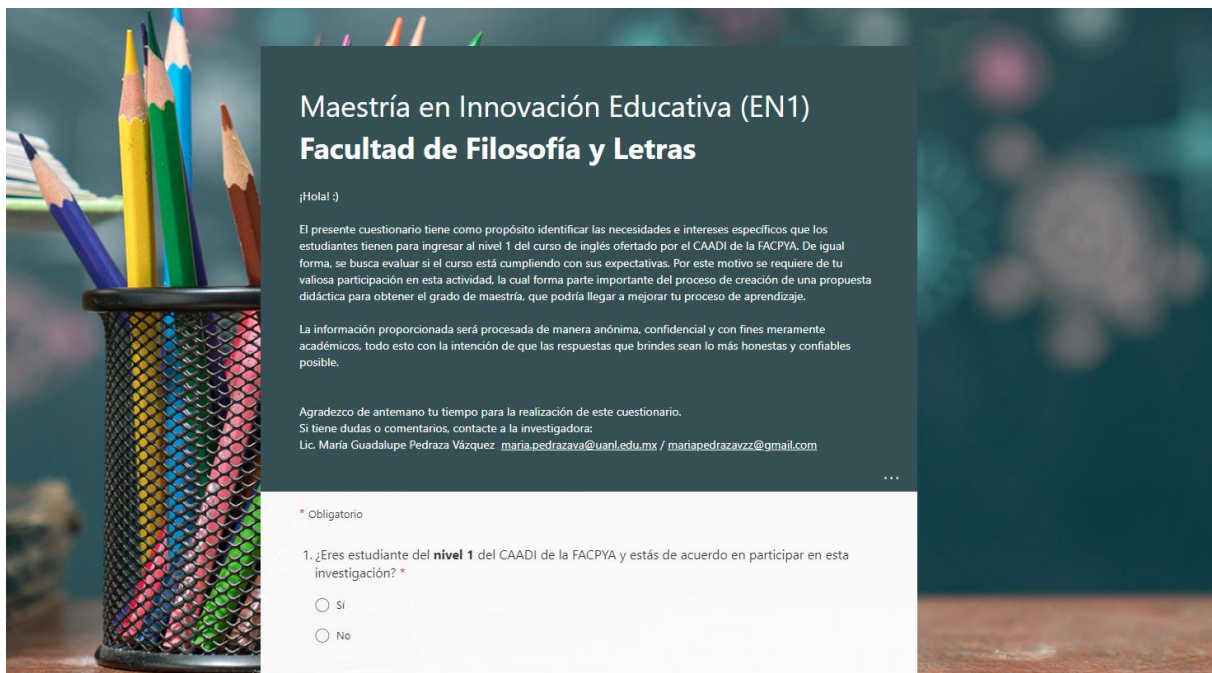
Especifique la fecha (dd/MM/yyyy) 

Apéndice G. Cuestionario a Estudiantes de Nivel 1

Cuestionario: <https://forms.office.com/r/Lg54739D4y>

Resumen de respuestas:

<https://forms.office.com/Pages/AnalysisPage.aspx?AnalyzerToken=FgGIn9aKoOLOXLNrrj8mb5AIfsA21duF&id=EZDKymp73kSGHwlaLKIDt5xtoIYjj2ZEqxNKdzff9KBUQjZHVUNFR1FXUkkwWlhIM0MyUTdHV0xMTS4u>



Maestría en Innovación Educativa (EN1)
Facultad de Filosofía y Letras

¡Hola! :)

El presente cuestionario tiene como propósito identificar las necesidades e intereses específicos que los estudiantes tienen para ingresar al nivel 1 del curso de inglés ofertado por el CAADI de la FACPYA. De igual forma, se busca evaluar si el curso está cumpliendo con sus expectativas. Por este motivo se requiere de tu valiosa participación en esta actividad, la cual forma parte importante del proceso de creación de una propuesta didáctica para obtener el grado de maestría, que podría llegar a mejorar tu proceso de aprendizaje.

La información proporcionada será procesada de manera anónima, confidencial y con fines meramente académicos, todo esto con la intención de que las respuestas que brindes sean lo más honestas y confiables posible.

Agradezco de antemano tu tiempo para la realización de este cuestionario.
Si tiene dudas o comentarios, contacte a la investigadora:
Lic. María Guadalupe Pedraza Vázquez maria.pedrazava@uanl.edu.mx / mariapedrazavzz@gmail.com

...

* Obligatorio

1. ¿Eres estudiante del **nivel 1** del CAADI de la FACPYA y estás de acuerdo en participar en esta investigación? *

Sí

No

Apéndice H. Cuestionario a Estudiantes de Nivel 6

Cuestionario: <https://forms.office.com/r/3TNv36zS52>

Resumen de respuestas:

<https://forms.office.com/Pages/AnalysisPage.aspx?AnalyzerToken=ZboZf71ec7cbEmcbmRo1tGBGgXRUwS4N&id=EZDKymp73kSGHwlaLKiDt5xtoIYjj2ZEqxNKdzff9KBUMTkxR1dQMjRCWjVPQURRQIVKvk00NDVOQy4u>

Maestría en Innovación Educativa (EN6)
Facultad de Filosofía y Letras

¡Hola! :)

El presente cuestionario tiene como propósito identificar los motivos que los estudiantes tuvieron para finalizar los 6 niveles del curso de inglés ofertado por el CAADI de la FACPYA. De igual forma, se busca evaluar si el curso cumplió con sus expectativas. Por este motivo se requiere de tu valiosa participación en esta actividad, la cual forma parte importante del proceso de creación de una propuesta didáctica para obtener el grado de maestría, que podría llegar a mejorar tu proceso de aprendizaje.

La información proporcionada será procesada de manera anónima, confidencial y con fines meramente académicos, todo esto con la intención de que las respuestas que brindes sean lo más honestas y confiables posible.

Agradezco de antemano tu tiempo para la realización de este cuestionario.
Si tiene dudas o comentarios, contacte a la investigadora:
Lic. María Guadalupe Pedraza Vázquez maria.pedrazava@uanl.edu.mx / mariapedrazavzz@gmail.com

...

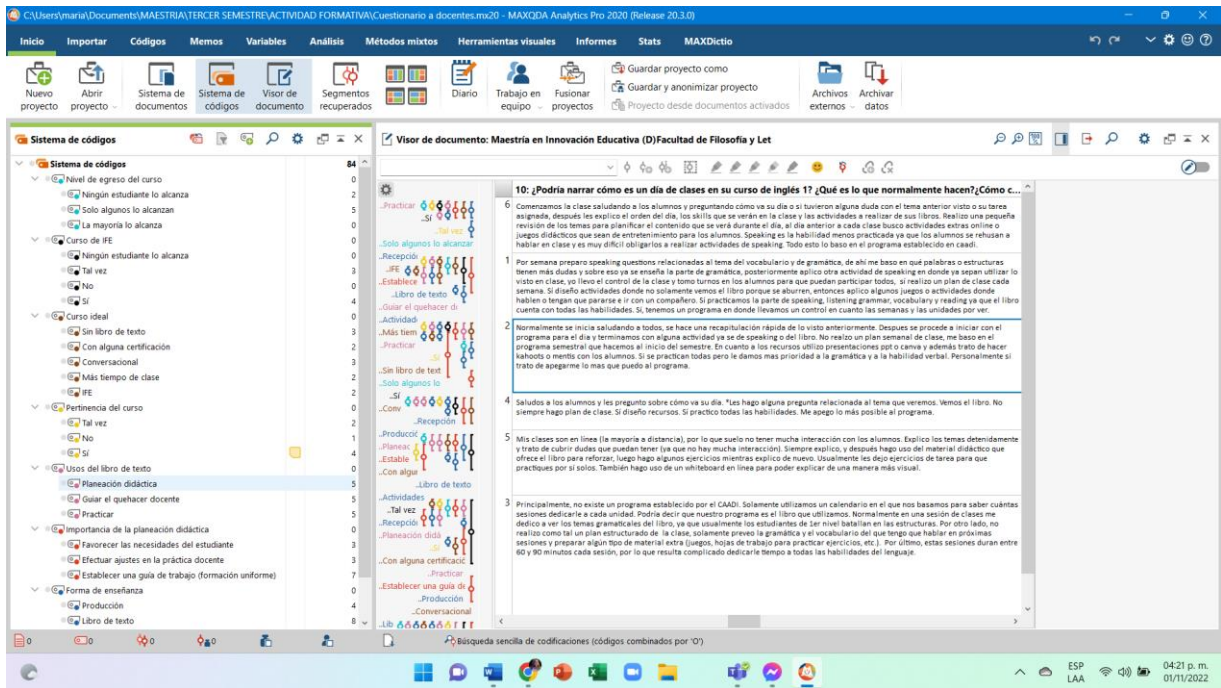
* Obligatorio

1. ¿Eres estudiante del **nivel 6** del CAADI de la FACPYA y estás de acuerdo en participar en esta investigación? *

Sí

No

Apéndice I. Codificación de la Sección 2 del Cuestionario a Docentes



Apéndice J. Formato de Planeación Didáctica

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
CAADI
Programa analítico

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL CURSO:

Nombre de la institución y dependencia:	
Nombre del curso:	
Frecuencia semanal:	
Horas aula-teoría/práctica, totales:	
Horas extra-aula, totales:	
Modalidad:	
Tipo de periodo académico:	
Fecha de elaboración:	
Fecha de última actualización:	
Responsable(s) del diseño:	
Responsable de la ejecución:	
Semestre:	

II. PRESENTACIÓN:

--

III. PROPÓSITO(S):

--

IV. COMPETENCIAS A DESARROLLAR:

Competencias generales a las que contribuye esta unidad de aprendizaje:	
Competencias instrumentales:	
Competencias personales y de interacción social:	
Competencias integradoras:	
Competencias específicas a las que contribuye la unidad de aprendizaje:	

V. REPRESENTACIÓN GRÁFICA:

--

VI. ESTRUCTURACIÓN EN CAPÍTULOS, ETAPAS O FASES DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Fase:

Elemento de competencia:

Evidencia de aprendizaje	Criterios de evaluación de la evidencia	Actividades de enseñanza y aprendizaje	Contenidos	Recursos

VII. EVALUACIÓN INTEGRAL DE PROCESOS Y PRODUCTOS:

Fase	Rubro	Porcentaje
Producto integrador de aprendizaje		

VIII. PRODUCTO INTEGRADOR DE APRENDIZAJE:

Producto integrador de aprendizaje:	
Instrucciones:	
Valor:	
Criterios de evaluación:	
Modalidad:	
Anexo de rúbrica de evaluación:	

IX. FUENTES DE APOYO Y CONSULTA:

--

Apéndice K. Planeación Didáctica del Nivel 1 del Curso de Inglés
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
CAADI

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL CURSO:

Nombre de la institución y dependencia:	Centro de Auto-Aprendizaje de Idiomas
Nombre del curso:	Inglés 1 (A2 MCER)
Frecuencia semanal:	3
Horas aula-teoría/práctica, totales:	3
Modalidad:	Presencial / En línea
Tipo de periodo académico:	Semestral
Fecha de elaboración:	17 de marzo de 2023
Fecha de última actualización:	28 de marzo de 2023
Responsable(s) del diseño:	María Guadalupe Pedraza Vázquez
Responsable de la ejecución:	<i>Nombre del profesor</i>
Semestre:	Enero-junio 2023

II. PRESENTACIÓN:

El idioma inglés, a consecuencia de la globalización en la que la sociedad se encuentra inmersa, ha pasado de ser un valor agregado a convertirse en una competencia lingüística requerida para integrarse con efectividad y eficacia a la nueva concepción del mundo. Dicho de otro modo, la lengua inglesa se ha transformado en un elemento cotidiano que es considerado como útil en los ámbitos comerciales, productivos y de socialización por su característica de lengua franca. Asimismo, debido a las exigencias profesionales que surgen a raíz de la mundialización es que las instituciones de educación superior se ven en la necesidad de incluir en su currículo educativo todos aquellos elementos que garanticen que sus egresados contarán con competencias, destrezas, conocimientos y habilidades que a su vez asegurará su competitividad en el mercado laboral. Uno de estos elementos debería ser, sin lugar a duda, el manejo de un segundo idioma.

Es así como el curso *Inglés 1*, ubicado como extracurricular y organizado en tres módulos, es indispensable y elemental para la formación de los futuros jóvenes profesionistas de esta institución. Los estudiantes adquirirán las habilidades de leer, escuchar, escribir y hablar en inglés; todo esto de acuerdo con los descriptores establecidos por el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas). De igual manera, el estudiante encontrará en este una capacitación para su desempeño laboral pues se establece una fase donde este tendrá que aplicar lo aprendido en un contexto empresarial.

III. PROPÓSITO:

Este curso tiene como finalidad emplear el idioma inglés en sus cuatro habilidades; comprensión auditiva (listening), expresión oral (speaking), comprensión de lectura (reading) y expresión escrita (writing), para comunicarse al llevar a cabo tareas simples y cotidianas sobre temáticas conocidas y/o habituales de su vida diaria. También, el estudiante asociará lo aprendido para lograr aplicarlo en un contexto profesional. Todo esto se desarrollará bajo una metodología comunicativa donde el participante será capacitado para una comunicación real y funcional de la lengua.

Este curso contribuye a lograr algunas competencias generales de la UANL al impulsar al estudiante a utilizar un segundo idioma en contextos cotidianos y profesionales, y al mostrar una actitud de respeto hacia la diversidad de prácticas culturales.

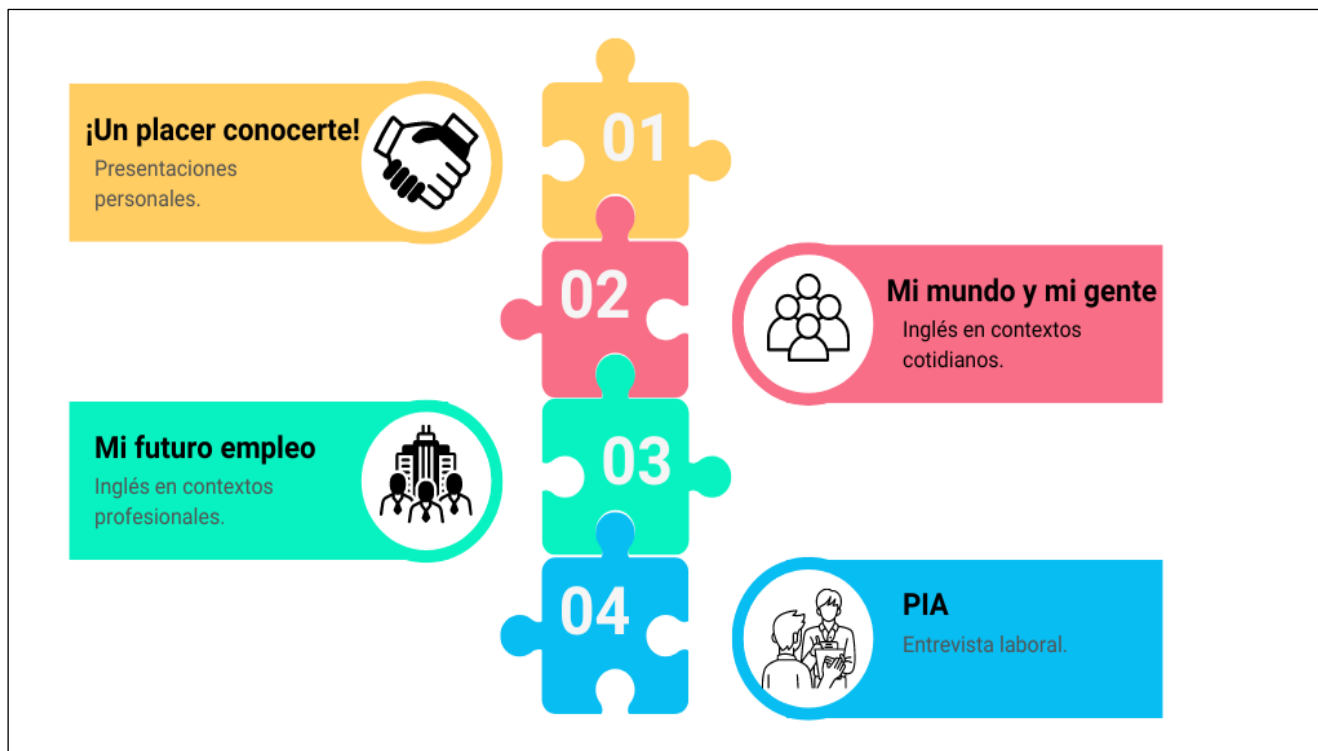
IV. COMPETENCIAS A DESARROLLAR:

Competencias generales a las que contribuye este curso:	
Competencias instrumentales:	<p>1. Aplicar estrategias de aprendizaje autónomo en los diferentes niveles y campos del conocimiento que le permitan la toma de decisiones oportunas y pertinentes en los ámbitos personal, académico y profesional.</p> <p>3. Manejar las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD), en entornos académicos, personales y profesionales con técnicas de vanguardia que permitan su participación constructiva y colaborativa en la sociedad.</p> <p>6. Utilizar un segundo idioma, preferentemente el inglés, con claridad y corrección para comunicarse en contextos cotidianos, académicos, profesionales y científicos.</p>
Competencias personales y de interacción social:	<p>9. Mantener una actitud de compromiso y respeto hacia la diversidad de prácticas sociales y culturales que reafirman el principio de integración en el contexto local, nacional e internacional con la finalidad de promover ambientes de convivencia pacífica.</p> <p>11. Practicar los valores promovidos por la UANL: verdad, equidad, honestidad, libertad, solidaridad, respeto a la vida y a los demás, respeto a la naturaleza, integridad, ética profesional, justicia y responsabilidad, en su ámbito personal y profesional para contribuir a construir una sociedad sostenible.</p>
Competencias integradoras:	<p>13. Asumir el liderazgo comprometido con las necesidades sociales y profesionales para promover el cambio social pertinente.</p> <p>15. Lograr la adaptabilidad que requieren los ambientes sociales y profesionales de incertidumbre de nuestra época para crear mejores condiciones de vida.</p>
Competencias específicas a las que contribuye este curso:	
<ul style="list-style-type: none"> • Emplear la lengua inglesa en sus cuatro habilidades básicas; comprensión auditiva (listening), expresión oral (speaking), comprensión de lectura (reading) y expresión escrita (writing), con el propósito de comunicarse al llevar a cabo tareas simples y cotidianas sobre temáticas conocidas y/o habituales. <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión auditiva: Identificar frases y vocabulario habitual de interés personal incluido en avisos y mensajes breves (datos personales y familiares, compras, empleo, etc.). • Comprensión de lectura: Explorar textos breves y sencillos (anuncios publicitarios, menús, horarios, cartas personales, etc.) para encontrar información específica. • Interacción oral: Generar intercambios sociales breves para comunicar tareas cotidianas de manera simple y directa. • Expresión oral: Describir (de manera sencilla) a su familia, amigos, condiciones de vida y trabajo actual. • Expresión escrita: Elaborar notas y mensajes sencillos relacionados a sus necesidades inmediatas. • Utilizar el idioma inglés con el fin de comunicarse profesionalmente en contextos laborales según el nivel establecido (A2). • Adoptar una actitud crítica frente a la variedad de prácticas culturales (pensamientos, valores e ideales). 	

V. CONTENIDO DEL CURSO:

Estructura y contenido del curso integrado	
<p>Módulo 1: ¡Un placer conocerte!</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación personal: Presentarse y presentar a alguien, utilizar saludos y expresiones de despedida básicos. • Descripción de datos personales y completamiento de formularios: nombre, edad, nacionalidad, profesión, número de teléfono, correo electrónico, lugar de residencia, fecha de nacimiento etc. • Intercambiar información personal (pedirla y ofrecerla). ✓ Temas gramaticales: Presente simple (verb to be). 	<p>Duración: 1 semana (sujeto a cambios)</p>
<p>Módulo 2: Mi mundo y mi gente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describirse a sí mismo y a miembros de la familia (aparición, personalidad, habilidades). • Expresar gustos y preferencias. • Hablar de rutinas y actividades de tiempo libre. • Hablar de objetos y pertenencias personales. • Dar y recibir instrucciones de localización. • Pedir y ofrecer comida. • Hacer comparaciones. • Expresar dónde y cuándo ocurre algo (presente, pasado y futuro). • Frases y vocabulario relacionado a las compras. • Hablar de experiencias pasadas • Leer y escribir correos electrónicos informales y sencillos. ✓ Temas gramaticales: Presente simple (verb to be + other verbs), presente continuo, adverbios de frecuencia, modales (can + should), adjetivos posesivos y comparativos, preposiciones de lugar, pasado simple y futuro con will. ✓ Funciones del lenguaje: Presentaciones personales de familia y amigos, compras en supermercados y/o restaurantes, pedir o dar direcciones, expresar gustos y preferencias, descripción de viajes. 	<p>Duración: 12 semanas (sujeto a cambios)</p>
<p>Módulo 3: Mi futuro empleo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones y saludos empresariales: cómo presentarse y saludar en este contexto de manera adecuada. • Presentaciones de proyectos de manera efectiva y persuasiva. • Expresiones y vocabulario para negociaciones, acuerdos comerciales, y finanzas. • Correos electrónicos formales y efectivos en el contexto laboral. • Uso de estructuras gramaticales en contextos laborales (ejemplo: presente continuo para hablar de proyectos en curso). 	<p>Duración: 3 semanas (sujeto a cambios)</p>
<p>Producto integrador de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integración de los contenidos de los módulos anteriores. 	

VI. REPRESENTACIÓN GRÁFICA:



VII. ESTRUCTURACIÓN EN MÓDULOS DEL CURSO

Módulo 1: ¡Un placer conocerte!

Elemento de competencia: Emplear la lengua inglesa en sus cuatro habilidades básicas; comprensión auditiva (listening), expresión oral (speaking), comprensión de lectura (reading) y expresión escrita (writing), con el propósito de comunicarse al llevar a cabo tareas simples y cotidianas sobre temáticas conocidas y/o habituales.

Evidencia de aprendizaje	Criterios de evaluación de la evidencia	Actividades de enseñanza y aprendizaje	Contenidos	Recursos
Evidencia 1: Mi tarjeta de identidad y presentación personal	-Incluye todos los datos de identificación personal: nombre, edad, fecha de nacimiento, nacionalidad, profesión, número de teléfono, correo electrónico, lugar de residencia, etc.	-El profesor presenta el encuadre del curso a los estudiantes. -El profesor junto con los estudiantes trabajan los contenidos propuestos para este módulo, tomando en	-Presentación personal: Presentarse y presentar a alguien, utilizar saludos y expresiones de despedida básicos. -Descripción de datos personales y completamiento de formularios: nombre, edad, nacionalidad, profesión, número de teléfono, correo electrónico, lugar de	Cambridge University Press. (s.f.). <i>Greetings, farewells, and special expressions</i> . http://assets.cambridge.org/97805216/34779/excerpt/9780521634779_excerpt.pdf

	<p>-Organiza la información de manera adecuada y creativa.</p> <p>-Expone frente al grupo, de manera individual (saluda, se presenta y se despide).</p> <p>-Participa en el intercambio de información personal.</p> <p>-Entrega en tiempo y forma de acuerdo a lo indicado por el profesor.</p> <p>-Usa la gramática y el vocabulario de manera adecuada.</p>	<p>cuenta la estrategia de gamificación.</p> <p>-El estudiante elabora una tarjeta de identidad (ID).</p> <p>-El estudiante presenta su tarjeta de identificación ante el grupo.</p> <p>-El estudiante realiza preguntas a sus compañeros con el fin de intercambiar información personal.</p>	<p>residencia, fecha de nacimiento etc.</p> <p>-Intercambiar información personal (pedirla y ofrecerla).</p> <p>-Temas gramaticales: Presente simple (verb to be).</p>	<p>Ferrier, R. (s.f.). Unit 1: Greetings and Introductions. https://cepalamanchuela.files.wordpress.com/2015/02/greeting-s-to-be-personal-pronouns-etc.pdf</p> <p>Mosalingua. (s.f.). Greetings in English: Never Say Hello or Goodbye Again! https://www.mosalingua.com/en/greetings-in-english-hello-goodbye/</p> <p>Shaw English Online. (7 de mayo de 2017). <i>Beginner 2 English course: greetings and goodbyes.</i> [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=ocPYue7Z-iY</p>
--	--	--	---	--

Módulo 2: Mi mundo y mi gente

Elemento de competencia: Emplear la lengua inglesa en sus cuatro habilidades básicas; comprensión auditiva (listening), expresión oral (speaking), comprensión de lectura (reading) y expresión escrita (writing), con el propósito de comunicarse al llevar a cabo tareas simples y cotidianas sobre temáticas conocidas y/o habituales.

Evidencia de aprendizaje	Criterios de evaluación de la evidencia	Actividades de enseñanza y aprendizaje	Contenidos	Recursos
Evidencia 2: Mi perfil en redes sociales (Facebook, Instagram, etc.)	-Incluye la mayoría de los temas trabajados (descripción, gustos y preferencias, rutinas y actividades de tiempo libre,	-El profesor junto con los estudiantes trabajan los contenidos propuestos para este módulo, tomando en cuenta la	-Describirse a sí mismo y a miembros de la familia (apariencia, personalidad, habilidades). -Expresar gustos y preferencias.	Beatty, K., Butler, L., Goldstein, S., Schmidt, J., Bock, C., Williams, J. (2019). <i>StartUp 2</i> . Pearson Education.

<p>Examen escrito</p>	<p>comparaciones, experiencias pasadas, etc.). -Organiza la información de manera adecuada y creativa. -Expone frente al grupo, de manera individual. -Entrega en tiempo y forma de acuerdo a lo indicado por el profesor. -Usa la gramática y el vocabulario de manera adecuada.</p> <p>-Responde el examen escrito de manera individual.</p>	<p>estrategia de gamificación. -El profesor propone actividades con el fin de practicar los temas trabajados (ejemplo: el juego “adivina quién” para reforzar el tema de la descripción física). -El estudiante realiza un perfil de Facebook o Instagram con publicaciones e información que le ayuden a utilizar lo aprendido en este módulo (ejemplo: al pie de cada fotografía utilizar los temas vistos para describirlas). -El estudiante presenta su perfil ante el grupo y se asegura de haber incluido las temáticas trabajadas en el módulo.</p> <p>-El profesor diseña el examen escrito. -El estudiante responde el examen escrito.</p>	<p>-Hablar de rutinas y actividades de tiempo libre. -Hablar de objetos y pertenencias personales. -Dar y recibir instrucciones de localización. -Pedir y ofrecer comida. -Hacer comparaciones. -Expresar dónde y cuándo ocurre algo (presente, pasado y futuro). -Frasas y vocabulario relacionado a las compras. -Hablar de experiencias pasadas -Leer y escribir correos electrónicos informales y sencillos.</p> <p>-Temas gramaticales: Presente simple (verb to be + other verbs), presente continuo, adverbios de frecuencia, modales (can + should), adjetivos posesivos y comparativos, preposiciones de lugar, pasado simple y futuro con will.</p> <p>-Funciones del lenguaje: Compras en supermercados y/o restaurantes, pedir o dar direcciones, expresar gustos y preferencias.</p>	<p>Colegio San Buenaventura. (s.f.). Useful phrases for informal email/letter. https://www.olegiosanbuenaventura.es/images/pdf/Apuntes%2017-18/INGLES/2%20BACH/USEFUL%20PHRASES%20FOR%20INFORMAL%20EMAIL.pdf</p> <p>Cotton, D., Falvey, D. y Kent, S. (2013). <i>Market leader. Elementary Business English course book</i>. Pearson Education.</p> <p>EverydayEnglish. (28 de octubre de 2020). How to write an email in English. Learn with examples. [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=3e-YPYNiLOE</p>
-----------------------	--	---	---	--

Módulo 3: Mi futuro empleo

Elemento de competencia: Utilizar el idioma inglés con el fin de comunicarse profesionalmente en contextos laborales según el nivel establecido (A2).

Evidencia de aprendizaje	Criterios de evaluación de la evidencia	Actividades de enseñanza y aprendizaje	Contenidos	Recursos
<p>Evidencia 3: Mi perfil profesional (LinkedIn)</p>	<p>-Incluye la mayoría de los temas trabajados (presentaciones y saludos empresariales, presentación de futuros proyectos, etc.). -Organiza la información de manera adecuada y creativa. -Expone frente al grupo, de manera individual. -Entrega en tiempo y forma de acuerdo a lo indicado por el profesor. -Usa la gramática y el vocabulario de manera adecuada.</p>	<p>-El profesor junto con los estudiantes trabajan los contenidos propuestos para este módulo, tomando en cuenta las estrategias de gamificación y simulación. -El profesor propone actividades con el fin de practicar los temas trabajados. -El estudiante realiza un perfil de LinkedIn con publicaciones e información que le ayuden a utilizar lo aprendido en este módulo (ejemplo: al pie de cada fotografía utilizar los temas vistos para describirlas). -El estudiante presenta su perfil ante el grupo y se asegura de haber incluido las temáticas trabajadas en el módulo.</p>	<p>-Presentaciones y saludos empresariales: cómo presentarse y saludar en este contexto de manera adecuada. -Presentaciones de proyectos de manera efectiva y persuasiva. -Correos electrónicos formales y efectivos en el contexto laboral. -Uso de estructuras gramaticales en contextos laborales(ejemplo: presente continuo para hablar de proyectos en curso). -Vocabulario para inglés de negocios.</p>	<p>Badger, I. (2003). <i>English for work: Everyday business English</i>. Longman. http://trulyenglish.com.mx/wp-content/uploads/2021/03/Everyday_Business_English_-_91.pdf</p> <p>Nativos. (s.f.). Vocabulary for business English. https://www.nativos.org/wp-content/uploads/2022/09/Business-English-vocabulary-Nativos.org_.pdf</p> <p>Emmerson, P. y Hamilton, N. (2005). <i>Five-minute activities for business English</i>. Cambridge University Press. https://assets.cambridge.org/97805215/47413/sample/9780521547413ws.pdf</p> <p>Jovanovic, D. (2022). How to professionally introduce yourself. https://pumble.com/blog/professionally-introduce-yourself/</p> <p>Cotton, D., Falvey, D. y Kent, S. (2013). <i>Market leader. Elementary Business English course book</i>. Pearson Education.</p>

VIII. EVALUACIÓN INTEGRAL DE PROCESOS Y PRODUCTOS:

Módulo	Rubro	Porcentaje
Módulo 1	Evidencia 1	15%
	Tareas	5%
Módulo 2	Evidencia 2	15%
	Examen escrito	10%
	Tareas	5%
Módulo 3	Evidencia 3	15%
	Tareas	5%
Módulos 1, 2 y 3	Participación	10%
Producto integrador de aprendizaje		20%
Total		100%

IX. PRODUCTO INTEGRADOR DE APRENDIZAJE:

Producto integrador de aprendizaje: Entrevista laboral	
Instrucciones:	<p>Parte 1 (Evidencia escrita):</p> <ol style="list-style-type: none"> Las parejas deberán crear un CV en el que incluirán: 1) información personal, 2) educación, 3) experiencia, 4) habilidades y 5) un pequeño párrafo de descripción personal. Una vez elaborado el CV, estos escribirán un correo electrónico formal dirigido al “reclutador de una empresa” y expresarán por qué son los candidatos ideales para un puesto específico (este tendrá que estar relacionado con sus licenciaturas). El CV y el correo electrónico será enviado a la docente (como si ella/él fueran los reclutadores). <p>Parte 2 (Evidencia oral):</p> <ol style="list-style-type: none"> Los integrantes del equipo participarán en un role-play, el cual consistirá en llevar a cabo una entrevista de trabajo. Algunos tendrán el rol de reclutadores y otros el de candidatos. Los reclutadores realizarán preguntas relacionadas al CV del candidato. Todo dentro de un ambiente de formalidad. Los candidatos se presentarán, mencionarán sus cualidades personales y experiencias laborales previas. También, argumentarán por qué son los candidatos ideales para el puesto.
Valor:	20 puntos
Criterios de evaluación:	<ul style="list-style-type: none"> El CV y el correo electrónico se entregan en tiempo y forma, estos son llamativos y contienen los elementos necesarios para este tipo de textos. Participan activamente en el juego de roles. Usan la gramática y el vocabulario de manera adecuada. Integran los contenidos trabajados en los módulos. Logran entablar una conversación clara.
Modalidad:	Presencial/ En línea
Forma de trabajo:	Parejas
Anexo de rúbrica de evaluación:	https://drive.google.com/file/d/1j8nyai9C76mTOJmkNhyv0dM3ei-mNGe9/view?usp=sharing

X. FUENTES DE APOYO Y CONSULTA:

- Badger, I. (2003). *English for work: Everyday business English*. Longman.
http://trulyenglish.com.mx/wp-content/uploads/2021/03/Everyday_Business_English_-_91.pdf
- Beatty, K., Butler, L., Goldstein, S., Schmidt, J., Bock, C., Williams, J. (2019). *StartUp 2*. Pearson Education .
- Cambridge University Press. (s.f.). Greetings, farewells, and special expressions.
http://assets.cambridge.org/97805216/34779/excerpt/9780521634779_excerpt.pdf
- Colegio San Buenaventura. (s.f.). *Useful phrases for informal email/letter*.
<https://www.colegiosanbuenaventura.es/images/pdf/Apuntes%2017-18/INGLES/2%20BACH/USEFUL%20PHRASES%20FOR%20INFORMAL%20EMAIL.pdf>
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53#:~:text=C%C3%B3mo%20citar%3A%20Consejo%20de%20Europa,.int%2Flang%2Dcefr>
- Cotton, D., Falvey, D. y Kent, S. (2013). *Market leader. Elementary Business English course book*. Pearson Education.
- Emmerson, P. y Hamilton, N. (2005). *Five-minute activities for business English*. Cambridge University Press.
<https://assets.cambridge.org/97805215/47413/sample/9780521547413ws.pdf>
- EverydayEnglish. (28 de octubre de 2020). *How to write an email in English. Learn with examples*. [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=3e-YPYNiLOE>
- Ferrier, R. (s.f.). *Unit 1: Greetings and Introductions*.
<https://cepalamanchuela.files.wordpress.com/2015/02/greetings-to-be-personal-pronouns-etc.pdf>
- iSLCOLLECTIVE. (s.f.). *Guess who*. <https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/general-topic/describing-people/guess-who/68881>
- Jovanovic, D. (2022). *How to professionally introduce yourself*.
<https://pumble.com/blog/professionally-introduce-yourself/>
- Mosalingua. (s.f.). *Greetings in English: Never Say Hello or Goodbye Again!*
<https://www.mosalingua.com/en/greetings-in-english-hello-goodbye/>
- Nativos. (s.f.). *Vocabulary for business English*. https://www.nativos.org/wp-content/uploads/2022/09/Business-English-vocabulary-Nativos.org_.pdf
- Shaw English Online. (7 de mayo de 2017). *Beginner 2 English course: greetings and goodbyes*. [Archivo de Vídeo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=ocPYue7Z-jY>

Apéndice L. Guía de Grupo Focal**GUÍA DE GRUPO FOCAL**

Maestría en Innovación Educativa

Facultad de Filosofía y Letras**Dirigido a:** Coordinadora y docentes de nivel 1 del Centro de Auto-Aprendizaje de Idiomas**Tiempo aproximado:** 45 minutos**Recursos:** Guía de grupo focal, dispositivo móvil para el audio, legajos con planeación del nivel 1, lapicera con notas adhesivas y lápices para hacer anotaciones

Datos de identificación del grupo focal	
Día:	30 de marzo de 2023
Hora:	13:18
Duración:	51 minutos y 31 segundos
Lugar:	CAADI

I. Inicio.

¡Hola! Mi nombre es María Pedraza y, como ustedes ya conocen, estoy realizando un estudio sobre la importancia de la planeación didáctica en los cursos de inglés como lengua extranjera.

De acuerdo con algunos autores, la planeación didáctica permite guiar la práctica del docente antes, durante y al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por esto por lo que me he dado a la tarea de elaborar un nuevo formato (similar a la bitácora de avance con la que ya contamos pero con algunos otros apartados importantes) para la planeación de nuestro curso de nivel 1. Esta se realizó tomando en cuenta las opiniones de la encuesta que ustedes y algunos estudiantes respondieron el semestre pasado.

El propósito de este grupo focal es poder conocer sus distintas ideas respecto al formato que les presentaré a continuación, con el objetivo de que este pueda llegar a ser de utilidad para todos nosotros. La dinámica es la siguiente:

1. Presentación del formato de planeación didáctica. Cada uno de ustedes cuenta con una copia en sus lugares y pueden sentirse libres de preguntar, en cualquier momento, los aspectos que no hayan sido explicados tan claramente.
2. Discusión de la idealidad de su aplicación en esta institución, tomando algunas preguntas como guía.

En este sentido, siéntanse libres de compartir sus opiniones en este espacio. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas; lo que importa es su opinión sincera. Cabe aclarar que la

información es solo para este trabajo, sus respuestas serán unidas a otras opiniones de manera anónima y en ningún momento se identificará qué dijo cada uno de ustedes.

Para agilizar la toma de la información resulta de mucha utilidad grabar la conversación. ¿Existe algún inconveniente en que grabemos? El uso de la grabación es sólo para fines de análisis de la información.

Muchas gracias por su tiempo.

II. Desarrollo

Se presentará el formato

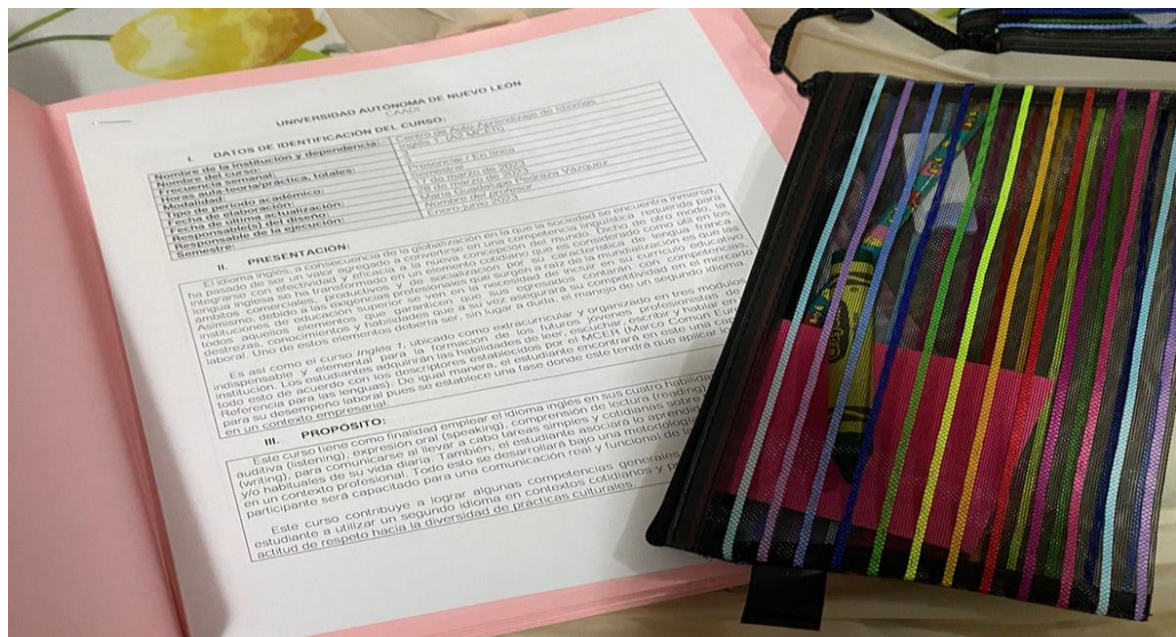
Una vez que hemos analizado el formato de planeación didáctica, para el desarrollo de este grupo focal se han formulado una serie de preguntas, las cuales se espera tengan a bien opinar lo más explícito y detallado posible, ya que la información a proporcionar es muy importante para los propósitos anteriormente descritos.

1. ¿Cuál es su opinión sobre las competencias y metas establecidas en este programa?
2. ¿Qué opina acerca de los recursos y materiales educativos que se utilizarán en el programa?
3. ¿Qué piensa acerca de la metodología de enseñanza utilizada?
4. ¿Cuál es su opinión sobre la estructura y organización del programa? ¿Cree que es efectivo para lograr los objetivos educativos establecidos?
5. ¿Qué piensa sobre el enfoque de evaluación utilizado en el programa analítico? ¿Es justo y preciso?
6. ¿Cuál es su opinión sobre el nivel de dificultad del programa analítico? ¿Crees que es adecuado para los estudiantes a los que se dirige?
7. ¿Cómo piensa que el programa analítico puede ayudar a los estudiantes a alcanzar sus objetivos educativos y profesionales?
8. ¿Cree que el programa aborda adecuadamente las necesidades y expectativas de los estudiantes? ¿Por qué?
9. ¿Cree que el programa ofrece suficientes oportunidades para que los estudiantes desarrollen habilidades prácticas y aplicables en el mundo real?
10. ¿Creen que esta planeación debería ser implementada en nuestros cursos de nivel 1? ¿Por qué?
11. ¿Cómo piensa que se puede mejorar el programa analítico?
12. A manera general, ¿consideran que este programa podría ser de utilidad para este CAADI? ¿De qué manera? ¿Cuáles serían sus ventajas y/o desventajas de aplicación?

III. Cierre

Finalmente, me gustaría saber si hay algún otro comentario que quisieran agregar. De no ser así damos por concluido este grupo focal, no sin antes agradecer su participación y aportes para la construcción del conocimiento en esta fase de la investigación.

Apéndice M. Evidencias de Aplicación



Apéndice N. Transcripción del Grupo Focal

Datos de identificación del grupo focal	
Día:	30 de marzo de 2023
Hora:	13:18
Duración:	51 minutos y 31 segundos
Lugar:	CAADI
Participantes:	Moderadora: María Guadalupe Pedraza Vázquez Participantes (nombres ficticios): José, Celia, Mariel, Nereida, Graciela, Ana y Elena

Transcripción del grupo focal
<p>Moderadora: Bueno, voy a leer en la primera hoja que ustedes tienen de grupo focal, vamos a leer la parte del inicio, ¿ok? Bueno, ustedes ya saben que soy María y pues como ustedes también ya saben estoy haciendo un estudio sobre la planeación didáctica en los cursos de inglés como lengua extranjera. Esto es para que nosotros, pues más allá de enfocarnos tanto en el libro, como normalmente lo hacemos para hacer los planes o para hacer las planeaciones, tengamos otro material extra a parte de nuestro libro, el cual obviamente es fundamental, porque pues está elaborado por gente que conoce del tema. Nosotros tal vez sí conocemos pero pues ellos son expertos en ciertas áreas. Obviamente el libro sigue siendo fundamental, pero es como que ese recurso extra que nosotros tenemos para orientarnos, no nada más con en el libro.</p> <p>De acuerdo con algunos autores, la planeación didáctica permite guiar la práctica del docente antes, durante y al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Antes, porque pues nosotros tenemos una práctica fundamentada. Durante, porque pues durante las clases podemos venir aquí y saber qué son los temas que vamos a ver, cómo lo vamos a ver, cómo lo vamos a trabajar y pues también nos permite una estandarización de lo que tenemos que ver al final. Y pues al finalizar el proceso porque sabemos qué tenemos que evaluar cómo y cuándo lo vamos a evaluar.</p> <p>Es por esto por lo que me he dado a la tarea de elaborar un nuevo formato que es similar a la bitácora que nosotros tenemos, pero en la bitácora nada más tenemos como qué temas y fechas, entonces en este vienen temas, no vienen fechas porque es una planeación general. Ya la planeación de aula, pues sería de cada uno de ustedes. Este formato tiene otros apartados importantes para la planeación de nuestro curso de nivel 1 es específicamente para nivel 1. No pude hacerlo de todos los niveles porque hubiera sido una tarea exhaustiva, pero pues ya después viendo este pues se pueden desarrollar todos los demás.</p> <p>Este se realizó tomando en cuenta las opiniones de la encuesta que ustedes y algunos estudiantes respondieron el semestre pasado, si recuerdan, yo les aplique una encuesta a la mayoría de ustedes sobre qué opinaban del curso, cómo lo llevaban a cabo, cómo les gustaría que fuera y también se aplicó a algunos estudiantes tanto de nivel 1 como del 6, ¿por qué? Pues el nivel 1 es el ingreso y el nivel 6 es el egreso. Ya el nivel 1 decía no, pues sí me gusta el curso, pero el nivel es decía, pues sí me gustó el curso, pero me hubiera gustado que hubiéramos visto estas cosas, esto que no vimos, por ejemplo.</p>

Y bueno, el propósito de este grupo focal es poder conocer sus distintas ideas respecto al formato que yo les voy a presentar en unos momentos con el objetivo de que éste puede llegar a ser de utilidad para nosotros. La dinámica, pues es la siguiente, yo ahorita les voy a presentar el formato que ustedes también tienen ahí en su legajo, les voy a decir más o menos de qué se tratan los apartados y después vamos a hacer como una discusión de qué tan ideal podría ser esto: si funcionaría, si no, qué le podríamos cambiar, qué le podríamos dejar, o cosas así.

Obviamente todo lo que ustedes opinen, pues siéntanse libres de compartirlo. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas, no te voy a decir no estás bien, estoy mal, yo tampoco estoy bien o estoy mal, simplemente es una idea que tengo y que ustedes me pueden ayudar a mejorar. Lo que importa pues es su opinión sincera, como ya lo mencioné, si ustedes creen que algo no funciona, si sería de ayuda que me dijeran no, eso no va a funcionar o si funcionaría.

Cabe aclarar que la información es sólo para ese trabajo. Sus respuestas pues son unidas a otras opiniones de manera anónima y pues en ningún momento voy a identificar qué dijo cada uno de ustedes. No voy a decir tal persona me dijo eso. Tal persona dijo que esto no servía. Yo sé quiénes son cada uno de ustedes, pero pues no se van a mencionar, también les pido que no mencionen nombres para evitar todo esto. Para agilizar la toma de la información puede resultar de utilidad que yo grabe la conversación y ya lo estoy haciendo, pero pues me gustaría saber si existe algún inconveniente en que lo grabemos pues esta grabación me va a servir para analizar la información que nosotros recolectamos el día de hoy. ¿Alguien tiene alguna objeción en que los grabe?

José: No, ninguna. No nos avisó, maestra.

Ya empecé a grabar desde antes, pero bueno, pues muchas gracias por su tiempo. Bueno, ahora sí vamos a tomar el segundo formato que es el que tienen ustedes en la parte de atrás. Es un formato como se fijan largo son, creo que 9 hojas o 10 no recuerdo, entonces, pues si nos damos cuenta desde aquí, pues la planeación sí es un proceso digamos tardado, ¿no? No nada más se trata de tomar nuestro libro y dosificarlo. Si no pues ver más allá de eso, también se trata de hacer un diagnóstico de necesidades, qué necesita el alumno (que fue lo que ya hicimos anteriormente) y bueno, generalmente una planeación, como ya dijo nuestra compañera (ya iba a decir el nombre) es como un programa analítico, un programa sintético de acuerdo con el modelo académico de la Universidad, cada unidad de aprendizaje tiene que tener esto, nosotros no somos una unidad de aprendizaje.

Pero es un curso que también se imparte frente a un grupo, entonces, pues obviamente tendríamos que tener algo parecido que yo sé que también aquí nosotros tenemos formatos que la coordinación tiene que llenar y que se tienen que hacer, pero pues este podría ser como algo extra ¿no? que nosotros usemos, no precisamente algo que tenga que hacer como que forzosamente. La primera parte pues son los datos de identificación del curso, eso generalmente siempre se tiene que tener de aquí tenemos el nombre de la institución y de independencia. Con el fin de no identificar a la institución solamente se pone un centro de autoaprendizaje de idiomas, no especifico cuál es solamente en general. El nombre del curso, pues no tenemos un nombre como tal, nosotros del curso simplemente es inglés 1, 2, 3, 4, 5 y 6. Y pues de acuerdo con el libro que estamos manejando ahorita nosotros empezamos en un nivel A2. La frecuencia semanal sería prácticamente para lunes, miércoles y viernes, por eso le puse 3 frecuencias semanales y son 3 horas.

La modalidad ustedes también saben que el curso es presencial, pero también se puede llevar en línea todo esto, pues se podría adaptar a que sea en ambas modalidades. El período pues es semestral, cada 6 meses. La fecha de elaboración se pone de acuerdo a cuándo se elaboró. Yo lo hice el 17 de marzo y le hice la última actualización el 28 de marzo aquí, pues se va poniendo de acuerdo de lo que nosotros vayamos haciendo. El responsable del diseño, pues en este caso en el 1 fui yo, pero si alguno de nosotros queremos hacer algo, pues ya nada más pondría su nombre. Y, responsable de la ejecución, es el nombre del profesor. ¿Por qué viene aquí esto? Porque digamos que yo les quiero compartir este programa, entonces ustedes quieren modificar algo que ustedes lo pueden hacer y ya el responsable del diseño serían ustedes... de la ejecución, perdón. Y pues también en el semestre se mencionan en el que nos encontramos. Ok, estos son solamente los datos de identificación, después viene la parte de presentación, aquí es donde nosotros decimos la importancia de que haya un curso de inglés, por qué es importante que exista esto en la Universidad y en la dependencia en la que estamos. Bueno, no lo voy a leer todo, pero pues prácticamente la importancia es que debido a la globalización, pues un segundo idioma, en este caso el inglés se ha constituido como la lengua franca. Nos ayuda a comunicarnos con otras personas que tal vez no hablan en español. Entonces, pues el curso de inglés 1 también se ubica como extracurricular, pues no es, no está dentro de las materias de los estudiantes y pues yo lo organicé en tres módulos que ahorita les voy a explicar de qué va cada uno.

Este curso, pues obviamente sería indispensable y fundamental si los estudiantes le dan la seriedad que necesita para formar futuros jóvenes profesionistas de esta institución. Los estudiantes adquirirán habilidades de leer, escuchar, escribir y hablar en inglés. Todas las habilidades que ustedes ya conocen, todo esto de acuerdo con los descriptores establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. De igual manera, el estudiante encontrará en este una capacitación para su desempeño laboral, pues establece una fase donde se tendría que aplicar lo aprendido en un contexto, pues más de su profesión. Bueno, el propósito, el curso tiene como finalidad de emplear el idioma inglés en sus cuatro habilidades, comprensión auditiva (listening), expresión oral (speaking), comprensión de lectura (reading) y expresión escrita (writing) para comunicarse al llevar a cabo tareas simples y cotidianas sobre temáticas conocidas y habituales de su vida a diaria. Todavía no estamos hablando de un nivel súper avanzado, es solamente un nivel A2 que solamente está relacionado a su círculo más cercano. También, el estudiante asociará lo aprendido para lograr aplicarlo en un contexto profesional. Todo esto se desarrollará bajo una metodología comunicativa donde el participante será capacitado para una comunicación real y funcional de la lengua. Nosotros sabemos que la metodología comunicativa nos invita a crear situaciones de aprendizaje auténticas donde el estudiante, pues realmente utilice lo que aprendió en un contexto que si le vaya a servir, también está en esta metodología se toma en cuenta que el libro de texto es, digamos, un extra a lo que nosotros tenemos. Obviamente se necesita para practicar, pues a lo mejor nosotros no podríamos encontrar tantas actividades de reading, de listening, de writing en internet sería un poco difícil, pero estas actividades que ya tenemos aquí en los libros, pues han sido supervisadas por expertos. Este curso contribuye a lograr algunas competencias generales de la Universidad Autónoma de Nuevo León al impulsar al estudiante a utilizar un segundo idioma en contextos cotidianos y profesionales y a mostrar una actitud de respeto hacia la diversidad de prácticas culturales.

Y ahí se mencionan las competencias generales y las competencias específicas a las que se pretende que el curso nos lleve. Obviamente no voy a leer cada una, pero en general, pues el estudiante tendría que aplicar estrategias de aprendizaje autónomo, que aprenda a aprender. También manejar las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digitales, antes llamadas TICS, ahora llamadas TICCAD. También, pues espera que el estudiante utilice un segundo idioma, esa la competencia más importante que nosotros trabajamos, preferentemente en inglés con claridad y corrección para comunicarse en contextos cotidianos, académicos, profesionales y científicos. Competencias personales y de interacción social, pues ellos tienen que mantener una actitud de compromiso y respeto. Se supone que eso es lo que buscamos, tienen que practicar los valores promovidos por la Universidad y también dentro de las competencias integradoras, pues deben de lograr una adaptabilidad que requieren los ambientes sociales y profesionales.

Y, finalmente ya como competencias específicas del curso, digamos qué es lo que a lo que contribuiría a este curso, pues ahí están 3, digamos, como competencias. La primera es emplear la lengua inglesa, como ya lo había comentado anteriormente y hay una competencia para cada habilidad en competencia auditiva, por ejemplo, identificar frases y vocabulario, en competencias de lectura, explorar textos breves y sencillos, en la interacción oral generar intercambios sociales breves. Todavía no hablamos de intercambios muy largos.

En expresión oral pues describir de manera sencilla su familia, sus amigos, etcétera.

Y finalmente en la expresión escrita, pues ellos pueden elaborar notas y mensajes sencillos relacionadas a sus necesidades.

Y finalmente, pues hay otras dos competencias, utilizar el idioma con un fin de comunicarse profesionalmente en contextos laborales según el nivel establecido y adoptar una actitud crítica frente a la variedad de prácticas culturales y pensamientos, valores e ideas.

Después ya tenemos como tal el contenido del curso como yo les mencionaba, eh, este es solamente como que algo ideal, algo que podríamos aplicar nosotros. El curso se dividió en 3 módulos, una disculpa del segundo se ve muy oscuro, pero ahorita les digo que dice el módulo 1 se llama un placer conocerte. Yo recuerdo que algunos de ustedes me comentaban que a veces el curso iba o íbamos muy rápido en las primeras semanas.

Iniciamos aquí en nuestro calendario pero a lo mejor no ponemos que la primera semana tenemos que hacer que el alumno se presente.

Entonces, pues por eso puse esa fase, no este que se llama un placer conocerte en esta, pues los estudiantes hablarán de presentación personal, descripción de datos personales y pues también intercambiar información personal, como por ejemplo con el verbo "to be" de que I am ... tal persona, etcétera. Después, en el segundo modelo módulo se llama mi mundo y mi gente. Aquí digamos ya veríamos los temas más importantes de gramática, de vocabulario, lo que viene digamos en nuestro libro, pero obviamente pues tendríamos que adaptarlo. Digamos que no nos vamos a ir tema por tema tal vez del libro, sino que esos son los temas que vamos a ver y esto nos podría servir de apoyo para ver esos temas. Después, en el tercer módulo está Mi Futuro Empleo que sería que los estudiantes, algunas cosas de lo que nosotros trabajamos anteriormente, lo puedan aplicar para su futuro trabajo, por ejemplo, presentación y saludos empresariales, cómo presentarse y saludar en este contexto de manera adecuada, presentaciones de proyectos de manera efectiva y persuasiva.

Obviamente es vocabulario normal.

Expresiones y vocabulario para negociaciones de acuerdos comerciales y finanzas. Eso era algo que ellos querían aprender, algo que mencionaba en las encuestas, correos electrónicos, formales y efectivos en el contexto laboral, obviamente cortos de nuevo y uso de estructuras gramaticales en contextos laborales, por ejemplo, presente continuo para proyectos en curso. Si se fijan la fase dos, es la más larga, porque prácticamente ahí trabajamos con los temas gramaticales. La primera fase, nada más, es como una semana, dos semanas, donde el alumno pues se presenta.

Y la última fase, pues es como para cerrar todo lo que vimos, cómo lo podríamos aplicar en otros contextos. Y pues finalmente el producto integrador de aprendizaje que nosotros también ya tenemos normalmente y que es el proyecto.

Y en la siguiente hoja usted tiene una imagen que es la representación gráfica del curso están las 3 fases y también pues el PIA. En un placer conocerle, pues es presentación personal. En mi mundo y mi gente es un inglés en contextos cotidianos, el inglés normal que siempre trabajamos y mi futuro empleo, pues es un inglés en contextos profesionales. Finalmente, pues el producto integrado de aprendizaje del proyecto.

Y ahora sí viene en el siguiente apartado, estructuración en módulos del curso, viene cada uno de los módulos. Digamos, viene la evidencia que tendríamos que pedir en este módulo, los criterios de evaluación de la evidencia (obviamente todo eso ustedes lo podrían modificar), actividades de enseñanza y aprendizaje (¿cómo lo podríamos llevar a cabo?) Los contenidos, que son los mismos que ya vimos en la página anterior y recursos que nos podrían ayudar a nosotros a dar estos temas, no son algunos, se pueden agregar, se pueden modificar, se pueden quitar todo si se fijan en la primera evidencia es mi tarjeta de identidad y presentación personal. Entonces tal vez los alumnos podrán elaborar una ID y con esa ID presentarse. Bueno, yo soy tal persona y con esa misma ID ellos podrían hacerse preguntas y respuestas de eso que tengan en la identificación. Ahí vienen los criterios de evaluación, las actividades de las actividades de enseñanza y aprendizaje, pues yo ahí también tomé en cuenta una estrategia que nosotros trabajamos mucho, que es la gamificación, la gamificación obviamente nos ayuda muchísimo a jugar en nuestra aula y que los niveles de estrés en los estudiantes cambien.

En los contenidos ya lo vimos y pues recursos también esos son algunos recursos extras, si quieren pueden ir leyendo un poco más ustedes.

Después, en la segunda tenemos mi mundo y mi gente de nuevo esto, pues ahí ya puse el libro que nosotros usamos el *StartUp* como recurso didáctico, porque pues viene siendo un recurso también y en la evidencia dos yo puse mi perfil en redes sociales, en esta mi idea era que los estudiantes pues trataran de laborar como un perfil de Facebook, obviamente no que lo diseñen, sino que tal vez se creen una cuenta y en esa cuenta ellos empiecen a crear como su perfil en otro idioma, por ejemplo en inglés en este caso. No sé, que suban una foto de su familia y digan "esta es mi familia, este es mi hermano, tiene tantos años"... que suban una foto de una comida que les gusta. Que suban una foto de un viaje "el año pasado fui a tal lugar", por ejemplo. Con esas fotos ellos irán utilizando cosas que ya aprendimos e incluso también estaría padre que los estudiantes se agreguen entre ellos en esa cuenta y pues pueden hacerse comentarios no cómo lo hacemos normalmente.

Y ahí también vienen los criterios, las actividades, los contenidos y también recursos.

Ese es el más largo y ahí yo también puse un examen escrito, ¿por qué? Porque obviamente, pues hay cosas que tenemos que medir, que evaluar, entonces, pues como es la fase más larga, donde nosotros trabajamos contenidos, pues ahí iría el examen. Finalmente tenemos el apartado de mi futuro empleo en este, pues ustedes saben que la competencia era utilizar el idioma inglés con el fin de comunicarse profesionalmente y en contextos laborales según el nivel establecido, y aquí yo puse como evidencia aprendizaje que trabajen un perfil profesional en una plataforma como la que es LinkedIn, entonces pues ahí es lo mismo que Facebook, pero profesional. Entonces ellos podrían aplicar lo que vimos, pero ahora de manera profesional y eso pues también les podría servir a ellos para un futuro y a tener ahí su perfil en otro idioma. Y, bueno, allí también están criterios, actividades, contenidos y recursos. Hay muchos libros, hay muchos PDF, dónde vienen muchas temáticas que podríamos trabajar con ellos. No me enfoqué en un solo libro, pero sí me llamó mucho la atención que uno que encontré es uno que nosotros tenemos aquí, el *Market Leader* está muy interesante ese libro y si podemos tomar algunas cosas, obviamente es carísimo ese libro no lo podrían comprar muchos alumnos, pero pues si ésta y también pues es de *Pearson*.

Finalmente tenemos la evaluación integral de procesos y productos que es ya cómo se evaluaría el curso. Yo como como les mencioné anteriormente, nada más puse un apartado de examen, nada más uno y lo demás, pues evaluaría con evidencia, porque pues tal vez en esas evidencian los estudiantes lo van a aplicar. No puse un examen oral pero en la evidencia 1 el alumno tiene que hablar. A veces el examen oral es un requisito más, porque ya conoces cómo habla tu estudiante. Ya conoces cómo lo usa a veces, pues a veces también los estudiantes ya el examen oral además se lo aprenden y ya lo leen y ya ni siquiera hay una interacción, entonces pues ahí está la evaluación, las evidencias vale 15 puntos cada una, las tareas pues valen 5 puntos entre cada fase (ya ustedes pues podrían cambiar eso o dejarlo así como está como ustedes quisieran). El examen escrito vale 10 puntos. Finalmente, pues participación si tiene un valor también de 10 puntos y el PIA se quedó igual con 20 puntos. Como me lo tenemos hasta ahora. ¿De qué va el PIA? El producto integrador de aprendizaje aquí, pues se pone instrucciones, el valor, los criterios y pues también modalidades. A mí se me ocurrió que tal vez en el producto integrador de aprendizaje, nosotros podríamos hacer como una entrevista de trabajo, yo sé que a lo mejor el vocabulario es muy difícil en una entrevista de trabajo, pero puede ser una entrevista más cómo para conocer al no sé a la persona que va a trabajar contigo de que cómo te llamas, cuántos años tiene, por qué debería elegirte, qué haces en tu tiempo libre... las típicas preguntas que a veces hacen. Entonces, cómo queremos evaluar varias, eh, habilidades se puso en dos partes, que es una evidencia escrita y también una oral, en la evidencia escrita se espera que en este nivel el estudiante puede elaborar currículums, ajá, como lo vemos en la unidad 1. Entonces pues ellos pueden elaborar un currículum para alguna persona y también pueden escribir correos electrónicos simples, entonces aquí el punto es que el alumno elabore su currículum y después lo mandé a la maestra o el maestro y adjunte ahí mismo su currículum, o sea, ahí va a hacer como que las dos tareas. Primero escribe el correo, adjuntas el CV y tú ya revisas tanto el correo como el CV, tal como si estuviera aplicando para una entrevista laboral.

Después en la parte 2 el estudiante, junto con su compañero, elaborará este juego de roles. Yo soy el entrevistado, tú eres el reclutador y yo te contesto, tú me preguntas y pues ambos van a practicar una u otra parte. Como es un trabajo pues difícil sí tiene un

valor de 20 puntos, los criterios de evaluación, pues ahí están también generalmente, pues es que estén escritos bien, que se entrega en tiempo y forma, que participen. La modalidad, pues es presencial o en línea, ya dependerá y el formato de trabajo pues es en parejas.

Finalmente, pues ahí viene una rúbrica de evaluación de cómo se podría evaluar.

Déjenme ver si la puedo abrir aquí para que ustedes la puedan ver. De hecho, todo esto al rato se los paso por si le sirve.

Y bueno, ya finalmente en esa misma hoja vienen fuentes de apoyo y consulta que ustedes podrían tomar en cuenta para llevar a cabo cada una de las fases que ya nosotros trabajamos.

Y ya esa es la parte de la planeación, si se fijan sí está larga, pero pues si se toman en cuenta muchos aspectos. Bueno, una vez que ahora sí voy a regresar a esta hoja, a la primera. Una vez que nosotros hemos revisado el formato de la planeación para el desarrollo de este grupo, yo hice una serie de preguntas que pues espero que ustedes me puedan ayudar para que opinen acerca de eso y pues recuerdan que la información que ustedes me proporcionen pues es importante para para mí y para lo que estoy haciendo. Las preguntas están relacionadas con la planeación, de lo que ustedes opinan. No hay, como les dije anteriormente, una respuesta correcta o incorrecta, solamente lo que ustedes opinen.

La primera pregunta nos dice, ¿cuál es su opinión sobre las competencias y metas establecidas en este programa? ¿Ustedes creen que se pueden cumplir, que no se pueden cumplir, que está muy soñador? ¿Ustedes qué opinan?

Se ríen todos

Celia: Este sí, me parece bastante completo la verdad en las competencias y las metas. En cuanto a las competencias específicas, a veces por la cuestión de que es solamente 1 hora de clase sí está bastante rápido que se tiene que ver todo el contenido, pero por ejemplo yo trato así de por clase, tratar de verlas todas. Me gusta con el programa porque siento que sí se están desarrollando todas. Estaba leyendo de hecho las evidencias y creo que sí son factibles. O sea, considero que sí son factibles para poder trabajar todo.

Graciela: Yo opino que también depende mucho de cuántos alumnos tengamos, porque a veces no te alcanza el tiempo. Por ejemplo, el sábado que tenemos hasta 35 alumnos, pues está muy difícil cómo administrar todo eso que comenta la compañera que puedas con todos ir igual, o sea con todo, todas las habilidades están muy difícil. Sin embargo, considero que es un plan muy completo y muy bueno, o sea, si pudiera funcionar, pero depende de la cantidad de alumnos.

Moderadora: Okey, bueno, en la segunda ¿qué opinan acerca de los recursos y materiales educativos que se utilizarán en el programa? El apartado de recursos que vivimos. Pues bien, en libros vienen videos, vienen pues juegos.

Elena: Yo siento que está muy completo también. O sea, a veces el alumno también quiere más no nada más ver el puro libro. Le gusta también este momento donde él siente un respiro. De que "ay, ya vamos a hacer otra cosa, y no nada más el puro libro". Ah ok, ya sé que en este momento la maestra, a lo mejor me voy a poner un video, a lo mejor me va a poner una actividad. Vamos a usar otro tipo de recursos y no es tan monótona la clase. Entonces siento que los recursos vienen muy variados y creo que al alumno, pues en lugar de hacerle la clase tan tediosa, pues le puedes poner estos tiempos donde él lo puede considerar un tiempo de esparcimiento, por así decirlo, y puedes hacer

la clase, pues mucho más amena, volvemos a lo mismo del tiempo, o sea, la cuestión del tiempo es importante también notarla porque pues en 1 hora de clase el tener tantas actividades, pues también puede jugar en contra. Y el número de alumnos también es un factor a considerar.

Ana: Yo también en cuanto a los recursos. Está muy padre que nos enfoquemos en trabajar en una planeación de este tipo, porque también ya los tenemos a la mano, no estamos como cada día improvisando a ver qué recurso voy a buscar en internet y aplicar a los alumnos. Entonces yo creo que es factible y útil para ellos, pero también para uno como docente ya a tener las cosas ahí.

Moderadora: De hecho, siempre se ha dicho que estos tipos de planes, pues ayudan tanto al docente como el estudiante, porque el docente pues ya sabe más o menos que va a hacer, es como que su guía y el estudiante, pues sabe que es lo que va a aprender. Entonces, pues es una guía tanto para él como para nosotros.

José: Yo pienso que esto que mencionan está muy, muy ligado a la metodología de la enseñanza a utilizar, o sea porque depende de los recursos que tengamos en la planeación que hayamos hecho, aunque a veces te lo saques de la manga y como dijo este la compañera. Pues a veces si sienten un respiro o sea y a veces les puedes decir la clase del libro, contada en una historia y ellos van a decir "ay, qué padre estuvo en la clase". Pues sí, hagan el resumen y contesten las preguntas de la página 8 y ellos ni cuenta se dan que tú les diste el reading por decir así. Entonces, pues tanto de los materiales como de la metodología que utilices tú también puedes sentir un respiro. Tal vez no voy a leer la lectura, pero les voy a contar una historia.

Moderadora: Bueno, ya con eso creo que contestamos la cuatro, la 3 perdón. Pero ahora tenemos. ¿cuál es su opinión sobre la estructura y organización del programa? ¿cree que es efectivo para lograr los objetivos educativos establecidos?

José: Como dijo mi compañero enfrente de mí pues ya no vamos a estar pensando en qué vamos a hacer o sacártelo de la manga o si el día está aburrido, nublado y tú no te sientes tan bien, pues ni modo ahí tendríamos ya lo que tenemos que hacer.

Graciela: Y, aparte de que estás yendo desde lo más simple como su ID hasta un contexto ya profesional, de qué me va a servir al llegar a este último paso.

Celia: De hecho, me gusta que esté dividido en 3 fases porque he visto otros cursos que los dividieron solamente en dos y a veces es algo pesado porque les toca hacer todo para una sola fase y es demasiada evaluación, demasiadas cosas y al final es muy cargado para ellos y también para el maestro revisar como que todo en una sola fase. Entonces, el hecho de que esté en 3 módulos, creo que es un poquito más ligero tanto para ellos como para los maestros. Me busca que tenga 3 evidencias, como comentaba la compañera que una va más sencilla como presentación, en la otra va desarrollando todo tranquilamente y al final ya utiliza todo lo que lo que ya vimos.

Nereida: Creo que la parte donde o sea lo llevas a la vida real, por ejemplo, el usar las redes sociales, eso es súper atractivo para ellos porque al menos ya les estás mostrando de que oye, no nada más es dentro del salón de clases y no te estoy echando mentiras de lo que podría pasarte afuera, más bien te estoy mostrando qué es lo que sí te va a pasar afuera y cómo lo puedes utilizar fuera del salón de clases. No es como que "lo tienes que ver porque lo tienes que ver"

Moderadora: ¡Porque viene en el libro!

Nereida: Ajá, sí, exacto. Más bien porque lo vas a usar y vas a entender cómo lo vas a usar. Entonces yo creo que eso les parece muy atractivo.

Moderadora: ¿Qué piensas sobre el enfoque de evaluación y utilizado en el programa analítico es justo y preciso?

Mariel: Ahí sí tengo observaciones. Por ejemplo, lo de las fases está muy bien. Fase 1, fase 2 y fase 3. Yo considero que las evidencias no deben tener tanta ponderación ¿por qué? Porque a veces ellos mismos me ha pasado, no lo hacen, se lo pasan. Entonces, yo considero que no deben de tener tanto peso. Y si es necesario que el examen tenga más y que no solamente sea uno, que sean dos.

Moderadora: Ok.

Mariel: Ahí sí yo considero que eso es como que más objetivo. Porque si nos vamos a o sea, no solamente aquí, verdad, o sea licenciatura de aquí o de otras dependencias, siempre te va a pedir dos evaluaciones, como mínimo. Entonces aquí van a decir "ay pues, pues no estudio nada, puedo sacar 5". Entonces, eso es, los exámenes también es parte de que ellos se esfuercen y le echen ganas a estudiar. O sea bueno, si hago mi evidencia pero también pues tengo que aprender las estructuras o hacerlo por escrito. Lo de las fases está súper bien porque así también se maneja en otros lados. Y lo que sí noté es que dice fase 1 y acá dice módulo 1.

Moderadora: Ah, me equivoqué, me equivoqué.

Mariel: Entonces ahí o sea tiene que coincidir. Y sí, por lo general, por ejemplo, la fase uno y dos que sean respecto al examen escrito. Por ejemplo, fase uno y dos con examen escrito. Fase 3, otro examen. O no sé bueno ahí ya se puede jugar con esto. Pero sí yo digo una como una recomendación es que haya dos exámenes y baje un poquito la ponderación de las evidencias.

Celia: Bueno, yo en cuanto a lo que comenta la compañera es sí, estoy de acuerdo en en eso de que haya más evaluaciones. Me gusta la parte de que las evidencias, pues... de hecho lo revisé, me regresé a revisar si eran orales o escritas. En mi caso, las evidencias siempre.... aquí, por cuestión de tiempo, quizás no se pueda, pero.... sí prefiero que sean como improvisadas, o sea, para que no se pase nada, para que no se copien nada y ahí se respetaría ese valor, o sea, no encargarlas nada con tiempo, porque como comentan se lo pasan y ya nada más copia o sólo van y leen. Siempre, por ejemplo, en la entrevista de trabajo para el productor integral integrador de aprendizaje lo he aplicado y ellos llegan y a veces como que vemos en clase cuáles son las preguntas que se podrían hacer, pero si les hago, si yo algo más o menos de yo soy la entrevistadora y no les digo ni que, o sea, ellos tienen que demostrar la competencia de todo lo que aprendieron. Si fuera así como comento, y hubiera suficiente tiempo, considero que si estaría bien el 15%, porque serían tanto oral como escrita pero improvisada, ¿por qué? porque como sabemos para las clases que son en línea los exámenes escritos, pues la situación de siempre, se copian, entonces si le vas a dar más valor a examen escrito que va a ser pura copia, pues no me está demostrando el alumno ninguna competencia y creo que influye mucho todo esto si el examen es físico, por supuesto que vale más. Si no, yo les daría más peso a las evidencias.

Mariel: Nada más que si, por ejemplo, las evidencias, a lo que menciona la compañera, tampoco pueden ser improvisadas porque vienen dentro del plan y este plan se le tiene que mostrar al alumno al inicio de la clase, entonces él ya va a saber de qué trata la evidencia. O sea, no puedes cambiarlo porque dentro de un plan también tú no lo puedes cambiar como que "ay, quiero hacer otra evidencia". O sea desde un inicio tú le dices esta va a ser tu evidencia. Ya lo único que tú vas a cambiar es la fecha de entrega.

Moderadora: Si fuera también trabajarlo en clase sería difícil por el tiempo. Tal vez una hora no nos va a alcanzar para terminarlo.

Mariel: Igual, por ejemplo, el examen dice vale 10, si no quiero que valga 25 pues podemos aumentarlo a 20, o sea que tampoco es así, como que tanto, pero sí que tenga más peso, un poquito más de peso.

Nereida: Yo lo veo por el punto de que, o sea, mostrar que hay otras formas de evaluar a un alumno. Es decir, que no nada más sea enfocarnos en un examen escrito y un examen oral, sí, o sea eso, la verdad es que está súper bien. Yo siempre he estado como que muy, bueno no muy en contra, pero si mostrarle al alumno que hay otra manera de poderlo evaluar por medio de las evidencias, como tú lo estás mostrando aquí. La verdad las ideas de las evidencias están muy, muy bien. El problema es ese, como menciona ella, que tal vez no hay suficiente tiempo para que puedan hacerlo y de qué manera evitar que se pasen la evidencia, que se copien.

Elena: Tendría que ser también mucho trabajo del maestro, a lo mejor, estar renovando las evidencias cada semestre para evitar la copia, ¿verdad? Porque eso pasa, ahí tengo la misma evidencia, cuatro semestres y siempre hago la misma evidencia. Nunca la cambié, pues el alumno anterior ya le va a pasar a su compañerito. Es que esta es la evidencia que te van a poner y eso que pasa y lo hemos visto replicado una y otra vez y a veces también es: Bueno, yo como maestro, ahora qué tengo que hacer y también cambiar las evidencias semestralmente, pues es una carga de trabajo extra, no sea se puede hacer claro que sí, pero pues todos los semestres están cambiando el plan, pues también conlleva mucho trabajo, ¿no? Entonces es un pro y es un contra.

Mariel: También, otro punto que bueno, ustedes no sé si lo consideran, es la revisada. Si tienen 40 alumnos... o sea son 3 evidencias. A lo mejor también recortarlo a dos evidencias

Elena: Pero igual, algunas están en parejas, ¿no?

Conversación indistinta

Mariel: Bueno, pero aparte el alumno también se encuentra como muy abrumado porque en todas sus materias les piden evidencias.

Elena: Ajá, no es la única.. **Mariel:** Entonces, llegar aquí y "otra vez me tienes que pedir evidencias". Es como que sí, o sea sí y no, sí les tenemos que tener evidencias, claro que sí, pero así es como otra vez tres como acá. A lo mejor un poquito menos Dos, yo considero que estarían bien. Pero que a él le nazca, le plazca, que diga "ay, sí me va a gustar mucho hacer esta evidencia. Por ejemplo a lo mejor la evidencia tres no, porque en la evidencia tres andan en trabajos finales ellos y no tienen tiempo o no le dan importancia a realizarlas y ahí ellos ya perdieron 15 puntos.

Nereida: Tal vez podría ser la parte de trabajar las evidencias dentro del salón.

Elena: Exacto.

Nereida: O sea, para ahorrarse el tiempo y verificar, tú como maestro, que todo está naciendo de ellos. O sea que no se lo están copiando de algún otro lugar, o sea, tú estar supervisando que ellos lo están trabajando, que no hay nadie más que lo esté trabajando por ellos.

Mariel: A lo mejor dejar una sesión, eso podría ser. Dejar una sesión pero que tú también lo organices, tu planeación, tus tiempos y no decir "ay, es que no tengo tiempo, porque tengo que ver este tema". O sea a lo mejor destinar un día del calendario ya para que ahí lo trabajen.

Celia: Sí, porque podría ser de que ellos ya saben en su programa cuál es la evidencia que se va a presentar. Que ese día lleguen con su material, sus apuntes, todo lo que van a necesitar para realizarla ahí en clase.

Nereida: Y que en esa misma clase se tenga que terminar. O sea, esa clase se va a dedicar solamente para eso y si no la terminaste, pues bueno hay problema ahí ya sería de atención por parte del alumno. O falta de tiempo porque la clase es muy pequeña.

Mariel: Sí, porque serían como mini proyectos.

Celia: Ajá, pues durante clases pues ya fue adquiriendo todo lo necesario para juntarlo.

Mariel: Sí, ya no se lo tiene que llevar a casa.

Elena: Con otras tareas.

Mariel: Exacto

Ana: También, por ejemplo, la evidencia 3. Se puede, bueno, a lo que dijo Mariel, suprimir porque en el PIA van a hacer un CV. Entonces si ya en el PIA van a hacer un currículo pues podríamos suprimir la evidencia 3.

Mariel: Puede ser eso del currículum juntarlo con la entrevista, o sea que él llegue con su CV.

Moderadora: O que la evidencia tres sea el CV y ya no pedirles eso también al final.

Elena: Aja sí, exacto, porque ya lo pediste anteriormente. Ya nada más sería el complemento de eso. Muy bien, muy bien, muy bien.

Moderadora: Bueno, la que sigue, muchas gracias. ¿Cuál es su opinión sobre el nivel de dificultad del programa analítico? ¿Cree que es adecuado para los estudiantes a los que se dirige?

Daniela: Yo lo veo bastante aterrizado, la verdad. No está nada fuera de órbita el programa. Está bastante aterrizado. Siento que los temas son los que hemos manejado normalmente para nivel 1, que a diferencia de otros programas que hemos utilizado aquí, viene muy nutrido este y el libro que estamos manejando ahorita viene muy nutrido, anteriormente sólo veíamos presente y pasado y ahorita tienes un abanico mucho más amplio, vemos el presente, el presente continuo, el modal. Vemos esto y vemos lo otro. Entonces siento yo que eso es les ayuda más porque no nada más, dice "Ay, pues dos temas". Vi dos tiempos gramaticales, a lo mejor vimos muchos temas, pero realmente nos encasillamos en el presente y el pasado y aquí tienes más abanico para que ellos realmente desde el primer nivel puedan salir ya con competencia de hablar no o sea speaking, con la competencia speaking, ya mucho más desarrollada. Entonces yo siento que está bastante bien.

Mariel: Sí, nada más ser un poquito sensibles, por ejemplo, en el momento del PIA, que es una entrevista, ser sensibles al momento de pensar de que es nivel 1.

Conversación indistinta

Celia: De hecho, eso sí, es un tema que me medio preocupa porque a veces creo que bueno, siento que estos pueden llegar a ser temas muy complejos para algunos de ellos que no, o sea vienen prácticamente en ceros y no saben muchísimas cosas. Entonces siento que ya hablarle sobre pues el empleo, vocabulario profesional, es muy difícil para ellos. Sería como que dividirlos, quizás hacer otro nivel todavía antes, un true beginners.

Graciela: O solamente hacer énfasis en que acuérdense que estamos en nivel 1.

Tampoco podemos hablar de sueños a futuro porque no es un tema que esté dentro del programa. Entonces nada más como que aterrizarlos. O sea que sepa recibir preguntas y contestar este tipo de preguntas en este nivel.

Mariel: No, y ustedes también como maestros...

Conversación indistinta

Graciela: Yo lo veo en nivel 1 cuando vemos el que ellos tienen que hacer el currículum y se asustan. En un nivel más arriba como el 4, que sí ven el tema del trabajo, si es como que ya traen el chip de voy a ir a pedir trabajo. Pero los de nivel 1 pues están en primer semestre, o sea.

Daniela: Pero tampoco no está mal que ellos mismos vayan viendo, ok, lo puedo hacer así con el vocabulario que estoy aprendiendo y en nivel 4 ya lo hizo anteriormente. Ya lo presenté antes. Ya ahorita ya lo debo de mejorar, ¿no? Entonces no se me hace tampoco descabellado.

Mariel: No, y son metas que al final del día el alumno se siente bien de cumplirlas. "Wow, hice un CV". Los motiva a seguir, imagínate en nivel 4 qué voy a hacer.

Graciela: Estoy en nivel 1 y sé hacer un CV en inglés.

Moderadora: Básico, como el que viene ahí que tiene datos, experiencia y educación.

Elena: Y que son cosas que ellos saben.

Moderadora: Ajá, que pueden hacer. Bueno, ¿cómo piensa que el programa puede ayudar a los estudiantes a alcanzar sus objetivos educativos, pero también profesionales? Estos estudiantes que están en esta facultad, ¿cómo creen ustedes que este programa podría ayudarnos a alcanzar esos objetivos que ellos tienen de formarse en lo que ustedes saben que están estudiando? *se ríen*

Mariel: Pues mira, viene un poquito más nutrido en cuanto a lo profesional, o sea, no nada más lo básico, sino también ya sea un poquito del área de los negocios, ¿verdad? Este, yo creo que está muy bien porque así ellos ya se sienten un poquito más que no sé si lo voy a seguir para pues ya que esté en sexto, séptimo, octavo semestre, yo ya voy a saber inglés y voy a poder pedir trabajo y para que esto sea parte del currículum. Aquí este nada más, por ejemplo este programa, no sé si también se considera para los externos que hay.

Moderadora: Ajá, eso también es un punto. Pero como no está enfocado en un área específica de negocios como tal, pues es nada más como que lo profesional por eso no lo enfoqué en negocios porque dije, tenemos externos. Los sábados tenemos muchos externos, tal vez de lunes a viernes no, pero el sábado sí hay muchos.

Elena: Pero sigue siendo formación profesional.

Moderadora: Ajá, sí.

Elena: O profesionistas egresados.

Moderadora: Muy bien. ¿Cree que el programa aborda adecuadamente las necesidades y expectativas de los estudiantes? ¿Por qué?

Graciela: Las necesidades, pues sí, porque pues cuando salen de la carrera o los que son externos y ya trabajan pues ya están en el contexto laboral, más que nada es eso "Maestra, ¿cómo lo voy a aplicar en el trabajo?". O sea, no sé presentarme en una entrevista de trabajo formalmente. Ya lo enfocas en eso. Entonces yo siento que sí les va a servir bastante viene muy, muy completo en cuanto a lo profesional, entonces yo digo que sí.

Ana: Y en expectativas pues también porque no hay ninguna escuela de, bueno no sé si haya alguna, pero no es común que en tu curso de inglés también te den formación profesional.

Elena: Normalmente lo manejan como algo extra. O sea inglés para negocios, inglés conversacional para business... y aquí ya lo estás tomando en cuenta desde el 1. O sea, entonces siento yo que sí,

Moderadora: De hecho yo les comentaba de un inglés con fines específicos en la encuesta pero luego ya ustedes me hicieron ver también que esto realmente no era tan práctico desde nivel 1 porque no les podemos enseñar vocabulario de una empresa. Entonces tal vez podríamos empezar con un inglés de la profesión y luego ya tal vez otros niveles mucho más arriba, o ya al final hacer un curso de inglés para los negocios. Pero pues al principio no era factible.

Mariel: Y la mayoría de los cursos hacen el sesgo de o inglés para negocios o en inglés cotidiano. Entonces está muy bien que se mezcle un poquito de los dos mundos.

Moderadora: Aunque sea lo básico. ¿Cree que el programa ofrece suficientes oportunidades para que los estudiantes desarrollen habilidades prácticas y aplicables en el mundo real?

Aleida: Sí, porque las evidencias, las actividades que estás proponiendo, sí tienen mucho que ver con la realidad: redes sociales, la vida profesional, lo que se van a encontrar al iniciar al trabajar. Pues sí.

Moderadora: Ah... ¿creen que esta planeación debería ser implementada en nuestros cursos de nivel 1? ¿Por qué?

Mariel: Sí, si lo pudiéramos hacer.

Moderadora: Nada más sería hacerle algunos ajustes.

Graciela, Aleida, Mariana: Ajustarlo al tiempo, los tiempos.

Elena: Los tiempos y a lo mejor también los números de los alumnos. O sea este tipo de planeaciones nos invita a que sea más personalizado a lo mejor el curso. Entonces sí tendríamos que revisar para cuántos alumnos me da este curso. Realmente cuál es el número de alumnos que yo puedo trabajar "de pe a pa", así sin problemas. De manera que todos los alumnos puedan participar, que siempre va a haber. Siempre van a haber unos que participan más y otros que participan menos. Pero el número ideal para que yo pueda trabajarlo al máximo. Eso también sería un factor a considerar.

Se discute que ya se respondió la pregunta que seguía y se ríen

Moderadora: Finalmente ¿cuáles crees que serían las ventajas de que lo apliquemos? Si lo llegáramos a aplicar...

Elena: Yo creo que la más notoria sería eso que el alumno desde el 1 desde nivel 1 se va a sentir atraído por el programa por la cuestión profesional, o sea desde el principio va a decir, "¿sabes qué? Sí me interesa continuar el curso porque estoy viendo que a futuro me va a servir en mi formación profesional ya cuando busque trabajo y todo lo demás". Porque si lo usamos como el inglés para la vida diaria muchos dicen "ay, ya sé eso". Pero esto otro que ahora me están complementando aquí, que yo casi no sabía, me ayuda y me causa ruido.

Moderadora: ¿Y desventajas? ¿Qué desventajas le podríamos ver? Ya dijimos el tiempo y la cantidad de alumnos. ¿Se les ocurre otra?

Graciela: Pues que a lo mejor el alumno se pueda desanimar por las evidencias: "Ay, es mucho trabajo"

Mariel: Obviamente si tú lo implementas en un principio, es como que es el programa piloto para ver si el alumno se siente muy abrumado con tanta cosa o dice no está bien si puedo. Entonces, pues yo creo eso... que a lo mejor diga "ay, es que es mucho" pero a lo mejor no.

Moderadora: Muy bien. Finalmente, pues lo único que me gustaría saber es si alguien tiene algún otro comentario que quisiera agregar.

José: Esto lo debí haber escuchado antes. Cuando nos pusieron a hacer los programas (en otra institución) mi compañera es testigo de que yo la verdad, yo no soy didacta y me era muy difícil. Entonces cuando nos dan eso, yo veía que mi compañera desarrollaba todo así rápido y yo ¿Cómo le hace? Entonces un día me dice mira esto, esto, esto. Entonces yo agradecido con ella.

Moderadora: Es que parte de implementar esto es una capacitación para el maestro para que sepa hacerlo.

Elena y Celia: Exacto, claro.

Moderadora: No nada más se trata, por ejemplo, esto yo hice, pero a mí me tomó mucho tiempo, me tomó muchas horas y también pues a mi asesora le tomó tiempo leerlo para aprobarlo. Entonces, pues sí es un trabajo difícil que tal vez muchos de nosotros no estamos acostumbrados a hacerlo. Tal vez los traductores menos que nosotros, los de los de enseñanza, pues tenemos una idea general de planear, ¿no? De cómo se hace un curso, tal vez, pero tampoco lo vimos tan a fondo. Pero ya en traducción, pues usted es una rama diferente, entonces tal vez pues esto sí es nuevo para todos nosotros, entonces, pues sí, de la mano de esto debería venir como que una capacitación para hacerlo y también pues para llevarlo a cabo.

Pero bueno, entonces puedes damos por concluido esto y pues les agradezco mucho su participación y pues sus aportes para esta tesina y ya verán después que fue lo que hice al final, muchas gracias.

Aplauden