



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



**“ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA
PROMOVER EL APRENDIZAJE DE
VOCABULARIO DE INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA EN EL NIVEL
DE SECUNDARIA”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

PRESENTA:

PAOLA RUIZ MARTÍNEZ PS2323

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. VIVIAN GABRIELA MAZARIEGOS LIMA

CODIRECTORA DE TESIS:

MTRA. NORMA ESTHELA VALENZUELA MIRANDA

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; OCTUBRE DE 2023



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS



Los que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado de la **C. PAOLA RUIZ MARTÍNEZ**, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

Para el documento denominado **"Estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje de vocabulario de inglés como lengua extranjera en el nivel de secundaria"**, elaborado por la persona antes citada.

Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los veintinueve días del mes de agosto del año dos mil veintitres en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

ATENTAMENTE "POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

Dra. Vivian Gabriela Mazariegos Lima
Presidenta del jurado

Dra. Elizabeth Us Grajales
Secretaria del jurado

Mtra. Norma Esthela Valenzuela Miranda
Vocal del jurado

Vo. Bo
Mtra. Vanina Herrera Allard
Directora



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS



Código: FO-113-05-05

Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Paola Ruiz Martínez,
Autor (a) de la tesis bajo el título de "Estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje de vocabulario de inglés como lengua extranjera en el nivel de secundaria,"
presentada y aprobada en el año 2023 como requisito para obtener el título o grado de Maestra en Didáctica de las Lenguas, autorizo licencia a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), para que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para su consulta, reproducción parcial y/o total, citando la fuente, que contribuya a la divulgación del conocimiento humanístico, científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 14 días del mes de septiembre del año 2023.


Paola Ruiz Martínez

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del cual fui beneficiado, con el número de registro de becario 857253.

DEDICATORIA

A Paddington, mi fiel compañero

*«Por tu calidad, por tu alegría
Me ayudaste a remontar
A superarme día a día [...]
Eso que tú me das
No creo lo tenga merecido
Todo lo que me das
Te estaré siempre agradecido»*

-Pablo Donés Cirera- Eso que tú me das

A las experiencias que nunca esperamos,

y los caminos que fueron redirigidos.

A los amigos y familiares que encontramos en el camino.



AGRADECIMIENTOS

A través de estas líneas quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que compartieron sus conocimientos conmigo, pues fungieron como parte importante para hacer posible la conclusión de esta tesis.

Agradezco infinitamente a mi directora de tesis, la **Dra. Vivian Gabriela Mazariegos Lima** por haberme guiado a lo largo de este trabajo de investigación. Primeramente por la confianza depositada en mí para trabajar juntas y por tomar en cuenta mis opiniones y respaldar mis decisiones en todo momento. Gracias a su trayectoria docente y experiencia en investigación su contribución a este trabajo es invaluable, por lo cual me enorgullece haber estado bajo su dirección. Mi admiración a su profesionalismo y dedicación por todos esos fines de semana reunidas para trabajar, por su paciencia, por esa calidez humana, por enseñarme con el ejemplo y por lo cual le estaré siempre agradecida. Finalmente, me siento muy afortunada de haber compartido nuevos espacios y haber convivido –a nivel académico y a nivel personal–, memorias que llevaré siempre conmigo.

Es un honor haber trabajado de la mano de mi codirectora, la **Mtra. Norma Esthela Valenzuela Miranda**, por su generosidad y disponibilidad a codirigir mi trabajo a pesar de la distancia. Estoy sumamente agradecida por sus valiosas aportaciones en todo momento, gracias por compartir sus conocimientos y por siempre ofrecer correcciones puntuales, atentas y atinadas recomendaciones dirigidas a mejorar este trabajo.

Expreso mi sincero agradecimiento a mi lectora, la **Dra. Elizabeth Us Grajales**, por su disposición y generosidad de leerme en todo momento. Sus valiosas recomendaciones siempre tan atinadas, además de sus conocimientos compartidos fueron de gran valor y aporte al presente trabajo. Me siento muy afortunada por la oportunidad de reencontrarnos y haber trabajado juntas en este proyecto.

Extiendo mis agradecimientos a todos mis profesores de este programa de Maestría en Didáctica de las Lenguas por compartir su conocimiento y su valiosa contribución a mi formación a lo largo de este posgrado. En especial, expreso mi profundo agradecimiento al **Dr. Oscar Chanona** por haber sido parte importante en el desarrollo de este trabajo, por su vasta experiencia en la investigación, por todos los conocimientos compartidos y por todo lo vivido dentro del aula. Agradezco también al personal administrativo de la MADILEN por todo el apoyo brindado en estos dos años.

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a **las profesoras invitadas** quienes me brindaron su tiempo, facilitaron el espacio de sus aulas y compartieron sus experiencias conmigo, así como a **los estudiantes** quienes fungieron como participantes de esta investigación, gracias a todos ellos el desarrollo y culminación de este proyecto fue posible.

También expreso mi agradecimiento a **mis compañeros** por su gran apoyo, compañerismo y ánimos a lo largo de este trayecto; cuyas ocurrencias y buen humor mitigaron el estrés siempre que hizo falta un respiro. Gracias por contribuir a mi aprendizaje.

Finalmente, agradezco a mi **familia y amigos** por su comprensión y apoyo en todo momento, quienes me alentaban a seguir adelante para alcanzar mis objetivos.

RESUMEN**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE DE
VOCABULARIO DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL NIVEL DE
SECUNDARIA**

Paola Ruiz Martínez

Universidad Autónoma de Chiapas

El presente trabajo de investigación está situado en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a adolescentes entre 11 y 13 años, en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; México. El objetivo general es explorar y analizar las estrategias de enseñanza del inglés para promover el aprendizaje efectivo de vocabulario en estudiantes de primer grado del nivel secundaria. Esto, a través de la implementación de estrategias docentes enfocadas en vocabulario. La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo con un diseño de investigación-acción. Los participantes fueron estudiantes de primer grado de una Escuela Secundaria Técnica, ubicada en Tuxtla Gutiérrez. El trabajo consta de dos ciclos de acción: el primero consistió en la exploración sobre los conocimientos previos de los estudiantes en cuanto al vocabulario en inglés y el lugar que ocupa este dentro del aula de inglés en secundaria. Para la recuperación de información se utilizaron diversas técnicas con el apoyo de dispositivos diseñados para este contexto en específico. En el segundo ciclo, fue más específico y centró en la recuperación de información que las estrategias implementadas para la enseñanza de vocabulario específicamente y encontrar aquellas que propiciaban un aprendizaje efectivo en el aula. Los resultados revelan que el uso de ciertas estrategias seleccionadas para la parte preinstruccional, coinstruccional y postinstruccional ponen en evidencia la movilización de conocimientos y por lo tanto el incremento de la competencia léxica de los estudiantes al mismo tiempo promueven el uso de la lengua dentro del aula. Finalmente, a partir de los hallazgos surge una propuesta didáctica para el docente que se enfoca en la promoción e incremento de vocabulario de los estudiantes de secundaria a través de la implementación de las estrategias presentadas.

Palabras clave: vocabulario, estrategias de enseñanza, inglés como lengua extranjera, competencia léxica, secundaria.

TABLA DE CONTENIDOS

Dedicatoria

Agradecimientos

Resumen

Lista de tablas

Lista de esquemas

lista de figuras

Lista de fotos

Lista de siglas y nomenclaturas

INTRODUCCIÓN **1**

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA **1**

JUSTIFICACIÓN **9**

OBJETIVO GENERAL **14**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS **14**

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN **14**

PANORAMA GENERAL DEL CAPITULADO **15**

CAPÍTULO I. LA CONSTRUCCIÓN DE UN LEXICÓN **17**

1.1.¿QUÉ ES UN LEXICÓN? **17**

1.2 EL OBJETIVO DE APRENDER VOCABULARIO **20**

1.3 TIPOS DE VOCABULARIO **23**

1.3.1 VOCABULARIO ACTIVO Y PASIVO **23**

1.4 ¿QUÉ IMPLICA CONOCER UNA PALABRA? **24**

1.5. EL ROL DEL VOCABULARIO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE **26**

1.6 EL ROL DE LAS ESTRATEGIAS EN LA ENSEÑANZA DE VOCABULARIO EN EL AULA **28**

1.7 RECAPITULACIÓN **29**

CAPÍTULO II. LOS ANTECEDENTES DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS **30**

2.1 EVOLUCIÓN DE LAS METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	30
2.1.1 ENFOQUE LINGÜÍSTICO	31
2.1.1.1 Gramática-traducción.	31
2.1.1.2 Audiolingual.	31
2.1.1.3 Respuesta Física Total (TPR).	32
2.1.1.4 Método del Silencio.	33
2.1.2 ENFOQUE SOCIOLINGÜÍSTICO	33
2.2 LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN SECUNDARIAS EN MÉXICO	35
2.3 LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN SECUNDARIAS TÉCNICAS DE CHIAPAS	39
2.4 LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA NO. 65	41
2.5 RECAPITULACIÓN	43
<u>CAPÍTULO III. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE</u>	44
3.1 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE VOCABULARIO EN EL AULA DE INGLÉS	44
3.1.1 CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA SEGÚN EL PROCESO COGNITIVO PROVOCADO.	46
3.1.1.1 Estrategias para activar o generar conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos.	47
3.1.1.2 Estrategias para orientar la atención de los alumnos	48
3.1.1.3 Estrategias para organizar la información que se ha de aprender	49
3.1.1.3 Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender	49
3.2 TÉCNICAS DE ENSEÑANZA DE VOCABULARIO EN EL AULA DE INGLÉS	51
3.2.1 DESCONTEXTUALIZADO	52
3.2.2 SEMI-CONTEXTUALIZADO	54
3.2.3 COMPLETAMENTE CONTEXTUALIZADO	59
3.2.4 ADAPTABLE: REPASO DE ESTRUCTURA	59
3.3. APRENDIZAJE EFECTIVO DE VOCABULARIO	60
3.4. CAPACITACIÓN ENTORNO A LAS ESTRATEGIAS	61
3.5. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO ENSEÑADO	62
3.6 RECAPITULACIÓN	64

CAPÍTULO IV. ESTRUCTURA DEL ESTUDIO **65**

4.1. EL PARADIGMA CUALITATIVO	65
4.2 LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	66
4.3 EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	71
4.3.1 EL CONTEXTO	71
4.3.2 LOS PARTICIPANTES	74
4.3.3 LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA	76
4.4.1 PRIMER CICLO DE ACCIÓN	106
4.4.1.1 Ciclo de acción 1: Codificación preliminar.	109
4.5 SEGUNDO CICLO DE ACCIÓN	111
4.5.1 TRIANGULACIÓN: CICLO DE ACCIÓN 1 Y CICLO DE ACCIÓN 2	111
4.5.2 CODIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN	114
4.6 LIMITANTES DE LA INVESTIGACIÓN	118
4.7 RECAPITULACIÓN	120

CAPÍTULO V. PRIMERA APROXIMACIÓN DE LOS HALLAZGOS **122**

5.1. DESTREZA LINGÜÍSTICA	122
5.1.1 REPERTORIO LÉXICO DE LOS APRENDICES	123
5.1.2 CARENCIAS EN EL LÉXICO DEL IDIOMA INGLÉS	127
5.2. EL ROL DEL VOCABULARIO EN LA CLASE DE INGLÉS	130
5.2.1. EL POSICIONAMIENTO DEL VOCABULARIO EN LA CLASE	131
5.2.2. FUNCIONES DEL VOCABULARIO EN EL AULA DE INGLÉS	134
5.3. LA PRÁCTICA DOCENTE Y SU VÍNCULO CON EL VOCABULARIO	136
5.3.1. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA ENSEÑAR VOCABULARIO	137
5.3.2 NECESIDADES PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LÉXICO	144
5.4 RECAPITULACIÓN	146

VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES **147**

6.1 DISCUSIÓN FINAL	147
----------------------------	------------

6.2 CONCLUSIONES FINALES DEL ESTUDIO	149
6.3 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE VOCABULARIO	152
6.3.1 LA PROPUESTA PEDAGÓGICA: GUÍA DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE VOCABULARIO EN EL AULA DE INGLÉS EN SECUNDARIA	152
REFERENCIAS	174
ANEXOS	181

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Objetivos del aprendizaje de una lengua	22
Tabla 2 Aspectos implicados en el conocimiento de una palabra	25
Tabla 3 Propósitos y características de los exámenes de vocabulario.....	63
Tabla 4 Guion de entrevista a profundidad.....	84
Tabla 5 Guion de entrevista a profundidad, ciclo 2.....	86
Tabla 6 Codificación preliminar: ciclo de acción 1.....	110
Tabla 7 Resultados de la prueba diagnóstica escrita	124

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 Estrategias y efectos esperados en el aprendizaje de los alumnos.....	50
Esquema 2 Triangulación de la información	114

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Estrategias y efectos esperados en el aprendizaje de los alumnos	45
Figura 2 Clasificación de las estrategias de enseñanza según el proceso cognitivo provocado.....	47
Figura 3 Modelo de investigación-acción de Kemmis y MacTaggart (1988).....	70
Figura 4 Modelo de investigación-acción.....	71
Figura 5 Entrada 1 del diario de campo	90
Figura 6 Codificación y categorización	118
Figura 7 Gráfica de calificaciones obtenidas en el examen diagnóstico	125
Figura 8 Resultados de la autoevaluación de los alumnos.....	145

LISTA DE FOTOS

Foto 1 Tuxtla Gutiérrez, capital de Estado de Chiapas ubicado	72
Foto 2 Plaza cívica de la Escuela Secundaria Técnica No. 65	73
Foto 3 Alumnos de primer grado en la clase de inglés. Ciclo 1.	75
Foto 4 Alumnos de primer grado en la clase de inglés. Ciclo 2	76
Foto 5 Imagen de auto observación en la clase de integración	80

Foto 6	Evaluación diagnóstica implementada (Hoja 1/2)	92
Foto 7	Ficha pedagógica “racing board game”	95
Foto 8	Tablero de juego que acompaña la ficha pedagógica “racing board game”	96
Foto 9	Transcripciones de entrevista a docente invitada PI01	97
Foto 10	Transcripciones de entrevista a docente invitada PI01	98
Foto 11	Distribución de unidades temáticas del plan de estudios de inglés 2006 para primer grado	99
Foto 12	Formato de diario de aprendizaje o learning log	100
Foto 13	Formato de Dispositivo-Opinión sobre la clase de Valentine’s Day	102
Foto 14	Formato de dispositivo de autovaloración del estudiante	105
Foto 15	Registro de auto observación del primer día de clases-bienvenida	107
Foto 16	Ítems del examen diagnóstico sobre instrucciones para trabajar textos o actividades escritas en la clase de inglés	128
Foto 17	Lista de vocabulario de países y nacionalidades	133
Foto 18	Frases útiles para uso dentro del salón de clases de inglés	134
Foto 19	Estrategia: ilustraciones para presentar vocabulario nuevo sobre profesiones y oficios	139
Foto 20	Juego de mesa “race” profesiones y oficios	141
Foto 21	Estrategia: lluvia de ideas o brainstorming para el tema de Valentine’s Day!	142
Foto 22	Estrategia: Blog sin-wifi sobre preferencias de regalos en Valentine’s Day!	142

LISTA DE FRAGMENTOS

Fragmento 1	Opiniones de los docentes en cuanto a los conocimientos previos de los estudiantes	126
Fragmento 2	Experiencias previas de los estudiantes participantes con el inglés	127
Fragmento 3	Opinión de los profesores en cuanto a las áreas de mejora en vocabulario	129
Fragmento 4	Notas de campo-Registro de observación: Dificultades en el examen diagnóstico y áreas de oportunidad	130
Fragmento 5	Lugar que ocupa el vocabulario en la clase	131

Fragmento 6 Nota de campo-Registro de observación: la importancia del vocabulario en la clase.....	132
Fragmento 7 Nota de campo-Registro de observación: funciones del vocabulario en el aula.....	135
Fragmento 8 Estrategias y actividades de vocabulario.....	138
Fragmento 9 Impresiones de los estudiantes en cuanto a la estrategia de ilustraciones	140
Fragmento 10 Impresiones sobre publicar un comentar un post en un blog.....	143
Fragmento 11 Impresiones sobre las actividades de vocabulario que se desarrollaron en las clases.....	143
Fragmento 12 Opiniones de los estudiantes respecto a las actividades y estrategias....	145

LISTA DE NOMENCLATURAS

BM: Banco Mundial

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

FMI: Fondo Monetario Internacional

LB: Lengua base L1: Lengua materna

LE: Lengua extranjera

LM: Lengua meta

OEA: Organización de Estados Americanos

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

MADILEN: Maestría en didáctica de la lenguas

PNIEB: Programa Nacional de Inglés en Educación Básica PRONI; Programa Nacional de Inglés

SEP: Secretaría de Educación Pública

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

RES: Reforma de Educación

UNACH: Universidad Autónoma de Chiapas

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge de las necesidades que a lo largo de más de diez años de trayectoria que como docente de inglés he vivenciado desde la mirada docente dentro de las aulas de secundarias públicas en el estado de Chiapas, a partir del cual nace el interés y la inquietud por explorar la situación actual de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a través de mi práctica docente. Esto con la finalidad de reflexionar sobre las estrategias de enseñanza de vocabulario y de qué manera como docentes se puede acercar a los estudiantes de secundaria técnica a la promoción y desarrollo del vocabulario en inglés. También se busca dejar un precedente para las futuras investigaciones que ayuden a sumar aportaciones de esta subhabilidad como lo es el vocabulario dentro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en escuelas secundarias públicas del Estado de Chiapas. La investigación se realizó con la colaboración de la Escuela Secundaria Técnica No. 65, quien nos abrió sus puertas para poder trabajar con una de sus docentes de inglés y sus alumnos del primer grado grupos “E” y “F”; así como con la participación de una segunda profesora de inglés invitada.

Planteamiento del problema

El sistema educativo nacional en México se enfrenta a múltiples desafíos para proporcionar una educación de calidad y cumplir con las directrices de instituciones como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización de Estados Americanos (OEA), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). De hecho, los resultados deficientes que obtienen la mayoría de los estudiantes en el país en las evaluaciones estandarizadas, tanto a nivel nacional como internacional, la cantidad de niños y jóvenes excluidos del sistema educativo y aquellos que lo abandonan anualmente, además de las desigualdades sociales que afectan las oportunidades de aprendizaje, todos ellos representan problemas importantes que requieren atención (Nieto de Pascual Pola, 2009).

Los desafíos de la educación se hacen cada día más evidentes en el nivel de educación básica. En el caso de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las escuelas públicas de México ha intentado mejorar los indicadores de competencia lingüística de los estudiantes mexicanos en educación básica ante la respuesta al mundo globalizado, donde la tecnología y la necesidad de habilidades digitales junto con las lingüísticas; están siendo promovidas como parte de la educación en todo el país, sin tomar en consideración si cuentan o no con la infraestructura adecuada. Sin embargo, en la última década a pesar de los esfuerzos del sistema educativo nacional en su intento por mejorar el currículo en educación básica, esto a través de modificaciones y reformas a ley de educación, sumado a la creación de nuevos planes y programas de estudio –entre ellos el de la asignatura de inglés como lengua extranjera–, dichos esfuerzos no han sido suficientes. Toda vez que existe una deficiencia en la competencia lingüística de la lengua inglesa entre los estudiantes a su egreso del nivel de secundaria, esto se debe a que la articulación con los niveles de preescolar y primaria no se ha dado de manera efectiva en esta asignatura.

Lo anterior coincide con el cuestionamiento de Chanona Pérez (2014), en cuanto a si realmente es necesario la enseñanza del inglés en las escuelas primarias frente a los resultados que se reportan. Ya que, de acuerdo con el autor, es necesario revalorar por qué no está funcionando el programa, ya que los alumnos a su egreso de secundaria y su trayecto al nivel bachillerato, el nivel de inglés sigue sin mejorar.

El Gobierno Federal, a través de su Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, a través de la Secretaría de Educación Pública, puso en marcha el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB). El objetivo general de este programa es “que el alumno se apropie de diversas prácticas sociales del lenguaje que le permitan satisfacer sus necesidades comunicativas y desarrollar diversas estrategias de aprendizaje, además de crear conciencia en el estudiante acerca de la existencia de otras culturas” (PNIEB, 2009, p. 1).

Pese al lugar que ocupa el aprendizaje de inglés dentro de la agenda educativa de México, las evaluaciones de dominio de la lengua hacen evidente un rezago de los mexicanos en el desarrollo de competencias comunicativas en el inglés como lengua extranjera. Al respecto, los índices del nivel de dominio del inglés de los mexicanos para el año 2019 situaban a México en el

lugar 67 de 100 países evaluados, con un puntaje de 48.99 en una escala de 100 (EF, 2019). Para el año 2020, el panorama no es alentador, ya que del lugar 67, pasó a ocupar el lugar 82 de 100 países evaluados en la banda de dominio del inglés a nivel secundaria y bachillerato (EF, 2020).

Mientras que para el año 2022 a nivel Latinoamérica, México llegó a ocupar el lugar 19 de 20 en Latinoamérica (EF EPI, 2022), lo que lo clasifica en un nivel de aptitud “muy bajo”. Con base en los resultados, el gobierno de México se dio a la tarea de proponer acciones entre las que destacan: a) impulsar programas de capacitación y desarrollo profesional de los docentes de inglés y b) implementar un modelo de enseñanza mixta a través de clases presenciales y apoyo en modalidad remota y c) optimizar los enfoques teóricos y su aplicación en la enseñanza e investigar sobre los procesos de E-A (Jaime Romero et al., 2021).

En el caso particular del estado de Chiapas, el proyecto del Programa Nacional de Inglés de Educación Básica, Chanona Pérez (2014) señala: “no ha sido adaptado a los diversos contextos de Chiapas: urbano, rural e indígena; y considerando que la comunidad a donde pretende llegar no es un receptáculo inherente, han surgido ciertas tensiones en cuanto a su realización” (p. 56). Lo anterior revela la necesidad de tomar en cuenta las propias características y necesidades de donde pretende llegar el programa PNIEB (ahora llamado PRONI, Programa Nacional de inglés), por lo que es importante adaptar los proyectos y programas a los diferentes contextos y comunidades a fin de abordar de manera efectiva sus necesidades y evitar dificultades durante su implementación.

Como bien lo menciona un estudio sobre el programa PNIEB en el Estado de Chiapas, acerca de las problemáticas en las aulas, González Hernández (2014), destaca que: el tamaño de los grupos de entre 30-45 estudiantes, las dimensiones de las aulas, la poca o falta de materiales, además de la diversidad de culturas, resulta todo un reto a vencer dado que al ser un programa nacional, esta llega a escuelas ubicadas en zonas indígenas en donde el inglés representaría una tercera lengua adicional, puesto que cuentan con su lengua materna, después el español como segunda lengua forma parte de su currículo y finalmente el inglés.

En cuanto a los contenidos del Plan de Estudios de este Programa Nacional, estos se distribuyen a lo largo de cuatro ciclos, los cuales contemplan desde preescolar hasta secundaria.

En este sentido, algunos contenidos didácticos propuestos por el programa distan mucho de la realidad de los estudiantes mexicanos, y sobre todo de aquellos que viven en zonas rurales e indígenas de Chiapas, aunque la zona urbana tampoco con nociones o referencias requeridas para apropiarse de la nueva información. Tal como Chanona Pérez (2014) expresa que: algunos de los contenidos didácticos resultan difíciles de introducir en la clase de inglés, toda vez que los estudiantes:

“no cuentan con referencias nocionales y socioculturales requeridas para poder interpretar la nueva información. Estas referencias forman parte de lo que se conoce como el conocimiento de lo vivido que todo ser humano adquiere en su relación con el entorno en el que se encuentra inmerso” (p. 56).

Otro aspecto que tomar en cuenta es el pedagógico, puesto que es parte medular dentro de las aulas y que incide directamente en los aprendizajes esperados, y este a su vez impacta en los objetivos que persigue el programa de inglés. En este sentido, de acuerdo con Chanona Pérez (2014) es preciso intensificar y ofrecer capacitación constante en cuanto a lo referente a la metodología. De acuerdo con el análisis del autor, es fundamental que los docentes comprendan los conceptos fundamentales del enfoque del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, y en consecuencia las lleven a cabo en su práctica docente de manera coherente, toda vez que no todos los docentes poseían las habilidades necesarias para trabajar con niños, presentándose así dificultades que resolver y enfrentar en las aulas.

Lo anterior, trasladaría esas dificultades al siguiente nivel escolar, como lo es el nivel de secundaria. Por ello, coincidimos con Chanona Pérez (2014) y Manaf (1996) en cuanto a los desafíos que enfrentan los docentes en su labor educativa. Por su parte Chanona Pérez (2014), hace énfasis en la importancia de las capacitaciones docentes en el sentido de un cambio de enfoque en la enseñanza tradicional a un modelo constructivista, donde no solo se buscaría mejorar el manejo del lenguaje, sino también la de fomentar una práctica docente acorde al proceso de enseñanzaaprendizaje de la lengua extranjera.

Por su parte Manaf (1996), señala la cuestión pedagógica en sentido del manejo de la clase, es decir; el manejo y la distribución de las clases. Un elemento que el autor considera importante es la motivación, ya que el motivar a los alumnos a aprender resulta ser un reto difícil. Puesto que, en el caso de inglés en secundaria al ser una asignatura obligatoria, los alumnos podrían percibir el aprendizaje como una simple preparación necesaria para aprobar los exámenes (Manaf, 1996). Sin lugar a duda, de acuerdo con Coberta y Steinberg (2006, como se citó en González Hernández, 2014); Chanona Pérez (2014), además de las dificultades mencionadas con anterioridad, existen otros retos a los que los profesores de lenguas extranjeras en educación básica se enfrentan. Tales retos son: las relaciones entre los docentes y los estudiantes, el trabajo colaborativo entre los padres de familia y la escuela, los contextos educativos (urbanos, rurales e indígenas), los horarios, las cuestiones administrativas –que suelen consumir tiempo de las clases– y finalmente, el contenido del currículo que se espera que los estudiantes alcancen al término del año escolar.

Por lo que se coincide con los autores en la necesidad de adaptar el proyecto del PRONI a contextos específicos, sobre todo en entornos rurales e indígenas, por supuesto sin dejar de lado las particularidades y necesidades de las escuelas ubicadas en zonas urbanas, que, a pesar de su localización, muchas de ellas atienden a un alumnado procedentes de las zonas conurbanas de las ciudades, tal es caso de varias secundarias técnicas en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Por tanto, se sugiere que la formación de los profesores de lenguas es el medio para evitar contextos educativos ineficientes, planteando asó la importancia de asistir a capacitaciones y llevar a cabo el seguimiento de su participación en este tipo de formación para con ello asegurar un proceso de enseñanza más efectivo y adaptado a las necesidades de cada contexto educativo.

La articulación del Programa Nacional de Inglés (PRONI) con los otros niveles educativos subyacentes (preescolar y primaria) no se lleva a cabo como lo plantea el programa de atender a todas las escuelas del Estado, tanto así que la Academia de inglés de profesores de secundaria técnicas, tomó el acuerdo de continuar trabajando con el plan 2006 en diversas escuelas del estado, destacando principalmente este acuerdo en contextos educativos rurales e indígenas, donde es más que evidente que no existen profesores perteneciente al PRONI en los niveles de preescolar y primaria. En este sentido, esta deficiencia y poca cobertura del programa en las escuelas primarias, también es evidente incluso en la capital del Estado, Tuxtla Gutiérrez; donde los docentes de inglés

también se han sumado al acuerdo de su Academia Estatal de continuar dando clases con base en el programa de inglés de 2006 (N.V., Comunicación personal, 30 de agosto de 2022).

Derivado de lo discutido hasta ahora, resulta pertinente indagar sobre qué enfoques, metodologías y estrategias son plausibles para alcanzar los aprendizajes esperados, disminuir la reprobación escolar y elevar el rendimiento académico de la asignatura de inglés y no solo por lo que indique los números, sino porque es necesario contrarrestar esa deficiencia lingüística en la lengua extranjera de las que nos hablaba Chanona Pérez (2014). En ese mismo sentido, el que aprueben y egresen del trayecto de secundaria con una calificación aprobatoria no garantiza que los estudiantes hayan adquirido las habilidades lingüísticas planteadas en el currículo (Jaime Romero, 2022).

Por tanto, el interés de la presente investigación se encamina en la indagación, específicamente del quehacer docente, en específico; sobre las estrategias de enseñanza que lleva a cabo en el aula. Esto, debido a que a pesar de que existe una amplia producción teórica y empírica relacionada con el proceso de aprendizaje de inglés en México, información que ha sido divulgada desde hace más de 20 años por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa a través de los "Estados de conocimiento" (COMIE, 2020 como se citó en Jaime Romero et al., 2021). Sin embargo, los enfoques para el aprendizaje de lenguas que han sido referenciados se encuentran en campos como la pedagogía, la lingüística aplicada y las teorías de enseñanza del inglés como lengua extranjera, segunda lengua o adquisición de segundas lenguas. Asimismo, se exploran perspectivas basadas en la sociología, la psicología y la psicopedagogía (COMIE, 2020).

Las investigaciones se han centrado principalmente en áreas tales como: enseñanza-aprendizaje, formación de docentes, creencias, currículo y tecnología educativa en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras (Ávila et al., 2013). Sin embargo, resulta preocupante que solo el 2% de las investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México se han enfocado en el nivel secundaria, lo cual resulta paradójico considerando las tasas de abandono escolar, los índices de eficiencia terminal y los bajos niveles de rendimiento de los estudiantes en las evaluaciones nacionales (Secretaría de Gobernación, 2020).

No obstante, aunque existen diversos estudios en torno al diseño, implementación y evaluación de estrategias para la enseñanza del inglés, es evidente que se existen aspectos importantes por investigar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Lo anterior, se confirma los porcentajes reportados por (Ávila et al., 2013) en cuanto a los enfoques que sustentan los trabajos de investigación analizados por este grupo de investigadores. En cuya investigación llevan a cabo un estudio sobre una década de investigación educativa en México. En ella, señalan que los enfoques en que se sustentan dichos trabajos analizados resultan diversos, a continuación, se detallan datos estadísticos recabados en dicho estudio:

“Aunque destacan los que se enmarcan dentro del campo de la pedagogía (25%), la lingüística aplicada (18%), los enfoques o teorías de enseñanza del inglés como lengua extranjera, segunda lengua o adquisición de segundas lenguas (18%), seguidos por los basados en la sociología (9%), la psicología (5%) y la psicopedagogía (5%). Mientras que el 13% de los trabajos se sustentan en la lingüística general, la antropología o emplean enfoques sociohistóricos, sociolingüísticos, o de política educativa o lingüística; 2% no especifica o aclara el sustento, y el 4% restante se sustenta en otros enfoques teóricos. (Ávila et al., 2013, p. 439)

Los datos anteriores sugieren la aparición de nuevos enfoques en la investigación en este campo, particularmente en perspectivas pedagógicas y también en otras áreas de las ciencias sociales. Una posible razón para esta tendencia es que un número considerable de investigadores que trabajan en este campo han curado posgrados en educación o ciencias sociales, esto debido a la limitada oferta de programas de posgrado en México centrados en la enseñanza de lenguas extranjeras. Resulta importante hacer notar que los tipos de diseños reportados por Quintana Roo, Puebla y Veracruz, fueron los estudios de casos (28%) y las encuestas (20%), estudios descriptivos (9%), seguidos por los de investigación-acción (9%) y los que emplean análisis del discurso (5%). Como se puede apreciar en su mayoría se encuentran enmarcados en el paradigma cualitativo, esto debido a las características del propio paradigma, en cuanto al estudio de los fenómenos socio educativos y el acercamiento y la colaboración que supone trabajar con los sujetos de estudio.

Todas estas estadísticas sobre investigaciones en el área de la enseñanza de las lenguas extranjeras permiten tener un panorama sobre el avance hasta ahora y sobre qué se está haciendo

en las aulas, pero también deja entrever que existe un porcentaje muy bajo enfocado en la investigación-acción, que suele ser el tipo de investigación que se acerca más a lo que sucede dentro de las aulas con los principales actores en la enseñanza aprendizaje, que son los estudiantes y profesores. Por tanto, ofrece un área de oportunidad para investigaciones en curso como es el caso del presente trabajo y para los futuros investigadores vayan abonando cada día más en el ámbito que incide directamente con el proceso de enseñanza aprendizaje en mejora de los educandos.

Regresando al contexto de la enseñanza del inglés en Chiapas en cuanto a la investigación en lenguas extranjeras, existe un programa de posgrado enfocado en la didáctica de las lenguas ofertado por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) en la Facultad de Lenguas Tuxtla, del cual han resultado estudios desde la práctica docente en las lenguas de especialidad tales como: tseltal, tsotsil, inglés, francés, alemán y español, esto a cargo de sus egresados de las últimas siete generaciones hasta hoy día. Todos ellos enmarcados en la investigación-acción bajo el paradigma cualitativo, de las cuales se desprenden investigaciones en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, pero únicamente una de ellas se circunscribe dentro del contexto educativo del nivel secundaria en zona indígena, existe un estudio que se enfoca en el aprendizaje de vocabulario a través de los campos léxicos, sin embargo, este se desarrolló en el contexto de nivel bachillerato (UNACH, s.f.). Como puede observarse, los estudios en el contexto educativo de secundarias ofrecen un área de oportunidad, ya que la mayoría de los trabajos se enfocan en la enseñanza del inglés a nivel superior.

A pesar de que supone poca contribución al contexto de secundarias públicas en el Estado de Chiapas, también se encontró con la propuesta de la enseñanza del inglés en escuelas primarias rurales en la ciudad de Tapachula, Chiapas; donde gracias a la inquietud de contribuir al alcance de las metas de la Reforma de Educación (RES) de la Secretaría de Educación Pública en la materia de inglés, la UNACH, a través del Cuerpo Académico Lengua Cultura y Educación; diseñó e implementó un programa para escuelas de escasos recursos, es decir ubicadas en zonas rurales. Todo esto a raíz de las investigaciones realizadas por el Cuerpo Académico en el 2009 (Chiu et al., 2013).

En dichas investigaciones realizadas en el nivel de secundaria de esta región chiapaneca, de acuerdo con los autores, pudieron constatar los altos índices de reprobación en la asignatura de inglés, principalmente en el primer grado del trayecto escolar del nivel secundaria, esto debido a la falta de formalización del programa de inglés en el nivel primaria. Atribuyendo este fenómeno de bajo rendimiento escolar en inglés a las condiciones socioeconómicas y culturales para tener acceso a espacios donde aprender la lengua extranjera, ya que el programa de PRONI, no lograba cubrir esta zona rural (Chiu et al., 2013). Por tanto, se dieron a la tarea de apoyar con este programa ofertando clases a los estudiantes del nivel primaria.

Por todo lo discutido y planteado a lo largo de este apartado y, con base en una de las áreas de oportunidad que el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el nivel de escuelas secundarias, luego entonces, se busca explorar qué estrategias se emplean actualmente en el aula para la promoción y desarrollo del vocabulario en inglés, ya que la mayoría de las investigaciones – aun cuando en su mayoría son a nivel superior– estas se enfocan en el desarrollo de la habilidad oral, lectura o escrita. Sin embargo, muy poco se enfoca en vocabulario, es por ello por lo que resulta relevante visibilizar esta práctica, analizar esta área las estrategias que los docentes llevan a cabo durante su práctica pedagógica y sentar las bases para que abra camino a más estudios enfocados en la relevancia esta sub-habilidad de aprendizaje de vocabulario para la consolidación y alcance de la competencia lingüística dentro del aula de inglés como lengua extranjera.

Justificación

La educación es dinámica y la manera en que se ha venido desarrollando el proceso educativo a través de la última década ha cambiado significativamente. Hasta hace algunos años predominaba el modelo tradicional en el proceso educativo, que se caracterizaba por la actitud pasiva de los estudiantes y la actitud autoritaria y activa de los docentes, limitándose únicamente a la transmisión de conocimientos. Para Chávez (2011, como se citó en Galván-Cardoso y SiadoRamos, 2021), la educación tradicional ha sido y es, represiva y coercitiva en la parte moral, memorística, discriminatoria y elitista en plano social, produciendo un estudiante pasivo y no creativo.

Actualmente, todavía se pueden observar situaciones del modelo tradicional en el aula, enfocados en la teoría, con objetivos de aprendizaje limitados por el tiempo del curso, y que fomentan poco el desarrollo de las habilidades de los estudiantes. Responder a lo que el mundo globalizado demanda hoy en día, ya sea que se refieran estas a las habilidades digitales y las habilidades del dominio de una segunda lengua o bien como una lengua extranjera, representa todo un reto a todas las instituciones que ofrecen servicios y que tienen que enfrentarse a situaciones donde el dominio de una lengua puente permite favorecer este intercambio entre diversas lenguas y culturas.

Tal es el caso del inglés como lengua extranjera, en México la enseñanza del inglés forma parte de la currícula de la educación básica, debido a las relaciones comerciales del país con otros países del mundo se ha fomentado y dado auge hasta los niveles de preescolar, por la importancia de preparar a los estudiantes y logren habilidades para convertirse en ciudadanos del mundo. Por lo que la enseñanza se extiende en todo el territorio nacional, y por supuesto a Chiapas también le corresponde. Enseguida, abordaremos por qué en Chiapas representa una ventaja o áreas de oportunidad para favorecer el desarrollo económico y turístico.

Debido a que el estado de Chiapas ocupa un lugar estratégico dentro de la geografía de nuestro país, debido a sus atractivos turísticos, que de acuerdo con el Reporte Estadístico de Indicadores del Sector Turístico del mes de enero del año 2021, el estado de Chiapas reportó una afluencia de visitantes extranjeros de 29,803 visitantes, de los cuales el 29% fueron de origen estadounidense, el 7% de Polonia y el 5% de Francia, de un total de 349, 485 visitantes; de los cuales 319, 682 correspondieron a visitantes nacionales (Gobierno del estado de Chiapas-enero 2021). En cuanto a los destinos turísticos visitados, de acuerdo con el reporte, se encuentran: Tuxtla Gutiérrez con 72, 507 visitantes con derrama económica de \$164,417,222 pesos. Con base en la estadística, se resume que se reciben los siguientes números de visitantes por país de origen: Estados Unidos (8,726 visitantes), Polonia (2,217), Francia (1,583), España (2,110), Guatemala (4,223). Haciendo un total de 29, 803 visitantes solamente en el mes de enero, representado con el 9% (visitantes extranjeros).

Con lo anterior se evidencia que el estado representa un lugar turístico, que por los tipos de visitantes requiere que varios de los servicios que ofrecen sus ciudades, y sobre todo la capital, involucran personal que pueda desenvolverse en una lengua extranjera, que en este caso por lo general suele ser una lengua de puente como lo es, el inglés. Además de lo anterior, de acuerdo con Coxhead (2021), a través de una de sus investigaciones deja claro que, durante la última década, los aprendientes de lenguas extranjeras demuestran un bajo nivel en los resultados en los exámenes de vocabulario de inglés, aun cuando estos lleven estudiando inglés por largo periodo. Lo anterior sostiene la necesidad y la importancia de llevar a cabo este tipo de estudios sobre aprendizaje de lenguas extranjeras en escuelas públicas a nivel de posgrado, para indagar qué es lo que sucede en cuanto a la sub-habilidad de vocabulario, porque es evidente que después de varios años de estudio en México no se logra el dominio del inglés. De acuerdo con los índices del nivel de dominio del inglés, los mexicanos muestran una baja con respecto a los años anteriores, y ocupa el lugar 19 de 20 en Latinoamérica (EF EPI, 2022), lo que lo clasifica en un nivel de aptitud “muy bajo”.

En cuanto a investigaciones sobre vocabulario, se encontró evidencia de algunos, si bien no todos son originados en México, se considera pertinente sentar las bases en cuanto a los estudios orientados al papel del vocabulario en el aula de lenguas. El primero de ellos de Castillo Moreno y Moya Guzmán (2013) se encaminó en descubrir las carencias didácticas de los profesores de inglés en un entorno escolar a nivel primaria en la ciudad de Bogotá, Colombia. En dicho estudio, los autores recalcan la importancia del aprendizaje de vocabulario básico en inglés con base en las deficiencias identificadas en la parte exploratoria de su estudio, por lo que a partir de observaciones de clases llevaron a cabo una propuesta pedagógica para ampliar y mejorar el aprendizaje de vocabulario, es decir, desarrollar la competencia léxica de los estudiantes dentro de un contexto comunicativo.

Otro estudio llevado a cabo con estudiantes de sexto grado de básica secundaria, cuyas edades (11-13 años), edad que coincide justamente con nivel de secundaria en México. Dicha investigación llevada a cabo por Rodríguez Bersinger (2013) en una institución pública de Colombia surgió también del interés del investigador por mejorar las prácticas pedagógicas cuyo objetivo fue el incrementar el corpus lexical en inglés de los

estudiantes, esto a través de estrategias de aprendizaje de vocabulario desde uso de las nuevas tecnologías –empleando las estrategias de memoria– propuestas por la taxonomía de Schmitt. Los dos estudios descritos hasta ahora se enfocan y externalizan la importancia de sentar las bases de un corpus o bagaje léxico en inglés como parte del desarrollo de la competencia lingüística en la lengua meta.

De igual forma, un estudio realizado por la Universidad de Indonesia con 30 estudiantes del nivel secundaria y un profesor de lenguas, tuvo como objetivo las percepciones por parte de los estudiantes y profesores en cuanto a la enseñanza y aprendizaje del vocabulario, las estrategias de enseñanza aprendizaje, así como como la influencia de las estrategias de aprendizaje de vocabulario de los estudiantes en el dominio de vocabulario. Este estudio realizado por Asyiah (2017), arrojó resultados que demostraron que tanto los estudiantes como el docente tuvieron una respuesta positiva hacia la enseñanza y aprendizaje de vocabulario. En cuanto a las estrategias encontraron que el profesor utilizaba principalmente estrategias completamente contextualizadas, mientras que la determinación y la estrategia metacognitiva fueron de las estrategias de aprendizaje preferidas de los estudiantes, además el estudio confirmó que existe relación significativa entre las estrategias de vocabulario por parte de los estudiantes y su dominio de vocabulario. Por último, un estudio realizado por Gómez Gutiérrez (2022) con un grupo de adolescentes pertenecientes al programa de inglés para niños y jóvenes de la Facultad de Lenguas de la UNACH, campus Tuxtla exploró de la manera en que los docentes se apoyaban del uso de plataformas educativas y juegos serios para la enseñanza del léxico en un aula virtual, esto recurriendo a los campos léxicos.

Se considera que a partir de estos antecedentes, se deja entrever un área de oportunidad en las investigaciones enfocadas en el desarrollo e incremento de vocabulario para favorecer el dominio del inglés como lengua extranjera; toda vez que debido a que el enfoque comunicativo tomó un auge en la enseñanza en los últimos años, muchos estudios se han inclinado por estudios enfocados en la promoción y el desarrollo de habilidades productivas, como lo son la habilidad oral y escrita; dejando de lado a el vocabulario, como se puede observar en la producción del programa de posgrado MADILEN (UNACH, s.f.). Al ser considerado como una sub-habilidad, muchas veces es enseñado en conjunto con la gramática, por ello se coincide con Asyiah (2017),

en cuanto a que es recomendable que los profesores de inglés como lengua extranjera dediquen una mayor parte de la clase de lenguas a la enseñanza del vocabulario.

Por lo que se considera que el aporte –por parte de este estudio– será el poder brindar a los profesores de lenguas y a sus estudiantes las estrategias necesarias para promover el aprendizaje de vocabulario de una manera efectiva. Sin embargo para llegar a ella será necesario apoyarse de la investigación-acción, es decir, de la exploración, el análisis y la reflexión de la propia práctica docente y de los colaboradores del presente estudio; con la mirada puesta en una propuesta didáctica a través de una serie de estrategias enfocadas en la enseñanza del vocabulario con la expectativa que el producto final puedan formar parte del material de apoyo y consulta para los profesores inmersos dentro del contexto de secundarias públicas. De modo que, con ello se busca que tanto el docente como los estudiantes se vean beneficiados a través del enriquecimiento de su léxico en inglés como lengua extranjera.

Asimismo, se considera que el valor de este estudio radica en que además de su utilidad en la mejora de la práctica docente de los participantes, los estudiantes se ven beneficiados directamente, además de la propuesta didáctica que se pretende generar a partir de esta investigación, también pudiera servir de referente para dar continuidad con otros estudios sobre la enseñanza de inglés en escuelas públicas.

Objetivo general

- Explorar y analizar las estrategias de la enseñanza del inglés para promover el aprendizaje efectivo de vocabulario en estudiantes de primer grado de la Escuela Secundaria Técnica No. 65.

Objetivos específicos

- Identificar el vocabulario con el que ingresan los estudiantes del primer grado de secundaria.
- Implementar estrategias de enseñanza que propicien el aprendizaje efectivo de vocabulario en inglés.
- Proponer estrategias para la enseñanza de vocabulario que promuevan el aprendizaje efectivo de vocabulario en inglés.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuál es el vocabulario que conocen mis estudiantes de secundaria pública de la EST 65?
2. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que se implementan para propiciar el aprendizaje de vocabulario?
3. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que promueven el aprendizaje efectivo de vocabulario en inglés en los estudiantes?

Panorama general del capitulado

En esta sección se muestra la organización de los capítulos que conforman la presente investigación. En el primer capítulo se presenta e indaga sobre el estatus de la enseñanza del inglés en México (LE), y en las Escuelas Secundaria Técnicas de Chiapas para ubicar la manera en que se está abordando.

El segundo capítulo bajo el nombre del vocabulario en la enseñanza del inglés se indaga primeramente sobre el estatus del vocabulario dentro de la clase de LE para después pasar a la descripción de vocabulario activo y pasivo, y de cómo estos se van desarrollando. Asimismo, emprende una discusión y análisis del concepto de vocabulario vs léxico. Finalmente, se aborda sobre el rol que el docente desempeña al momento de la enseñanza de vocabulario.

El tercer capítulo emprende una discusión y análisis sobre las estrategias de enseñanza para tratar de comprender el objeto central de este estudio: las estrategias y técnicas de enseñanza de vocabulario en el aula de lengua. Posteriormente, se discute sobre el aprendizaje efectivo de una lengua entre los aprendientes y como este se ve reflejado en las habilidades de los estudiantes.

En el cuarto capítulo se presenta el proceso metodológico que orientó este trabajo de investigación. Se describe el paradigma y el enfoque adoptado para este estudio; es decir, el paradigma cualitativo y el enfoque de investigación-acción, respectivamente; el contexto; las características de los participantes; así como las técnicas de recuperación de información que ayudaron a recabar información valiosa sobre las prácticas docentes de los participantes. Estas técnicas fueron elegidas de acuerdo con los objetivos y necesidades del estudio. Se describe también el proceso de codificación preliminar a partir de la información recuperada en este primer ciclo de acción (ciclo de exploración acerca del vocabulario que conocen los estudiantes y sobre las estrategias y actividades que implementan los profesores invitados para enseñar vocabulario); posteriormente, se describe el proceso de triangulación de la información y el de categorización de la información que permitió encontrar los hallazgos en torno al tema de investigación.

El quinto capítulo presenta la valoración de la información y se muestran los hallazgos con nexo al vocabulario que conocen los estudiantes. Se discuten las estrategias que los docentes utilizaron para la enseñanza de vocabulario, las actividades que se usan para este fin y la importancia que tiene para los participantes el incluir esta subhabilidad dentro de su enseñanza de lengua.

En el sexto y último capítulo de la investigación, se presentan un apartado con las conclusiones finales hacia este objeto de estudio, de igual forma se exponen las respuestas a las preguntas de investigación. Para finalizar con la presentación de la propuesta pedagógica que emana del estudio, el cual contiene una serie de estrategias docentes para la enseñanza del vocabulario. Este material referido fue realizado pensando en proporcionar un recurso que favorezca y potencie los procesos de enseñanza de vocabulario en las clases de inglés como lengua extranjera en las aulas de las escuelas secundarias técnicas del Estado.

CAPÍTULO I. LA CONSTRUCCIÓN DE UN LEXICÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera representa un desafío para los estudiantes, toda vez que ellos necesitan dominar una gran cantidad de vocabulario, que incluye no solo el significado de las palabras sino también su función, forma y uso. Tal conocimiento de vocabulario, de acuerdo con Milton y Donzelli (2013) es crucial para comunicación y la comprensión, y es por ello considera el componente central de todas las habilidades lingüísticas. Lo anterior se apoya en lo que el lingüista inglés del siglo XIX, Henry Sweet (como se citó en Milton y Donzelli, 2013) observó que: "La verdadera dificultad intrínseca en el aprendizaje de una lengua extranjera consistía en tener que dominar su vocabulario" (p. 442).

Lo expresado previamente supone que este proceso para el aprendiz no resulta nada fácil, por el contrario, llega a ser una tarea enorme y pareciera que no hay manera de tomar un atajo en este tipo de aprendizaje para los estudiantes de una lengua extranjera. Por lo que coincidimos con los autores en que existe la probabilidad de que la comunicación y la comprensión se vean comprometidos de existir un conocimiento deficiente de vocabulario por parte del aprendiente. Por consiguiente, es preciso que a lo largo de los siguientes apartados se aborden los conceptos de lexicón y vocabulario, así como las diferencias que subyacen entre estos dos términos, muchas veces haciendo referencia a que son lo mismo.

1.1.¿Qué es un lexicón?

Es preciso saber a qué nos referimos con lexicón, ya que existe cierta controversia entre algunos autores sobre si en verdad puede utilizarse de manera intercambiable con el concepto de vocabulario, mientras que otras lingüísticas se inclinan por el uso de lexicón sobre vocabulario. Tal es el caso de Chomsky (1979) que, desde su Teoría Estándar Extendida, propone el término de lexicón como transversal a la estructura del lenguaje, toda vez que este posee representación gráfica, como fonológica y semántica. Para la RAE, el lexicón corresponde al conocimiento léxico que un hablante posee sobre una lengua, en resumen, sería el repertorio o diccionario de palabras que se vuelven común en su uso diario.

De acuerdo con Milton y Donzelli (2013), un lexicón se refiere a una colección de palabras y frases en una lengua, generalmente organizadas por significado. Pero también puede recurrirse a ella para hacer referencia al vocabulario de un hablante o escritor individual, por lo que lo anterior coincide con una de las teorías desarrolladas por Chomsky. En este afán de discutir sobre estos dos vocablos, lexicón o léxico y vocabulario, Rodríguez González (2006) llevó a cabo esta discusión dentro de su trabajo de investigación sobre la creación de un marco para la enseñanza de léxico, dentro del cual hacía el intento de delinear la definición del concepto de léxico, de acuerdo con la autora se hace presente una primera dificultad, en relación a lo que se discutía al inicio de este apartado; es la demarcación terminológica entre léxico y vocabulario.

A lo largo del texto, advierte que en función de estas era posible empelar uno y otro término en los mismos conceptos, esto desde el punto de vista de la significación. Finalmente, ofrecía una definición de estos dos vocablos por parte de la RAE, donde los conceptos coincidían en cuanto a que a ambos se les identifica de manera genérica con un "conjunto de palabras". Por consiguiente, es de suponerse que con esto se confirma la convergencia de términos que comúnmente se ha señalado con anterioridad. Como resultado, Rodríguez González (2006) retoma lo establecido por Ferdinand de Saussure, en cuanto a que "el vocabulario es al léxico lo que el habla es a la lengua" (párrafo 4). Por lo que, dentro de la disciplina de didáctica de lenguas, Rodríguez González (2006) apunta que: "la labor de uno y otra se desarrolla a partir de la clasificación de las unidades de la lengua (léxico) y de la observación y análisis de su proyección en el habla (vocabulario)" (Párrafo 1).

Una vez definido los vocablos de léxico y vocabulario, corresponde abordar el concepto de unidades léxicas. Almela y Sánchez (2007) se refieren a la unidad léxica como un elemento de significado que se usa para construir frases y discursos, pudiendo ser estas, palabras individuales, pero también pudieran incluir patrones más complejos como colocaciones o expresiones idiomáticas. Tratando de ampliar más sobre lo que son las unidades léxicas, nos referimos a aquellas que componen los elementos mínimos para la comunicación interpersonal, toda vez que los hablantes de cualquier lengua, cuando procesan la información obtenida por cualquier vía, lo que hacen es categorizar y organizar los signos lingüísticos en diferentes unidades o segmentos

léxicos, es decir, en palabras simples y compuestas, colocaciones, locuciones idiomáticas, fórmulas sociales, etc., y es de este modo que pasan a almacenar en su lexicón mental.

Los anteriores conceptos se esclarecen empleando la definición que Gómez Molina (2004) ofrece dentro de la discusión de su trabajo investigativo sobre unidades léxicas, expresando que es:

La unidad de significado en el lexicón mental, la cual sirve como elemento vehiculador de la cultura del español y puede estar formada por una palabra, simple o compuesta (coche, agridulce, camposanto...) o por varias, denominada unidad léxica pluriverbal (buenos días, encantado de conocerte, llover torrencialmente, odio mortal, hora punta, pedir la mano, por la boca muere el pez ...). (p. 29)

Es preciso hacer notar que a partir de los anteriores ejemplos que Gómez Molina aporta, no todos estos presentan un significado unificado. Lo anterior se debe a que esas ejemplificaciones se realizan desde una perspectiva pedagógica y no lingüística, lo que permite considerarlos como unidades léxicas. A continuación, se exponen, –de manera breve– diversas propuestas que ponen dan muestra del amplio repertorio de unidades que integran la competencia léxica. Así, Lewis (1993, 1997, 2000, como se citó en Gómez Molina, 2004) al desarrollar el Enfoque Léxico, establece una delimitación en cuanto a qué clase de palabras debe comprender el “vocabulario mínimo adecuado” y de esto propone diferentes clases de elementos léxicos (*lexical items*): palabras, multi palabras, colocaciones, expresiones fijas y expresiones semifijas.

Desde el punto de vista del autor, se coincide con él en cuanto a que aun cuando se toma en cuenta dar a conocer este tipo de palabras, estas –las colocaciones– deban presentarse y trabajarse desde los niveles de principiantes, y en cuanto a los aprendientes de niveles intermedios y avanzados, el encuentro y trabajo con las expresiones forman parte muy importante para el desarrollo de su fluidez. Justamente, sobre eso se discutía con Chanona (2023) como parte de un seminario, en la cual expresó que: “que este tipo de elementos léxicos debían abordarse aun en niveles iniciales y de ser posible adaptarlas para llevarlas al aula para favorecer el aprendizaje de los alumnos” (Chanona Pérez, comunicación personal, 06 de marzo de 2023). Lo anterior debido

a que se estaba llevando a cabo una comparación entre transferencias de la lengua base a la lengua meta, dando ejemplos desde el plano semántico y pragmático.

A su vez, Lewis (1993) hacía una aportación en cuanto a la clase de palabras debían estar inmersas dentro del vocabulario básico. Por otra parte, tenemos la propuesta de McCarthy (1999), quien amplía un poco más acerca del vocabulario y ofrece ejemplos sobre lo que él señala como vocabulario básico (*core vocabulary*), que a su vez está conformado por diez tipos de unidades léxicas, haciendo hincapié en el mismo nivel de importancia que cada una de ellas tiene como componentes básicos de la comunicación. A continuación, se enlistan los tipos de unidades léxicas propuestas por el autor: modalizadores, verbos de régimen, palabras interactivas, marcadores del discurso, sustantivos básicos, deícticos, adjetivos básicos, adverbios básicos, verbos básicos de acción y sucesos, y, por último, indica que la lista debe completarse con otras unidades léxicas y fraseológicas.

Finalmente, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas (Consejo de Europa, 2001), señala que: “La competencia léxica, que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales” (p. 108). Donde la competencia léxica se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales, y la competencia semántica se ocupa de asuntos relativos al significado de las unidades léxicas, tanto en relación con el contexto general (referencia, connotación, nociones específicas), como las relaciones semánticas entre ellas.

1.2 El objetivo de aprender vocabulario

Es preciso decir que el vocabulario es uno de los aspectos más esenciales cuando de competencia lingüística se habla. Aprender vocabulario es importante para comprender y comunicarse en una lengua extranjera, a su vez puede ayudar a mejorar la comprensión de lectura, las habilidades de escritura y la fluidez al hablar. Como consecuencia, el tener un léxico más amplio puede facilitar el aprendizaje de nuevas palabras a medida que surgen en una conversación o al leer textos, lo que puede llevar a una mejor comprensión de la lengua en general y brindar más

oportunidades para interacciones significativas con hablantes nativos y no nativos. No es de extrañarse entonces que se le dedique bastante tiempo en el aprendizaje de nuevas palabras. ¿Pero entonces cuál es el objetivo de aprender vocabulario?

Antes de abordar el tema de este apartado, se podría dar una primera respuesta al cuestionamiento emitido previamente, por lo que se recurre a hacer a uno de los destacados lingüistas británicos, David Wilkins (1972) quien ofrece un atinado resumen acerca del valor y la importancia que yace en el vocabulario. “Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed.” (p. 111). De acuerdo con Nation (2001), el aprendizaje de vocabulario es sólo un subobjetivo o una su habilidad de una serie de objetivos de importancia dentro del aula de lenguas.

Como se puede observar en la Tabla 1, el autor enlista una serie de objetivos del aprendizaje de lenguas de manera tal que las categoriza con base en objetivos específicos, convirtiendo esta en lo que él llama *mnemonic LIST* (LISTA mnemotécnica). La lista resulta de utilidad para recordar estos objetivos que se describen en la Tabla 1, donde L, representa la lengua, la cual incluye al vocabulario; I, representa las ideas, que abarcan el contenido y conocimiento de la materia, así como conocimiento cultural; S, representa las habilidades y T, representa el texto o discurso, que involucra la forma en que las oraciones se articulan entre sí para formar unidades más grandes de lenguaje.

De manera general, los objetivos del componente de vocabulario de un curso de lenguas serán aumentar el volumen del vocabulario utilizable por parte de los alumnos y ayudarlos a obtener control eficaz de una variedad de estrategias de aprendizaje y de cómo hacer frente al vocabulario (Nation, 2001). El volumen de vocabulario “utilizable” implica no solo aumentar en número el vocabulario que conocen los estudiantes, sino también poder desarrollar la fluidez y habilidad con la que puedan echar mano de ese vocabulario durante las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura. En cuanto a lo de eficaz control de las estrategias, estas se refieren a que los alumnos necesitan no sólo aprender estrategias, sino además de eso deben tener confianza y fluidez en su uso.

Tabla 1*Objetivos del aprendizaje de una lengua*

Objetivos generales	Objetivos específicos
Componentes de la lengua <i>L, list</i>	Pronunciación Vocabulario Construcciones gramaticales
Ideas (contenido) <i>I, ideas</i>	Conocimiento de la materia Conocimiento cultural
Habilidades <i>S, skills</i>	Precisión Fluidez Estrategias Habilidades o subhabilidades de proceso
Texto (discursivo) <i>T, text</i>	Reglas del discurso conversacional Esquemas mentales

1.3 Tipos de vocabulario

En lo que a la competencia y el conocimiento del vocabulario respecta, Nation (1990) plantea que conocer una palabra significa estar familiarizado con la forma hablada (oral), la forma escrita, el patrón gramatical, las colocaciones, la frecuencia, la adecuación, el significado, el concepto y las asociaciones de esa palabra en particular. Laufer y Nation (1995) hicieron la distinción entre conocimiento receptivo y productivo de la lengua hace más de 25 años. El primer término habla de palabras que los aprendientes reconocen cuando se encuentran con ellas. Mientras que, el último se refiere a las palabras que se enseñan a los estudiantes y que se espera que las lleven a la práctica, es decir que hagan uso de ellas.

Sin embargo, desde el punto de vista de Laufer (1998) afirma que hay tres componentes del conocimiento del vocabulario. Uno de ellos es el conocimiento receptivo, que significa comprender el significado central y los usos más frecuentes de una palabra. Los otros dos componentes son tipos de conocimiento productivo: conocimiento productivo controlado y conocimiento productivo libre. Como podrá observarse, en este caso Laufer agrega un tipo más al conocimiento productivo. Cuando habla de controlado está relacionado con producir palabras mientras se realizan actividades en el aula, mientras que el conocimiento productivo libre, por otro lado, es relevante para el uso de palabras sin tareas dadas o situaciones particulares de aprendizaje en las que los alumnos escriben ensayos libres. Algunos expertos utilizaron otros términos para definir este tipo de conocimientos.

1.3.1 Vocabulario activo y pasivo

En lo que respecta al tipo de vocabulario, este se divide en dos tipos: vocabulario activo y pasivo, también conocidos como productivo y receptivo. Webb (2008) nos dice que el vocabulario receptivo corresponde a aquellas palabras que el aprendiente reconoce y entiende cuando son utilizados en un contexto, pero que no pueden producirlas. Es decir, este tipo de vocabulario también llamado pasivo, son aquellas palabras que los aprendientes al escucharlas o leerlas pueden entenderlas pero que no utilizan al hablar o escribir. Mientras que el vocabulario activo o productivo, se refiere a las palabras que los aprendientes entienden y pueden correctamente y hacer

uso de ellas para producir un texto o expresarse oralmente. Lo cual involucra lo necesario para el vocabulario receptivo además de la habilidad de hablar y escribir de manera apropiada. Por lo que, Webb (2008), lo considera un proceso activo en sí, toda vez que los aprendientes son capaces de expresar sus sentimientos a través de palabras.

Por su parte, Meara (1990) encuentra que estos dos tipos de conocimiento representan diferentes tipos de conocimiento asociativo: el conocimiento activo opera por el contacto que se pueda dar con otras palabras en la lengua, mientras que el conocimiento pasivo puede activarse únicamente por un estímulo externo. Respecto a lo anterior, Nation (2001) expresa una crítica en cuanto a esta visión planteando que el uso de la lengua no está únicamente motivado por su carácter asociativo, sino, por el significado. El ejemplo que ofrece el autor respecto a estos términos es que si un individuo es capaz de nombrar un objeto usando la lengua meta puede ser estimulado externamente al ver tal objeto sin que, necesariamente, se activen vínculos asociativos con otras palabras de la L2.

1.4 ¿Qué implica conocer una palabra?

Como se ha venido detallando, los conceptos de receptivo y productivo se utilizan con una variedad de tipos de conocimientos y usos lingüísticos. Pero cuando se refieren al vocabulario, estos términos cubren todos los aspectos que estarían involucrados en el conocimiento de una palabra. Lo anterior puede observarse en la Tabla 2, Nation describe lo que implica conocer una palabra en la forma, el significado y el uso.

Tabla 2

Aspectos implicados en el conocimiento de una palabra

Forma	Hablada	P ¿Cómo se pronuncia?
	Escrita	R ¿Reconozco esta palabra
		P ¿Cómo se escribe o deletrea la palabra?
	Formas morfológicas	R ¿Qué formas morfológicas son reconocibles en esta palabra?
		P ¿Qué formas morfológicas son necesarias para expresar el significado?
Significado	Forma y significado	R ¿Qué significado indica esta forma morfológica?
		P ¿Qué forma morfológica de la palabra se puede usar para expresar este significado?
	Concepto y referentes	R ¿Qué se incluye en el concepto?
Forma	Hablada	R ¿Cómo suena la palabra?
		P ¿A qué ítems puede estar refiriéndose
	Asociaciones	R ¿En qué otras palabras nos hacen pensar?

		P ¿Qué otras palabras podemos utilizar
Uso	Funciones gramaticales	R ¿Bajo qué patrones aparece la palabra?
		P ¿Bajo qué patrones debemos usar esta palabra?
	Colocaciones	R ¿Qué palabras o tipos de palabras aparecen junto a ésta?
		P ¿Qué palabras o tipos de palabras debemos usar junto a ésta?
	Limitaciones de uso (registro, frecuencia, etc.)	R ¿Dónde, cuándo y cuan a menudo nos encontramos esta palabra?
		P ¿Dónde, cuándo y cuan a menudo podemos usar esta palabra?

Nota. Conocer una palabra. Tomado de *Learning Vocabulary in Another Language* (Cambridge Applied Linguistics), de I. Nation, 2001, Cambridge University Press.

1.5. El rol del vocabulario en el proceso de enseñanza aprendizaje

Tradicionalmente se ha venido produciendo una identificación bastante arraigada en el ámbito educativo entre conocimiento del vocabulario y dominio de la lengua en general, por lo que una de las frases más comunes de los profesores para discutir sobre las carencias en el dominio de la lengua materna o extranjera suele ser: “Tienen muy poco vocabulario”, lo que quiere decir que existe una creencia de que un manejo amplio y preciso del léxico garantiza la posesión de destrezas comunicativas suficientes. En este apartado se aborda el papel que ocupa el vocabulario

en el aula de inglés como lengua extranjera, así como también la definición de vocabulario pasivo y activo. De igual forma los aspectos que involucra conocer una palabra, vista desde la forma, significado y uso (Nation, 2008)., así como el rol del docente en la enseñanza de vocabulario en el aula de inglés.

De acuerdo con Richards y Renandya (2002), en el pasado se le daba poca importancia a la enseñanza y aprendizaje del vocabulario en los programas o cursos de segundas lenguas, toda vez que tradicionalmente se abordaba de manera incidental en los libros de texto y programas de idiomas. Más tarde esta situación cambiaría y se le otorgaría importancia al vocabulario.

Es importante destacar que el aprendizaje de vocabulario es parte fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que se convierte en una (base) bagaje o acervo léxico que permitirá al estudiante enriquecer su léxico y por lo tanto desarrollar sus habilidades comunicativas en la lengua meta. Mientras más sea su acervo, más podrá expresarse, y de ahí la importancia del vocabulario: “Without grammar, very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed” tal como lo resume Wilkins (1972, en Medellín, 2008, p. 11). Además, Wilkins también enfatiza que, si se invierte mucho tiempo estudiando la gramática, el inglés del aprendiente no mejorará demasiado. Sin embargo, si se aprenden más palabras y expresiones, solo entonces el aprendiente verá un avance en el dominio de la lengua meta; toda vez que se puede decir muy poco con gramática, pero se puede decir casi todo con palabras. En ese mismo sentido, Ahour y Berenji (2015); Siyanova-Chanturia y Webb (2016), coinciden en que en las clases de inglés siempre existe una continua exposición a información —ya sea a través de textos o audios—, por lo que es una parte esencial del dominio de un idioma.

Por otra parte, Siyanova-Chanturia y Webb (2016), expresan que investigadores y profesores de lengua materna y segunda lengua concuerdan en que el dominar el vocabulario es de suma importancia para convertirse en un usuario competente en la lengua. En cuanto al aprendizaje de vocabulario en L1 y L2 nos expresan lo siguiente:

“...is not fundamentally different, one of the important ways in which L1 and L2 vocabulary learning does differ is the rate of vocabulary growth. In the L1 learning context,

the amount of regular input is immense allowing for much of vocabulary to be learnt incidentally. In contrast, the smaller amount of regular input in the L2 context means that the opportunities for learning new vocabulary items are limited.” (p. 227)

En cuanto al concepto de vocabulario, Medellín (2008), advierte que se debe ser muy específico en cuanto a la utilización de la palabra vocabulario, por lo que se debe especificar a qué se refiere. Ahora bien, abordaremos el concepto de vocabulario, Ur (1998, en Alqahtani, 2015) dos ofrece la siguiente definición: “palabras que se enseñan en la lengua extranjera” (p. 3), sin embargo, no solo se trata de una simple palabra, en algunas ocasiones estará formado por más de dos o tres. Por lo que Alqahtani (2015) concluye con la siguiente definición: “vocabulary is the total number of words that are used to communicate ideas and express the speakers’ meaning” (p. 3), de ahí la razón de su importancia.

1.6 El rol de las estrategias en la enseñanza de vocabulario en el aula

De acuerdo con Nation (2008), el rol más importante del docente en orden de importancia sería el siguiente: planear, enseñar estrategias, enseñar y evaluar vocabulario. A partir de lo anterior, corresponde entonces al docente el planificar las oportunidades de aprendizaje y planear qué vocabulario es el que necesita ser enseñado. Nation (2008), propone las siguientes técnicas de enseñanza al momento de enseñar una palabra: a) la forma: refiere a la pronunciación y escritura de la palabra (puede percibirse de manera visual, táctil o aural); b) el significado; significado literal y básico, significados figurativos así como las relaciones semánticas y las connotaciones de la palabra (a través de demostraciones, imágenes, explicaciones); c) uso: se refiere a la relación entre significado y forma de la palabra, es decir a hacer el uso correcto de la palabra en un contexto específico.

Como bien lo mencionan varios autores, poco se ha investigado en esta área, en estudios recientes en estudiantes de nivel bachillerato en una colegio privado en Bandung, Indonesia se ha demostrado que las estrategias empleadas por los profesores en la enseñanza de vocabulario fueron en su mayoría contextualizadas, lo que implica que la enseñanza de vocabulario debe ser realizada

en forma continua, comenzando de manera contextualizada (lo más real posible) a través del empleo de estrategias descontextualizadas y semi contextualizadas; favoreciendo así el desarrollo del dominio de la lengua meta (Asyiah, 2017).

Por otra parte, Arévalo Guerra y Díaz Tulena (2016) llevó a cabo un estudio en estudiantes de secundaria para ver la relación entre el nivel de vocabulario de los estudiantes y la habilidad oral, dentro de los hallazgos encontró que hay una relación muy estrecha entre el nivel del vocabulario y la habilidad oral de los estudiantes, toda vez que el insuficiente vocabulario limitaba a los estudiantes a expresa sus propias ideas, además a partir de sus resultados sugiere la importancia de la enseñanza directa de vocabulario.

1.7 Recapitulación

En este primer capítulo se discutieron diferentes aportes teóricos que posibilitan explicar sobre el concepto de lexicón y vocabulario, sobre las unidades léxicas, además de reflexionar, indagar y demostrar sobre el papel del vocabulario en la enseñanza de lenguas, en el aula, así como los componentes que significan conocer una palabra, así como sobre los tipos de vocabulario y acerca del rol de las estrategias de enseñanza de esta sub-habilidad. Habiendo discutido estos constructos, en el siguiente se tratará sobre los antecedentes de la enseñanza del inglés.

CAPÍTULO II. LOS ANTECEDENTES DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Los antecedentes y referentes teóricos son parte fundamental en esta investigación, ya que proveen una base o cimiento que guiará el estudio a partir de los constructos. Este capítulo gira en torno a los antecedentes y/o datos históricos sobre el surgimiento de la enseñanza del inglés en las escuelas públicas de México, así como la situación de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las escuelas secundarias del estado de Chiapas. De modo tal que lo anterior servirá para sentar las bases y entender la situación que se viven en las aulas de lenguas actualmente.

2.1 Evolución de las metodologías para la enseñanza del inglés

Con el propósito de tener una mejor idea sobre los enfoques y/o métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, a continuación, se hará una breve remembranza, de acuerdo con la clasificación que se ha propuesto para presentarlas, desde las tradicionales hasta las más actuales. También, es importante recalcar que es importante indagar sobre estas metodologías, toda vez que algunas de ellas forman parte de las representaciones de los profesores que se encuentran en las aulas.

La forma en que se aprende y se enseña inglés en el mundo también ha cambiado, la gente ya no está preocupada por la búsqueda de los mejores o los métodos más efectivos de enseñanza. Desde el punto de vista de Renandya y Widodo (2016), esto se debe a que los métodos de enseñanza promocionados por los gurús de métodos efectivos han demostrado ser menos efectivos cuando se implementan en condiciones de aula auténticas. Lo que los autores tratan de señalar es que esta situación se debe principalmente a que los interesados o seguidores de estos llamados gurús, tienen la creencia de que los métodos de enseñanza de “diseñador” –adjetivo que le atribuyen los autores– funcionarían en cualquier contexto de inglés como lengua extranjera, aunque ahora se ha abandonado en gran medida.

Richards y Renandya (2002) destacan dos principales razones por las que se inclinan por las creencias de estos supuestos métodos efectivos, los autores argumentan que se debe principalmente a que estos: (i) minimizan el rol individual del profesor y requieren que sigan al

pie de la letra los métodos, independientemente de su estilo de enseñanza y (ii) los métodos fallan al no tomar en cuenta los contextos complejos de aprendizaje y por ende terminan “enfocándose únicamente en las partes más pequeñas de los elementos complejos” (p. 6).

2.1.1 Enfoque lingüístico

Los métodos dentro de este enfoque de acuerdo con Richards y Rogers (1986), comparten la visión estructural de la lengua, la cual es vista como un sistema de elementos relacionados estructuralmente. El más representativo de estos métodos es el Método Clásico de la enseñanza de lenguas; también llamado método de gramática-traducción.

2.1.1.1 Gramática-traducción.

El método gramática-traducción es conocido como el primer método de enseñanza de lenguas extranjeras, se utilizaba para el aprendizaje de las lenguas clásicas, tales como latín y griego, aunque más tarde se utilizaría también para enseñar algunas lenguas modernas como francés, alemán e inglés. Por consiguiente, pasó a conocerse como método tradicional. Este método se fundamenta en el conocimiento de las palabras y reglas gramaticales de la lengua extranjera, de manera que el aprendiente logra entender oraciones, cómo construirlas y llegue a apreciar la cultura y la literatura de la lengua extranjera (Mato, 2011). De igual forma, los escritos en lengua extranjera son traducidos directamente para luego ser discutidos en clase, conllevando a la poca o ninguna atención a la pronunciación, el estudiante recibe largas explicaciones en el idioma materno. Las clases se basan en leer y escribir en lugar de hablar y escuchar; es un aprendizaje deductivo.

2.1.1.2 Audiolingual.

Este método para el aprendizaje de lenguas es similar al método directo. Lo mismo que sucede con el método directo, el Método Audio-Lingual aconseja que los estudiantes usen un lenguaje directo, sin necesidad de utilizar la lengua materna para explicar nuevas palabras o la

gramática de la lengua extranjera. Sin embargo, a diferencia del método directo, el Método Audiolingual no se centró en la enseñanza de vocabulario. El objetivo principal de este método es la enseñanza de la lengua a partir de la repetición sistemática de las estructuras básicas de las oraciones, prestando especial atención a la pronunciación. En la opinión de Hernández (2000), a este método también se le conoce como aural-oral, y data de la segunda guerra mundial.

En este tipo de método:

- Predominio de la lengua oral sobre la escrita, tanto en la expresión oral como la auditiva).
- El profesor controla el contenido, el ritmo y el estilo del aprendizaje de la clase.
- Se busca que la gramática se aprenda de modo inductivo, es decir, debe surgir de la práctica.
- Existe un rechazo de la lengua materna y, por tanto, de la traducción para evitar interferencias.
- El contenido de la clase está establecido de antemano, por lo que se aconseja alternar diversos tipos de actividades para evitar la desmotivación en los estudiantes.
- Se espera que el estudiante haga uso de la mayor parte de su tiempo, responder a los estímulo-respuesta mientras lleva a cabo la práctica.
- Los errores son corregidos de inmediato, pues su repetición haría que se consoliden.

2.1.1.3 Respuesta Física Total (TPR).

Desarrollado por James Asher (1969), favorece la teoría de Krashen acerca de la entrada de información comprensible que precisa entre otros principios, la necesidad de un adelantamiento a la comprensión auditiva como prerequisite para aprender a hablar. Con este método, el profesor es quien da las instrucciones o comandos a los estudiantes, y los estudiantes no hablan, pero realizan lo que se les haya dicho, es decir; bailan, se mueven de un lugar a otro, saltan, corren, etc. Y cuando los estudiantes estén listos, comenzarán a dar órdenes también a otros estudiantes, por consiguiente, de esta forma se aprende a través de acciones y respuestas físicas en lugar de ejercicios mecánicos. El método permite fases de preparación para la expresión oral donde los estudiantes no hablan hasta que no se sientan confiados y desean hacerlo. Aunque desde el punto de vista de Richards y Rogers (1986), estos, consideran que este método por su forma de organizar las repeticiones y patrones de comandos (drills), manifiestan una tendencia

estructuralista o una visión basada en la gramática de la lengua; sin embargo, la gramática en enseñada de manera inductiva.

2.1.1.4 Método del Silencio.

Este método fue desarrollado por Caleb Gattegno en la década de los setenta, defiende el conocimiento y centra su atención en el proceso de aprendizaje del estudiante. Se sustenta bajo tres pilares: la autonomía, la independencia y la responsabilidad. Para Alonso y Blanco (2017) la teoría del Dr. Gattegno se fundamentaba en que no solo bastaba que los educadores les enseñasen a los estudiantes, sino que también era necesario que los estudiantes aportaran una conciencia inteligente, una activación de capacidades de abstracción, análisis, síntesis e integración por parte del individuo interesado y dispuesto a conocer, aprender y utilizar una lengua extranjera.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que utiliza la metodología del silencio, el estudiante debe alcanzar el conocimiento práctico y el uso del idioma inglés, hablándolo con acento correcto. En consecuencia, logra desenvolverse adecuadamente en la ortografía, la gramática, la lectura, la comprensión y la escritura de la lengua inglesa. Las técnicas utilizadas en el sistema corresponden al silencio del profesor, corrección en parejas, auto corrección, uso de gestos, cuadro de palabras y evaluación de la lección, al final de la clase por los aprendientes.

A pesar de que, desde la mirada de Richards and Rogers (1986), este método no toma en cuenta el contexto social del uso de la lengua y se trata de internalizar en el alumno, a través de cadenas de oraciones de manera organizada respetando las reglas gramaticales.

2.1.2 Enfoque sociolingüístico

Estos corresponden a los enfoques que surgieron como una respuesta contraria a los enfoques lingüísticos, como lo son los enfoques de interacción y comunicación. Tal como lo sugiere Corbett (2003), “el término competencia comunicativa se volvió popular entre los profesionales de la enseñanza de lenguas en 1970; sin embargo, esto no impidió que los aspectos culturales de la competencia comunicativa fueran relativamente desatendidos (p. 10).

La orientación comunicativa es un sistema didáctico; persigue capacitar al estudiante para una comunicación real y efectiva en inglés, no solo en la vertiente oral, sino también en la escrita. Con este propósito, el proceso instructivo a menudo emplea textos, grabaciones, así como materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula. En el contexto de este enfoque se precisa el método comunicativo y nocio-funcional (Gooding de Palacios, 2020).

2.1.2.1 Comunicativo.

En relación al método comunicativo, Alcalde (2011) manifiesta que de las metodologías anteriores ninguna logró por sí misma el objetivo de que el alumno aprendiera a comunicarse en todos los sentidos, por lo que de acuerdo con su planteamiento, terminando emergiendo una mezcla de elementos de todos los métodos, lo que daría lugar a un método que cubriese, mediante actividades, textos, diálogos y ejercicios variados y motivadores, todas las áreas que realiza la comunicación. Es así como aparece en la década de los ochenta del siglo pasado esta metodología nueva, cuyas características se resumen de la forma siguiente:

- Expone como punto de partida elencos temáticos, funcionales, gramaticales y léxicas.
- Ofrece actividades muy diversas: interactivas, motivadoras, basadas en el contenido, centradas en el desarrollo de funciones comunicativas, a veces, incluso, lúdicas con el objetivo de liberar tensiones, huir de la rutina diaria y de las preocupaciones, para obtener un poco de placer, diversión y entretenimiento, etc.
- Intenta exponer una forma natural del lenguaje, basado en la comunicación diaria.
- Da la justa importancia a los aspectos gramaticales, léxicas y fonológicos, que en otros métodos cobran especial protagonismo y en este, en cambio, están integrados en el proceso comunicativo. (Gooding de Palacios, 2020, párrafo 25)

Este método logra su objetivo aplicando principios psicológicos y pedagógicos en el desarrollo de los materiales, consiguiendo alcanzar, una armonía de componentes necesarios para ese proceso comunicativo, expuestos de forma clara y fácilmente perceptibles para los alumnos.

Como bien se hizo mención desde el inicio, esta respuesta considera un balance entre la enseñanza de las estructuras lingüísticas de manera inductiva y con explicaciones directas; se recurre a la lengua materna para dar las explicaciones complejas o difíciles de comprender por los aprendientes, se considera dichas estructuras junto con su función comunicativa y el rol del profesor es el de un promotor de actividades que propicien la comunicación en el salón de clases.

2.1.2.2 Nocio-funcional.

El método nocio-funcional surge a finales de los años setenta del siglo XX. Fue propuesto por Wilkins en su obra "Notional Syllabuses" (1976). El método nocio-funcional es una manera de estructurar un plan de estudios en torno a las "nociones", situaciones de la vida real en la que la gente se comunica, que se dividen a su vez en "funciones", objetivos específicos de comunicación.

Algo que caracteriza a este método es el fijar sus objetivos en términos de conducta observable y se lleva a cabo un análisis de la lengua aplicando los conceptos de noción y de función; las diversas combinaciones entre funciones y nociones dan lugar a una serie de exponentes lingüísticos (Cabrera Mariscal, 2014).

Cuando aparecen las funciones se refiere a las intenciones del hablante en el uso de la lengua como los son la presentación, negación, afirmación o información. Mientras que cuando aparecen las nociones, se refiere conceptos expresados a través de la lengua como tiempo, cantidad o frecuencia. Es importante resaltar, que, para el logro de resultados positivos del uso y significados de la lengua inglesa, la participación de los docentes es fundamental.

2.2 La enseñanza del inglés en secundarias en México

La enseñanza del inglés en México constantemente se ha visto modificada toda vez que, con cada gobierno en turno, este trae consigo su propia política lingüística. A pesar de que la enseñanza de una segunda lengua no constituyó una asignatura obligatoria sino hasta el establecimiento de lo que sería la educación secundaria en 1926, siendo el inglés o el francés los idiomas elegidos, esto debido a que varios de los libros venían de Francia. En lo que respecta a los Estados Unidos de América, de este país se exportaba metodología y modelos de enseñanza

(Bazant, 2006). Años previos, en 1865 ya se había establecido la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal para personas del sexo femenino, donde se ofrecía de manera voluntaria clases de inglés, francés e italiano; además de otras materias de contenido.

Mientras que para la época del Porfiriato surgieron las escuelas particulares, toda vez que “las familias ricas” sentían cierta repulsión por las escuelas oficiales, dando origen así a las escuelas del clero. Con la promulgación de la Constitución de 1917, el Estado refrendaba su papel como único rector y proveedor de la educación, dejando abierta la posibilidad de la existencia de escuelas particulares (Torres, 1996).

Para el año de 1993, derivado de la globalización e intervención de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el gobierno de José López Portillo decide proponer un nuevo modelo educativo a la educación primaria y secundaria. Modelo cuya finalidad era que los estudiantes adquirieran y desarrollaran habilidades intelectuales a través de la expresión escrita y oral, además de matemáticas y ciencias naturales. Un año más tarde, México pasaría a ser uno de los primeros dos países de América Latina y el Caribe en ser miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

En 2010, la organización (OCDE, 2010), publicó *Mejorando las escuelas: estrategias de acción para México*, cuyo objetivo era ayudar a las autoridades educativas de México a estandarizar su sistema educativo. Como resultado de ello, el currículo de educación básica propuso un programa formativo que tiene como objetivo desarrollar habilidades enfocado en los estudiantes y el aprendizaje. En consecuencia, se han venido realizado diversas modificaciones para cumplir con los estándares internacionales y junto con ello, una de las prioridades es la de dominar un segundo idioma.

Todo lo acontecido a partir de la creación de la *Reforma Integral de la Educación Básica* que dio inicio en 2004 con la Reforma de la Educación Preescolar, continuando así en 2006 con la Reforma de la Educación Secundaria y para concluir con la Reforma de la Educación Primaria en 2009, se vio reflejado en el diseño y publicación del Plan de Estudios 2011 (DGDC, 2011). Con base en el *Plan Nacional de Desarrollo*, el plan de estudios de educación básica de 2011

ahora integraba a la enseñanza del inglés en la educación básica y se convirtió en el Programa Nacional de inglés en Educación Básica (PNIEB).

Este programa incorporaba la enseñanza del idioma inglés a partir de preescolar hasta secundaria bajo un programa único articulado. Este programa establecía las características deseables de los estudiantes al culminar la educación básica, las cuales incluyen: el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramienta de pensamiento, creatividad y comunicación, así como dominio del inglés como segunda lengua en un mundo cada vez más interconectado.

En un intento por brindar una educación de calidad y un espacio seguro para ofrecer un aprendizaje equitativo, el gobierno emprendió una estrategia al abrir escuelas de tiempo completo para abordar las necesidades sociales y educativas. En 2009, cuando se lanzó el PNIEB como programa piloto, las escuelas primarias comenzaron a impartir inglés, para posteriormente cubrir el nivel preescolar y finalmente el programa alcanzó las escuelas secundarias, acción que provocó la modificación y adición de los ciclos, ahora comprenderían desde el ciclo 1 (tercero de preescolar), ciclo 2 (de primero a tercer grado de primaria), ciclo 3 (de cuarto al sexto grado de primaria) y finalmente el ciclo 4 (los tres grados de secundaria).

Sin embargo, a pesar del hecho de que el ciclo 4 del PNIEB fue ganando terreno en las escuelas secundarias a través de su implementación a lo largo de todo el país, en algunos estados hubo rechazo, entre ellos Chiapas; por lo que siguió trabajando con el plan 2006 en todas las escuelas secundarias públicas ubicadas tanto en zonas urbanas, rurales, como indígenas.

Para el año 2015, se volvieron a hacer ajustes al PNIEB, y de ahí surgió el Programa Nacional de inglés (PRONI), dicho programa seguía conteniendo los mismos estándares, pero con un enfoque pedagógico diferente, de igual forma seguía contemplando el trayecto escolar desde preescolar hasta secundaria (SEP, 2016). Es decir, buscaba atender las carencias de las autoridades educativas locales (AEL) en cuanto a las condiciones técnicas y pedagógicas para la implementación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, buscando con ello la calidad de los aprendizajes. Sin embargo, sobrevino un vacío en la preparación de docentes para llevar la

atención a los niveles de preescolar y primaria. Por lo que de nuevo se enfrentaron tanto al escaso recurso presupuestal como a la falta de mecanismos adecuados para hacerlo efectivo.

Por tanto, en 2017, el entonces secretario de educación, Aurelio Nuño Mayer presentó la nueva Estrategia Nacional de Fortalecimiento para el Aprendizaje del Inglés (SEP, 2017a), con la cual anuncia la creación de una licenciatura de maestros de inglés para Educación Básica, además dice que esta estrategia corresponde a una política de equidad e inclusión con un proyecto avalado por la Universidad de Cambridge.

Mientras que, en 2018, a raíz de la Nueva Reforma Educativa, se anunció la entrada en vigor del nuevo Modelo Educativo para la Educación Básica, el cual iniciaría su proceso de renovación tanto en el plan como en los programas de estudios en todos los niveles de educación básica para concluir en el ciclo escolar 2019-2020. Es decir, se fueron sustituyendo las últimas generaciones que se encontraban trabajando con el plan anterior.

El Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017b) percibe el inglés como la lengua global del siglo XXI, por lo que su intención además de reforzar el aprendizaje del español las lengua indígenas, también fortalecería el inglés en lo que respecta a educación obligatoria, haciendo coincidir el currículo con los estándares nacionales e internacionales de nuevo con la visión de que en 20 años habrá una generación de mexicanos con habilidades de comunicación bilingüe certificados y con la capacidad de desenvolverse laboralmente en un ámbito internacional.

Lo más reciente en materia educativa a partir de la sesión de Andrés Manuel López Obrador, fue el impulso a la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La NEM de acuerdo con SEP (2019) será: democrática, humanista, equitativa, integral, inclusiva, intercultural y de excelencia. A pesar del PRONI, la mayoría de los alumnos que ingresan a primer grado de secundaria, no han llevado clases de inglés previamente, por lo que este sería su primer encuentro formal con la enseñanza de la lengua extranjera. Estas aportaciones sirven como base para la perspectiva que se tiene sobre la enseñanza del inglés en secundarias públicas.

2.3 La situación actual de la enseñanza del inglés en secundarias técnicas de Chiapas

En el caso de la asignatura de inglés en secundarias existe un vacío, ya que desde la implementación del PNIEB (Proyecto Nacional de Inglés para Educación básico) en las escuelas de Chiapas en 2013, la Academia Estatal de inglés acordó seguir trabajando con el plan de estudios 2006, bajo el argumento de que el programa solo estaba piloteado en pocas escuelas primarias en la capital y, por ende, no tenían alumnos con el nivel que el ciclo 4 (correspondiente a B1 del MCER) indicaba ya en nivel secundaria. Además de lo anterior, lo que provocó aún más el rechazo fue esa falta de articulación entre el nivel primaria y secundaria, así como el propio contexto de donde se ubican la mayoría de las escuelas secundarias en zonas rurales e indígenas y sin escuelas piloto con la enseñanza del inglés. Esta situación continua actualmente, ya que bajo la premisa de estar en contra de una reforma que no ofrece las mismas oportunidades de condiciones a todos los alumnos con base en su contexto, los profesores de inglés, al menos de escuelas secundarias técnicas refrendan cada ciclo este acuerdo para seguir trabajando contenido del plan 2006, por lo que los libros editados con base en el programa 2011 quedan para consulta únicamente y en algunos casos ni siquiera se utilizan.

Es importante ampliar un poco más las razones por las cuales los profesores de inglés de escuelas secundarias técnicas han decidido continuar trabajando con el plan 2006, refieren a que los contenidos del plan 2011 no corresponde a los conocimientos de los estudiantes al llegar al nivel de secundaria, es decir, de acuerdo con el plan de inglés 2011 (SEP, 2011) el nivel de secundaria corresponde al ciclo 4 y en este de acuerdo con los Estándares Curriculares de Inglés para secundaria exige la consolidación de los años cursados hasta ese nivel. Lo anterior, significa que en este ciclo 4 los estudiantes deben reflejar los niveles de competencia y dominio de inglés de acuerdo con las referencias, que para la Certificación Nacional de Nivel de idioma (Cenni) correspondería al nivel 8 y el B1 del MCER. Lo anterior coincide con lo expresado por los docentes de secundarias en cuanto al nivel con que llegan sus estudiantes de primer grado y lo que se espera de ellos de acuerdo con el programa 2011, lo cual se refleja en los libros de texto que reciben pues corresponde al nivel antes mencionado del ciclo 4.

Luego entonces, lo anterior sugiere que los profesores basan la justificación del uso actual del programa de inglés 2006, toda vez que en este, el mapa curricular contempla la enseñanza de la lengua extranjera partiendo desde A1, y que después de haber estudiado 270 a 300 horas de inglés, deberán alcanzar el nivel A2 de acuerdo con el MCER. En tanto el propósito de este plan es que. Los estudiantes se apropien de las prácticas sociales del lenguaje tanto orales como escritas, esto a través de las experiencias individuales y colectivas. Es importante hacer notar que a diferencia del programa 2011, el 2006 va dirigido a alumnos que no cuentan con conocimientos previos de inglés, pero que además son competentes en el uso de su lengua materna (SEP, 2011).

En contraste, el programa 2011 a pesar de que adopta un enfoque centrado de igual forma en las prácticas sociales del lenguaje, estas se orientan hacia el proceso y la integración del aprendizaje, es decir que los estudiantes deben participar en intercambios comunicativos. Promoviendo una actividad además de comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la expresión, intercambio de opiniones, deseos, intereses, interpretación de información.

En cuanto al trato que se le da al vocabulario, en el caso del plan 2011 dentro de las competencias que definen los contenidos pragmáticos se encuentra el saber sobre el lenguaje, este contenido involucra un conjunto de conceptos, aspectos y temas de reflexión sobre elementos y características de la lengua, esto bajo la premisa de que tiene un bagaje de A2, por tanto dentro de los aprendizajes esperados en secundaria se espera que el estudiante afine su vocabulario y lo incremente (SEP, 2011). Haciendo un comparativo con el ciclo 1, que corresponde a preescolar y primaria, se enfoca en el reconocimiento de otras lenguas, adquieran motivación y actitud positiva hacia la lengua inglesa, inicien con el desarrollo de habilidades básicas de comunicación a través del reconocimiento de palabras nuevas y la aclaración de su significado con apoyo de diccionario. En tanto en el programa 2006, el trato del vocabulario se hace mediante la presentación de estos en cada unidad, ya sea a través de textos orales como escritos y deja un momento para la reflexión de la lengua, sea esta forma o pronunciación.

2.4 La enseñanza del inglés en la Escuela Secundaria Técnica No. 65

La Escuela Secundaria Técnica No. 65 se ubica en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Es una escuela de doble turno, cuenta con seis grupos de cada grado en el turno matutino y 5 grupos de cada grado en el vespertino. Con una matrícula de casi 900 estudiantes actualmente. La misión de la escuela es la de formar jóvenes, dotándoles de conocimientos de cultura general, de una lengua extranjera(inglés) y de la habilidad de aprender y desempeñar un oficio o taller tecnológico. Dentro del currículo oficial, el Nuevo Modelo Educativo la enseñanza del inglés está contemplada de manera obligatoria, al menos en nivel secundaria y bachillerato SEP (2022).

La situación en cuanto a las clases de inglés de este centro educativo difiere de otras escuelas secundarias del estado y por lo tanto del país, según refiere Vázquez (comunicación personal, 16 enero de 2023). Toda vez que, desde la llegada del programa nacional de inglés, la enseñanza del inglés no se ha articulado como lo establecen los planes y programas de estudios, es más los alumnos de primaria, si bien corren con suerte llegan a tener una profesora de inglés que los ve 1 o 2 veces por semana. Y por ello se reporta al nivel secundaria que los estudiantes egresan sin conocimientos cimentados de inglés, tal como se cuestiona Chanona Pérez (2014), si realmente es necesario el inglés en las primarias frente a los resultados que se reportan. Así mismo, considera que antes de pensar en expandirlo hacia otros niveles educativos, sería necesario revalorar por qué no ha funcionado en el nivel de secundaria, ya que por la cantidad de años que se destina al inglés durante el trayecto escolar en ese nivel, y egresan y avanzan al nivel bachillerato y su nivel de inglés no mejora.

Chanona Pérez también destaca a través de un ejercicio numérico, la ejemplificación del tiempo que tomaría que todos los estudiantes de un grupo de 50 alumnos participaran para expresarse, tendría un minuto, si a eso se le resta el tiempo que toma la palabra el profesor, cuánto tiempo queda para darle la oportunidad a los estudiantes que practiquen la lengua meta.

Siendo estas condiciones similares a las que se viven en el aula de inglés de la Escuela Secundaria Técnica 65, con grupos de 30 a 35 estudiantes y 3 sesiones de clases semanales de 40 a 45 minutos, es evidente que existe una limitante no solo para el profesor sino para los

aprendientes también. Como bien se menciona, las condiciones no son favorables para que facilite el proceso de enseñanza aprendizaje, eso repercutirá en el desempeño de los educandos.

Toda vez que la actividad comunicativa es esencial en la enseñanza de lenguas, coincidimos con Chanona Pérez, en el sentido que debido a esos pocos minutos en que los estudiantes tienen oportunidad real de comunicación en el salón de clases, es más que necesario buscar un mecanismo que permita esa comunicación. Lo anterior se apuntala con lo expresado por profesores de inglés cada ciclo escolar cuando reciben a estudiantes egresados del nivel primaria, también merma el poco tiempo designado para las sesiones de clases en la semana, lo que no permite darles continuidad a las lecciones.

En cuanto a los planes y programas de estudio de la asignatura de inglés, en el centro educativo del que se discute en este apartado, los docentes han tomado un acuerdo por la parte sindical de continuar trabajando con el programa de inglés de 2006, toda vez que consideran que sus alumnos de primer grado no cuentan con los conocimientos suficientes correspondientes a los dos ciclos del programa nacional de inglés. En consecuencia, el programa actual que están llevando en diversas entidades del país, no es tomado en cuenta en el nivel de secundarias técnicas, por las condiciones que ya se han mencionado y por las zonas donde se ubican este tipo de escuelas, es decir a zonas rurales e indígenas, donde es sabido que no llega el PRONI a las primarias. Además de lo anterior, los profesores deben resolver qué hacer con los libros de textos gratuitos que reciben, pero que corresponden a otro nivel de conocimientos de inglés, que manifiestan que sus alumnos no poseen, aun cuando hay algunos que han asistido a clases en escuelas privadas.

Por lo que, varios profesores han optado por recopilar materiales de libros pasados, que abordan contenido del plan 2006, por consiguiente, el nivel de inicio es de principiantes. Además de estos libros, también recurren a otros materiales y actividades disponibles en la red para conformar esta antología, que muchas veces la nombran *workbook*. Esto por supuesto supone un gasto para los padres de familia porque el material no es gratuito. Tomando en cuenta el recorrido por los diversos enfoques resumido anteriormente y las decisiones de los profesores de secundarias técnicas en cuanto a qué programa emplear, se debe a que se basan en que los

estudiantes no han llevado inglés previamente, y por tanto también deciden recopilar información de otros libros de textos anteriores para conformar su material de apoyo en el aula o diseñado sus propias actividades. Algunos de los profesores refieren que recurren al programa 2006 en cuanto a la distribución de contenidos y las prácticas sociales que estas promueven, sin embargo a pesar de que este plan persigue un enfoque comunicativo, también es evidente que de acuerdo con Vázquez (comunicación personal, 16 enero de 2023), la academia de inglés deja abierta la posibilidad de apropiarse del enfoque que cada docente prefiera, siempre y cuando basándose de los contenidos de este plan 2006. Esto significaría, que algunos pudieran optar por un enfoque ecléctico retomando algunos de los enfoques revisados al inicio de este capítulo para el propósito de lograr la competencia lingüística del inglés. Por esta razón, se llevó a cabo este recorrido de enfoques, es evidente que han surgido otros más como el de basado en proyectos y basado en tareas pero que por el momento no serán abordados para finalidades de este estudio.

2.5 Recapitulación

En este segundo capítulo se presentan y examinan de manera cronológica los acontecimientos relacionados a la enseñanza del inglés a nivel mundial y sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las escuelas de México, haciendo énfasis en las secundarias técnicas de Chiapas, ya que encaminan hacia la reflexión y explicación del porqué de la enseñanza del inglés en educación básica. De este modo, las discusiones y planteamientos nos acercan un poco a la realidad que enfrenta México en cuestión de políticas lingüísticas y planes y programas de estudio de las lenguas. Habiendo discutido estos constructos, en el siguiente se abordarán las estrategias de enseñanza del inglés.

CAPÍTULO III. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Para este estudio es necesario establecer lo que son las estrategias y técnicas de enseñanza aprendizaje y cómo se emplean dentro del aula de lenguas. Por lo que en este apartado se aborda de qué manera estas favorecen el aprendizaje de la lengua meta, mediante la planificación y ejecución de actividades enfocadas en el aprendizaje de vocabulario. De igual forma se aborda el concepto de aprendizaje efectivo de la lengua y de qué manera se puede fomentar entre los aprendientes esta reflexión sobre su proceso de aprendizaje dentro del aula.

3.1 Estrategias de enseñanza de vocabulario en el aula de inglés

Dentro de las aulas, un factor muy importante para el desarrollo de los estudiantes recae en los docentes, esto se debe a que ellos deben conocer y utilizar estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo; por lo dentro de este apartado se tratará de acercar al concepto o definición de las estrategias de enseñanza. Para lo cual se tomará como base para el desarrollo de este tema las aportaciones de Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) quienes consideran como enseñanza al proceso de ayuda que se va ajustando en medida del cómo se da u ocurre el progreso en la actividad constructiva de los estudiantes. Para los autores esto significa concebir a la enseñanza como un proceso, y es a través de este proceso que se pretende apoyar el logro de los aprendizajes significativos. Lo anterior correspondería al termino de andamiaje.

Coincidimos con los autores en que esto representa una tarea clave, por lo que les queda a los docentes hacer es saber interpretarla y reflexionar sobre ella en busca de mejoras valiosas en el proceso complejo y completo de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) concluyen en que es necesario que el docente posea "un bagaje amplio de estrategias, conociendo qué función tienen y cómo pueden utilizarse o desarrollarse apropiadamente" (p. 141).

De acuerdo con los autores es importante tomar en cuenta algunos aspectos para considerar qué tipo de estrategia es la apropiada para utilizarse en función del momento de la enseñanza que se esté desarrollando dentro de una sesión o secuencia de clase. A continuación, se dan a conocer

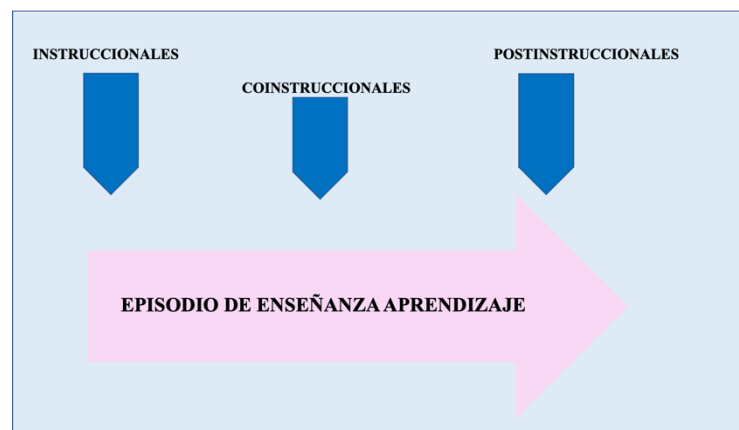
los cinco aspectos esenciales que Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) proponen tener presentes:

- Consideración de las características generales de los estudiantes, esto se refiere al nivel de desarrollo cognitivo, los conocimientos previos, la motivación, etc.
- Tipo de dominio del conocimiento general y del contenido en particular a abordarse en la clase.
- El objetivo o meta que se pretende lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el estudiante para conseguirla.
- Monitoreo constante del proceso de enseñanza (de las estrategias empeladas previamente, si este fuera el caso), así como del progreso y aprendizaje de los estudiantes.
- Finalmente, la determinación del contexto intersubjetivo, esto se refiere por ejemplo al conocimiento ya compartido, es decir; creado con los alumnos hasta ese momento, de ser el caso.

Recordemos que para Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) las estrategias de enseñanza son aquellas a las que los profesores pueden recurrir al inicio, durante o al final de la clase o sesión, por lo que se ha esquematizado para su mejor interpretación. (Ver Figura 1). Recurriendo a los tecnicismos de la didáctica, de acuerdo con la autora estos corresponderían a: estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales, respectivamente.

Figura 1

Estrategias y efectos esperados en el aprendizaje de los alumnos



Nota. Adaptado de F. Díaz Barriga y G. Hernández Rojas, 2008. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

A continuación, se dará paso a la presentación y definición de cada una de las estrategias de enseñanza que Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) proponen; para posteriormente abordar de manera más amplia cada una de ellas, así como ofrecer ejemplos de cada una de ellas.

Al referirse a las estrategias preinstruccionales, estas van dirigidas a preparar y poner en alerta al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender; esencialmente tratan de incidir en activación o la generalización de conocimientos y experiencias previas. Además de lo anterior, estas estrategias permiten que el estudiante se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas. Como se puede observar, esto es parte importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que se enfoca en tomar en cuenta el bagaje que los estudiantes traen consigo a la clase y continuar a partir de ellas.

En cuanto a las estrategias coinstruccionales, estas apoyan los contenidos curriculares a lo largo del proceso mismo de enseñanza aprendizaje, lo que significa que cubren funciones para que el aprendizaje mejore su atención e igualmente detecte información principal, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje y organiza, estructura e interrelacione las ideas importantes. Es decir, se trata de las funciones relacionadas con el logro de los aprendizajes esperados.

Finalmente, Las estrategias postinstruccionales, son aquellas que se presentan al final de la clase o sesión de enseñanza y permiten a los estudiantes formarse una idea sintetizada, integradora e incluso crítica del material. Además de lo anterior. Incluso llegan a valorar su propio aprendizaje.

3.1.1 Clasificación de las estrategias de enseñanza según el proceso cognitivo provocado.

A lo largo del apartado anterior se presentó una clasificación de maneral de las estrategias propuesta por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), a partir de esta y recurriendo a la aportación de otros investigadores; los autores proponen una clasificación de estrategias de enseñanza cognitiva, que los docentes pueden utilizar para promover aprendizajes efectivos (Ver Figura 2).

Figura 2

Clasificación de las estrategias de enseñanza según el proceso cognitivo provocado

Proceso cognitivo en el que incide la estrategia	Tipos de estrategia de enseñanza
Activación de los conocimientos previos	Objetivos o propósitos
Generación de expectativas apropiadas	Actividad generadora de información previa
Orientar y mantener la atención	Preguntas insertadas Ilustraciones Pistas o claves tipográficas o discursivas
Promover una organización más adecuada de la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones internas)	Mapas conceptuales Redes semánticas Resúmenes
Para potenciar el enlace entre conocimientos previos y la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones externas)	Organizadores previos Analogías

Nota. Tomado de F. Díaz Barriga y G. Hernández Rojas, 2008. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

3.1.1.1 Estrategias para activar o generar conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos.

Continuando con las estrategias que nos comparten y proponen Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), se abordarán las estrategias para activar o generar conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos. Siendo estas las estrategias que van dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando estos no existan.

En este grupo de estrategias se pueden incluir también a aquellas otras que se concentran en el esclarecimiento de las intenciones o fines educativos que el docente pretende lograr al término de la unidad o tema.

En este sentido, la estrategia de activación del conocimiento previo puede servir al docente con un doble propósito: primeramente, para conocer lo que saben sus alumnos y segundo; para utilizar tal conocimiento como base para promover los nuevos aprendizajes.

El esclarecimiento a los alumnos de las propósitos u objetivos de la clase les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso, y a encontrar sentido y/o valor práctico a los aprendizajes involucrados en el curso. Por tanto, estas estrategias son principalmente de tipo preinstruccional, y se recomienda utilizarlas sobre todo al inicio de la clase. Ejemplos de ellas son: las preinterrogantes, la actividad generadora de información previa (por ejemplo, lluvia de ideas, la enunciación de objetivos, etcétera).

3.1.1.2 Estrategias para orientar la atención de los alumnos

Aquí recaen aquellas estrategias que son recursos que el docente o el diseñador de material utiliza para localizar y mantener la atención de los aprendices durante una clase, discurso o texto. Los procesos de atención selectiva son actividades esenciales para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002). Por lo que estas estrategias deben proponerse de preferencia como estrategias de tipo coinstruccional, toda vez que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje. Algunas estrategias que pueden incluirse en esta clasificación serían las siguientes: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explotar distintos índices estructurales del discurso –ya sea oral o escrito–, y finalmente recurrir al uso de ilustraciones.

3.1.1.3 Estrategias para organizar la información que se ha de aprender

Este tipo de estrategias permiten proveer un mayor contexto organizativo a la información nueva que se pretende enseñar, esto al representarla en forma gráfica o escrita. Toda vez que al facilitar una adecuada organización a la información que se ha de aprender, se supone, mejora su significatividad lógica, y en consecuencia, por lo que existe mayor posibilidad de darse el aprendizaje significativo de los alumnos (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002). Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza. En este rubro se pueden incluir las siguientes: las de representación visoespacial, como mapas o redes semánticas, y a las de representación lingüística, como resúmenes o cuadros sinópticos.

3.1.1.3 Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender

En este caso se refiere a las estrategias destinadas a crear o potenciar los vínculos o enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse en la clase, lo que en consecuencia puede asegurar una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. Por la explicación dada, luego entonces se recomienda utilizar tales estrategias antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje. De acuerdo Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), las estrategias típicas de enlace entre lo nuevo y lo previo son las de inspiración ausubeliana: los organizadores previos (comparativos y expositivos) y las analogías.

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) presentan a manera de síntesis los principales efectos de aprendizaje en el alumno con cada una de las estrategias (Ver Esquema 1). De acuerdo con los autores, independientemente de las recomendaciones y explicaciones dadas por cada tipo de estrategias, señalan que las estrategias pueden emplearse de manera simultánea e incluso hasta de manera híbrida. Finalmente, apuntan que el uso de las estrategias dependerá del contenido de aprendizaje, de las tareas que deberán realizar los alumnos, así como de las actividades didácticas efectuadas y de ciertas características de los aprendices.

Esquema 1

Estrategias y efectos esperados en el aprendizaje de los alumnos

Estrategias de enseñanza	Efectos esperados en el alumno
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce la finalidad y alcance del material y cómo manejarlo. • El alumno sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material
Ilustraciones	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido
Preguntas intercaladas	<ul style="list-style-type: none"> • Facilita la codificación visual de la información
Pistas tipográficas	<ul style="list-style-type: none"> • Permite practicar y consolidar lo que ha aprendido • Resuelve sus dudas
Resúmenes	<ul style="list-style-type: none"> • Se autoevalúa gradualmente
Organizadores previos	<ul style="list-style-type: none"> • Mantiene su atención e interés • Detecta información principal • Realiza codificación selectiva
Analogías	<ul style="list-style-type: none"> • Facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender
Mapas conceptuales y redes semánticas	<ul style="list-style-type: none"> • Hace más accesible y familiar el contenido • Elabora una visión global y contextual
Estructuras textuales	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende información abstracta • Traslada lo aprendido en otros ámbitos
Mapas conceptuales y redes semánticas	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones • Contextualiza las relaciones entre conceptos y proposiciones
Estructuras textuales	<ul style="list-style-type: none"> • Facilita el recuerdo y la comprensión de lo más importante de un texto

Nota. Tomado de F. Díaz Barriga y G. Hernández Rojas, 2008. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

3.2 Técnicas de enseñanza de vocabulario en el aula de inglés

El interés de los profesores de inglés como lengua extranjera en cuanto a la importancia del enriquecimiento del vocabulario de los aprendientes, tiene que ver con la competencia lexical, ya que mientras más palabras tenga en su acervo lingüístico podrá impactar en su competencia comunicativa. Por lo tanto, el enfoque, así como las técnicas y estrategias que el docente decida emplear siempre dependerá de las necesidades de sus aprendientes, como del currículo o programa de estudios a cubrir.

De acuerdo con Oxford y Crookall (1990), clasifican las técnicas de enseñanza de vocabulario más comunes en cuatro categorías: la primera categoría corresponde a la técnica de enseñanza descontextualizada, donde esta incluyen técnicas tales como: las listas de palabras, *flashcards* y uso de diccionario; la segunda categoría pertenece a la enseñanza semicontextualizada, que incluye: agrupar palabras, hacer asociaciones, imágenes visuales, imágenes auditivas, palabra clave, respuesta física, sensación física y mapas semánticos; la tercera, las técnicas totalmente contextualizadas, que involucran practicar las cuatro habilidades lingüísticas: lectura, escucha, habla y escritura; finalmente la última categoría corresponde al grupo de técnicas adaptable, que comprende a revisión estructurada.

En cuanto a las técnicas de enseñanza de vocabulario, existe una variedad de propuestas por varios autores, uno de ellos, (2008), propone algunas actividades a partir de la clasificación que realiza sobre lo que implica conocer una palabra. Conocer una palabra de acuerdo con Nation, es saber el significado, saber su forma y su uso. Dentro de las actividades que propone encontramos: relacionar palabras con significados, rotular, completar oraciones, crucigramas y sopas de letras para el caso de significado de una palabra. Mientras que, para la forma de una palabra, nos propone seguir las reglas de ortografía, reconocer partes de la oración, crear tablas de familia de palabras. Y finalmente, para el uso de la palabra sugiere: completar oraciones, relacionar colocaciones, así como tablas de colocaciones.

Pero teniendo presente las dificultades que experimentan los estudiantes al aprender el vocabulario en una lengua extranjera o segunda lengua, junto con la obvia necesidad obvia de tratar de superar estas dificultades, uno esperaría que la enseñanza del vocabulario sería como lo más importante de la agenda de los profesores de lenguas. Sin embargo, esto resulta ser lo opuesto, normalmente, dado que la mayoría de las veces el vocabulario no es enseñado de manera explícita en las clases, y los estudiantes esperan poder cazar algo de vocabulario por ellos mismos sin la ayuda de alguien, esto se deja ver cuando es muy común ver en los programas de enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua, los cursos enfocados en la lectura, la escritura, la habilidad oral, auditivo, gramática inclusive hasta cursos sobre la cultura, pero sí existen pocos cursos enfocados en vocabulario (Oxford y Crookall, 1990). Por lo que es muy común ver en las clases de vocabulario a los profesores darles una lista de palabras para memorizar a los estudiantes o bien pocas oportunidades para llevar a la práctica ese vocabulario sin ninguna ayuda extra.

Oxford y Crookall (1990) agregan una precisión a la definición de “conocer una palabra en una lengua extranjera”, lo que los autores argumentan es que esto involucre no sólo la habilidad de reconocer la palabra o relacionarla con su significado en la lengua materna, si es que en esta tuviera una equivalencia. Para los autores, el conocer una palabra. va más allá de reconocerla, más bien involucra al aprendiente el ser capaz de usar esa palabra para comunicarse en una de las cuatro habilidades lingüísticas.

Continuando con la idea de qué es conocer una palabra, a continuación, se presentan algunas técnicas mediante las cuales la enseñanza de vocabulario ha sido empleada, mal empleada, si no es que evitada casi por completo por los profesores de lenguas. Estas técnicas que proponen Oxford y Crookall (1990), se clasifican en cuatro grupos: descontextualizada, semi contextualizada, totalmente contextualizada y adaptable.

3.2.1 Descontextualizado

Cuando nos referimos a las técnicas descontextualizadas, estas son aquellas que eliminan las palabras casi por completo como sea posible de cualquier contexto comunicativo, que pueda

llegar a ayudar al alumno a recordar y que pueda proporcionar alguna noción de cómo en realidad se usa la palabra por parte de la lengua.

A continuación, se mencionará las tres técnicas que parecen ser las más descontextualizadas y corresponden a lista de palabras, flashcards, y el uso de un diccionario convencional. El argumento para considerar la lista de palabras dentro de esta clasificación es que son removidas de cualquier contexto comunicativo, esto significa que su relación con el contexto en las que las palabras serán encontradas (como uno esperaría) tarde o temprano no se muestran directamente.

- **Lista de palabras**

Oxford y Crookall (1990), proponen que el uso de listas emparejadas, es decir, que cuente con la palabra en inglés y también su equivalente en la lengua materna en este caso en español; toda vez que este tipo de listas son más fáciles de aprender si los estudiantes realizan sus propias asociaciones entre la lengua materna y la lengua meta. A esto se le suma la postura de Carter (1987) y Cohen y Aphek (1980), quienes sugieren que las listas emparejadas podrían ser de gran ayuda para los estudiantes de lenguas de niveles más bajos. Sin embargo, los autores nuevamente hacen hincapié que en su experiencia este tipo de listas no han sido muy útiles debido a que el contexto que ofrecen es muy mínimo o casi nulo.

- **Flashcards**

A pesar de la naturaleza descontextualizada las *flashcards* son muy populares entre los estudiantes, especialmente para fines de autoevaluaciones de vocabulario. Esta técnica involucra al menos tres componentes: la escritura (copiando) la palabra de la LM del frente de una tarjeta y escribiendo el significado de la palabra al reverso; para después utilizar las tarjetas para familiarizarse con la nueva palabra y su significado. Es por ello que las *flashcards* estarían representando una lista de palabras dividida en unidades, cada una de las cuales contiene un palabra nueva o expresión en las formas L1 y LM.

Las ventajas del uso de las *flashcards* tienen que ver con lo limitado que resulta el valor que le otorgan los estudiantes –a menos que sea un poco contextualizado–. Uno de los usos que

le podrían dar los estudiantes sería que mezclen las *flashcards* y las coloquen en una pila representando diferentes grupos de palabras. Un ejemplo de esta actividad podría ser que en cada uno de los grupos de las pilas se vean representados: sustantivos, adjetivos, adverbios, verbos, preposiciones, palabras que ya han aprendido con anterioridad contra las palabras que necesitan ser aprendidas, como ejemplo podría decirse la forma del pasado simple contra la forma del presente simple.

- **Uso de diccionario**

Otra técnica descontextualizada muy común y bastante convencional consiste en revisar el diccionario, por muy simple que parezca esta técnica, supone la idea de tener un libro (diccionario) de referencia (de cabecera) que contenga los significados de las palabras nuevas que ayuden al estudiante a identificarlo y, que de otra forma no sabría el significado de estas palabras. Esta técnica específicamente se refiere a la acción física de buscar la palabra –lo que ayuda al estudiante– recordar el significado. De acuerdo con Swaffar (como se citó en Oxford y Crookall, 1990): “Aparentemente, tomar palabras de su contexto no promueve el proceso de interacción entre el alumno y el texto” y la explicación puede haber alentado la lectura palabra por palabra con el consiguiente detrimento de la conceptualización”. (p. 13)

3.2.2 Semi-contextualizado

En cuanto a las técnicas semi contextualizadas, estas permiten cierto grado de contexto, pero aun así no alcanzan la contextualidad total; por lo tanto, nuevas palabras podrían estar vinculadas con algo que es significativo para el alumno, pero que no se utilizan como parte de la comunicación naturalista.

Existe una serie de técnicas de semi-contextualización para aprender vocabulario en una segunda lengua, esto mediante la: agrupación de palabras, asociación de palabras o conceptos, imágenes visuales, imágenes auditivas, palabra clave, respuesta física, sensación física y mapeo semántico. Parte del contexto proviene de asociaciones con otras palabras o sonidos de palabras (por ejemplo, en grupos de palabras, palabras o conceptos asociación, y hasta cierto punto en imágenes auditivas), mientras que en otros casos el contexto es más extralingüístico (por ejemplo,

en imágenes visuales, respuesta física, y sensación física). A veces, el contexto proporcionado por múltiples significa, como en el mapeo semántico y palabra clave.

- **Agrupación de palabras**

La técnica de agrupación de palabras consiste en dividir una lista de palabras bastante extensa en listas nuevas y más cortas, clasificando o reclasificando la lengua meta, términos de acuerdo con uno o más atributos importantes. De esta manera, algunos logran cierto nivel de contexto. La agrupación de palabras establece nuevos grupos o conjuntos de palabras que se unen debido a algún tema común o característica, a diferencia de la palabra generalmente desorganizada y descontextualizada, listas descritas anteriormente. La teoría que aparentemente subyace a esta técnica es que, agrupar facilita el aprendizaje de vocabulario al reducir el número de elementos discretos y, en situaciones óptimas, vincular la nueva lengua meta con conceptos que el alumno ya conoce en su lengua materna.

- **Asociación de palabras o conceptos**

Tareas de asociación de palabras y asociación de conceptos, también conocidas como "elaboración", implica hacer asociaciones entre la nueva palabra o concepto y las palabras o conceptos que ya están en la memoria del aprendiente, por lo tanto, esto implica crear un contexto para el alumno. La teoría establece que mientras estas asociaciones son significativas para el alumno, fortalecerán el aprendizaje del alumno, su *schemata* existente y al mismo tiempo que hacen que la nueva palabra sea más accesible.

Tareas de asociación de palabras y asociación de conceptos, en las que el profesor les pide a los aprendientes llevar a cabo nuevas asociaciones, puede ser utilizado para diagnosticar qué es lo que conocen previamente los estudiantes y cuáles son sus necesidades aprendizaje. La asociación inicial de los estudiantes podría tratarse de sinónimos, antónimos, reversos, atributos, definiciones, superordinarios, subordinados, experiencias personales, sonidos, semejanzas, etc. Cohen y Aplek (1980) estudiaron el uso de asociaciones mnemotécnicas y encontraron que, aunque estos dispositivos a veces ralentizados o limitados posibles significados, lograron que el aprendizaje de vocabulario fuera más fácil y duradero.

- **Imágenes visuales**

Las imágenes visuales representan una ayuda de semi-contextualización muy útil para el aprendizaje del vocabulario de la lengua meta. Esta técnica de uso de imágenes visuales para el aprendizaje de vocabulario se basa en hacer asociaciones entre una imagen y una palabra. La teoría en la que se basa esta técnica es que la mayoría de los alumnos son capaces de asociar información nueva a conceptos en la memoria por medio de imágenes visuales significativas imágenes, y que las imágenes visuales hacen que el aprendizaje sea más eficiente.

Por lo general la gente está acostumbrada a la vinculación entre símbolos verbales y visuales, como se encuentra en toda una serie de carteles y avisos públicos (por ejemplo, prohibido fumar), señales en los aviones y señales de alto y señales de ceder el paso en las carreteras). Estos son los enlaces verbales y visuales familiares pueden ayudar a los estudiantes de lengua extranjera. Otro tipo de imágenes visuales útiles para los estudiantes de lengua extranjera es el recurrir a el uso de una imagen mental o un dibujo de un objeto relacionado con la nueva palabra de la lengua meta.

Los alumnos pueden usar imágenes visuales haciendo sus propios dibujos o bocetos de palabras o frases (especialmente útiles para preposiciones como arriba, encima, debajo, etc.).

- **Imágenes auditivas**

Las palabras de la lengua extranjera se pueden representar en la memoria usando imágenes auditivas en lugar de imágenes visuales. Al igual que con las imágenes visuales, las imágenes auditivas proporcionan una forma de semi contexto para el alumno y un vínculo con lo que el alumno ya conoce. La teoría que subyace a esta técnica es que las imágenes auditivas hacen que el aprendizaje verbal sea más eficiente al asociar nuevos sonidos con esquemas existentes relacionados con el sonido.

Por ejemplo, los aprendientes podrían vincular una palabra de la lengua meta, como en alemán *Katze* o ruso *Kot*, con la palabra familiar de la L1, *cat*. No solo todos estos suenan similares, sino que tienen significados similares. Las palabras que significan cosas diferentes pero que pueden vincularse acústicamente (y posiblemente semánticamente) también pueden ser útiles,

por ejemplo, en ruso *brat* (hermano) e en inglés *brat* (molesto). Además, los alumnos pueden recurrir a la ortografía, la fonética. Acentos o rimas para recordar una nueva palabra en el idioma meta.

Al igual que con las imágenes visuales, las imágenes auditivas brindan una forma de semi contexto para el alumno y un vínculo con lo que el alumno ya conoce. La teoría que subyace en esta técnica es que, las imágenes auditivas hacen que el aprendizaje verbal sea más eficiente al asociar nuevos sonidos con esquemas existentes relacionados con el sonido.

- **Palabras claves**

La técnica de palabras clave es un ejemplo de una combinación de dos modos semi contextualizados, imágenes auditivas con imágenes visuales. La teoría básica de esta técnica es recordar una palabra de la lengua meta puede ser a través de la facilitación del uso de enlaces auditivos y visuales juntos, por lo tanto, sería más fuerte el vínculo de las nuevas palabras con los esquemas existentes.

El primer paso es identificar una palabra familiar en la propia lengua materna que suena como la nueva palabra, y este sería el enlace auditivo. El segundo paso es generar una imagen visual de alguna relación entre la nueva palabra y una familiar, este sería el enlace visual. Ambos enlaces deben ser significativos para el aprendiente.

- **Respuesta física**

El uso de la respuesta física implica representar físicamente una nueva expresión en la lengua meta, ofreciendo así cierto contexto para esa expresión. La técnica de respuesta física total (TPR), incorpora y populariza esta técnica para el aprendizaje de la lengua meta. La teoría que sustenta esta técnica parece ser que el lenguaje se puede aprender mejor cuando las palabras van vinculadas con el movimiento físico, activando así diferentes partes del cerebro y estimulando los esquemas del alumno de múltiples maneras. Al principio, TPR requiere que el maestro dé órdenes (por ejemplo, salir, caminando hacia la pizarra, brincar, tocarle el hombro a alguien), a esta altura los estudiantes deben seguir representándolos, al principio sin ninguna producción de lengua meta

por parte de los estudiantes. Para las siguientes veces, los estudiantes se volverán más competentes, por lo tanto, el profesor dará las órdenes más elaboradas.

- **Sensación física**

Otra técnica de aprendizaje de vocabulario de una lengua adicional, y que es bastante útil y que de acuerdo con Oxford (1990b) no ha visto descrito en ninguna otra parte es la sensación física. Esta técnica proporciona una pequeña cantidad de contexto en términos de una asociación física con una palabra nueva. Esta técnica está relacionada con la biorretroalimentación, en que la conciencia de sensaciones físicas altamente específicas (por ejemplo, cálido/frío, suavidad/rugosidad) ayudan a las personas a controlar y, a veces, incluso alterar su propio estado mental o físico. Un ejemplo de la sensación física podría ser la siguiente: que un alumno se entrena a sí mismo para tener una sensación aversiva a la picazón al considerar palabra que representan cosas que no le gustan, como puede ser la guerra, pobreza, el castigo, por decir algunas.

- **Mapa Semántico**

El mapa semántico corresponde a una herramienta potencialmente valiosa para aprender vocabulario, puede concebirse como una sola técnica, aunque en realidad dibuja tres de las técnicas mencionadas anteriormente: agrupación de palabras, asociación de palabras, e imagen visual. Por lo tanto, es el más sofisticado de las técnicas de semi contextualización. Esta técnica consiste en hacer una disposición gráfica de las palabras en términos de sus relaciones semánticas y atributos. El arreglo claramente ofrece un grado de contexto para entender y recordar nuevas palabras. El concepto clave está resaltado o centralizado, y está vinculado con conceptos subsidiarios, atributos, etc. por medio de líneas o flechas que muestran relaciones. Una posible teoría detrás del mapeo semántico podría ser que el mapa representa visualmente las formas en que las nuevas palabras encajan en el lenguaje existente de los esquemas de un alumno; y sin duda, el mapa puede ser una herramienta visual muy útil de las formas en que las ideas se relacionan entre sí dentro de un texto

3.2.3 Completamente contextualizado

Ahora, corresponde a la técnica de completamente contextualizada se refiere a aquellas que incrustan las nuevas palabras en un contexto comunicativo más o menos normal. Estos 3 tipos de técnicas no son discretas, pero forman un continuo de contextualidad.

- **Práctica de lectura y auditiva**

La práctica de lectura en la lengua meta puede involucrar una gran variedad de material: tiras cómicas, anuncios, cartas, artículos, cuentos, periódicos, revistas, libros, ejercicios de lectura de rompecabezas (Crookall y Watson, 1985, como se citó en Oxford y Crookall, 1990), etc. Los teóricos creen que a través de la práctica de lectura los estudiantes absorberán y retener el vocabulario por ósmosis, es decir, simplemente leyendo palabras en contexto sin ningún entrenamiento especial en el aprendizaje de vocabulario o lectura.

- **Práctica oral y de escritura**

Algunas distinciones entre conocimiento de vocabulario productivo y receptivo puede ser importante aquí. El vocabulario hablado es a menudo más pequeño que el vocabulario escrito, que a su vez es generalmente más pequeño que el receptivo (lectura y escuchar) vocabulario. Este hecho coincide con la afirmación de que, para muchos estudiantes, la competencia es más difícil de alcanzar y mantener en el habla que en la escritura, y más difícil en la escritura que en la lectura y la parte auditiva. Algunos profesores de lenguas pueden llegar a sentir que los estudiantes aprenden vocabulario de manera efectiva practicándolo a través del habla o la escritura. Por lo que la exposición suficiente a la nueva palabra de la lengua meta en sentido comunicativo, oral o escrito contextos es sin duda esencial para este fin.

3.2.4 Adaptable: Repaso de estructura

Finalmente, la cuarta clasificación se refiere a una técnica que puede reforzar otras técnicas en cualquier parte del continuo de la contextualidad. La revisión estructurada es una técnica adaptable que se puede utilizar para reforzar cualquiera de las otras técnicas mencionadas anteriormente en cualquier parte de la contextualidad continuo: descontextualización, semi

contextualización y contextualización completa. La revisión estructurada crea un cronograma estructurado para la revisión nuevas palabras, sin importar qué técnica en particular esté siendo utilizada por el aprendiente. La técnica de revisión estructurada implica volver sobre el vocabulario nuevo a diferentes intervalos, al principio juntos y luego cada vez más lejos.

Por ejemplo, el alumno practica palabras de vocabulario varias veces, luego espera 15 minutos antes de volver a practicarlos y los practica una hora después, tres horas después, al día siguiente, dos días después, la siguiente semana, y así sucesivamente hasta que el material se vuelva automático (o "sobre aprendido"). De esta manera, el alumno sigue volviendo en espiral a estas palabras en particular, a pesar de que él o ella se encuentra con otras palabras en el íter.

- **Implicaciones en el aula**

El aprendizaje de vocabulario es muy importante para desarrollar el dominio de la lengua meta, pero la dificultad que esto acarrea, a veces la convierte en un desafío para los alumnos. De acuerdo con las autoras, varias implicaciones en el aula surgen de la discusión anterior, por lo que sugieren tener en cuenta lo siguiente:

- (a) Adecuación de las técnicas de vocabulario al estilo de aprendizaje
- (b) Los profesores deben prestar atención a las formas en que las preferencias de estilo de aprendizaje podrían afectar el aprendizaje del vocabulario.
- (c) Las diferencias culturales y étnicas en estilos de aprendizaje pueden ser muy importantes y deben ser considerados en la comprensión cómo la gente aprende vocabulario.

3.3. Aprendizaje efectivo de vocabulario

En cuanto al aprendizaje efectivo, de acuerdo con Ahour y Berenji (2015), expresan que, en contextos de enseñanza de inglés como lengua extranjera para la gestión adecuada del aprendizaje, es importante que los alumnos recuerden la información expuesta en las clases, por lo que también ellos deberán recurrir a estrategias para tener éxito en el aprendizaje de lenguas.

Los estudiantes efectivos son aquellos que han adquirido comprensión de los procesos individuales y sociales necesarios para convertirse en aprendices efectivos. De acuerdo con

Watkins et al. (2002), el aprendizaje efectivo incluye este ingrediente extra en el que involucra activamente al estudiante en los procesos metacognitivos de planificación, seguimiento y reflexión. Por tanto, proponen las siguientes implicaciones para aprendizaje y aprendizaje efectivo:

“Learning is an activity of construction, handled with (or in the context of) others, driven by learner’s agency”, and “Effective learning is all of these at their best, plus the monitoring and review of whether approaches and strategies are proving effective for the particular goals and context” (p. 3).

A partir de las definiciones expresan que para promover un aprendizaje efectivo a través de: actividades que inciten a la reflexión y búsqueda de sentido, colaboración para el aprendizaje, responsabilidad del alumno por aprender y finalmente aprender sobre el aprendizaje.

3.4. Capacitación entorno a las estrategias

La implicación final es que los maestros deben familiarizarse con una variedad de herramientas de instrucción de vocabulario y deben capacitar a sus alumnos para que las usen. La mejor manera de lograr dicha capacitación es entrelazándola con las actividades normales del salón de clases. Una secuencia de capacitación relevante para las técnicas de aprendizaje de vocabulario, así como para otros tipos de herramientas de aprendizaje de lenguas, a continuación, se enlistan algunas herramientas/recomendaciones:

- (1) determinar las necesidades de los alumnos explorando las expectativas y las técnicas actuales de aprendizaje de vocabulario;
- (2) elegir técnicas relevantes para enseñar;
- (3) encontrar formas de integrar estas técnicas en la enseñanza cotidiana;
- (4) considerar temas de motivación de los estudiantes y ansiedades relacionadas con el aprendizaje del vocabulario;
- (5) preparar materiales y actividades;
- (6) llevar a cabo una formación completamente informada, en la que los alumnos estén explícitamente instruidos de cómo usar una técnica en particular.

3.5. Evaluación del aprendizaje de vocabulario enseñado

El rol del profesor de lenguas contempla dentro de sus responsabilidades en las escuelas o instituciones que determinar el nivel de conocimientos de inglés de los estudiantes y la manera de valorar estos conocimientos dependerá primeramente de la finalidad de la evaluación, sea esta de diagnóstico, de ubicación, de logro, evaluar una actividad, el nivel de competencia del alumno, por ejemplo.

Como se hacía mención en un inicio, de vez en cuando es importante revisar qué tanto del vocabulario que se ha enseñado a los estudiantes han logrado dominar realmente y, sea este vocabulario receptivo o productivo. Como lo hace notar, Ur (2012), es de gran utilidad llevar a cabo una evaluación para saber qué tanto saben los estudiantes en general, incluido los temas que los profesores han enseñado como los que ellos aprendieron por cuenta propia.

La autora propone una serie de formatos de exámenes de vocabulario dentro de las cuales se encuentran las siguientes:

- Opción múltiple
- Completar espacios
- Completar textos o diálogos
- Relacionar ítems
- Dictado
- Completar oraciones
- Di que lo sabes (los estudiantes expresan su conocimiento sobre algún objeto)
- Traducción
- Leer en voz alta
- ¿Qué ves en la figura?
- ¿Qué más conoces acerca de esa palabra?

También tomaremos en cuenta la aportación de Nation (2008) con los propósitos y características de los exámenes de vocabulario (Ver Tabla 3).

Tabla 3*Propósitos y características de los exámenes de vocabulario*

Razones para evaluar	Selección de palabras a evaluar	Formatos útiles y exámenes existentes
Promover el aprendizaje	Seleccionar de lo que los estudiantes han estudiado	Relacionar, completar, traducir, nombrar
Ubicación	Seleccionar de un rango de niveles de vocabulario	Examen de niveles de vocabulario* Examen de niveles de dictado* Preguntas cerradas Relacionar Opción múltiple
Diagnóstico	Seleccionar de un rango de niveles de vocabulario	Examen de niveles de vocabulario* Examen de niveles de dictado* EVST-yes/no* <i>Eurocentres Vocabulary Size Test (Meara and Jones 1990).</i>
Logro (pasar grado)	Seleccionar de lo que los estudiantes han estudiado	Traducción Relacionar opción múltiple
Evaluar una actividad de aprendizaje	Seleccionar de lo que los estudiantes han estudiado en la actividad	Reconocer la forma Opción múltiple Traducción Entrevista
Medir la competencia del estudiante	Seleccionar de un rango de niveles de vocabulario	Perfil de frecuencia lexical*(listas de vocabularios) Examen de cantidad de vocabulario Traducción

Nota. Tomado de I. S. Nation, 2008. *A course in English Language Teaching.* Heile Cengage Learning.

3.6 Recapitulación

En este tercer capítulo se discutieron diferentes aportes teóricos que posibilitan reflexionar, indagar y demostrar sobre cómo las estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje son parte primordial de la planificación de la clase de lenguas y como a través de la ejecución de estas, tomando en cuenta las necesidades y características de los grupos puede favorecer y facilitar el aprendizaje de los aprendientes, de igual forma se aborda sobre las estrategias y diseño de actividades que promueven el aprendizaje de vocabulario en la clase de inglés. Así como las características del concepto de aprendizaje efectivo y como este es parte del proceso reflexivo de los estudiantes a partir de la búsqueda de sentido y colaboración para el aprendizaje. Habiendo discutido estos constructos, en el siguiente se tratará sobre la metodología seguida para este estudio.

CAPÍTULO IV. ESTRUCTURA DEL ESTUDIO

Este apartado está destinado a describir el rigor metodológico seguido a lo largo del estudio. Toda vez que la presente investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo por el interés que se persigue de la transformación de la práctica en ámbitos socioeducativos, también es preciso establecer que se seleccionó abordar el objeto de estudio desde el enfoque de la investigación acción. Por tanto, en este apartado se mencionan las razones de la elección del paradigma cualitativo, así como; del enfoque empleado para ello y las técnicas utilizadas para la recuperación de la información. Asimismo, se describe el proceso de valoración de la información: la validación de la información recuperada a través de la triangulación, seguida de la codificación de la información, permitiendo así convertir el corpus recuperado en datos. Datos que fueron organizados en constructos mayores llamados categorías, de manera tal que, estas últimas permitiesen presentar e interpretar el fenómeno objeto del presente estudio.

4.1. El paradigma cualitativo

La elección de un paradigma dentro del cual se inscribirá un estudio es una decisión que conlleva una gran responsabilidad para el investigador, pues de ello depende la manera en que el objeto de estudio será abordado y con ello alcanzar el propósito principal de la investigación. Para el caso que nos ocupa en este trabajo, este se enmarca en el paradigma cualitativo, toda vez que el propósito del estudio visto desde el paradigma cualitativo-interpretativo permite un acercamiento al objeto de estudio a través de la explicación desde el interior de los fenómenos sociales que se desarrollan dentro de espacios sociales (Chanona Pérez, 2020). De acuerdo con el autor, todos los enfoques que derivan de este paradigma, de alguna manera tienen el común denominador de demostrar las significaciones de los individuos con respecto al mundo que los rodea, pues este espacio da cuenta de lo que hacen y lo que les sucede.

En este mismo sentido, Sandín Esteban (2003) propone –a manera de síntesis– distinguir a la investigación cualitativa con base en su objetivo y su finalidad. Además, nos presenta la siguiente definición de investigación cualitativa:

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín Esteban, 2003, p. 123).

De lo anterior se puede interpretar que la investigación cualitativa no es más que la búsqueda del entendimiento y la descripción de los fenómenos sociales que ocurren ahí afuera, a diferencia de lo que la investigación cuantitativa lleva a cabo desde un laboratorio. Lo anterior coincide justamente con lo que Gibbs (2012) señala en cuanto a que la investigación cualitativa no debe ser conceptualizada como una investigación no cuantitativa per se, simplemente por corresponder a lo opuesto; sino que por el contrario debe otorgársele su propio lugar, y con ello el autor se refiere a que este tipo de investigación se ha desarrollado una identidad propia.

Lo que distingue principalmente a la investigación cualitativa de la cuantitativa es que persigue entender, describir los fenómenos sociales desde el interior, esto significa que el investigador se involucra como un participante más con sus informantes y juntos buscan la comprensión de las significaciones de los individuos.

4.2 La investigación-acción

Una vez discutido con anterioridad el paradigma cualitativo, la presente investigación se desarrolla a través del enfoque de la investigación-acción. Debido a la naturaleza del presente estudio, luego entonces es preciso mencionar que dentro de los métodos orientados al cambio o transformaciones nos encontramos con la investigación-acción. Por lo que concordamos con Sandín Esteban (2003) cuando insiste sobre la importancia de tener presente el objetivo de transformación en el ámbito educativo.

Con la intención de descubrir a la gente, sobre lo que quieren, cómo piensan dentro de ese colectivo, y cómo el investigador puede contribuir a mejorar la calidad de vida de una colectividad; es así como llegamos al enfoque de investigación-acción. Contrario a la concepción positivista,

Chanona Pérez (2020) resalta el rol del investigador como parte del binomio investigador-investigado, siendo que en este nuevo rol lleva a cabo un trabajo sistemático con características de flexibilidad, ecológica y orientado a valores.

Desde esta perspectiva, concordamos con Bartolomé (como se citó en Sandín, 2003), en que comprender en profundidad los fenómenos educativos sería el primer paso hacia una transformación real partiendo desde las necesidades de los propios actores del contexto educativo. Y es por tal motivo que se haya adoptado el enfoque de la investigación-acción. De tal manera que se considera pertinente brindar un acercamiento a las diversas conceptualizaciones que se le otorga a este enfoque con el objetivo de ofrecer una idea más clara acerca del proceso desarrollado dentro del estudio.

Dentro de las definiciones de investigación-acción nos encontramos con las siguientes: “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” Elliot (1993, en Latorre, 2007, p. 24). Mientras que, para Kemmis (1984, en Latorre, 2007) es considerada como:

[...] una forma de indagación auto reflexiva 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 (aulas o escuelas, por ejemplo). (p. 24).

Finalmente, Latorre (2007) nos ofrece de manera sintetizada el término de la investigación acción como: “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p. 24).

Dicho esto, es necesario exponer la finalidad o propósito que persigue la investigación acción. De acuerdo con Gollete y Lesgard-Hevert (1988, en Bausela, 2004), esta se puede ver identificada a través de 3 funciones y finalidades básicas – de acuerdo con los autores

mencionados– corresponderían: primeramente; la investigación, en segundo lugar; la acción y por último, la formulación o perfeccionamiento.

Por otra parte, Latorre (2007) expresa que la investigación-acción tiene como propósito fundamental “el cuestionar las prácticas sociales y los valores que la integran con la finalidad de explicarlos” (p. 27). Por ello dentro de las metas que supone la investigación-acción se encuentran la mejora y/o transformación de la práctica social y/o educativa, el que exista y se dé la articulación entre la investigación, la acción y la formación de los profesores, así como el hacer visible a los profesores (protagonistas).

En cuanto a las características de la investigación-acción de acuerdo con Kemmis y MacTaggart (1988, como se citó en Latorre, 2007), este tipo de enfoque se distingue por construirse desde la práctica y para la práctica, por ser participativa, colaborativa, la creación de redes de comunidades autocriticas, conlleva un proceso sistemático de aprendizaje, además induce a teorizar sobre la práctica, somete a prueba las prácticas e ideas, implica registrar, recopilar y analizar los propios juicios. Habría que decir también que se registra todo lo acontecido en un diario personal para reflexiones, es un proceso político, se realizan análisis críticos, procede de manera progresiva a cambios más amplios, y empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión para avanzar hacia problemas un poco más complejos.

Dicho esto, la presente propuesta coincide con estos principios, pues busca primeramente indagar sobre las estrategias y actividades que utiliza el docente en el aula para la enseñanza del vocabulario en inglés, al mismo tiempo que el docente investigador también reflexiona sobre sus propias prácticas a lo largo de esta investigación, y por tanto pretende llevar a cabo mejoras en esas áreas de oportunidad que se presentan.

El proceso metodológico que supone la investigación-acción de acuerdo con la propuesta de Lewis, que posteriormente enriquecería Elliot (como se citó Ceniceros Cázares, 2003), corresponde a un proceso reducido a tres pasos. El modelo inicia con la identificación de un problema, para posteriormente desarrollar una propuesta de acción y finalmente la aplicación de la propuesta. Lo anterior se reivindica cuando se le agrega el componente del pensamiento crítico

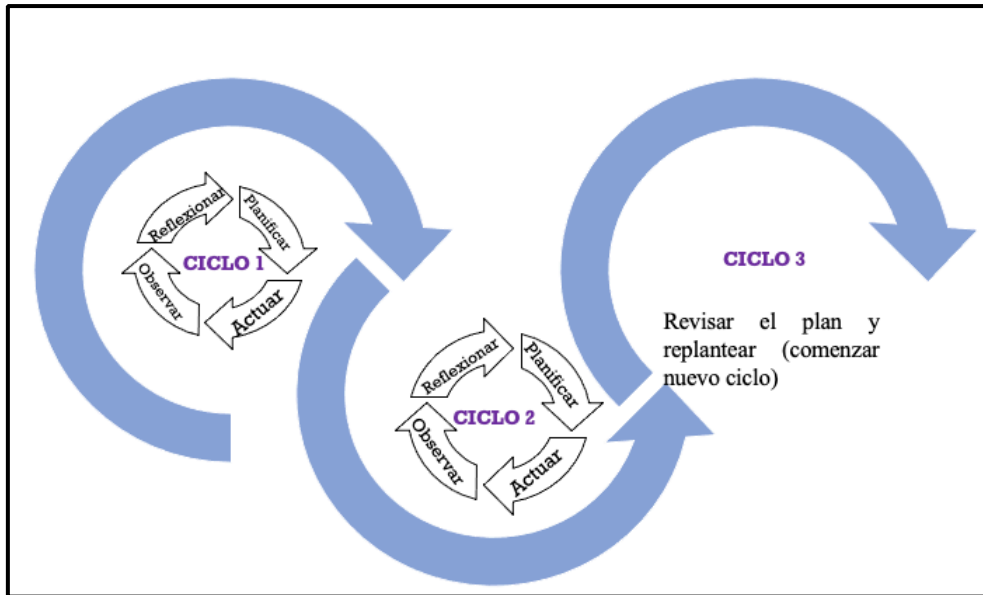
por parte del profesor. Ceniceros Cázares (2003) explica de manera más amplia el proceso: colocando a la situación del profesor en un primer plano (al centro), dando a entender cómo está la realidad familiar que el profesor vive día a día. Y, es a partir de este reconocimiento que de nueva cuenta Elliot (como se citó en Ceniceros Cázares, 2003) plantea el inicio del proceso de la investigación-acción, partiendo del proceso de problematización, que de acuerdo con Ceniceros Cázares (2003) lo resume de la siguiente forma: “no es otra cosa más que dimensionar esa realidad, desmenuzarla en todas sus partes y tratar de entender tanto sus interacciones como sus potencialidades” (p. 8). Siendo este como bien menciona la autora, “el primer diálogo con la realidad”.

Una vez diagnosticado el problema por parte del profesor, sigue el plantear las posibles alternativas para darle solución al problema, y es ahí donde se asoma la siguiente etapa que corresponde al diseño de la propuesta de intervención. Posterior a la propuesta de intervención viene la aplicación que se lleva a cabo de manera simultánea con la evaluación de la propuesta, es esta parte la que supone mayor esfuerzo por parte del profesor investigador ya que estará aplicando propuestas sin estar del todo seguro del proceso mismo de evaluación (Ceniceros Cázares, 2003). El rediseño de la propuesta estará en virtud de lo visto y puesto en práctica en campo, por tanto, obedece a la aplicación y la evaluación llevada a cabo durante la sistematización de la información recabada.

De acuerdo con Kemmis y MacTaggart (1988), el proceso metodológico que supone la investigación-acción es coincidente con varios autores en que es cíclico o supone una forma de espiral. Es decir, el modelo de espiral en ciclos sucesivos de la investigación-acción se resume en 4 fases: a) el diagnóstico y reconocimiento de una situación inicial, 2) la planificación de un plan de acción, 3) puesta en práctica la acción y la observación y 4) la reflexión y evaluación de los efectos para tomarla en cuenta para una nueva planificación (ajustes). Con la fase 4, termina el primer ciclo y da paso a el segundo ciclo y así sucesivamente (ver Figura 3).

Figura 3

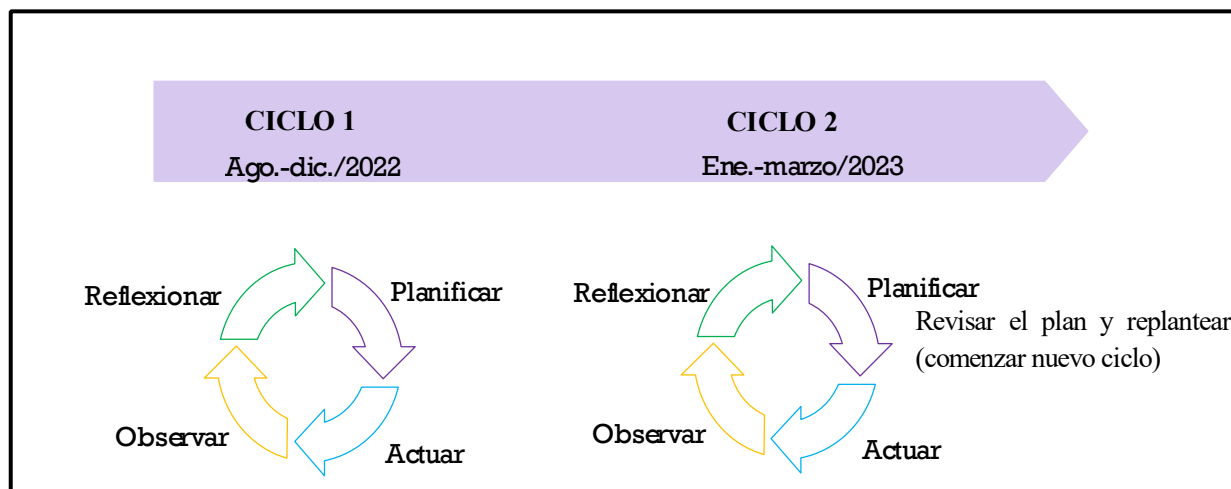
Modelo de investigación-acción de Kemmis y MacTaggart



Fuente: Adaptado de Latorre (2007).

Para el diseño metodológico seleccionado desde esta propuesta de acciones cíclicas, se adaptó el modelo de Kemmis y MacTaggart (1988) presentado por Latorre (2007), toda vez que se tomaron en consideración las necesidades del estudio. A continuación, se describe brevemente los componentes de los ciclos de nuestra investigación-acción para poder guiar a nuestro lector sobre cómo se ha desarrollado la investigación. Como puede observarse (ver Figura 4), el modelo de nuestro estudio comprende solamente dos ciclos.

Como parte del proceso de investigación-acción, durante la etapa de planificación de acciones, deberán establecerse los mecanismos con los que se recabará la información del estudio. En el siguiente apartado abordaremos la selección de técnicas cualitativas para la recuperación de la información.

Figura 4*Modelo de investigación-acción*

Fuente: Adaptado de Latorre (2007).

4.3 El diseño de la investigación

En esta sección, brindamos los pormenores del proceso metodológico de este trabajo, es decir, cómo y qué se utilizó para la exploración, la recuperación de la información, hasta llegar a los hallazgos preliminares de este primer ciclo. Se brindará de manera detallada el contexto donde se desarrolla el estudio y los participantes en ella, así como las técnicas empleadas para la recuperación de información, claro está siempre ciñéndose al paradigma en el que se inscribe el estudio.

4.3.1 El contexto

El contexto está constituido por el propio contexto socioeducativo. El estudio en curso se desarrolla dentro de una escuela pública del nivel secundaria, la Escuela Secundaria Técnica No. 65 (EST 65) ubicada al norte poniente de la capital de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez (ver Foto 1). La modalidad de secundarias técnicas pertenece al sistema educativo nacional de la Secretaría de Educación Pública, este centro educativo cuenta con doble turno (matutino y vespertino). La

escuela cuenta con una matrícula completa de 12 grupos en cada turno (ver Foto 2). Se trata de una escuela que atiende a estudiantes de clase media y de clase baja, quienes en su mayoría habitan en las colonias circundantes. El trayecto formativo de los estudiantes en secundaria comprende tres años lectivos.

El modelo educativo de la escuela secundaria corresponde al plan de estudios 2017. Dentro de este plan se contemplan campos formativos, de donde el campo formativo Lenguaje y comunicación incorpora el aprendizaje del inglés. El Programa Nacional de inglés (PRONI), que contempla la enseñanza del inglés desde tercer grado del nivel preescolar hasta tercer grado de secundaria (SEP, 2017b). Las clases de inglés que reciben forman parte de su plan de estudios y es una materia obligatoria tres horas a la semana a lo largo de los tres años lectivos.

Foto 1

Tuxtla Gutiérrez, capital de Estado de Chiapas ubicado el sureste mexicano



Foto 2

Plaza cívica de la Escuela Secundaria Técnica No. 65



Nota. Acompañando al grupo participante durante el evento cultural del día de muertos.

Debido a que el programa de inglés a nivel preescolar y primaria no logra estar presente en todas las escuelas de Chiapas, y por consiguiente los alumnos que llegan a primero de secundaria o bien no han llevado clases previas de inglés, o solo tuvieron si acaso poco contacto en un grado escolar en la primaria. Por lo anterior, la academia de profesores de inglés como lengua extranjera del nivel de secundarias técnicas tomaron el acuerdo de trabajar el contenido del plan de estudios 2006, fundamentando la situación real que se vive en las aulas en cuanto al perfil de ingreso de sus estudiantes de acuerdo con el programa de inglés que rige actualmente a la educación básica a nivel nacional (DI01, Comunicación personal, 08 de octubre de 2022).

4.3.2 Los participantes

Toda vez que el propósito del estudio está enfocado en la mejora de la práctica docente, fue necesario contar con la participación de docentes invitados para así enriquecer la investigación. El equipo de docentes invitados a participar lo componen en este primer ciclo: dos profesoras de inglés del nivel de secundarias técnicas, ambos hablantes nativos de español. Una de las profesoras cuenta con una licenciatura en enseñanza del inglés y una maestría en didáctica de las lenguas, mientras que la otra cuenta con una primera licenciatura en administración turística y una segunda licenciatura en educación secundaria con especialidad en inglés. Además de la docente-investigadora que cuenta con una licenciatura en ingeniería civil y otra más en la enseñanza del inglés, además de una especialidad en Traducción. Dos de las profesoras invitadas cuentan con certificaciones del idioma.

En cuanto a los estudiantes participantes, se consideró un grupo de primer grado de la Escuela Secundaria Técnica No. 65 en calidad de préstamo, siendo la maestra titular una de nuestras maestras invitadas. Durante el primer ciclo de la investigación se contó con un grupo de 25 estudiantes, cuyas edades van de los 11 hasta los 13 años, lo conforman 16 mujeres y 9 hombres (ver Foto 3), mientras que para el segundo ciclo fue necesario hacer un cambio de grupo, toda vez que los horarios y grupos asignados a la maestra invitada por parte de la institución educativa fueron modificados, lo que representó un cambio a otro grupo conformado por 22 de estudiantes, de los cuales 11 son mujeres y 11 son hombres (ver Foto 4). Es importante señalar que, en nuestro apartado de hallazgos (Ver capítulo 5), se recurre a nombres ficticios para referirnos tanto a los participantes docentes como a los alumnos, con el objetivo de mantener la participación en anonimato.

Foto 3

Alumnos de primer grado en la clase de inglés. Ciclo 1.



Nota. Actividad oral en equipos para practicar vocabulario sobre profesiones.

En cuanto a su experiencia con clases de inglés, derivado del programa nacional de inglés de educación básica, trece de un total de veinticinco estudiantes manifestaron haber tomado clases de inglés en uno o dos grados en su trayecto escolar en el nivel primaria, mientras que doce estudiantes manifestaron que no habían recibido clases de inglés en la primaria. Finalmente, dos estudiantes además de haber llevado inglés en la primaria manifestaron que han asistido a cursos de inglés en escuelas de lenguas privadas.

Foto 4 Alum.

Alumnos de primer grado en la clase de inglés (Ciclo 2).



Nota. Actividad de blog sobre vocabulario de Valentine's Day.

4.3.3 La estrategia metodológica

En este apartado se expondrán los distintos procedimientos que fueron necesarios para llevar a cabo la recuperación de la información. Para el caso de la investigación cualitativa existen una diversidad de técnicas disponibles para la recolección, pero queda a criterio del propio investigador el decidir cuáles le serán de mayor utilidad y/o aportarán más a su investigación en función de las necesidades y disponibilidades para llevarse a cabo (Chanona Pérez, 2020). A continuación, se expondrán las técnicas que se seleccionaron para la recolección: entrevistas a

profundidad con profesores, observaciones y auto observaciones de clase y el diario de campo y del profesor, así como exámenes diagnósticos.

- **Observación y auto observación de la clase**

Lo dicho hasta aquí supone que, previo al diseño y aplicación del dispositivo de observación, fue necesario reconocer el campo; que de acuerdo con Rodríguez Gómez et al. (como se citó en Chanona Pérez, 2020) se refiere a contexto físico y social donde tiene lugar el fenómeno objeto de estudio. En este sentido como parte de mi rol de investigadora, se llevaron a cabo acercamientos con el contexto, se desarrollaron charlas informales con la primera docente invitada, así como con los estudiantes y directivos. Ese acercamiento de conocer físicamente el campo se dio a través de lo que Goetz y LeCompte (como se citó en Chanona Pérez, 2020) describe como la estrategia de vagabundeo con tintes exploratorios para así poder establecer el contexto. Que no es más que acercarse al terreno de estudio, acercarse a los participantes, explorar las dinámicas en ellas. Otra de las finalidades de estos acercamientos es la generar una atmósfera de confianza para establecer buenas relaciones interpersonales entre los participantes y de esa manera ir ganando terreno para convertirnos en un *insider*.

Recurrir a la observación dentro de la investigación cualitativa es muy común para recolección de datos (Chanona Pérez, 2020). En su texto describe las dos formas de observación de acuerdo con Giroux y Tremblay (como se citó Chanona Pérez, 2020), siendo esta observación en un medio controlado, mientras que el otro se da en un medio natural. Pero es el segundo tipo de observación que interesa para fines de esta investigación cualitativa, pues permite que, a través de la observación en un medio natural, el observador pueda desplazarse e insertarse en el ambiente donde ocurre el fenómeno objeto de estudio.

En este caso, este tipo de observación se ajusta a los propósitos metodológicos de nuestro estudio, con lo cual se busca la inserción dentro de las prácticas y actividades de los sujetos sociales puesto que será necesario recabar información desde los contextos áulicos. Por lo que el tipo de observación se convierte en participante. En este caso como se mencionó previamente, se realizó el vagabundeo para posteriormente llevar a cabo la exploración con la finalidad de descubrimiento

y reconocimiento del lugar. Esto supuso llevar a cabo el diseño de un dispositivo, distinguiendo que un dispositivo se ajusta al paradigma de investigación-acción y que su nombre se debe primeramente a cierta flexibilidad que representa y al ser construidos tomando en cuenta las características del objeto de estudio, permitiendo así regresar una o varias veces más a observar, volviéndose el investigador participante cada vez más experto.

En este primer acercamiento como observadora, se llevó a cabo teniendo como objetivo tomar nota de cuestiones descriptivas de la clase, las interacciones y los significados. De acuerdo con Rodríguez et al. (como se citó en Chanona Pérez, 2020), advierte que con el paso del tiempo el investigador se sensibiliza y pone atención a detalles sutiles que en un principio pasaban desapercibido. El autor habla de una estrategia de embudo en la observación, es decir, pasar de observar lo general a lo más particular (focalizado) mientras se pone a prueba los dispositivos de observación para poder regresar y recuperar información cada vez más puntual con respecto a las interrogantes de la investigación. Por lo tanto, volvemos a la flexibilidad de este paradigma de que cuando el investigador participante desee volver a emplear algún otro dispositivo podrá regresar e incluso podrá diseñar algún otro que no había contemplado.

Como la investigación va enfocada a la exploración y análisis de estrategias de enseñanza de vocabulario. Se pensó en un dispositivo de observación para las clases de la docente invitada, como también para la auto observación. Ya adentrados en el tema de la observación, para Wanjryb (como se citó en Gómez Morales, 2016) uno de los principales propósitos de la observación es la mejora de la práctica y el desarrollo personal. Es el medio por el cual puede enfocarse en la enseñanza y engancharse con la discusión reflectiva, constructiva y analítica. Los profesores están tan ensimismados con sus clases, que son incapaces de observar los diferentes procesos del aprendizaje y la interacción; el ser un observador permite a los profesores invitados y al propio investigador participante la clase desde un rango de diferentes perspectivas. Quisiéramos hacer mención que dentro de las ventajas que menciona Tanner y Green (Gómez Morales, 2016) se encuentran las observaciones centradas en el estudiante, sin embargo, se busca poner el énfasis en cómo las cosas pueden ser hechas de manera diferente en el aula por parte del docente investigador. Además del dispositivo de observación, se pretende complementar lo observado con lo que el docente investigador plasme en sus entradas del diario del investigador, pues ahí se verterán las

experiencias, descripciones y reflexiones que haya percibido desde el contexto natural (Latorre, 2007).

Diferentes aspectos de la enseñanza en un salón de lenguas pueden ser observados simultáneamente o el observador puede enfocarse únicamente en un aspecto que este pasando en el salón. Por lo anterior, se tomó en cuenta que era necesario recolectar aspectos generales de la clase a través del dispositivo de observación, encaminado a la observación de las estrategias de enseñanzaaprendizaje del docente en lo que a la enseñanza de vocabulario nuevo en inglés respecta. Así, por ejemplo, se consideraron algunas preguntas referentes con la presentación de vocabulario nuevo, de qué manera inicia la clase, el número de estudiantes, edades, materiales y recursos que utiliza el profesor para proveer significado, además de las actividades que el docente implementa para desarrollo y consolidación del vocabulario de acuerdo con algunos de los aspectos que deben integrar la enseñanza de vocabulario (Nation, 2000; Richards & Renandya, 2002).

Ahora bien, una vez diseñado el dispositivo, fue necesario llevar a cabo ajustes. Después de la primera prueba se corrigieron y agregaron algunos aspectos que en su momento no aportaban más información, pero esto se debió principalmente a que la clase observada únicamente se desarrolló con la presentación de los estudiantes y profesor por ser las primeras 3 sesiones de inicio de ciclo escolar, además de esto lo relevante de las diversas observaciones fue que los estudiantes llevaron a cabo un examen diagnóstico y se pudo recabar información a partir de esta actividad. Finalmente se llevaron a cabo un total de 12 observaciones y 6 auto observaciones (ver Foto 5).

En conclusión, tomando en cuenta que la observación participante de acuerdo con lo expresado por Padua (como se citó en Campos y Covarrubias y Lule Martínez, 2012), sobre que, en este rol, el investigador se involucra dentro de los procesos de los sujetos a quienes observa, se supone y se espera que sea reconocido y aceptado plenamente, por tanto, a través de esta técnica de recolección se llega a considerar que lo que se ha observado no se ve afectado por la presencia del observador, por tanto lo hace válido. Por ello, es importante que durante el diseño del dispositivo se tenga claro el objetivo de la observación ya que va ligada a las preguntas de la investigación y por lo consiguiente al objetivo general.

Foto 5

Imagen de auto observación en la clase de integración del grupo en equipos

**• Entrevista a profundidad**

La investigación-acción supone una forma de trabajo cooperativo, es decir de intercambio y discusión mediante el diálogo entre participantes para hacer la experiencia más enriquecedora. Bien, para conocer e indagar sobre las significaciones que los informantes le dan al objeto de estudio, –nos referimos a los docentes invitados a colaborar con el estudio– se recurrirá a la técnica de la entrevista a profundidad.

El objetivo de la entrevista será recuperar información sobre las significaciones de los informantes acerca del tema que nos atañe en este estudio como lo es las estrategias de enseñanza-aprendizaje de vocabulario en inglés. La entrevista supone profundizar sobre las ideas de estos participantes acerca de lo que buscamos, que sean ellos libres de expresar lo que sienten, piensan

acerca del objeto de estudio. Pero primeramente nos gustaría presentar algunas definiciones de la entrevista a profundidad. Dentro de las acepciones encontramos primeramente a Mejía Navarrete (como se citó en Zacarías Ortez, 2009) quien define la entrevista a profundidad como: “una entrevista personal, directa y no estructurada en la que un entrevistador hace una indagación exhaustiva para lograr que un encuestado hable libremente y exprese en forma detallada sus motivaciones, creencias y sentimientos sobre un tema” (p. 76).

Por su parte Robles (2011) nos habla de esta como una técnica que supone adentrarse en la vida del otro (en este caso el entrevistado), con la finalidad de adentrarse a la profundidad de detalles de lo que sucede con la vida del otro y así descifrar y llegar a la comprensión de los intereses, miedos, angustias y alegrías que resulten significativas del entrevistado. Dentro de las características de la entrevista a profundidad se destaca este acercamiento con el participante o los participantes bajo una atmósfera de confianza, para provocar ese confort en el entrevistado y pueda sentirse libre de expresar sus opiniones, por ello el papel del entrevistador es de suma importancia y requiere entrenamiento.

De acuerdo con Taylor y Bodgan (como se citó en Robles, 2011), la entrevista a profundidad corresponde a un modelo de plática entre iguales y destaca que son encuentros entre el investigador y el entrevistado, es decir el informante, tales encuentros que suelen darse cara a cara en reiteradas ocasiones. Lo que coincide con Izcara Palacios y Andradre Rubio (2003) quienes describen como elementos definitorios de este tipo de entrevista: primeramente, el dialogo entre el entrevistador y entrevistado y segundo, esa búsqueda de la comprensión de los significados del entrevistado acerca de sus experiencias, sus situaciones.

Por su parte Diaz Barriga (2007) considera que dentro de los fundamentos de la entrevista a profundidad no se busca quedarse en la superficie o con una respuesta superficial o con la primera respuesta que el entrevistado ofrezca, sino que lo que se busca es profundizar y llegar a la provocación. Es decir, buscar ir más allá de lo que nos ofrece el entrevistado, que él mismo sea capaz de ampliar sus ideas, sus percepciones, incluso de contradecir sus propias concepciones. Dentro de las bondades que trae consigo este tipo de entrevistas, Latorre (2007) resalta que: “Gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad social que no son

directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya acontecieron” (p. 70).

Una vez ofrecidas definiciones de la entrevista a profundidad y algunas de las características de esta técnica, abordaremos sobre la importancia del guion o guía de entrevista. Que para el caso que nos ocupa debe estar relacionado con los objetivos de la investigación, es decir que va en sentido del interés del investigador de responder a sus temas o interrogantes. Por lo tanto, de acuerdo con Taylor y Bogdan (como se citó en Izcara Palacios y Andradre Rubio, 2003), la guía deberá ser diseñada bajo la temática de investigación:

La guía de la entrevista no es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. En la situación de entrevista el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas. La guía de la entrevista sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas. (p. 23)

Izcara Palacios y Andradre Rubio (2003) hacen hincapié que la marcada diferencia entre un cuestionario de encuesta y la guía de una entrevista a profundidad es que la entrevista se enlistan los temas y subtemas enmarcados dentro del objetivo de la investigación que deben cubrirse durante el diálogo, es decir los puntos que se pretende abordar y no una lista de preguntas a priori, como pudiera ser en un cuestionario. Lo segundo a tomar en cuenta de acuerdo con Izcara Palacios y Andradre Rubio (2003), es que puede haber una pregunta de carácter general, es decir una pregunta generadora. En este mismo sentido Diaz Barriga (2007) nos amplía un poco más sobre la función del guion o guía:

Por un lado, pensamos preguntas, pero no las escribimos en un formulario como en la encuesta o el cuestionario, ni las verbalizamos tal como las hemos diseñado. Por otro lado, estructuramos un desarrollo temático, pero dejamos que el entrevistado hable libremente y solo nos remitimos a él para reconducir el fluir del diálogo. (p.88)

Es por ello por lo que el dispositivo guion de entrevista que se presenta pretende recabar información relevante sobre las significaciones del informante en cuanto a los métodos de enseñanza, así como la formación académica del entrevistado y sus experiencias y valores desde su propia perspectiva. Y es así como se puede observar en el dispositivo los temas y lo que se persigue con ello. Además de lo anterior, el entrevistador debe identificarse al inicio de la entrevista y los fines de esta, además de dejar claro al entrevistado sobre la confidencialidad de la información vertida durante la entrevista (Ibertic, s.f.).

Es de sumo interés compartir lo que Kvale (como se citó en Chanona Pérez, 2020), llama “el arte de las segundas preguntas” (p. 284), al respecto Chanona Pérez (2020), insiste en que el entrevistador debe ser alguien muy entrenado en la escucha, que debe estar atento a lo que su interlocutor diga, pues esto supone y dice mucho del entrevistado, ya sea la forma en que se expresa, por lo que sugiere que una vez que sea identificado un punto de interés, deberá continuarse con una segunda pregunta que invite al entrevistado a exponer con mayor claridad lo que ha dicho o dar más detalles sobre ese punto en particular. Y es esto confirma lo que se ha mencionado con anterioridad sobre la función de la guía o guion de entrevista y el porqué de no tener preguntas previstas o anotadas, es los autores que hemos abordado coinciden en que a veces no será necesario ni llevarlo por escrito, sino tener en mente los temas a abordad para que de esta forma el dialogo se pueda dar de manera más natural.

Lo anterior fue clave para revisar la pertinencia del dispositivo, en nuestro caso se llevaron a cabo dos entrevistas a profundidad con las docentes invitadas, aproximadamente de 50 minutos cada una de ellas, en el que el guion se diseñó de tal manera que pudiera recoger información sobre formación de los profesores, sus estrategias de enseñanza, percepción de la competencia lexical, así como sobre los planes y programas de estudio encaminados a indagar sobre el tema de investigación o su relación con esta, a continuación, presentamos los puntos que contiene el guion (ver Tabla 4).

Tabla 4*Guion de entrevista a profundidad*

Temas	Qué buscamos
Formación inicial	Explorar sobre la formación académica en enseñanza del participante
Experiencia laboral	Explorar sobre las distintas situaciones de enseñanza en los diversos centros de trabajo
Percepción de la competencia lexical	Explorar sobre la importancia y dificultades de esta en la enseñanza de la lengua meta
Plan de estudios o currículo	Explorar sobre la pertinencia con la realidad en sus aulas
Estrategias de enseñanza-aprendizaje	Explorar el tipo de actividades que favorecen el aprendizaje en su aula

Ahora bien, para el ciclo 2, fue necesario el rediseño del dispositivo, toda vez que era necesario aplicar la estrategia del embudo, es decir, acotar el dispositivo para buscar información orientada hacia lo que nos ocupa en relación con las preguntas de investigación, es decir la observación se vuelve selectiva (Rodríguez Gómez et al., 1999). Por ello se presenta el rediseño del dispositivo (Ver Anexo 1).

En lo que a la entrevista a profundidad respecta, es importante recordar que el objetivo de la entrevista será recuperar información sobre las significaciones de los informantes acerca del tema que nos atañe en este estudio como lo es las estrategias de enseñanza- aprendizaje de vocabulario en inglés. La entrevista supone profundizar sobre las ideas de estos participantes acerca de lo que buscamos, que sean ellos libres de expresar lo que sienten, piensan acerca del objeto de estudio. Robles (2011) nos habla de esta, como una técnica que supone adentrarse en la vida del otro (en este caso el entrevistado), con la finalidad de adentrarse a la profundidad de

detalles de lo que sucede con la vida del otro y así descifrar y llegar a la comprensión de los intereses, miedos, angustias y alegrías que resulten significativas del entrevistado.

Por su parte Díaz Barriga (2007) considera que dentro de los fundamentos de la entrevista a profundidad no se busca quedarse en la superficie o con una respuesta superficial o con la primera respuesta que el entrevistado ofrezca, sino que lo que se busca es profundizar y llegar a la provocación. Es decir, buscar ir más allá de lo que nos ofrece el entrevistado, que él mismo sea capaz de ampliar sus ideas, sus percepciones, incluso de contradecir sus propias concepciones. Dentro de las bondades que trae consigo este tipo de entrevistas, Latorre (2007) resalta que: “Gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad social que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya acontecieron” (p. 70).

En este caso, fue necesario rediseñar el guion de entrevista, ya que de igual forma que con la observación es necesario recuperar información faltante para dar respuesta la segunda y tercera pregunta de investigación, toda vez que la falta de experiencia influyó en este sentido, y en una de las entrevistas no se recuperó todo lo que se pretendía, por lo que será necesario volver al campo y darle continuidad en este segundo ciclo para recuperar información valiosa que enriquecerá el trabajo, también fue necesario acotar lo que se busca con esta entrevista (Ver Tabla 5).

Tabla 5*Guion de entrevista a profundidad, ciclo 2*

Temas	Qué buscamos
Percepción del vocabulario en la clase	Explorar sobre la importancia y dificultades del (vocabulario) en la enseñanza de la lengua meta
Plan de estudios o currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar sobre la pertinencia del contenido del plan frente a la realidad en sus aulas (vocabulario meta) • Explorar sobre la metodología que siguen en el aula
Estrategias de enseñanza aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar el tipo de estrategias que emplean en el aula enfocado en el aprendizaje de vocabulario • Explorar el tipo de actividades que emplean para el aprendizaje de vocabulario • Explorar el tipo de estrategias y actividades que favorecen el aprendizaje efectivo de vocabulario • Explorar el tipo de actividades comunicativas que emplean para que los estudiantes hagan uso de la lengua • Explorar la forma en que evalúan el vocabulario aprendido por los estudiantes

• Diario de campo y del profesor

Dado que la investigación-acción persigue un cambio o transformación desde la realidad del investigador, es necesario hacer mención que parte de ello se lleva a cabo a través de la reflexión, es decir la introspección del propio investigador de frente a lo que acontece en su contexto o realidad (Latorre, 2005). Por ello el dispositivo que permite al docente investigador,

en este caso en su rol de investigador-participante corresponde al diario de campo y del profesor, ya que será su aliado en la recuperación de sucesos a lo largo de su investigación tanto dentro del aula como fuera de ella, funcionará como parte de su memoria para plasmar todo aquello que quizá más adelante no pueda recordar a detalle, sobre todo las impresiones que haya tenido en su momento.

Para abordar el primer dispositivo, es necesario precisar a qué nos referimos con diario de campo. De acuerdo con la definición que nos ofrece Obando Valverde (s. f.), el diario de campo se define como:

un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes... (p. 309)

Lo que el autor propone a partir de esta acepción del diario de campo es que, con el diario de campo en conjunto con otras técnicas, como pudiera ser la observación, podremos profundizar sobre los hechos en la realidad o contexto donde se desarrollan los sujetos. A su vez, este diario ofrece un seguimiento o secuencia en el proceso de la propia investigación y permite acceder o disponer de la información para la evaluación posterior.

Otra definición que se considera pertinente tomar en cuenta sobre el diario de campo, es la que introduce Monistrol Ruano (2007), utilizando otro término para ello —el cuaderno de campo—. De acuerdo con el autor, el cuaderno de campo tiene una historia compartida con la observación participante, y a su vez representa un dispositivo de registro de datos del investigador de campo, y sobre este cuaderno, llevan a cabo anotaciones sobre las observaciones (notas de campo), siendo esta de forma completa, precisa y detallada.

Ahora bien, ya que se hizo notar que, dentro de las notas de campo, existen algunos cambios o clasificaciones dependiendo del autor que lo propone. En nuestro caso retomaremos a Schatzman y Straus (como se citó en Monistrol Ruano, 2007), las notas distan de ser únicamente ayudas para almacenaje y recuperación de la información prevista, sino que una ventaja de esta es que nos

ayudan a crear esa información y hasta analizarlos. De acuerdo con los autores, podemos distinguir tres variantes de notas de campo: las metodológicas, las teóricas y las descriptivas. A continuación, describiremos cada una:

- Las notas metodológicas consisten en la descripción del desarrollo de las actividades de la investigación y en el informe sobre el desarrollo de la interacción social del investigador en el entorno estudiado.
- Las notas teóricas están dirigidas a la construcción de una interpretación teórica de la situación a estudio.
- Finalmente, las notas descriptivas, se centran en lo esencial del objeto a estudio y se informa exhaustivamente la situación observada.

(Monistrol Ruano, 2007, P. 3)

Partiendo de las características de cada uno de los tipos de notas de campo, quedará a criterio del investigador cuáles le favorecen para recabar la información que sea a fin a lo que persigue su investigación, pues a través de ellas logrará recabar información valiosa que necesite confirmar triangular con lo recogido a través de otros dispositivos.

Como ya se mencionó al inicio sobre en la introspección y reflexión, justamente eso es lo que abona el diario de campo o notas de campo a la investigación, ya que podrá facilitar ese trabajo de auto observación sin recurrir a la memoria, que pudiera jugarlos en contra debido al tiempo que pudiera haber transcurrido entre lo acontecido en el aula o durante la recogida de información (Espinoza Cid y Ríos Higuera 2017).

Es así como se llegó al diseño del dispositivo, tomando en cuenta las recomendaciones de los autores revisados a lo largo de este documento. El objetivo en este caso fue plasmar en este diario, aquellos acontecimientos de la clase que consideramos relevantes en nuestra investigación. Por consiguiente, esto sirve para hacernos un recordatorio de los sucesos ocurridos en la clase o entrevistas, así como las actividades que se llevaron a cabo, teniendo en cuenta lo que consideramos relevante para en miras de nuestros objetivos.

Tomando en cuenta las recomendaciones de Valverde Obando (s.f.), el formato del diario o notas de campo incluyó la fecha, ciclo, evento, grupo y la situación o acontecimiento, además de las impresiones que tales acontecimientos nos provocan, eso conformará la entrada del diario.

Otro de los dispositivos que se tomó en cuenta y que se integró en el mismo formato del diario de campo, fue el diario del profesor o *journal*. De acuerdo con SEP (s. f.), el diario del profesor constituye:

Un instrumento de evaluación y reflexión para el docente, por medio del cual este recaba información sobre el desarrollo de la dinámica en el aula, el proceso de aprendizaje de los alumnos, su práctica docente e incluso sobre el currículo. (p. 1)

El diario del profesor resulta útil y favorece la mejora del desarrollo profesional docente. El diario consiste en llevar un registro claro y sistemático de lo que sucede en el aula para poder llevar a cabo una revisión posterior, una vez revisada las notas de campo y el diario del profesor. De acuerdo con SEP (s.f.), el diario de profesor nos posibilita realizar registros: descriptivos, analíticos, expresivos y prácticos-organizativos durante la sesión de la clase.

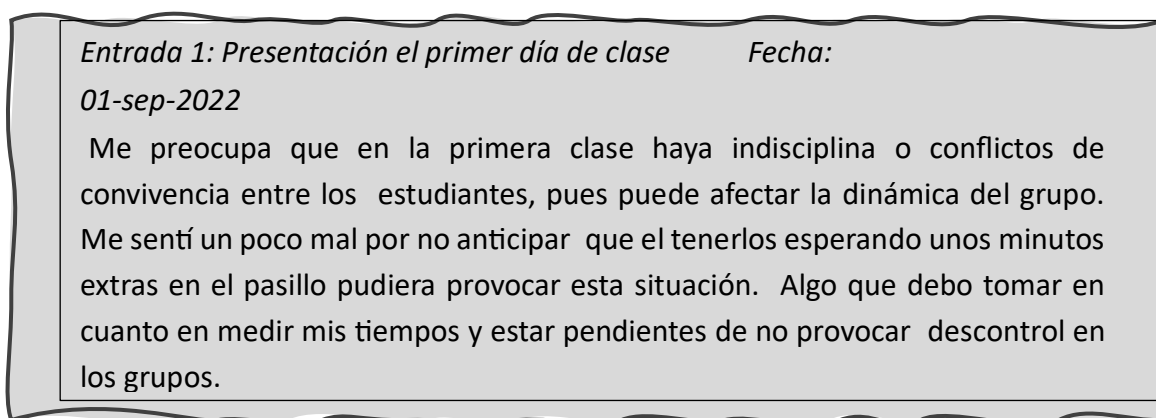
Por su parte, Latorre (2005) concibe al diario como una técnica narrativa, que reúne sentimientos y creencias que el docente investigador captura en el momento que estos ocurren o justo después, lo que proporciona un estado de ánimo. Por ello es importante que este diario se lleve a cabo inmediatamente después de las clases, para poder plasmar lo que vivenciamos durante los acontecimientos desarrollados producto de la investigación, tanto fuera como dentro del aula.

De acuerdo con Mayorga et al. (2008), el diario del profesor representa una oportunidad a los docentes investigadores de poder expresar a través de la escritura reflexiva los procesos introspectivos íntimos, permitiendo así un refugio emocional. Debemos entender con esto, que esta narrativa reflejará lo que el docente vive durante los acontecimientos de la investigación y que se verán reflejado en la información recopilada.

En conclusión, el diario de campo y el diario del profesor investigador representan una herramienta imprescindible para el investigador, que es una fuente de información que aporta al proceso de la investigación-acción. En este caso se llevaron a cabo seis entradas en el diario de campo y *journal* durante el primer ciclo, en el que se describieron aspectos relevantes de la sesión (ver Fig. 5).

Figura 5

Entrada 1 del diario de campo



• Actividades de clase (Exámenes de diagnóstico y fichas pedagógicas)

A partir de las interrogantes del estudio, se comenzó a abordar el tema del diseño de la ficha pedagógica y las actividades que deben comprender. Primeramente, es importante establecer la información en cuanto a los referentes –a partir de las aportaciones de algunos investigadores– respecto a la metodología, las actividades y materiales de clase. Es de suma importancia establecer el enfoque del que se parte para llevar a cabo las actividades, y en este caso, debido al contexto, el plan de estudios que se sigue en la institución corresponde al Plan de Estudios 2006 (SEP, 2006).

A pesar de que el plan vigente a nivel nacional marca el Plan de Estudios 2011. Sin embargo, de acuerdo con la información facilitada a través de la entrevista en profundidad, se confirma que debido a que los estudiantes en su mayoría no llevaron clases de inglés en nivel primaria, en la escuela la academia de inglés ha acordado continuar con el plan 2006, desde un

enfoque comunicativo, pues contempla iniciar desde lo más básico, es decir, con el nivel principiante. Esto debido a que de acuerdo con los resultados diagnósticos; los alumnos no cuentan con los conocimientos básicos, por lo que tampoco cuentan con el nivel B1 que plantea el plan de estudios (N. Vázquez, comunicación personal, 08 de octubre, 2022).

En este sentido, es necesario precisar a qué se refiere la competencia comunicativa. De acuerdo con González y Ríos (2010), la competencia comunicativa había sido entendida, desde los años sesenta, como un “compendio de las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión oral, expresión oral, comprensión y expresión escritas)” (p. 27). Otras aportaciones han emergido, tal como lo que para Bachman (como se citó en González y Ríos, 2010) expresa que la competencia comunicativa puede abarcar tareas o actividades para evaluar la habilidad lingüística, las cuales se asocian con la vida real, tales como: entrevistas, talleres, diarios, proyectos, etc.). Finalmente, Berenguer-Román et al. (2016) nos ofrece la siguiente acepción:

“la competencia lingüística sea el conocimiento tácito de la lengua de un hablante-oyente ideal que posee un grupo limitado de reglas para producir un número infinito de oraciones en esa lengua, mientras que la actuación lingüística es el uso real de esa lengua en situaciones concretas” (p. 116).

Ahora bien, una vez establecido el enfoque o metodología desde el que se aborda la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera (inglés), será necesario indagar sobre las necesidades del grupo, así como los objetivos que persigue el plan de estudios o programa de la propia institución. Por tanto, es necesario tener presentes las consideraciones que Lessard Clouston (2021) nos comparte para conocer a los aprendientes y sus necesidades de vocabulario en el aula, ya que la temática gira en torno a aprendizaje de vocabulario. Entre esas consideraciones se encuentran las siguientes:

Paso 1: Determinar el nivel de vocabulario de los estudiantes

Paso 2: Decidir en qué vocabulario debe enfocarse en enseñar

Paso 3: Enseñar vocabulario y dar seguimiento

Paso 4: Evaluar la forma de instrucción y el aprendizaje de vocabulario de los estudiantes

Con lo anterior, se decidió diseñar una evaluación diagnóstica para determinar el nivel de inglés y vocabulario que los alumnos traían previo al ingreso a la secundaria. Se tomó en cuenta para el diseño un modelo de examen diagnóstico compartido dentro de las Academias de inglés de secundarias técnicas, y que la maestra invitada además de otros profesores ha retomado para evaluación diagnóstica, como se puede apreciar es un examen en español que incluye palabras en inglés, en las que se busca la comprensión de dicho texto presentado, también en este tipo de examen tradicional se evalúa vocabulario básico referente a meses del año, días de la semana, colores, artículos escolares, así como miembros de la familia y frases útiles dentro del salón de inglés, a manera de ilustración se presenta parte del contenido de la evaluación (ver Foto 6), el examen completo puede consultarlo en (Ver Anexo 6).

Foto 6

Evaluación diagnóstica implementada (Hoja 1/2)

PARTE I. LEE CON CUIDADO EL SIGUIENTE TEXTO Y DESPUÉS RESPONDE LAS PREGUNTAS DE LA PARTE A.

Hi, my Friends! Mi nombre es Pablo, estudio el tercer grado de secundaria en la EST 65, me gusta mucho la clase de **English** por **es** intento practicar lo más que puedo en clase y fuera de ella. **Por la mañana al levantarme le digo a mi mamá Good morning mommy!**, después me baño y visto para dirigirme a desayunar. A mí me encantan los **Corn Flakes**, o bien desayunar unos calentitos y esponjosos **hot cakes** con frutas pues mi mamá los prepara deliciosos. Después de desayunar me despido de mi mamá diciéndole: **Bye mom!**, y me dirijo a la escuela en **bus** porque vivo en Los Sabinos. **Al llegar a la escuela saludo a mi teacher con un Hello!**, ella está orgullosa de mí y mis compañeros porque me ve practicar lo que aprendemos en clase. Cuando no llevo **lunch**, durante el receso compro un **hot dog** o una **hamburger**, según lo que se me antoje ese día y algunas veces bebo una soda, mi favorito es una **Coke**, pero a mi mamá no le gusta que beba sodas. Por la tarde al salir de clases, llego saludando a todos en casa diciendo: **Good afternoon!** Muy pronto es cumple de mi hermano que vive en Estados Unidos, y le escrito una tarjeta de felicitación con lo siguiente: **Happy birthday Bro! I love you so much! And I miss you!**

A. INSTRUCCIONES. Subraya la respuesta correcta de acuerdo con la información del texto.

- ¿Entiendes lo que el texto te quiere decir?
A) Sí B) Algunas partes C) No
- ¿Qué le dice Pablo a su mamá al levantarse?
A) Hola mami B) Ya me levanté C) Buenos días D) ¿Qué hora es?
- ¿A qué tipo de alimento se refiere Pablo cuando dice **Corn Flakes**?
A) Desayuno B) Cereal C) Fruta D) Maíz
- La palabra **teacher**, significa:
A) Amiga B) Alumno C) Profesora D) Director
- ¿Qué frase utiliza Pablo para decirle a alguien de su familia que lo quiere mucho?
A) I miss you B) Hello! C) Nice to meet you D) I love you
- ¿Qué frase utiliza Pablo para decirle a alguien de su familia que lo extraña|mucho?
A) I miss you B) Hello! C) Nice to meet you D) I love you
- ¿Qué transporte utiliza Pablo para ir a la escuela?
A) Carro B) Metro C) Camión D) Taxi

Nota. El examen fue adaptado de un examen propuesto por la Academia de inglés de profesores de escuelas secundarias técnicas. Fuente: Adaptado de evaluación diagnóstica de la Academia de inglés zona centro.

A partir de lo anterior, también se procedió a la revisión de los temas ya vistos por la maestra titular del grupo, así como revisar el cuadernillo (antología de actividades), acordar sobre el tema que se abordarían en las siguientes lecciones. Una vez planteado los objetivos de la clase es necesario que, a partir de este, presentemos material (escrito, audiovisuales o imágenes, etc.), luego entonces el profesor deberá trabajar en el proceso de aprendizaje, e ir pensando la forma de interactuar entre los alumnos, así como los profesores con él (Duque de la Torre e Hita Barrenechea, 2001). Lo anterior deja claro que no hay cabida a improvisaciones, sino que todo lo que se haga en la clase debe estar planeado, tomando en cuenta características y necesidades del grupo.

Dentro de las aulas, los medios y recursos didácticos que los profesores y alumnos emplean para la enseñanza son de suma importancia, ya que de ellos dependerá la eficacia de planes de clase, así como el aprendizaje que los alumnos experimentan. De acuerdo con Madrid (2001), el material didáctico representa un rol esencial, dentro de las cuales encontramos: que aproxima a los aprendientes a la realidad que se requiere enseñar, también motiva la enseñanza aprendizaje (siempre y cuando sea idóneo y se emplee correctamente), representa e ilustra de forma intuitiva, permitiendo la facilidad durante la enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el dispositivo (ficha pedagógica) se diseñó con la finalidad de que los aprendientes los motivara a aprender, y los invitara a interactuar y trabajar de manera colaborativa, pero, sobre todo, que hicieran uso de la lengua meta. Se adaptó tomando en cuenta las necesidades de los grupos, así como las características propias del grupo.

Hay que recordar que la enseñanza debe ser centrada en el estudiante, por lo tanto, se considera a los estudiantes como centro del proceso de enseñanza. En ese sentido Pardo Espejo (2017) expresa que por esa razón las situaciones comunicativas que se les presenten estén relacionadas con los intereses, necesidades, vivencias, experiencias y el contexto en que se encuentran los aprendientes. Asimismo, estos deberán partir de los conocimientos previos de sus estudiantes para ayudarles a establecer conexiones entre lo que se enseña y los conocimientos lingüísticos y socioculturales que ya poseen.

Para esta ficha pedagógica que se presenta, se tomaron en cuenta esas recomendaciones y con base en las observaciones previas de las clases con la maestra titular, nos percatamos que no se habían presentado actividades que invitara o incitara a los aprendientes a trabajar en equipos. Como resultado, se decidió adaptar un juego de mesa de carreras (*racing board game*), previo a la actividad se presentó vocabulario nuevo (set de 8 palabras sobre profesiones y oficios), de igual forma se unió el tema con las conjugaciones del verbo “*To Be*”, presentándolo de manera deductiva, y recurriendo a contextualizar en el caso de los pronombres personales. No se quiso presentar de manera aislada, el punto gramatical, por lo que lo mejor fue conectar ambos temas y proponer un juego de mesa como oportunidad de seguir practicando de manera individual, pero dentro de equipos, así como llevar a cabo la producción oral de manera controlada con las consignas del juego de mesa.

En este sentido, los juegos o actividades lúdicas dentro del aula de lenguas extranjeras, de acuerdo con González-Ramos et al. (2016) están encaminadas a: despertar la inquietud y la estimulación de la instrucción de una segunda lengua coinciden en el meditar dentro de atmosferas lúdicas interactivas, el confort que obtiene el individuo al intervenir en una situación que controla o tiene recursos para manifestarse potenciará la desinhibición participativa en escena, entonces la experiencia será significativa.

El autor recopila coincidencias de algunos autores como es el caso de Roberto de Caro (como se citó en González-Ramos et al., 2016), sobre que los estudiantes que cuando los aprendientes trabajan en pequeños grupos, provoca una estimulación a involucrase activamente para construir conocimiento, y son capaces de aprender unos de otros. Al respecto, Guastalegnanne (2019), coincide en que las actividades lúdicas, ponen a los alumnos en una situación de interacción y cooperación con otros por un fin común, en especial enfatiza que los juegos de mesa son los que las familias suelen usar como actividad de unión de varias generaciones, y a través de los juegos de asociación de palabras se desarrolla el léxico de los aprendientes, como es el caso de la actividad presentada en este escrito.

Con lo anterior se termina de dar cuenta sobre el último dispositivo, y el aporte significativo que este ofrecen en nuestra investigación. Esperamos que resulten muy útiles y los

resultados sean parecidos a los que experimentaron Uberman; Yip y Kwan (como se citó en Guastalegnanne, 2019), demostró eficacia en el uso de juegos en la enseñanza de vocabulario en una clase de lengua extranjera. Dentro de sus hallazgos se encontraron no solo una mayor retención del vocabulario por parte de los estudiantes, sino también una mejor interacción y comunicación en la clase en la lengua meta.

Tomando en cuenta el estudio descrito en el párrafo anterior, se coincide con el autor en el sentido de que una de las fichas pedagógicas propuestas, específicamente la de mesa de juegos de carreras “racing board game” sobre profesiones y ocupaciones, en efecto los alumnos se mostraron interesados y participativos en su mayoría durante la actividad, a continuación se muestra parte del contenido de la ficha pedagógica (ver Foto 7 y 8) y podrá consultar la ficha completa (Ver Anexo X). Sin embargo, algunos estudiantes se sintieron cohibidos y expresaron su falta de conocimiento del vocabulario visto en la clase, por lo que se llevó a cabo la intervención por parte del docente investigador en proponer acompañamiento del resto de los integrantes, así como el propio profesor (andamiaje) como guía para que estos alumnos pudieran llevar a cabo y participar dentro de los equipos.

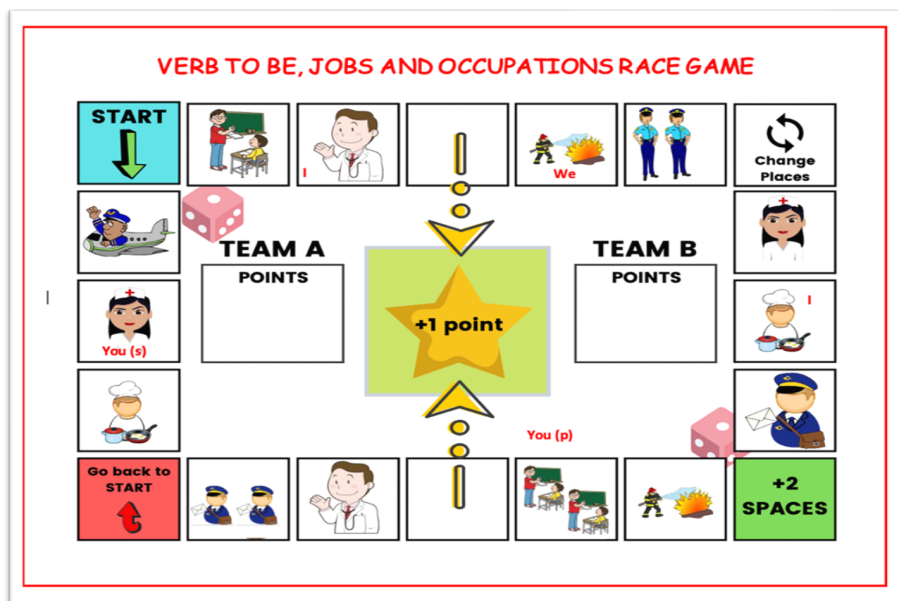
Foto 7

Ficha pedagógica “racing board game” (Hoja 1 de 3)

Conocimientos previos	<ul style="list-style-type: none"> - Alphabet - Personal Pronouns - Introducción de Verbo “To Be” (deductivo)
Propósito	<ul style="list-style-type: none"> - Que los alumnos identifiquen el vocabulario relacionado con profesiones y oficios a través de actividades lúdicas. - Que los alumnos se familiaricen con la estructura gramatical del verbo To Be en afirmativo. - Que los alumnos puedan relacionar el significado del vocabulario con las imágenes del juego de mesa y puedan describirlos utilizando pronombres y verbo to Be. - Que los alumnos trabajen de manera colaborativa y puedan corregirse entre pares.
Actividades por desarrollar:	<ul style="list-style-type: none"> - Se inicia presentando un set de 8 imágenes sobre profesiones y oficios, se hace repetición coral para identificar la pronunciación y ligarlo con la forma de escritura.

Foto 8

Tablero de juego que acompaña la ficha pedagógica “racing board game”



• Trabajo de gabinete

Dada la naturaleza del estudio, nos encontramos con un amplio corpus discursivo recuperado de las observaciones de clases, así como de las entrevistas a profundidad, por lo que fue necesario realizar las transcripciones (ver Foto 9 y 10). De este modo, la información recuperada, junto con la evaluación diagnóstica y el diario del profesor permitió identificar las áreas de oportunidad de los estudiantes al inicio del curso.

Además, se realizó el análisis documental de los contenidos de los materiales existentes, como: planes y programas (ver Foto 11), libros de texto y antología de actividades (ver Anexo x), dicho compendio de actividades fue realizado por la profesora invitada, titular del grupo participante. De esta forma, adoptamos la propuesta de Latorre (2007) con relación a “otro aspecto que hay que considerar en la recogida de la información sobre el tema que se desea investigar, sobre la acción que quiere implementar. Para ello se necesita hacer una revisión documental o

bibliográfica” (p. 44). A partir de ahí comenzamos el proceso de triangulación preliminar de esta fase diagnóstica y continuamos con el plan de acción.

Foto 9

Transcripciones de entrevista a docente invitada PI01

Speaker2: [00:19:30] A mí me marcó mucho que tuve que aprender poco, o sea, un poco de eso sí. Entonces yo me olvidé del español y había cosas de vocabulario y todo. Retomando lo de tu tema, que ya explicaba en español, o sea, ya no explicaba en español, ya decía la palabra en tzotzil directamente y la relacionaba con el inglés. Entonces ya había esa comparación. El inglés, el español ya no existía ahí. ¿Entonces eso a mí me ayudó mucho, me ayudó mucho, tal vez yo no lo hablaba el TIL como tal, pero sí las palabras básicas de mí, de mis temas en inglés, las las en zoofilia hasta la fecha las recuerdo no? Y entonces eso también sirvió mucho, que los niños se motivaron porque decían ella está aprendiendo. ¿Eso sí, nosotros tenemos que aprender inglés, que era como un intercambio, no? Yo aprendo lo tuyo y tú aprendes lo mío. Entonces eso, eso fue algo pues muy padre que te marcó como maestra, de que sin querer aprendí pues algo de una lengua indígena.

Speaker1: [00:20:32] Y en qué momento decides tomar como echar mano de esa lengua la lengua originaria y dejar de lado la español, que era como tu puente de comunicación y dices me voy al Xochimilco. Por momento lo reclamas.

Speaker2: [00:20:45] ¿O sea, siempre estás tú aferrada a que por qué no me entienden si yo les estoy hablando en español? Pero hasta que yo logré entender que el español no era parte de ellos, no era su lengua materna, entonces tendría yo que dar el primer paso, O sea, o era yo solita o eran 30 alumnos que tenían que dar el paso. ¿Entonces el apoyarme de de niñas y niños que entendían un poquito de español, decirle oye, cómo digo esta palabra de español al xochitl? Entonces ya ellos me decían entonces yo ya lo hablaba con todos o ya empecé a agarrar como mis no mis traductores, sino mis mi apoyo para mí y luego yo poder enseñar. Eso. Ahí es donde. O sea, cuando me cayó el 20 porque decía yo era frustrante que tú querías explicarles y que no sabían, pero también era el el saber adaptar tus programas, tus contenidos. Porque tengo muy, muy presente un libro hace unos años. No sé si tú lo recuerdas, lo vistes. El Everywhere everywhere es un libro precioso, precioso porque era muy muy simple, como te lo explicaba y todo, pero tenía un detalle que cuando te hablaba de costos, el segundo año que veíamos compras te

Foto 10

Transcripciones de entrevista a docente invitada PI01

Speaker2: [00:23:01] Yo recuerdo mucho cuando empecé a verlo de los niños que ves en tercero creo no este que el plato fuerte, la entrada y que ellos se elaboraran y dibujaran. Yo les llevaba muchas revistas para recortar y todo porque pues ellos no tenían un medio. Y en una pregunta. ¿Bueno, no sé, cuando elaboraron su menú y todo les explicaba que tenían que poner tres platos fuertes, no? ¿Cuáles eran los platos fuertes de su menú? Y uno de los niños me decía es que no entiendo maestra como plato fuerte de plástico o de metal, pero el de vidrio se quiebra. O sea, ahí entendí que la concepción que tenían ellos de ciertas cosas no era lo que para mí era un hecho que debían saber. El decirles vamos a preparar un sándwich pues para ver algo básico preparar un sándwich. Ellos no, o sea, ellos no sabían lo del sándwich. Entonces ahí es donde me empecé a dar cuenta que bueno, entonces mejor como preparar las tortillas, como preparar el pozol de masa de ellos, como lo hacen, como preparar el café, no que los procesos que lleva el para ellos es muy normal, como disculpar el café tostar lo ponen a secar. Entonces eso podría servirme a mí como un procedimiento más común para ellos, más entendible, que finalmente era adecuarlo y hacer los mismos pasos en inglés que hacer un sándwich. Entonces ahí es donde yo vengo a darme cuenta de que yo tenía que adaptar lo de ellos, que yo me tenía que pegar a la cultura de ellos, para que entonces ellos se motivarán y aprendieran. Entonces ahí es donde yo empiezo a hacer uso del sí.

Speaker1: [00:24:49] Ahora entiendo.

Speaker2: [00:24:50] Sí.

[00:24:50] Y al hacer este tipo de adaptaciones también comenta que manejaba un libro de texto, lo hace a un.

Speaker1: [00:24:57] ¿Le aporta o lo sigue usando?

Speaker2: [00:24:59] Si lo seguía usando, pero ya no era, ya no era mi herramienta vital, sino ya nada más era lo básico. O sea, ahí es donde tú te das cuenta que un libro de texto es nada más una herramienta, no es tu guía para enseñar. No es como que todo lo voy ahora. ¿Ahora vamos con tal página y luego al otro día la otra clase y seguimos con la siguiente página, no? O sea, ya no, ahí es donde tú tienes que aprender y todo esto te lo da conforme vas experimentando y pues la misma, la misma este. Pues no rutina, sino la misma forma de cómo se van dando las cosas día con día, con los temas, con las experiencias, con con los mismos niños o su forma de ser, de expresar, de decir las cosas. ¿Te vas dando cuenta como van, van cambiando, cómo se va? Cómo puedes ir adaptando tus a tu contexto.

Speaker1: [00:25:58] ¿Y de acuerdo a las cosas que mencionan? ¿De qué manera impactaba en sus alumnos? ¿Qué cambios veía usted al llevar este material y habló de familiarizarse con la lengua materna, pero en proveerles todo esto? ¿Qué cambio hizo o creó en ellos de frente a la lengua?

Speaker2: [00:26:18] Simplemente su conducta cambió. Yo noté que ya no les era aburrido, que ya les mostraron interés en participar y entonces ya te empezaban a preguntar. ¿O sea, ya los vi ávidos de

Foto 11

Distribución de unidades temáticas del plan de estudios de inglés 2006 para primer grado

WEEK	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40																																	
First grade	6 sessions INTRO		o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o																																			
	18 sessions UNIT 1: PERSONAL IDENTIFICATION								o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o																																
	24 sessions UNIT 2: ACTIONS IN PROGRESS																o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o																	
	21 sessions UNIT 3: HOBBIES, LEISURE AND SPORTS																	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o															
	30 sessions UNIT 4: DAILY LIFE																								o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o									
	21 sessions UNIT 5: PLACES AND BUILDINGS																																	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2006, p. 6.

Diario de aprendizaje o learning log

El tercer dispositivo que se diseñó para este ciclo 2, corresponde al diario de aprendizaje o *learning log*. En el primer ciclo se intentó implementar, pero no se lograba recuperar lo que se buscaba, además de que una limitante fue el tiempo de las clases, por lo que se decidió no usarlo. Para este ciclo se intenta aprovechar la ventaja de este dispositivo, para recuperar las voces de los estudiantes en relación con su desempeño en el aula de inglés, en específico a su aprendizaje de vocabulario. Es importante explicar sobre lo que es un diario de aprendizaje, por lo que se recurre a Brookfield (como se citó en Corzo Arévalo, 2016), "a learning log is a log or journal of your own learning. It does not have to be a formal writing, [...] a record of what you have learnt, tried, and reflect upon." (p.113).

Una de las ventajas que menciona Corzo Arévalo (2016), es brindar a los aprendientes la oportunidad de expresarse de manera libre sin preocuparse por aspectos gramaticales, en este sentido, por ser alumnos de primero de secundaria, se optó porque el diario de aprendizaje se lleve a cabo en español., otra de las ventajas y que resulta de gran beneficio tanto para el estudiante como para el profesor es el fomento de la reflexión de los estudiantes sobre sus sentimientos y emociones respecto a su proceso de aprendizaje, el ser más conscientes de la forma en que

aprenden, indagar sobre las actividades de la lengua meta que más les agrada y las que no les agradan. Lo que serviría al profesor para tomar en cuenta en las actividades que lleva a cabo en el aula y que quizá sea necesario reajustar o continuar haciéndolos debido a su impacto positivo (Ver Foto 12).

Foto 12

Formato de diario de aprendizaje o learning log

DIARIO DE APRENDIZAJE (LEARNING LOG)	
Nombre:	1º Grupo F Fecha:
Tema de la clase de hoy:	
<p>1. ¿Cómo consideras tu desempeño en la clase de hoy?</p> <p> <input type="checkbox"/> He realizado todas las actividades que tenía que hacer () <input type="checkbox"/> He hecho casi todas las actividades que tenía que hacer () <input type="checkbox"/> He hecho menos de lo que tenía que hacer () <input type="checkbox"/> No he hecho nada () </p> <p>2. Del vocabulario que pusiste en práctica hoy, ¿qué palabras consideras que aprendiste?</p> <p>3. ¿Qué actividad te resultó más fácil? Explica ¿por qué?</p> <p>4. ¿Qué actividad te resultó más difícil? Explica ¿por qué?</p> <p>5. ¿Qué fue lo que más te gustó de la clase?</p> <p>6. ¿Qué fue lo que no te gustó de la clase?</p> <p>7. ¿Qué tipos de actividades te gustaría en las próximas clases para mejorar tu aprendizaje de vocabulario de inglés?</p> <p>8. ¿Cómo puedo mejorar mi desempeño en las próximas clases?</p>	

Diferencial semántico y escala de opinión

El siguiente dispositivo que se ha diseñado para el segundo ciclo, corresponde a un dispositivo con el que se pretende recuperar las opiniones de los aprendientes, esta se diseñó tomando en cuenta la escala de Likert y Diferencial Semántico de Osgood, toda vez que la combinación de estas ofrecía la mejor opción para recuperar las opiniones de los informantes. De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (como se citó en SEP, 2020), el propósito de estas escalas es la medición de las actitudes. Por ejemplo, la escala de Likert consiste en una serie de ítems o juicios ante los cuales se solicita la reacción del participante. El estímulo (ítem o afirmación) que se presenta al sujeto representa la propiedad que el investigador o evaluador está interesado en medir, por lo tanto, las respuestas son solicitadas en términos de grados de acuerdo o desacuerdo que el sujeto que está siendo evaluado tenga con la afirmación en particular. En el caso que nos ocupa, el sujeto se refiere a los aprendientes.

Mientras que la escala de Diferencial Semántico de Osgood, se utiliza para medir "el significado connotativo de un objeto o concepto para un individuo (las asociaciones que el término tiene para la gente) (SEP, 2020, p. 16). La escala se desarrolla presentando una lista de adjetivos al sujeto, que debe de relacionar con el concepto propuesto. La escala se presenta en forma bipolar, esto significa que en cada extremo de la escala se colocan adjetivos antónimos, permitiendo así mediar entre ambos extremos con valores intermedios. La escala permite evaluar los conceptos, ya que representa una reacción afectiva hacia el concepto. Como se puede observar en el dispositivo (Ver Foto 13), se ha enfocado en obtener información relacionada con las actividades y los materiales, además de apoyos que fueron propuestos por el profesor de lenguas, a través de las opiniones que los aprendientes puedan verter a través de este dispositivo. Ya que, en miras de la propuesta didáctica, es importante tomar en cuenta las opiniones de los aprendientes para verse reflejado en las actividades que serán parte de esa propuesta.

Foto 13

Formato de Dispositivo-Opinión sobre la clase de Valentine's

Nombre de la profesora:							Fecha:	
<p>Me gustaría saber tu opinión sobre la clase de inglés. Evalúa los siguientes atributos en una escala de 1 a 5, según creas que la clase posee o no dicha característica. (Si estás de acuerdo con la primera valoración, le asignas una puntuación mas baja, si no estás de acuerdo; elige una puntuación mas alta). Una vez que decidas tu respuesta coloca un X debajo de la escala. Tus respuestas serán anónimas.</p>								
1. La actividad ... de la clase me pareció			1	2	3	4	5	
A) Hoja de actividades (relacionar imágenes con vocabulario de Valentine's Day)	Aburrida							Entretenida
	Poco útil							Muy útil
	Confusa							Clara
	Difícil							Fácil
B) Escribir en el Blog sobre Valentine's Day	Aburrido							Entretenido
	Poco útil							Muy útil
	Confuso							Claro
	Difícil							Fácil
Evalúa los siguientes atributos de acuerdo a la escala. Una vez que decidas tu respuesta coloca un X debajo de la valoración.								
2. El material utilizado en la clase ...		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo			
Me pareció atractivo								
Que estuvo organizado								
Tenía ejemplos que me ayudaron a realizar la actividad								
Me ayudó a comprender el tema de likes/dislikes								
A poner en práctica mi escritura en inglés								
Contenía imágenes que me ayudaron a comprender el vocabulario nuevo								

3. Durante las clases, en general tengo la oportunidad de poner en práctica el vocabulario nuevo.	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
4. Prefiero las actividades que son:	Nada	Casi nada	Poco	Bastante	Mucho
Individuales					
En parejas					
En equipos					
5. Lo que me ayuda a aprender nuevo vocabulario es: (Marca con una X, puedes seleccionar más de una)					
	Ver vídeos				
	Ver imágenes (fotos, dibujos) a un lado de la palabra				
	Repetir la pronunciación de la palabra varias veces				
	Escribir su significado en español				
	Sopas de letras				
	Juegos de mesa donde deba usar las palabras nuevas				
	Cuando la profesora hace mímica				
	Cuando la profesora utiliza sinónimos (palabras parecidas)				
	Escuchar audios para completar palabras faltantes				












Dispositivo de autovaloración

A continuación, se presenta el dispositivo de Autovaloración, que de acuerdo con Marshall (2002), es necesario que los aprendientes identifiquen las formas en que ellos pueden poner en práctica en la vida diaria lo que han aprendido en clase. Por lo que una de las formas en que ellos puedan estar conscientes de sus habilidades lingüísticas y de lo que son capaces de hacer con ella, es a través de la autovaloración. Es importante que los estudiantes se involucren en la evaluación sobre su progreso, lo que han aprendido y de qué tan bien echan mano de lo aprendido, así como dónde y cuándo usarlas, lo que los llevaría a un proceso de reflexión sobre su aprendizaje. De acuerdo con Santos García (2015), la evaluación, en este caso la autovaloración no solo le sirve al estudiante, también al profesor y a la institución para poder identificar áreas de oportunidad que necesitan mejorarse, como también darse cuenta de aquellas que han estado funcionando bien. Es por ello, que se diseñó un dispositivo con el que los aprendientes puedan verter información sobre su desempeño, haciendo hincapié en el beneficio para ellos mismos al llevar a cabo esta actividad, brindarles un ambiente confortable, sin juicios, para que ellos puedan sentirse seguros de expresar lo que piensan y sienten (Ver Foto 14).

En conclusión, para este segundo ciclo es de suma importancia echar mano de los dispositivos rediseñados para esa búsqueda selectiva de información, como aquellos nuevos que serán aliados para la discusión de los hallazgos en miras de la construcción de la propuesta de mejora. Toda vez que permitirán enriquecer más el trabajo de investigación y por ende a los participantes.

Foto 14

Formato de dispositivo de autovaloración del estudiante

Dispositivo de Autovaloración del estudiante															
Fecha:	1º F														
Contenido de la Unidad: Personal information, likes and dislikes															
Responde honestamente lo que se te indique sobre tu desempeño en la clase de inglés.															
 Después de lo aprendido al final de la unidad, ahora: 															
Puedo	No puedo														
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														
a) dar información sobre países y nacionalidades															
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														
b) dar información sobre mi edad y de otros															
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														
c) decir mi profesión y de otros															
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														
d) hablar sobre preferencias en frutas y verduras															
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														
e) hablar sobre mis pasatiempos															
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														
f) expresar mis preferencias sobre regalos en días festivos (Valentine's day)															
<p>Haz un ranking, es decir, ordena por importancia (1 lo que más me ayudó y 7 lo que menos me ayudó).</p> <p>Las actividades que me ayudaron a aprender palabras nuevas fueron:</p> <table border="1"> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>a) Juegos de mesa (carrera)</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>b) Juego del gato (tic-tac-toe)</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>c) Entrevista a compañeros</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>d) Sopas de letras</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>e) Comentar en un blog en papel</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>f) Escuchar audios con información personal sobre personajes</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>g) Relacionar palabras con las imágenes (matching)</td></tr> </table>		<input type="checkbox"/>	a) Juegos de mesa (carrera)	<input type="checkbox"/>	b) Juego del gato (tic-tac-toe)	<input type="checkbox"/>	c) Entrevista a compañeros	<input type="checkbox"/>	d) Sopas de letras	<input type="checkbox"/>	e) Comentar en un blog en papel	<input type="checkbox"/>	f) Escuchar audios con información personal sobre personajes	<input type="checkbox"/>	g) Relacionar palabras con las imágenes (matching)
<input type="checkbox"/>	a) Juegos de mesa (carrera)														
<input type="checkbox"/>	b) Juego del gato (tic-tac-toe)														
<input type="checkbox"/>	c) Entrevista a compañeros														
<input type="checkbox"/>	d) Sopas de letras														
<input type="checkbox"/>	e) Comentar en un blog en papel														
<input type="checkbox"/>	f) Escuchar audios con información personal sobre personajes														
<input type="checkbox"/>	g) Relacionar palabras con las imágenes (matching)														
<p>Haz un ranking, es decir, ordena por importancia (1 lo que fue más útil y 6 lo que fue menos útil).</p> <p>Los apoyos adicionales que fueron útiles para aprender las palabras nuevas fueron:</p> <table border="1"> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Las imágenes, fotografías y dibujos</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Cuando la profesora hacía mímicas para ejemplificar</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Pronunciar varias veces la palabra</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>La traducción de la palabra al español</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Cuando la profesora ofrecía sinónimos</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Escuchar y ver la palabra escrita al mismo tiempo</td></tr> </table>		<input type="checkbox"/>	Las imágenes, fotografías y dibujos	<input type="checkbox"/>	Cuando la profesora hacía mímicas para ejemplificar	<input type="checkbox"/>	Pronunciar varias veces la palabra	<input type="checkbox"/>	La traducción de la palabra al español	<input type="checkbox"/>	Cuando la profesora ofrecía sinónimos	<input type="checkbox"/>	Escuchar y ver la palabra escrita al mismo tiempo		
<input type="checkbox"/>	Las imágenes, fotografías y dibujos														
<input type="checkbox"/>	Cuando la profesora hacía mímicas para ejemplificar														
<input type="checkbox"/>	Pronunciar varias veces la palabra														
<input type="checkbox"/>	La traducción de la palabra al español														
<input type="checkbox"/>	Cuando la profesora ofrecía sinónimos														
<input type="checkbox"/>	Escuchar y ver la palabra escrita al mismo tiempo														
<p>Ordena por importancia (1 lo que más te gustó y 3 lo que menos te gustó). La forma en que mas me gustó trabajar en la clase fue:</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Solo(a) <input type="checkbox"/> En pareja <input type="checkbox"/> En equipo</p>															
<p>Durante las clases, con las actividades tuve la oportunidad de:(Encierra tu respuesta)</p> <p>hablar en inglés Sí No</p> <p>escribir en inglés Sí No</p> <p>escuchar en inglés Sí No</p> <p>leer en inglés Sí No</p>															
<p>S.O.S. Meter (Encierra el emoji con el que te identifiques)</p> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>Entendí por completo el tema. Me siento satisfecho con mi desempeño.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>No entendí muy bien el tema y necesito un poco de ayuda y más práctica. Me siento poco satisfecho con mi desempeño.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>No entendí el tema y necesito mucha ayuda. No me siento satisfecho con mi desempeño.</td> </tr> </table>			Entendí por completo el tema. Me siento satisfecho con mi desempeño.		No entendí muy bien el tema y necesito un poco de ayuda y más práctica. Me siento poco satisfecho con mi desempeño.		No entendí el tema y necesito mucha ayuda. No me siento satisfecho con mi desempeño.								
	Entendí por completo el tema. Me siento satisfecho con mi desempeño.														
	No entendí muy bien el tema y necesito un poco de ayuda y más práctica. Me siento poco satisfecho con mi desempeño.														
	No entendí el tema y necesito mucha ayuda. No me siento satisfecho con mi desempeño.														

4.4 Procedimiento de recolección de la información

Se describe a continuación el proceso de condensación de la información. Exponemos los pasos para la construcción de la triangulación, codificación y categorización de los datos recabados para su posterior análisis y discusión. Toda vez que el estudio sigue en curso, únicamente se abordarán los datos preliminares del ciclo 1.

4.4.1 Primer ciclo de acción

Esta etapa, primeramente, se hizo la delimitación del objeto de estudio, lo que posibilitó la revisión y selección de ciertos constructos teóricos que dan sustento a esta investigación. Entre ellos, el destacar la importancia del vocabulario en la clase de inglés para poderse comunicar de manera efectiva, así como las estrategias y actividades que fomentan el aprendizaje del léxico. Igualmente integramos algunas definiciones acerca de lo que es vocabulario, de lo que significa conocer una palabra, así como también estrategias y actividades de enseñanza y el rol del docente.

Durante este ciclo 1, que abarcó el periodo comprendido de agosto a noviembre de 2022, fue considerada como fase exploratoria; toda vez que en esta fase se tuvo el propósito de acercarse lo más que se pudiera a esa realidad que viven los participantes del estudio. Desde los primeros momentos en el campo, la intención fue advertir y comprender la realidad de los participantes de la investigación sobre cuál era el léxico (vocabulario) que los estudiantes conocen, además de identificar las estrategias y actividades que se emplean dentro del aula para su promoción para su enseñanza. Finalmente se llevaron a cabo un total de doce observaciones (ver Foto 15) a la docente titular del grupo, docente invitada a participar en la investigación. A lo largo de esta fase exploratoria se observó con la finalidad de conocer al grupo, identificar sus características, gustos y preferencias, así como también identificar las estrategias y actividades que la docente implementaba en el aula durante la enseñanza de vocabulario, lo que me permitió convertirme en un *insider*, pues los alumnos se familiarizaron conmigo y ya no me veían como una intrusa, que para fines de la investigación-acción es de suma importancia tener este vínculo con los grupos. Lo que aconteció en el aula sirvió de referencia para el diseño del plan de acción.

Es preciso hacer mención que algún momento lo registrado en los dispositivos de observación llegó a un punto de saturación, por lo que ya no se llevó un registro como tal, pero se registraron eventos relevantes a través del diario de campo. Los aspectos más relevantes captados a través de estas observaciones fueron: el uso de la metodología de gramática-traducción para desarrollar la mayor parte de la clase; el recurso del diccionario bilingüe para búsqueda de significados de palabras, la clase se imparte mayormente en la lengua materna de los estudiantes, mientras que las estrategias y actividades utilizadas para la enseñanza de cada sesión se enfocan en repeticiones (*drills*), llevan un registro en el cuaderno de clases de las listas de vocabulario, debido a la falta del libro de texto adecuado al nivel de los alumnos, el primer mes y medio se trabajó únicamente con la libreta y el pizarrón como recurso de la profesora, por último se identificó que existen pocas oportunidades para que los estudiantes interactúen entre ellos, por lo que la mayoría de las actividades se desarrollan de manera individual.

En cuanto a las entrevistas a profundidad, también fueron registradas a través de archivos de audio. De igual manera, para su posterior análisis se lograron concretar dos entrevistas a profundidad con una duración de 50 a 55 minutos por cada una de las profesoras invitadas. En este ciclo, el uso de la técnica de la entrevista a profundidad no fue tan exhaustiva; ciertamente, fue utilizada con el propósito de complementar la información de las observaciones y de las actividades de diagnóstico. En cuanto a las actividades de diagnóstico, en este caso se refiere a una evaluación que se aplicó al inicio del ciclo escolar, tomando en cuenta el contenido de inglés básico que deberían poseer los estudiantes en caso de haber llevado el programa de PRONI en su educación primaria.

Respecto al dispositivo de diagnóstico, de acuerdo con Nation (2008), dependerá del uso o fines de la evaluación, desde para saber qué necesita ser enseñado, hasta monitorear e incentivar el aprendizaje, para identificar el nivel de conocimiento de estudiantes y ubicarlos en la clase correspondiente, por dar unos ejemplos. En este caso como parte del estudio, el diagnóstico servirá para identificar el nivel lexical de los alumnos al inicio del curso, y las de progreso servirán para evaluar las actividades en las que los estudiantes han estado trabajando y también evaluar el nivel de dominio del estudiante, así también será parte de las evidencias a recabar del impacto de las estrategias y actividades usadas por el docente para enseñar vocabulario.

Después de realizar las entrevistas, se dio paso al análisis de la información; el cual paulatinamente se fue consolidando y con esto se pudo construir una codificación preliminar, lo cual hizo posible adaptar nuestro proceder en la realización del estudio; esto con la finalidad de afinar las preguntas de investigación a fin de decidir sobre las técnicas a emplear en el segundo ciclo, con miras a identificar mejor las categorías definitivas de análisis que permitan más adelante la explicación del fenómeno tratado.

4.4.1.1 Ciclo de acción 1: Codificación preliminar.

Es de importancia resaltar que este proceso se llevó a cabo de manera inductiva, esto significa que fue a partir del surgimiento de la información del discurso de los propios informantes. De acuerdo con Gibbs (2012), la codificación es el modo o la forma en que el propio investigador es quien define de qué tratan los datos que se encuentra analizando. La codificación:

“implica identificar y registrar uno o más pasajes de texto u otros datos [...], que ejemplifican la misma idea ...” (Gibbs, 2012, Sección Códigos y codificación, párrafo 1).

Este proceso del que el autor habla implica la identificación de ideas y se les vincula o asigna un nombre para esa idea, es decir; un código. De esa forma cuando el investigador se encuentre de nuevo dentro del texto u otros que ejemplifiquen o comuniquen sobre lo mismo, se podrá codificar con el mismo nombre.

Para Hernández de la Torre y González Miguel (2020), el procedimiento metodológico para la reducción de los datos consiste en: dividir la información de acuerdo con criterios temáticos, identificación de categorías y codificación descriptiva de la información y a partir de esto se construye una matriz cualitativa de acuerdo al autor, quien ejemplifica este proceso a través de un estudio realizado sobre las ventajas e inconvenientes de la participación de centros educativos en redes escolares.

A partir de las interrogantes del estudio, se abordará el proceso a seguir para la condensación de la información (codificación), primeramente, mencionaremos las preguntas a responder. Como primera pregunta es: ¿Cuál es el vocabulario que conocen los estudiantes de

secundaria pública de la EST 65? y segundo, ¿Qué estrategias y actividades se utiliza para la enseñanza de vocabulario en el aula de inglés? Para dar respuesta a las preguntas se estableció un diagrama de triangulación de los dispositivos implementados a lo largo del ciclo, a través de los cuales se indaga sobre el conocimiento de los alumnos, así como la parte de la práctica pedagógica en el aula.

Derivado del primer análisis de la información recuperada, se obtuvieron los siguientes códigos, contribuyendo al replanteamiento de las nuevas técnicas usadas en la siguiente fase, y segunda entrada al campo, para acercarse más a la propuesta de intervención, recordando esa flexibilidad que la investigación cualitativa permite. La siguiente tabla muestra los códigos preliminares obtenidos acerca de la habilidad lingüística de los estudiantes y sobre la práctica docente (ver Tabla 6). Es importante mencionar que se debe llevar a cabo la tabla de condensación y describir lo que se persigue con cada una de las etiquetas para responder las preguntas de investigación.

Tabla 6

Codificación preliminar: ciclo de acción 1

Codificación preliminar		
Parámetros	Códigos preliminares	Información condensada
Habilidades lingüísticas del estudiante	Conocimientos previos de inglés Deficiencias lingüísticas	Transcripciones de entrevistas individuales con profesores Análisis de entrevistas con los profesores
El estatus del vocabulario en la clase de inglés	Lugar que ocupa el vocabulario en la clase Estrategias y actividades de vocabulario en el aula Desafíos de la E-A	Análisis del diario del investigador y fichas de observación Análisis y valoración de la evaluación diagnóstica y actividades de seguimiento

4.5 Segundo ciclo de acción

En este segundo ciclo se hizo una segunda entrada al campo para recolectar información encaminada a complementar y profundizar en los elementos de relevancia para nuestro estudio, partiendo de la codificación preliminar. Durante esta recuperación de información, se emplearon entrevistas a profundidad, escalas de diferencial semántico-opinión sobre actividades diseñadas y estrategias empleadas por los profesores, autovaloración del estudiante y el diario del estudiante, así mismo, se llevaron a cabo nuevas observaciones de clase. Durante las observaciones de clase, centramos la atención en las estrategias de los profesores para la promoción del aprendizaje de vocabulario meta con el objetivo de complementar los aspectos del primer ciclo de acción, así como de identificar la nueva información recolectada durante esta segunda fase.

4.5.1 Triangulación: ciclo de acción 1 y ciclo de acción 2

Teniendo en cuenta que por el tipo de investigación no se plantea comprobar hipótesis como es el caso de las investigaciones cuantitativas, en este caso nos ocupa la recuperación de las significaciones que explican los fenómenos del estudio (Chanona Pérez, 2020). Por lo que será necesario llevar a cabo una triangulación para corroborar, es decir dar rigor a la valoración a la información una vez que estos se hayan transformado en datos, a través del proceso de condensación y categorización de información. Por lo anterior es importante recordar y enfatizar que mientras más información se pueda recuperar a través de diversos dispositivos, será más fácil poder llevar a cabo la triangulación puesto que buscaremos corroborar y confrontar la información recuperada de uno varios dispositivos (O. G. Chanona Pérez, comunicación personal, 11 de octubre, 2022).

El estudio se sustenta sobre la implementación de cuatro técnicas de colecta de la información, mismas que permitieron profundizar y ampliar la comprensión del objeto de estudio. Primeramente, a través de la información recabada se identificaron las recurrencias relevantes que más tarde se convirtieron en códigos y, por consiguiente, al condensarlas se volvieron categorías.

En el primer ciclo de acción, las entrevistas a profundidad (Robles, 2011; Díaz Barriga, 2007) nos hablan de esta como una técnica que supone adentrarse en la vida del otro, la exploración o búsqueda documental de los planes de estudio, las observaciones de clases y las evaluaciones diagnósticas permitieron el acercamiento a las habilidades lingüísticas de los estudiantes de frente al vocabulario, es decir el fenómeno en cuestión. Mientras que las observaciones de clases ayudaron a tener un panorama del desempeño docente en términos de las prácticas pedagógicas en torno a la importancia y enseñanza de vocabulario en el aula de lengua extranjera. De esa manera, se pudo contrastar y analizar la información recogida del material audiovisual provenientes de las entrevistas; y que posteriormente brindaron datos valiosos. En un primer momento para el análisis y posteriormente para la reflexión crítica de la práctica pedagógica del docente investigador, así como a la percepción de la enseñanza de vocabulario; concretando así un trabajo colaborativo.

En el segundo ciclo de acción, se profundizó el acercamiento a la información correspondiente a la indagación con respecto a la práctica pedagógica –prestando especial atención en las estrategias de enseñanza–, además de la promoción de la enseñanza de vocabulario; esto con el propósito de dar sustento al tratamiento de la información que es parte de los datos que conforma el estudio. Para este segundo ciclo, fue necesario integrar nuevos dispositivos tales como la escala de opinión, misma que corresponde a una herramienta con la que se recuperaron las opiniones de los aprendientes, diseñado de tal forma que el objetivo se lograra por tanto se recurrió a la escala de Likert y diferencial semántico de Ossgood (Arce Fernández et al., 1997; SEP, 2020).

Toda vez que la combinación de estas permitió la mejor opción para recuperar las opiniones de los informantes, la auto valoración del aprendiente y el diario de aprendizaje, mismas que nos permitieron profundizar en la práctica pedagógica, esto a través de la entrevista a profundidad, la observación, el diario del investigador, así como las actividades implementadas dentro del aula (Santos García, 2015).

De la misma manera buscando profundizar sobre las percepciones de la práctica docente a través de las entrevistas a profundidad, observaciones, escala de opinión y las actividades, así como el diario del investigador, estas permitieron acercarse a las estrategias que el docente emplea en la enseñanza de vocabulario, además con el recurso del dispositivo de la propia valoración de los

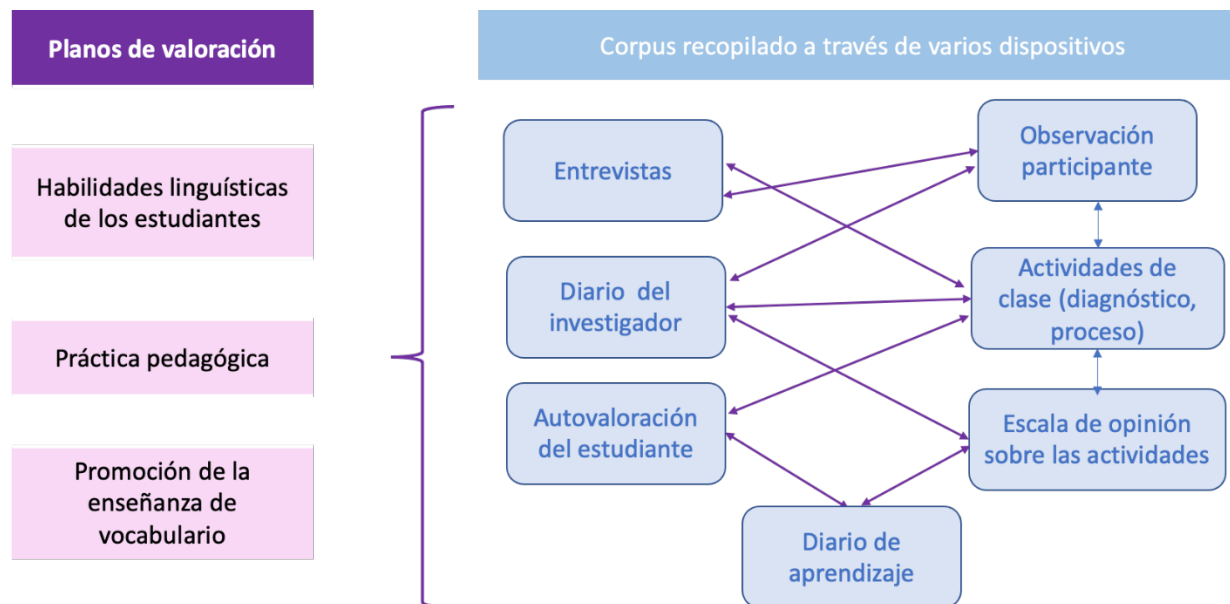
aprendientes de frente a las actividades y su desempeño en cuanto al aprendizaje de vocabulario; se pudo profundizar en la promoción de la enseñanza de vocabulario, permitiendo así tener las percepciones de los educandos de frente a las estrategias que emplean sus profesores para la enseñanza de vocabulario y de sus propios logros y reflexiones como aprendientes respecto a la pertinencia de estas. Ya que, en miras de la propuesta didáctica, es importante tomar en cuenta las opiniones de los aprendientes para verse reflejado en las actividades que serán parte de esa propuesta.

Lo descrito previamente, permitió así llegar al proceso de triangulación final de la información, este paso del proceso de trato de la información recuperada es de suma importancia y necesaria debido al cúmulo de datos que arroja para el análisis y valoración de los datos. Lo anterior por tanto permitirá el sustento de la investigación, y en ese sentido coincidimos con Miles y Huberman (1994) quienes expresan que este proceso de establecer códigos para la reducción de datos, agrupándolos, radica en que esta codificación será el sostén del posterior análisis, que orientará el análisis y reflexión crítica del presente estudio.

Lo expresado arriba se puede observar a través del esquema de triangulación (Ver Esquema 2). De manera organizada se puede apreciar el camino que se ha tomado para la recuperación de la información que integra el corpus necesario para dar respuestas a las preguntas planteadas al inicio de la investigación y, así poder alcanzar los objetivos planteados para este estudio.

Esquema 2

Triangulación de la información



4.5.2 Codificación y categorización

A partir de las interrogantes del estudio, en el documento previo sobre el proceso que se siguió para la condensación de la información (codificación). En su momento para dar respuesta a las preguntas se estableció un diagrama de triangulación de los dispositivos implementados hasta ese momento, donde se indagó sobre las percepciones de los alumnos, así como la parte de la práctica pedagógica de los profesores en el aula. De esa codificación se obtuvo una tabla de codificación preliminar con la información recolectada a través de los dispositivos (ver Tabla 3).

El siguiente paso del proceso corresponde a la categorización. La distinción entre la codificación y la categorización subyace en que la categoría se encamina hacia la tarea de interpretación de los datos. Esto significa que en el caso de la codificación se hace más en sentido descriptivo o con una ligera tendencia a ser interpretativos, toda vez que sigan muy ligados al corpus, según expresa Chanona Pérez (2020).

La categoría, por su parte tiene una carga más dominante; interpretativa. De acuerdo con el autor, esto se debe a que mientras se está llevando a cabo este proceso, la información recolectada se está transformando en dato y, por ende, se convierte en relevante para la investigación. Y el autor expresa: “cuando estamos categorizando, estamos más bien frente a una organización de datos y no de información” (Chanona Pérez, 2020, p. 371).

Lo siguiente que se realizó después de la condensación (codificación), que en un primer momento fue sistemático, se pasó a una clasificación más concentrada, es decir lo que sería la categorización (Saldaña, 2013, como se citó en Chanona Pérez, 2020). Lo que daría paso a las primeras interpretaciones del investigador con relación a sus preguntas y objetivos planteados. Por su parte Vives Varela y Hamui Sutton (2021), expresa que: “la categorización es la operación de asociar los códigos a una determinada categoría” (p. 101). Estos autores describen cuatro procesos diferentes desde el cual se puede llevar a cabo la elaboración del sistema de categorías. Tales procesos se enlistan y se describen a continuación:

Deductivo, que se sustenta en un marco teórico para elaborar las categorías

Inductivo, parte de los datos (audios, registros narrativos, entre otros) para agruparlos en función de características pertinentes al objeto de investigación.

Deductivo-inductivo, se parte del marco teórico y posteriormente se extraen características a partir de los datos del contexto

Abductivo, parte una teoría de la realidad para realizar el trabajo empírico. La hipótesis no es dada a priori; ella emerge de los datos para ser verificada.

(Vives Varela y Hamui Sutton, 2021, p. 101)

El procedimiento de este estudio correspondió al proceso inductivo, toda vez que las categorías surgieron a partir de la recogida de información, por lo que son consideradas como emergentes. Vives Varela y Hamui Sutton (2021), expresan que existen dos elementos esenciales al momento de seleccionar aquella información que será parte de las categorías. Primero, la pertinencia de estos, es decir que debe considerarse aquello que realmente se relaciona con el tema de la investigación y que al mismo tiempo permita incorporar los elementos emergentes. Lo

segundo, sería la relevancia de esta información, que supone que esto se debe a la recurrencia en relación con las preguntas de investigación.

Por su parte Cisterna Cabrera (2005) también coincide en esta distinción entre “las categorías, que denotan un tópico en sí mismo, y las subcategorías, que detallan dicho tópico en micro aspectos” (p. 64). Estas categorías y subcategorías de las que nos habla el autor pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso de la recolección de la información, o emergentes, que estas surjan a partir del levantamiento de referenciales significativos a partir de la indagación.

Durante este proceso de categorización fue necesario establecer los planos de significación, que de acuerdo con la definición de Chanona Pérez (2020) se refieren a los: “grandes espacios de convergencia de significados y vinculados con las preguntas de investigación” (p. 374). Por lo que, de acuerdo con su explicación, cada una de las preguntas de investigación deberá tener un plano de significación y al menos una categoría, y dentro de cada categoría deberán estar los códigos (específicos) que se vinculan con ella, estas vendrían siendo los subniveles. Lo anterior hará más fácil poder llevar a cabo la interpretación, recordemos que el principal propósito de la categorización es encaminarnos a interpretar en aras de dar respuesta a las preguntas que motivaron la investigación.

De los diversos códigos que se obtuvieron en la condensación, se seleccionó de manera meticulosa todo aquello que era más recurrente. Siendo así, que de este trabajo de codificación y categorización se cuenta ya con datos para el análisis y discusión en un primer momento que servirán de ayuda y darán sustento a la propuesta didáctica.

Para el proceso de construcción de esta matriz de categorización se tomaron en cuenta 2 códigos específicos para la primera categoría **Competencia lingüística**. Los códigos que dieron surgimiento a esta categoría se obtuvieron de la siguiente manera: a través de las valoraciones obtenidas por medio de un examen de diagnóstico, así como la información sobre el contacto previo con la lengua meta, por lo que tales datos llevaron a la conformación de los siguientes códigos: *conocimientos previos de los estudiantes y deficiencias lingüísticas*. Y permitió

evidenciar los conocimientos previos y las áreas de oportunidad de los educandos, quedando enmarcados dentro del plano de análisis habilidades lingüísticas del estudiante.

También se pudo apreciar recurrencias sobre el lugar que ocupa el vocabulario en la clase de inglés que fueron obtenidas a través de las entrevistas llevadas a cabo con las profesoras invitadas, se apreciaron durante la fase de observación y en las actividades de clase, surgiendo así el código de lugar *que ocupa el vocabulario en la clase de inglés*. A lo largo del discurso de los profesores y las opiniones de los estudiantes, se encontraron recurrencias que aluden a las funciones y utilidad del vocabulario, dando paso al código *funciones y utilidad del vocabulario*. Finalmente, estos tres códigos dan origen a la categoría **El papel del vocabulario en la clase de inglés**.

En cuanto a la última categoría, fe notorio que la enseñanza del vocabulario en inglés deriva directamente del currículo del nivel básico, secundaria, en el que se menciona la enseñanza a través del método comunicativo, pero a pesar de ello, de acuerdo con los informantes se lleva a cabo un currículo oculto, lo que se pudo apreciar también durante las observaciones de fase exploratoria, aunque emergieron actividades de repetición y memorización; generando así el código *Estrategias de enseñanza de vocabulario en el aula*. Así mismo, derivado del código anterior, se puede apreciar que el aspecto del vocabulario, no se logra consolidar en la clase, y el discurso obtenido mediante el piloteo de las actividades permite identificar las necesidades que sugieren tomar en cuenta el perfil, sus intereses; dando como resultado el código denominado *Necesidades del contexto*. De igual manera, estos dos códigos dan origen a la categoría denominada: **El docente y su práctica en el aula**.

Finalmente, una vez que se obtuvo los datos categorizados, su interconexión se verá reflejada en el plano de significaciones, que por supuesto deberán estar vinculadas a las preguntas de investigación e incluso con el título del proyecto de investigación. De acuerdo con Chanona Pérez (2020), en este momento es cuando los datos pasan de una condición real hacia una más abstracta de una particular hacia una más general. Por lo tanto, será hasta ese comente en que puedan darse las condiciones para llevar a cabo una interpretación y, hasta de cierta forma teorizar con respecto al fenómeno social que se está investigando. Y es entonces que el siguiente paso

corresponderá a la tarea de interpretación, es decir dar sentido a los datos (la valoración y teorización de los hallazgos obtenidos). Para apreciar lo descrito con anterioridad, se presenta a continuación una tabla con los códigos y categorías que darán paso a el proceso de análisis y discusión de los datos obtenidos (Ver Figura 6).

Figura 6

Codificación y categorización

Codificación y categorización		
Planos de análisis	Códigos	Categorías
Habilidades lingüísticas del estudiante	Conocimientos previos de los estudiantes	Competencia lingüística
	Deficiencias lingüísticas de los estudiantes	
Aspectos relevantes del vocabulario en la clase	Lugar que ocupa el vocabulario en la clase	El papel del vocabulario en la clase de inglés
	Funciones y utilidad del vocabulario	
Práctica pedagógica	Estrategias de enseñanza de vocabulario en el aula	El docente y su práctica en el aula
	Necesidades del contexto	

4.6 Limitantes de la investigación

Como todo trabajo de investigación, no todo lo proyectado y planeado dentro del cronograma se desarrolla de manera íntegra, suelen aparecer situaciones que pueden llegar a obstaculizar el alcance de los objetivos establecidos desde un inicio. Por lo que a continuación daremos cuenta de algunos que se presentaron a lo largo de este trayecto investigativo.

En primer lugar, se considera que el factor tiempo es uno de los máspreciados por los investigadores, en el caso particular de este estudio, el tiempo fue una condición limitante al inicio del primer ciclo de la investigación, toda vez que debido al desfase de calendario escolar de educación básica y universitario son distintos; provocó entrar un poco tarde al campo para la fase exploratoria y de observación. También se vio afectado, el corto tiempo del ciclo dos, lo que representó no poder profundizar en las significaciones que rodean el objeto de estudio.

Lo segundo que limitó este estudio, fueron las irregularidades en cuanto a la gestión del grupo de estudiantes, ya que como fue descrito en la parte metodológica en el apartado de los participantes, el grupo con el que se trabajó a lo largo de la investigación fue un grupo prestado, es decir, que cuentan con su docente titular de la asignatura de inglés. Lo anterior significó que solo en determinados momentos o sesiones es cuando pude trabajar con el grupo, previo acuerdo y seguimiento a los temas de la clase de la maestra titular.

Además del tiempo estos limitantes afectaron directamente al desarrollo de la investigación, pues el profesor investigador no disponía del tiempo del grupo ni de la gestión de los grupos. Es por ello por lo que para cuando se da inicio el ciclo 2, ocurre un cambio y se tiene que continuar el estudio con un segundo grupo, de igual forma, préstamo de la profesora invitada, ya que, por ajustes de horarios y grupos en el centro educativo, el grupo con que se trabajó en el ciclo 1, ya no se encontraba disponible en los días destinados para llevar a cabo las clases. Lo anterior, por supuesto supuso un nuevo plan de trabajo, de volver al campo y hacer ese trabajo de conocer al grupo, de los estudiantes conocer al profesor investigador, integrarse a la dinámica de trabajo que se tenía con el grupo previo.

La experiencia del profesor investigador en el manejo del paradigma de investigación cualitativo y la metodología de la investigación-acción también representó una limitante, pues como todo investigador novicio, se tuvo que aprender y formarse en el caminar de la investigación por lo que conforme se fue avanzado en el desarrollo de la investigación, las lecturas sobre la investigación cualitativa e investigación-acción, además de las asesorías por parte de los asesores, significó un avance en conducir un estudio, esto con la finalidad de dar mayor validez y confiabilidad a este estudio. Tal fue el caso, que durante el ciclo 1, uno de los dispositivos de

recuperación de información por parte de los estudiantes, en este caso el diario de aprendizaje, no fue posible implementarlo conforme al primer diseño, por lo que fue necesario hacer una intervención en el segundo ciclo de acción, con lo que fue posible mejorar el diseño y llevarlo a la recogida de información del segundo ciclo.

4.7 Recapitulación

En este cuarto capítulo, se dio a la tarea de explicar el porqué de la elección del paradigma cualitativo como base para esta investigación, toda vez que se busca estudiar las realidades de los diversos actores sociales, de igual forma se da cuenta sobre el enfoque de investigación-acción elegido, esto debido a que esta permite un mejor y mayor acercamiento a la realidad del objeto de estudio, pues se centra en el contexto educativo, particularmente de la práctica docente. La investigación – acción tiene como objetivo conseguir una mejora en la práctica del docente, esto a través de un modelo cíclico propuesto por Kemmis y MacTaggart (1988). Es decir, a través de dos ciclos, por lo pronto se describe únicamente lo desarrollado hasta el ciclo uno, ya que el estudio sigue en curso.

Asimismo, se le brinda al lector una mirada acerca del proceso metodológico empleado y el desarrollo de este mientras a lo largo de la investigación. La intención es encaminar hacia el entendimiento del porqué de la selección de las distintas técnicas de recolección de información, también se explica la manera y los momentos en que estas fueron dispuestas. De igual forma, se describe el tipo de información que estas técnicas fueron proporcionando a través de los dispositivos diseñados para este estudio en específico. Se describen las entrevistas a profundidad con los profesores invitados, se incluyen los resultados de los diarios de aprendizaje y escalas de para corroborar la información recuperada. De igual forma se describe las observaciones de clase, que dieron origen a las notas de campo. Finalmente, se incluye un pequeño estudio de gabinete de los documentos oficiales del programa de estudios de la SEP, el cuadernillo de actividades (antología) y el libro de texto.

Finalmente se presenta de manera descriptiva y gráfica sobre el proceso de codificación y categorización, a través de los dos ciclos implementados durante el estudio. Además de lo anterior,

se describen las limitantes del estudio, para que el lector se encuentre informado de lo acontecido durante la investigación y el porqué de ciertas cambios o tomas de decisiones sobre la marcha. En el próximo capítulo se presenta la discusión e interpretación de los hallazgos preliminares.

CAPÍTULO V. PRIMERA APROXIMACIÓN DE LOS HALLAZGOS

Este capítulo corresponde a la discusión de los hallazgos de la presente investigación, con base a los datos obtenidos durante el primer y segundo ciclo de acción a través de diversas técnicas de recolección. Como se indicó en el capítulo anterior (ver 4.5.1), se realizó una triangulación para reforzar la credibilidad del trabajo de investigación; y, de esa forma se pudo transformar toda esa información en datos, que más adelante posibilitarán dar un razonamiento interpretativo al objeto de estudio mediante la presentación ordenada de estos datos a través de categorías (ver 4.5.2). Es importante señalar que los nombres utilizados en los testimonios no corresponden a los nombres reales de los participantes del estudio, esto para efectos de mantener su identidad en el anonimato.

A continuación, se abordará de manera directa lo referente al componente del vocabulario (acervo) de la lengua meta con el que cuentan los estudiantes de secundaria al ingresar a este nivel educativo, así como también las necesidades o áreas de oportunidad de estos estudiantes en cuanto al dominio de vocabulario básico. También, se discutirá el plano de metodologías de enseñanza de vocabulario centrandó la atención en la relevancia del vocabulario en el aula de lenguas y las funciones y utilidad de esta, finalmente se discutirá acerca de las estrategias y necesidades del docente en la práctica docente.

5.1. Destreza lingüística

Inicialmente vamos a exponer los datos que reflejan los conocimientos lingüísticos de los estudiantes participantes a lo largo de este estudio. Como supuesto de investigación se consideró que, previo al diseño o planificación de un syllabus o clase de inglés como lengua extranjera era necesario indagar sobre el bagaje de los estudiantes en cuanto al vocabulario en la lengua meta. Por lo tanto, para conocer sus conocimientos previos en cuanto a vocabulario en inglés se le aplicó al grupo una evaluación diagnóstica al inicio del curso, coincidiendo esto justamente con el inicio de la investigación.

5.1.1 Repertorio léxico de los aprendices

En primer lugar, en el corpus analizado a través de los resultados del examen diagnóstico, las fichas de identificación, al igual que lo vertido en las entrevistas individuales a los profesores participantes; se encontraron recurrencias en el discurso de estos en cuanto al contacto previo con el inglés y sobre los conocimientos de los estudiantes al llegar a la secundaria. De acuerdo con Lessard-Clouston (2021), dentro de las consideraciones que se deben tomar en cuenta al inicio de un curso o programa, primeramente, es indagar sobre las necesidades del grupo. Por lo que tomando en cuenta ellos, el primer paso fue determinar el nivel de vocabulario de los estudiantes a través de un examen diagnóstico.

A continuación, se presentan los resultados que fueron arrojados a través de la prueba diagnóstica. La prueba consistió en 14 ítems con preguntas de opción múltiple después de una pequeña lectura y el último ítem consistió en comprensión de órdenes o frases del salón de clases, donde se pedía que los alumnos realizaran con un pequeño extracto en inglés lo que se indicaba. Aunque ya ha sido mencionado previamente en la parte del diseño del dispositivo (ver 4.3.3), es preciso recordar al lector que para el examen de diagnóstico se consideró utilizar palabras que fueran de alta frecuencia y que pudieran ser parte de aprendizaje incidental de los estudiantes, y con el texto en español (lengua materna) y en inglés pudiera ofrecerle más contexto para su comprensión y recordatorio de ese vocabulario que reconoce (pasivo), pero que no necesariamente utiliza (activo).

Es importante hacer mención que en los resultados de valoración del examen de diagnóstico arrojaron un promedio general del grupo de 6.5 sobre un valor total de 10 puntos, lo anterior corresponde al promedio del grupo de 25 estudiantes (ver Figura 13). Como podrá observarse en la gráfica, estos valores no ofrecen mucha información sobre los conocimientos del vocabulario por sí solos, sino que será necesario presentarlos de otra forma para proceder a su interpretación. Para hacer mucho más claro los resultados de los estudiantes participantes y partiendo de los ítems contenidos en el examen diagnóstico, fue necesario organizar a través de categorías, es decir, estas categoría se refieren al contenido o temas de la clase de inglés que fueron valorados dentro del examen, por lo que el resultado quedó de la siguiente manera: “Word sets” (ver Tabla 7), que incluyeron: días de la semana, meses del año, estaciones del año, números y cardinales, así como

también lista de tópicos o temas: miembros de la familia, los colores, exclamaciones para saludos y despedidas. Y finalmente palabras que incluían útiles escolares, comida y profesiones, además de verbos de uso regular para instrucciones en el aula o trabajo en libros o actividades de clase. Dichas palabras se encuentran dentro de la lista de vocabulario de alta frecuencia del examen estandarizado de dominio de inglés KET, nivel A1 del MCER (UCLES, 2012).

Tabla 7

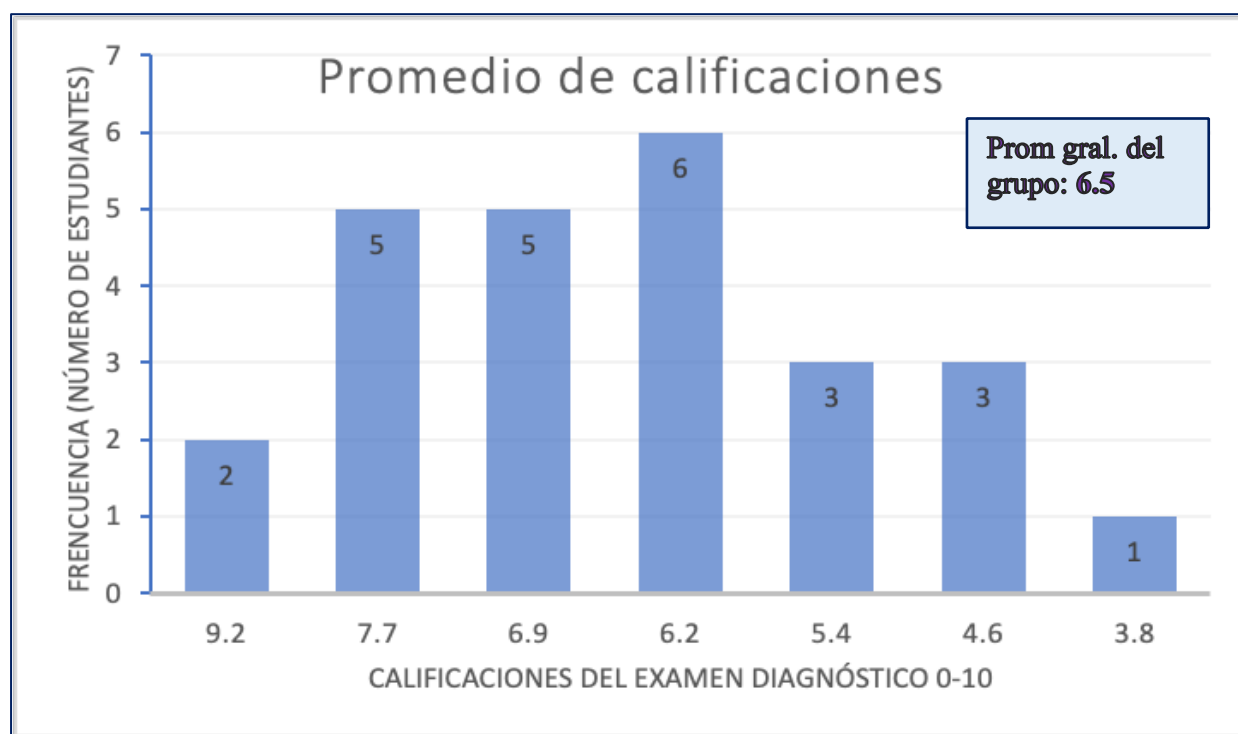
Resultados de la prueba diagnóstica escrita

No. de ítem	% de estudiantes que acertó	Número de estudiantes que acertó	Categorías (contenido o temática)
1	76.00%	19	Alimento (cereal)
2	92.00%	23	Profesión (Teacher)
3	72.00%	18	Chunk (I love you)
4	80.00%	20	Transporte (bus)
5	32.00%	8	Días de la semana
6	68.00%	17	Números cardinales
7	52.00%	13	Colores básicos
8	52.00%	13	Meses del año
9	32.00%	8	Estaciones del año
10	80.00%	20	Integrantes de la familia
11	78.00%	23	Exclamaciones (saludos y despedidas)
12	60.00%	15	Útiles escolares
13	1.6%*	2*	Verbos de uso regular en clase (write, underline, highlight, circle, match)

Como se puede observar en la Figura 7, las categorías que evidenciaron el vocabulario que los estudiantes conocen en inglés incluyen palabras comunes, tal es el caso de la palabra profesor, que obtuvo la mayor cantidad de aciertos (18 estudiantes), seguido de integrantes de la familia y transporte (20 estudiantes acertaron en cada categoría), después un alimento muy común, además de representar un cognado; cereal (19 de los estudiantes acertaron a la pregunta), seguido de exclamaciones, incluyendo saludos y despedidas (23 de los estudiantes acertaron), enseguida tenemos una frase elaborada (*chunk*) “*I love you*” con (18 estudiantes acertaron), los números cardinales (17 estudiantes acertaron).

Figura 7

Gráfica de calificaciones obtenidas en el examen diagnóstico



Con lo descrito anteriormente, se puede observar que fueron las categorías marcadas en color verde, aquellas que representan las categorías (contenido) en el que se obtuvieron más aciertos dentro del examen, por lo que sería el vocabulario con el que los estudiantes se encuentran familiarizados –al menos– al reconocerlos de manera escrita. Lo anterior también coincide con lo

recuperado a través de las voces de los participantes durante las entrevistas individuales en cuanto a lo que las profesoras invitadas expresaron sobre el bagaje de sus estudiantes al ingresar a primero de secundaria (ver Fragmento 1).

Fragmento 1

Opiniones de los docentes en cuanto a los conocimientos previos de los estudiantes

Profesorainvitada01: Mira, llegan **los niños o sea en una escuela pública los niños no llevan** [...]deben pues justificar ciertas partes del gobierno sus programas llegan entonces les dan 1 hora a la semana tal vez a un grupo, pero se los dan así como un extra no porque tengan un programa marcado que tienen que abordar ciertos temas en determinado tiempo ¿no?. Sino, se los van dando como que pues sí **una vez a la semana** y si esta semana no hubo clase pues ya no se dio, si esa semana hubo suspensión, entonces no es algo formal.

*Profesorainvitada02: Entonces hay niños que como **no han llevado inglés** a veces siento que están un poco como cohibidos o con ese temor de que porqué los demás ya sabían inglés y participan más entonces se sienten como que pues "yo no sé, apenas estoy aprendiendo" [...] ya con otros grupos, pues digamos que están prácticamente en el mismo nivel de que **no habían llevado inglés en la primaria**, nada más, al menos como dos o tres que están llevando cursos aparte o sea extra los los sábados pero pues son pocos.*

Por una parte, los testimonios sobre la competencia lingüística de los estudiantes al ingreso a secundaria revelan que de acuerdo con lo que propone el PRONI (SEP, 2016) respecto al trayecto escolar desde preescolar hasta secundaria en la lengua extranjera, los objetivos no están siendo cumplidos, pues los estudiantes no están ingresando con conocimientos que corresponderían al nivel A2. De ello también dan cuenta los estudiantes, cuando expresan sobre su trayecto escolar en primaria y su contacto y experiencias con la lengua inglesa (ver Fragmento 2). A pesar de que algunos dan cuenta de haber tomado clases de inglés, la exposición a la lengua fue limitada, por lo

tanto; los contenidos no fueron cubiertos y en consecuencia el dominio de la lengua se vio afectada. Lo que se pone en evidencia a través de los resultados del examen diagnóstico (ver Tabla 6).

Fragmento 2

Experiencias previas de los estudiantes participantes con el inglés

*Estudiante1: Porque básicamente **en la primaria sólo una clase a la semana y de 10-15 minutos**. Entonces, no nos enseñaban nada y la teacher nada más nos ponían películas y ya no nos enseñaba nada.*

*Estudiante2: Es que en la primaria, [...], este, **no nos enseñaban casi nada y los teachers no nos ponían a hacer actividades** y era muy corto, nomás era **una vez a la semana** y pues **no aprendimos nada**.*

*Estudiante3: Yo no sé, porque yo **no tuve clases de inglés**.*

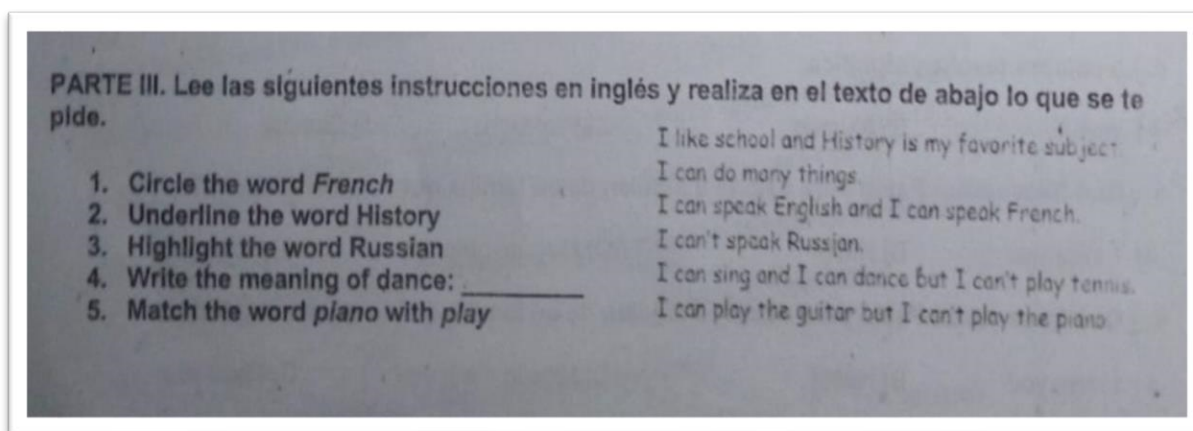
5.1.2 Carencias en el léxico del idioma inglés

Así como en la sección anterior se abordó lo referente a los conocimientos previos de los estudiantes en cuanto al vocabulario de inglés a su ingreso a primero de secundaria, en consecuencia, también pone en evidencia las áreas de oportunidad de los estudiantes al inicio del periodo escolar. Como se puede observar en la Tabla 5, las categorías (contenidos) que evidenciaron desconocimiento de cierto vocabulario en inglés correspondiendo a aquellas categorías que se encuentran sombreadas en color verde; tal es el caso de: útiles escolares donde (15 estudiantes acertaron); en cuanto a los colores básicos y meses del año (coincidieron 13 estudiantes). Por otro lado, en lo que respecta a las categorías que tuvieron menor porcentaje de aciertos fueron aquellas que están sombreadas en color celeste y estas incluyen a los días de la semana y las estaciones del año (en la que 8 estudiantes acertaron).

En último lugar, se encuentra la categoría que correspondió a una actividad de comprensión de instrucciones para trabajar sobre un extracto, únicamente (2 estudiantes) llevaron a cabo una actividad de las cinco que se les pedía, por lo que se representó con el 1.6 % de aciertos. Esta última categoría, nos revela cierta información sobre el vocabulario que los alumnos llegan a reconocer (pasivo), pero que no necesariamente lo utilizan en el día a día, en el último ítem se les pedía ejecutar las instrucciones sobre un extracto de cinco líneas, pero se evidenció que los alumnos no cuentan con el vocabulario de instrucciones, a reserva de lo descrito más arriba sobre el caso de los dos estudiantes (ver Foto 16). Por lo anterior, coincidimos con Nation (2001), en cuanto al volumen de vocabulario "utilizable" como él le llama (ver 1.2), implica no solo incrementar el número del vocabulario que conocen los estudiantes, sino que estos sean capaces de desarrollar las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura.

Foto 16

Ítems del examen diagnóstico sobre instrucciones para trabajar textos o actividades escritas en la clase de inglés (sección sin responder)



Es indiscutible que a pesar de que los últimos ítems se enfocaban en verbos de acción comunes en la clase de inglés, los estudiantes no pudieron identificarlos, y por lo tanto no llevaron a cabo la parte productiva a través de la comprensión de las instrucciones. Por lo tanto, esta evidencia permite entonces replantearse qué vocabulario necesitan los estudiantes, es decir, qué vocabulario necesitan aprender los estudiantes de esta clase de primer grado. De acuerdo con lo anterior y coincidiendo con lo expresado por los informantes (ver Fragmento 3), es necesario comenzar desde nivel básico, aun cuando se cuente con algunas nociones de vocabulario en la

lengua meta, por lo que corresponde al segundo paso después de determinar el nivel de vocabulario de los estudiantes (Lesard-Clouston, 2021).

En ese mismo sentido, Nation (2008) también enfatiza sobre los fines de la evaluación diagnóstica, que en este caso en particular permitió al docente investigador identificar el nivel de léxico de los alumnos al inicio del curso y por consiguiente plantear los temas a desarrollarse en las siguientes unidades. En cuanto a la parte de diagnóstico, durante la fase exploratoria se llevaron a cabo observaciones, de las cuales también surgió evidencia en cuanto al nivel de dominio y sobre todo las áreas de oportunidad de los estudiantes, se tomó nota sobre cómo se desarrollaron los estudiantes ante el examen diagnóstico de la profesora invitada, las dudas recurrentes ante el examen, y posteriormente la revisión del libro de texto que les fue entregado esto a través de las notas del diario de campo (ver Fragmento 4).

Fragmento 3

Opinión de los profesores en cuanto a las áreas de mejora en vocabulario

Profesorainvitada01: Los en los exámenes de diagnóstico tú le preguntas que corrija o sea yo le puse unas palabras en desorden o mal escritas y que las corrijan que son palabras básicas y no las saben o sea no saben qué hacer, no entienden las instrucciones, por ejemplo de que resuelvan una cuenta o sea unas operaciones y que el resultado te lo escriban en inglés, no lo hacen, para ellos solo hicieron la suma y escribieron los resultados en número porque no entienden las instrucciones porque no tienen ese conocimiento y que son cosas básicas que que deben de saber para que leer ese tipo de programas (2011) ya ya que se supone que deben es de tener como aprendizaje esperado.

Profesorainvitada02: Alumnos que no habían llevado nada nada nada de inglés pero que tal vez tenían ciertos conocimientos de algunos números o de algunas palabras pero muy muy poquitas porque pues a veces este en algún videojuego o este o con algún este amiguito algún compañero las habían escuchad [...] apliqué un examen de diagnóstico pues uno que obviamente me piden de la asignatura y aparte de eso yo apliqué un cuestionario que era igual un diagnóstico pero este era en español. Entonces era un cuestionario para saber un poquito más de los alumnos por ejemplo este donde habían estudiados y ya habían llevado este inglés este antes en la primaria o en algún otro lado o si llevaban algún curso extra este no sé fines de semana o por las tardes. Entonces, este todo esto me ayudó también a saber un poquito más de ellos.

Fragmento 4

Notas de campo-Registro de observación: Dificultades en el examen diagnóstico y áreas de oportunidad

Nota de campo 01-Registro de observación: Durante los dos módulos de clase, los estudiantes se dedicaron a resolver el examen diagnóstico. Se mostraban con muchas dudas y preguntaban constantemente a la profesora titular qué debían hacer, a lo que les respondían que lo que supieran o entendieran del examen. Al finalizar, revisaron en los libros de textos y hojearon las primeras páginas, mientras la profesora preguntaba si podían comprender las instrucciones, si sabían qué debían hacer, les preguntaba sobre algún texto y el título, si podían decir de qué se trataba. A lo que los estudiantes titubeaban, y uno que otro reconocía alguna palabra, pero en su mayoría decía no entender los textos, ni qué hacer en la actividad.

Lo anterior me hizo reflexionar sobre los temas evaluados, cuestionarme sobre el nivel de los estudiantes al llegar, de aquellos que indicaron haber llevado algo de inglés en la primaria, pero que ahora no podían resolver el examen completamente en inglés y tampoco poder leer el libro de texto que les fue asignado. ¿Qué es lo que saben realmente y qué es lo que necesitan aprender o repasar?

5.2. El rol del vocabulario en la clase de inglés

Para el desarrollo de este apartado, fue de suma importancia tener en cuenta el papel que se le otorga al vocabulario dentro de la enseñanza-aprendizaje, toda vez que tradicionalmente se ha identificado una relación estrecha entre el conocimiento de vocabulario y el dominio de la lengua meta en general. De acuerdo con Richards y Renandya (2002), en el pasado se le daba poca importancia a la enseñanza y aprendizaje del vocabulario en los programas o cursos de segundas lenguas o lenguas extranjeras, y de manera clásica se abordaba de manera incidental en los libros de texto y programas de lenguas. Por tal razón, en los siguientes apartados, se encontrarán algunos testimonios por parte de los participantes en los que se verán reflejados tanto el lugar que ocupa el vocabulario en la clase, así como sus funciones y utilidad (ver 1.5). Entonces en este apartado se enfoca discutir sobre el posicionamiento del vocabulario en la clase y sobre las funcionalidades de este en la clase de inglés.

5.2.1. El posicionamiento del vocabulario en la clase

Cada docente trae consigo sus propias vivencias y enseñanza de la lengua extranjera como aprendiente, y de cierta forma esto lo ha definido en su trayectoria de aprendizaje al mismo tiempo que ha desarrollado cierta influencia en la manera de desenvolverse en su práctica docente. Esto va en sentido de que el enfoque de gramática-traducción podría estar vigente y anclado dentro de las creencias e ideas de los profesores hoy día, y sobre todo el otorgarle un valor a la gramática por encima de las demás habilidades de la lengua. Lo que nos hace recordar a Wilkins (1972, en Medellín, 2008) cuando enfatiza que, si se invierte mucho tiempo estudiando la gramática, el inglés del aprendiente no mejorará demasiado. Esto significa que mientras más expresiones y palabras aprendas, se verá un avance en el dominio de la lengua meta.

Es importante destacar que el aprendizaje de vocabulario es parte fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que se convierte en una base (bagaje) o acervo que permitirá al estudiante enriquecer su léxico y por lo tanto desarrollar sus habilidades comunicativas en la lengua meta (ver 1.2). He ahí de su importancia como sub-habilidad dentro de la clase de inglés como lengua extranjera. Dentro del discurso de los profesores invitados, se percibe al vocabulario como parte importante en el salón de clases (ver Fragmento 5).

Fragmento 5

Lugar que ocupa el vocabulario en la clase

Profesorainvitada01: Es muy importante la enseñanza del vocabulario, bueno no solo en secundaria pero refiriéndome aquí a mi contexto, en el programa marca la intención de que el alumno salga comunicándose, pueda expresar mas cosas, ideas.

Profesorainvitada02: *pues la verdad que es bien importante porque si ellos no van aprendiendo vocabulario. Pues también como ellos van a poder comunicar ¿no? Entonces ese vocabulario es parte de todo el input que nosotros vamos creando en ellos ¿no? ellos no tienen ese input ¿cómo van ellos, entonces a reproducir después no? entonces, este sí, yo considero que es muy muy importante obviamente sabemos que la gramática también lo es.*

Sin embargo, a pesar de estar presente el vocabulario, pocas veces se ofrece a los estudiantes la oportunidad de practicarlos o asimilarlos, debido a las grandes listas de vocabulario (Ver Foto 17). A lo largo de las observaciones de clase, al presentar vocabulario nuevo se ofrecía una lista larga de vocabulario para que los estudiantes fueran quienes investigaran el significado como parte de su tarea, esto con la finalidad de enlazarlo con la parte de la función gramatical de la unidad. Como puede observarse en las notas de campo (ver Fragmento 6), queda en evidencia la inclinación por la gramática-traducción y pocas oportunidades para reciclar y practicar el vocabulario nuevo antes de pasar a la siguiente unidad o tema. Como se puede observar la lista de vocabulario para el tema de nacionalidades y países.

Fragmento 6

Nota de campo-Registro de observación: la importancia del vocabulario en clase

Nota de campo 02-Registro de observación: Durante la fase exploratoria durante el ciclo 1, pude observar que el vocabulario está presente al inicio de las unidades temáticas y son los estudiantes los responsables de investigar su significado en el diccionario, algunas veces son apoyados por el docente de forma descontextualizada a través de listas o flashcards. Una vez que en clase revisan el significado de las palabras, recurren a repeticiones orales para practicar pronunciación. Y en otra sesión, se vincula con una función gramatical y se recurre al vocabulario provisto para desarrollar un poco la expresión escrita y oral.

Lo anterior me hizo reflexionar sobre si lo que se hace en el aula, lo que hacemos como docentes en seguir avanzando en las unidades, ¿tiene que ver con el currículo o programa oficial? Apresuramos a los estudiantes, y los llenamos de información, en este caso de listas largas de vocabulario, ¿sin darle la oportunidad de asimilarlo?, ¿cuál sería una mejor propuesta ante esto?

Foto 17*Lista de vocabulario de países y nacionalidades*

Countries and Nationalities			
PAIS	CONTR	NACIONALIDAD	NATIONALITY
México	Mexico	Mexicana	Mexican
Canadá	Canada	Canadienses	Canadian
Estados Unidos	United States	Estadunidenses	American
Inglaterra	England	Inglés	English
Francia	France	Franceses	French
BraSil	Brazil	BraSileños	Brazilian
Argentina	Argentina	Argentinos	Argentinian
Alemania	Germany	Alemanos	German
Belgica	Belgium	Belgas	Belgian
Holandá	Holland	Holandeses	Dutch
Polonia	Poland	Polacos	Polish
Italia	Italy	Italianos	Italian
Suiza	Switzerland	Suizos	Swiss
España	Spain	Españoles	Spanish
China	China	Chinos	Chinese
Japón	Japan	Japoneses	Japanese
Grecia	Greece	Griegos	Greek
Australia	Australia	Australianos	Australian
Suecia	Sweden	Suecos	Swedish
Marruecos	Morocco	MarrueSis	Moroccan
Portugal	Portugal	Portugueses	Portuguese
Rusia	Russia	Rusos	Russian
India	India	Indios	Indian
Irlanda	Ireland	Irlandeses	Irish
República Dominicana	Dominican Republic	Dominicanos	Dominican

Como se puede observar a través de las evidencias mostradas y los testimonios, el papel del vocabulario aún tiene mucho camino que recorrer para que se le dé la importancia que tiene en el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes. Habrá que recordar a Wilkins (1972, en Medellín, 2008) cuando expresa sobre la importancia del vocabulario ya que sin gramática muy poco puede ser transmitido, de acuerdo con lo que nos menciona, por el contrario, enfatiza que sin vocabulario nada puede ser transmitido (ver 1.5).

5.2.2. Funciones del vocabulario en el aula de inglés

En este apartado se pretende enfocar la mirada en las recurrencias que hubo en cuanto a las funciones del vocabulario en el aula, principalmente durante las clases y los momentos de interacción de los estudiantes con sus docentes o bien en momentos de actividades como grupo, y esto lleva a la importancia de aprender vocabulario (ver 1.2). A través de las observaciones se hicieron notas de campo respecto a las funciones del vocabulario dentro del aula, primeramente, notamos que los saludos y las frases elaboradas para pedir permisos al ingresar o salir del aula son los momentos en los que los estudiantes recurren a la lengua meta y ponen en práctica sus conocimientos, para ellos tienen a manera de apoyo visual las frases colocadas en la pared frente a ellos como se aprecia en la imagen (ver Foto 18).

Foto 18

Frases útiles para uso dentro del salón de clases de inglés



De acuerdo con el rol del vocabulario en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ver 1.5), destacan la importancia del vocabulario, como se mencionó en el apartado anterior, pero sobre todo que sean los docentes quienes estén conscientes de esto, ya que serán ellos quienes ofrezcan el acercamiento y los encuentros con la lengua meta, por consiguiente con el vocabulario nuevo (activo y pasivo), ya que este acervo léxico le brindará la oportunidad a los estudiantes de enriquecer aún más su léxico y por consiguiente desarrollar sus habilidades comunicativas.

Sin embargo, es importante hacer notar que hay mucha labor del docente en este sentido, pues desafortunadamente muchas veces el único lugar en el que el estudiante está expuesto a la lengua meta es dentro del aula, así sean una o dos veces por semana, será su única oportunidad para interactuar y hacer uso de la lengua en la clase. Por ello, coincidimos con Ahour y Berenji (2015); Siyanova-Chanturia y Webb (2016) en que la continua exposición dentro del aula y con los profesores, a través de audios o videos, o del propio docente es parte esencial para el dominio de la lengua.

Lo anterior significa que el aula es el centro de control para llevar a cabo la mayor parte de actividades de frente a la lengua meta. Y, en consecuencia, el uso de la lengua dentro del aula, no se limitaría únicamente a los saludos y expresiones para pedir permiso (Ver Fragmento 7). Sino que sería un abanico de posibilidades que ahora les corresponderían a los docentes trabajar en ello; lo que nos llevaría al siguiente apartado en cuanto a la práctica pedagógica en el aula de inglés para enseñar vocabulario.

Fragmento 7

Nota de campo-Registro de observación: funciones del vocabulario en el aula

Nota de campo 03-Registro de observación: Durante todas las clases, es común que al inicio los estudiantes saluden en inglés a la profesora, de igual forma, si alguno llega tarde al aula, deberá recurrir al uso de las frases elaboradas (*chunks*) para pedir permiso al ingreso, lo mismo sucede si necesitan salir al sanitario, durante el pase de lista, el saludo de saber cómo están y responder al docente. En las clases se recurre por lo general al uso de la L1.

Algunos otros momentos que se prestan para recurrir al vocabulario es al momento de preguntar por alguna palabra desconocida que quieran usar en alguna actividad que se encuentren realizando.

Lo anterior me hizo reflexionar sobre nuestro papel en cuanto a brindar oportunidades a los estudiantes de estar más expuestos a la lengua meta, de permitir y ser partícipe en desarrollo de sus habilidades, brindarles una atmósfera segura donde puedan practicar y puedan equivocarse sin tener miedo por ello. A veces, los profesores creemos que nuestros estudiantes no están listos para dar el siguiente paso y queremos darles todas las herramientas. Pero con el simple hecho de traer un tema que le interese a la clase a manera de romper el hielo, podrá brindar oportunidades para que puedan expresarse y practicar la lengua meta.

5.3. La práctica docente y su vínculo con el vocabulario

Parte del quehacer docente no solo involucra contar con el dominio de la lengua extranjera que permita enseñarla desde el punto de vista lingüístico, pragmático y sociocultural, sino también tener una sólida formación que permita aportar respuestas apropiadas y justificadas a las dificultades que puedan presentarse durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, es fundamental hacer uso de estrategias de enseñanza que faciliten el desempeño de los estudiantes en el aula.

Como producto de los resultados de las observaciones de las clases de las profesoras invitadas, actividades implementadas, así como de las entrevistas a profundidad, permitieron identificar las estrategias y actividades que llevan a cabo en el aula para crear un ambiente propicio para el aprendizaje de vocabulario. En este sentido, como mencionamos al inicio del capítulo, logramos acercarnos un poco al constructo de metodologías de enseñanza de vocabulario, centrando la atención en las estrategias y actividades que los docentes ponen en práctica para su fomento, así como las áreas de oportunidad.

Dentro de esta categoría encontraremos la guía que nos encamine hacia la elaboración de la propuesta didáctica, ya que se describirán algunos aspectos importantes que marcarán la pauta para constatar hacia qué puntos o elementos basar la propuesta, y al mismo tiempo, reflexionar acerca de manera más apropiada para poder plasmarla dentro de esta investigación. Por lo tanto, dentro de este apartado se abordarán los siguientes códigos: **estrategias docentes para enseñar vocabulario y las necesidades pedagógicas del contexto.**

5.3.1. Estrategias docentes para enseñar vocabulario

Como mencionábamos anteriormente, la perspectiva sobre la enseñanza de la lengua y en particular de enfocar la mirada hacia la relevancia del vocabulario como sub-habilidad (Ver 1.2). Recordemos que, en la actualidad, son los aprendientes los actores o centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, quienes son tomados en cuenta, así como sus necesidades y sus características individuales para privilegiar el aprendizaje contextualizado, que tenga relevancia para ellos, que sea significativo. Pero depende del profesor, quien cree estas oportunidades dentro del aula para que el estudiante sea un participante activo de su proceso de aprendizaje (Ahour y Berenji, 2015).

Sin embargo, conforme a lo tratado en las entrevistas a profundidad, en este trabajo, las docentes invitadas señalaron lo que el vocabulario representa para ellos en su práctica pedagógica (Ver Fragmento 8). Sin embargo, en las observaciones de clases, se logra ver que los docentes participantes todavía seguimos favoreciendo a la gramática de manera aislada, sin conectarla con vocabulario que pudiera contextualizar aún más los temas. Como se puede apreciar, los profesores

invitados expresaron que toman en cuenta el contexto de los estudiantes para seleccionar las estrategias que posibiliten y favorezcan la enseñanza de la lengua.

Fragmento 8

Estrategias y actividades de vocabulario

Profesorainvitada01: Yo recuerdo mucho cuando empecé a verlo de los niños que ves en tercero creo no este que el plato fuerte, la entrada y que ellos se elaboraran y dibujaran. Yo les llevaba muchas revistas para recortar y todo porque pues ellos no tenían un medio.

El decirles vamos a preparar un sándwich pues para ver algo básico preparar un sándwich. Ellos no, o sea, ellos no sabían lo del sándwich. Entonces ahí es donde me empecé a dar cuenta que bueno, entonces mejor como preparar las tortillas, como preparar el pozol de masa de ellos, como lo hacen, como preparar el café, no que los procesos que lleva el para ellos es muy normal, como disculpar el café tostar lo ponen a secar. [...] Entonces ahí es donde yo vengo a darme cuenta de que yo tenía que adaptar lo de ellos, que yo me tenía que pegar a la cultura de ellos, para que entonces ellos se motivarán y aprendieran. Entonces ahí es donde yo empiezo a hacer uso del Tsotsil.

Profesorainvitada02: Lo que me funciona de acuerdo a cada grupo de alumnos de acuerdo a sus estilos o estrategias de aprendizaje que ellos puedan llegar a tener entonces utilizo desde flashcards hay veces que utilizo videos este con ellos sobre todo los que son muy visuales o algunos son muy auditivos entonces aprenden muchísimo a través de escuchar también y este y los juegos.

A lo largo de los dos ciclos, como docente investigadora hubo oportunidad de implementar estrategias y actividades para llevarlas a cabo con los grupos participantes en estos dos ciclos. Con base en los resultados del examen diagnóstico y los temas que debían cubrirse del programa de inglés, fue necesario trabajar de manera colaborativa y organizada con la profesora titular ya que en algunas sesiones correspondió llevar a cabo algunas actividades enfocadas en vocabulario, como otras más donde fueron las tres sesiones de la semana y dentro de la planificación se debió cubrir el vocabulario meta. Tomando en cuenta las recomendaciones en cuanto a estrategias (ver 3.1) mencionadas por Oxford (1990b); Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), Nation (2008) y Lessard-Clouston (2021). Fue así como a continuación presentaremos algunas actividades que

echaron mano de estrategias pre instruccionales, coinstruccionales y post instruccionales. Una de las primeras estrategias propuesta fue el uso de ilustraciones, en este caso el uso de *Flashcards* (ver Foto 19), a través de la actividad con el tema de *Jobs and occupations*, que debía vincularse con el Verbo *To Be* (ser o estar).

Foto 19

Estrategia: ilustraciones para presentar vocabulario nuevo sobre profesiones y oficios



La ventaja que esta estrategia ofrece es que las imágenes dicen más que mil palabras, con ello se busca que los estudiantes, inmediatamente conecten la parte escrita (forma de escritura de la palabra), con la pronunciación y la imagen, para hacer más fácil el proceso de asimilación de vocabulario nuevo. También se tomaron en cuenta las recomendaciones en cuanto al número de palabras nuevas que deben presentarse (Nation, 2008). En cuanto al impacto de la actividad con los estudiantes, estos nos comentaron a través de los dispositivos de opinión que las ilustraciones les ayudaban a entender y aprender el vocabulario nuevo (ver Fragmento 9).

Fragmento 9

Impresiones de los estudiantes en cuanto a la estrategia de ilustraciones

Estudiante1: Haz de cuenta lo que más me ayudaba a entender serían las imágenes y como explicaba la profe con algunas respuestas así.

Estudiante2: que las imágenes nos ayudan a comprender o nos explicaron un poco que era la palabra o qué era la actividad.

Estudiante3: Las imágenes me ayudaban nada más profe.

En cuanto a esta estrategia, también se vinculó en la parte estrategias coinstruccionales con juegos de mesa, en este caso el juego de carreras o “*Jobs and occupation race*” por su nombre en inglés, las mismas flashcards utilizadas para presentar el vocabulario y hacer las primeras prácticas orales, ahora servirían de modelo en las hojas impresas del juego de “*race*”, donde los alumnos lanzaron dados para avanzar hacia la meta, pero en el camino, debían ir presentando a los personajes y la profesión u oficio que desempeñaban, recurriendo a los pronombres, verb to Be, y por su puesto el vocabulario meta (ver Foto 20). Esta actividad fue diseñada para trabajo por equipos y el docente monitoreó a todos los equipos y en algunos casos acompañó en su proceso de participar por primera vez a algunos estudiantes, brindando seguridad y atmosfera de aprendizaje en el aula.

Foto 20

Juego de mesa "race" profesiones y oficios



Otras de las estrategias que también se implementaron en el aula fue la de lluvia de ideas o *brainstorming*, donde no fue el profesor el personaje principal o del rol de la clase, ¡sino que se cedió la batuta a un voluntario de entre los estudiantes y fue quien estuvo a cargo de registrar las ideas de sus compañeros cuando daban respuesta sobre qué regalos preferían en la celebración de Valentine's Day! Esta actividad dio inicio con una hoja de trabajo (una sesión previa) en donde se familiarizaron con el vocabulario de esta celebración. Este tipo de estrategias son las que propone Díaz Barriga y Rojas Hernández (2002) para activar los conocimientos previos de los estudiantes, también para fomentar la creatividad. Esta actividad se ligó con otra estrategia (uso de organizadores textuales, ver Foto 21), y la actividad blog sin wi-fi con la finalidad de que los estudiantes hicieran uso del vocabulario visto previamente, y fuera el momento de reciclar, practicar y producir de manera escrita un texto respondiendo a un blogger ficticio sobre sus gustos en regalos de Valentine's Day (Ver Foto 22).

Foto 21

Estrategia: lluvia de ideas o brainstorming para el tema de Valentine's Day!

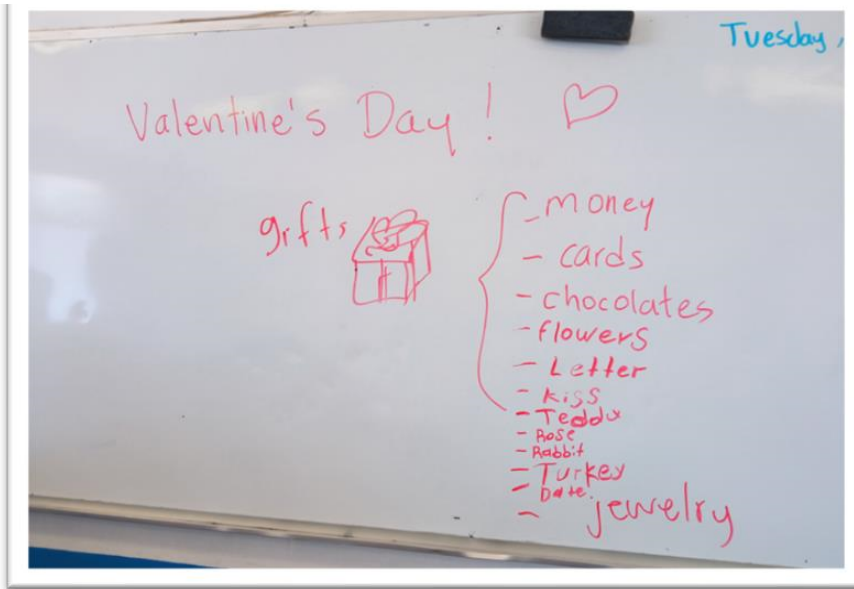
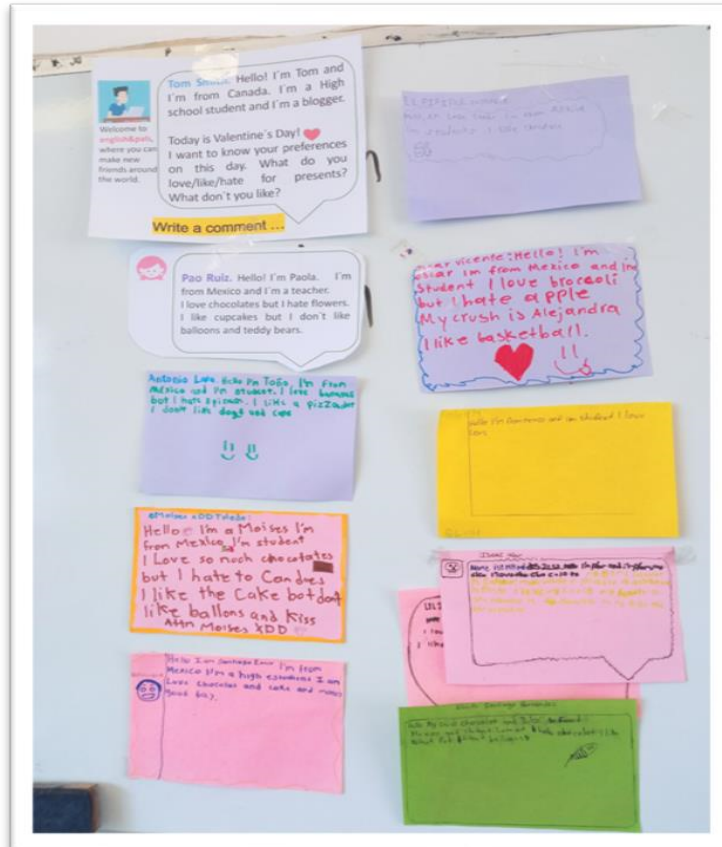


Foto 22

Estrategia: Blog sin-wifi sobre preferencias de regalos en Valentine's Day!



Esta actividad fue muy bien recibida por parte de los estudiantes, se involucraron mucho desde la lluvia de ideas, mientras su compañera anotaba todo en el pizarrón. Posteriormente cuando se les explicó la siguiente actividad, los estudiantes se emocionaron tanto al poder interactuar en un blog, aun cuando solo sería en la versión en papel, por lo que uno de los estudiantes muy entusiasmado se acercó a expresar su sentir (Ver Fragmento 10). De igual forma, a través de los dispositivos de opinión se les preguntó sobre lo que les había gustado y servido de esta actividad a lo que respondieron que les había gustado mucho, el tema era divertido e interesante, que pudieron escribir en inglés (Ver Fragmento 11).

Fragmento 10

Impresiones sobre las actividades de vocabulario que se desarrollaron en las clases

Estudiante1: *Miss. ¿Me da permiso de salir? Es que quiero ir a imprimir mi foto para colocarlo en mi perfil del comentario.*

Docente investigador: No es necesario, pueden hacer un dibujo o una carita simulando ser ustedes. Por cuestiones de tiempo no podemos, pero habrá otra oportunidad en que lo repitamos y les pediré su foto con anticipación.

Fragmento 11

Impresiones sobre publicar un comentar un post en un blog

Estudiante1: Pues de las palabras que mejora aprendí fueron las de San Valentín day.

Estudiante2: *Las palabras que aprendí fueron las del día del amor y la amistad.*

Estudiante3: Lo nuevo aquí fue eso lo que está pegado ahí en la pared (señala poster organizador gráfico de plurals). Nosotros lo que mirábamos antes era el verbo to be y pronombres y así...

5.3.2 Necesidades pedagógicas en la enseñanza de léxico

Como resultado de la investigación, como se puede observar los últimos códigos van encaminados hacia la propuesta pedagógica enfocada en la enseñanza de vocabulario en la clase de inglés para estudiantes de primer grado de secundaria. Basándonos en los dispositivos de observación, así como en las notas de campo, las impresiones de los participantes ante las actividades propuestas, autovaloración de sus aprendizajes, las entrevistas a profundidad y el *journal*, después de haber diseñado e implementado fichas para la enseñanza de vocabulario y propiciar un aprendizaje significativo. Entonces se puede establecer que la enseñanza aprendizaje de vocabulario en el aula de secundaria debe incluir estrategias de tres tipos: preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales, haciendo hincapié que por sí solas no van a funcionar, sino que es necesario acompañarlas de actividades con un propósito específico del vocabulario meta a lograr. Por lo que es importante que los docentes tengan en cuenta las necesidades del grupo, y a partir de ahí determinar el vocabulario a enseñar, seleccionar las estrategias y diseñar actividades en conjunto que ayuden a los estudiantes al incremento de su acervo léxico y en consecuencia pueda verse reflejado en las demás habilidades lingüísticas.

Así mismo, las escalas de opinión de los estudiantes respecto al contenido y los materiales empleados en las lecciones demuestran que fueron los adecuados, pues los resultados se inclinan por que los temas fueron bien explicados, se utilizaron imágenes, etc. (ver Fragmento 12). Después de realizar el análisis de los datos, las recurrencias en las opiniones y autoevaluaciones de los estudiantes demuestran que los materiales y contenidos en las fichas pedagógicas para las actividades de vocabulario han impactado en el desempeño de los estudiantes y en su propia autoestima al otorgarse un valor en cuanto a su dominio del tema o no, como se muestra en la gráfica (ver Figura 8).

Fragmento 12

Opiniones de los estudiantes respecto a las actividades y estrategias

Estudiante1: En mi caso sí aprendí algo nuevo, porque en el curso que llevé no vimos estos temas, vimos otros temas que eran más sencillos.

Estudiante2: Pues en los cursos que yo llevé lo que siempre, así como decía hace rato de las empezaban con lo más sencillo, que siempre empezaron con el verbo to be, los verbos. Y, pues al menos acá aprendí lo de las horas, como decir si hay un objeto atrás o sobre algún otro objeto sobre cómo se dicen algunos vegetales que yo no conocía.

Estudiante3: Yo en la primaria no llevaba clases de inglés, por eso acá aprendí bastante. Cómo decir los objetos en un lugar o el otro o la hora puede decir o cómo lo hacer nuestra rutina diaria, ...

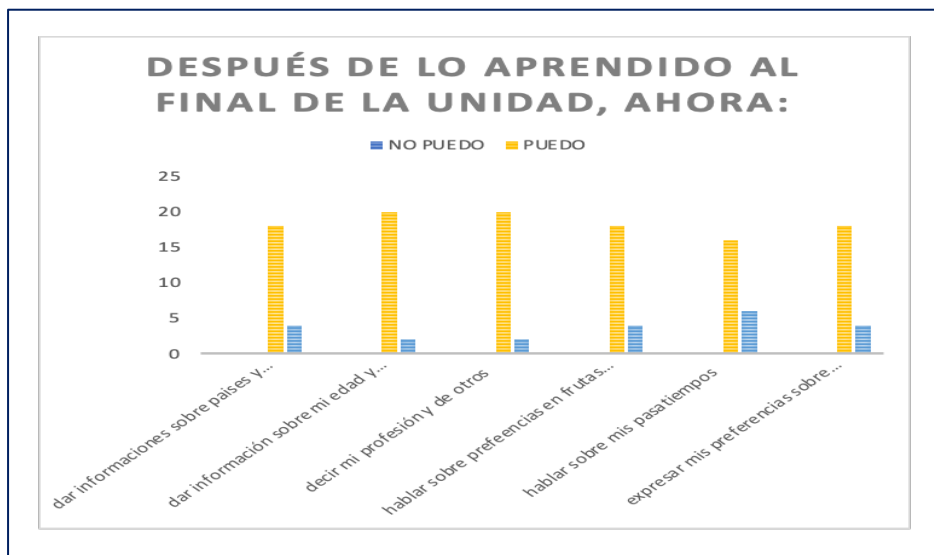
Estudiante4: Pues a mí siempre me ayudó para comprender todo el material didáctico como los juegos, las hojas que escribimos o pasar al pizarrón a pasar a enumerar así como la última vez (sequence daily routines).

que las imágenes nos ayudan a comprender o nos explicaron un poco que era la palabra o qué era la actividad

Estudiante5: Pues que las imágenes nos ayudan a comprender o nos explicaron un poco que era la palabra o qué era la actividad.

Figura 8

Resultados de la autoevaluación de los alumnos



5.4 Recapitulación

En este quinto capítulo, se dio cuenta de los hallazgos a los que se llegaron en estos dos ciclos de investigación. Así se pudo observar que el nivel y el vocabulario que los estudiantes de primer grado tienen al ingresar son básicos, y entran dentro del nivel A1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia, lo que evidencia conocimientos limitados sobre integrantes de la familia, Word sets, que incluyen días de la semana, meses del año, estaciones del año, números cardinales, los colores, es decir a nivel receptivo conocen este tipo de vocabulario, pero a nivel productivo se evidenció que no comprendían instrucciones comunes para realizar actividades en el aula, tales como escribir, subrayar, resaltar, encerrar, relacionar o unir. Lo anterior se corroboró con lo que los profesores invitados manifestaron acerca del nivel con que salen sus estudiantes en el examen diagnóstico, y que tienen que adaptar el material a un nivel más bajo del que se espera que tengan a su ingreso a secundaria de acuerdo con el PRONI.

Los docentes manifestaron su preocupación por este limitado vocabulario que afecta el dominio de la lengua meta, en ese sentido expresaron a través de entrevistas que recurren a las estrategias y actividades para fomento y práctica del vocabulario en inglés en el aula, primero tomando en cuenta las necesidades y características del grupo, contexto. Además, se observó que recurren al uso de material visual, videos, imágenes, dibujos y a juegos para la su habilidad de vocabulario, y como resulta importante para ellos integrarlo en su clase de inglés. De igual forma, se dieron a conocer las necesidades pedagógicas para este contexto y en el siguiente apartado se llevará a cabo una propuesta para tal fin.

VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones de la investigación a las que se llegó a través del análisis de datos y de los hallazgos a lo largo de dos ciclos de investigación contenidos dentro del diseño metodológico de la investigación-acción y enmarcados en el paradigma cualitativo interpretativo. De igual manera, se da respuesta a las interrogantes que se plantearon al inicio de la investigación sobre las cuales se desarrolla el presente estudio acerca de las estrategias de enseñanza de vocabulario en el aula de inglés en primer grado de secundaria, para finalmente dar paso a la propuesta didáctica que surge como resultado de los hallazgos encontrados a lo largo de este proceso investigativo.

6.1 Discusión final

En lo que respecta a este trabajo de investigación, este ha sido un proceso arduo y al mismo tiempo lleno de experiencias interesantes que han provocado en el docente investigador una serie de inquietudes, dudas, momentos de inspiración, así como también momentos de reflexión con respecto al diseño de estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje de vocabulario. De este modo, y tomando como punto de partida que el estudio reunió participantes siendo estos estudiantes y docentes en servicio, entonces se aterriza en la enseñanza o instrucción en el aula de inglés.

La enseñanza del inglés por mucho tiempo ha sido vista de manera tradicional, esto significa que la metodología de enseñanza se ha basado y enfocado en la parte gramatical de la lengua, dejando de lado el resto de las habilidades. Ante esto, los estudiantes de secundaria y otros niveles educativos se siguen encontrando con este tipo de escenarios que promueven este tipo de enfoque y metodologías que muchas veces no favorecen para nada al estudiante en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Claro ejemplo también de este tipo de enseñanza lo son las largas listas de vocabulario que los docentes pretenden que los estudiantes se apropien de ellos de un día para otro, bajo un contexto completamente descontextualizado.

Por lo anterior, es necesario que los estudiantes estén expuestos también al vocabulario, ya que esto les brindará más oportunidades de expresión tanto oral como escrita, de igual forma al seguirse cultivando e incrementando el bagaje léxico sus destrezas receptoras también serán desarrolladas. Cuando se habla de lo anterior se refiere a la comprensión lectora y auditiva, esto porque el estudiante estará más expuesto a la lengua, el input es importante en las primeras etapas del acercamiento a la lengua. Los hallazgos en esta investigación dan cuenta de ello, por lo que es necesario que el vocabulario en la clase de inglés retome la importancia que se merece, pues es pieza fundamental para la competencia lingüística de los estudiantes.

Pues bien, para lograrlo se aprovechó esta investigación para avanzar en ese sentido, mediante la identificación de las estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de vocabulario en estos contextos educativos, partiendo propiamente de la identificación de lo que conocen los estudiantes y las áreas de oportunidad que estas también ponen en evidencia. Fue así como a través de los instrumentos seleccionados se implementaron dispositivos que arrojaron evidencia del limitado vocabulario con el que cuentan los estudiantes de primer grado de secundaria a su ingreso a este nivel, de igual forma se puso en evidencia que se debe a que el programa nacional de inglés no se implementa como debería en las escuelas primarias. A partir de esto, se tomaron decisiones para determinar los temas que se abordarían en las clases sucesivas y enfocar la parte instruccional en el aprendizaje de vocabulario, esto a partir de los temas que corresponden al nivel A1 de acuerdo con el MCER y el programa de inglés que siguen en el centro educativo. La investigación arrojó conocimientos básicos sobre saludos, colores, miembros de la familia y números del 1 al 10.

El otro aspecto que también interesaba abordar durante la investigación fue el papel del vocabulario en la clase de inglés y las funciones de este en el aula. En este sentido la investigación arrojó que para los profesores invitados el vocabulario es de suma importancia para alcanzar la competencia comunicativa de la lengua, sin embargo, a pesar de ser importante para ellos fue evidente que muchas veces el vocabulario en la clase se limita a una larga lista de palabras de manera descontextualizada, además el uso del vocabulario se limita a los intercambios de saludos entre los docentes y los estudiantes tales como para las instrucciones y frases al momento de pedir permiso para entrar al aula o salir. Por lo que se considera importante recurrir al vocabulario, hacer

uso de él dentro y fuera del aula, promover entre los estudiantes su uso para volverse casi un hábito. Por ello, este resultado se vincula con el tercer aspecto analizado en el estudio, lo que corresponde a la práctica docente, es decir, esta sección se enfocó en las estrategias que se ponen en práctica en el aula para promover el aprendizaje de vocabulario, lo que se está haciendo actualmente así como las estrategias que se pusieron en práctica para esta investigación.

También, como producto de este apartado fue evidente enfocarse en las estrategias que se están viviendo en las aulas, a lo que los docentes se enfrentan. En ese sentido, se dio cuenta de que se recurría a la gramática-traducción dentro del aula, que son los estudiantes quienes de tarea averiguan el significado nuevo de una palabra, que se recurre a las ilustraciones, interacciones en pareja y trabajo en equipo para practicar el inglés. Sin embargo, se presta a una rutina el presentar el vocabulario a través de imágenes o una lista, previo a abordar un tema gramatical donde será necesario tener una reserva de vocabulario para poder expresarse propiamente.

Finalmente, se encontraron necesidades pedagógicas por parte de los docentes para poder llevar a cabo y echar mano de las estrategias dentro de sus aulas y ver si estas funcionan, por lo que se pretende que sirva de punto de partida o referencia esta gran labor de investigación, estas estrategias y las actividades que las acompañan fueron tomadas en cuenta con base en la aceptación por parte de los estudiantes y la maestra titular del grupo con que se colaboró durante la investigación.

6.2 Conclusiones finales del estudio

El objetivo principal de este estudio era explorar y analizar las estrategias de la enseñanza del inglés para promover el aprendizaje efectivo de vocabulario en estudiantes de primer grado de la Escuela Secundaria Técnica No. 65.

Pues tras la implementación de observaciones y de fichas pedagógicas en el aula de inglés para llevar a cabo estrategias enfocadas en la promoción del vocabulario, se puede concluir que el enfoque de enseñanza del inglés basado en componente léxico fomenta la movilización de

conocimientos, a su vez que genera algunos intercambios comunicativos orales y escritos. En otras palabras, el uso de ellas en la clase resulta efectiva para promover la producción de interacciones comunicativas entre los estudiantes, es decir, hacen uso de la lengua.

Es importante hacer notar que al tratarse de una investigación cualitativa los resultados son específicos para el contexto educativo para el cual se planteó originalmente el estudio y en el cual se realizó y por lo tanto no será posible generalizarlo. No obstante, estos resultados pueden servir como guía o referencia para proyectos de enseñanza futuros en contextos similares, dado que se llevaron a cabo mediante un enfoque metodológico propio de la investigación-acción y en línea con los objetivos específicos de esta investigación.

A continuación, se dará respuesta a las preguntas de investigación que sirvieron de guía para el estudio.

1. ¿Cuál es el vocabulario que conocen mis estudiantes de secundaria pública de la EST 65?

De acuerdo con los instrumentos seleccionados para la recuperación de información —entre ellos el dispositivo de examen diagnóstico— puso en evidencia los conocimientos de vocabulario básico de inglés entre los estudiantes de primer grado, estos incluyen las siguientes temáticas o contenidos: grupos de palabras, *chunks*, números del 1 a 10, miembros de la familia, así como saludos y despedidas. Sin embargo, hay una falta de conocimiento del vocabulario relacionado con días de la semana, meses del año y estaciones del año, así como lenguaje o frases elaboradas que se utilizan para establecer rutinas dentro del salón de clases. Lo anterior se confirmó a través de las voces de los participantes, además de las voces de los propios docentes titulares quienes, de igual forma dan cuenta de ello a través de los resultados obtenidos a través de exámenes de este tipo. Las voces de los estudiantes de igual forma dieron cuenta de la realidad de la enseñanza del inglés en escuelas secundarias técnicas de esta ciudad y de su contacto con la lengua previo a su ingreso a este nivel escolar, es decir durante su trayecto en la educación primaria.

2. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que se implementan para propiciar el aprendizaje de vocabulario?

La investigación muestra que los profesores recurren al uso de organizadores gráficos, imágenes o ilustraciones, ejercicios de repetición, juegos de mesa, y el recurso de realia, lenguaje corporal, así como el uso de la lengua materna para clarificación, mismos que corresponden a las estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales. Sin embargo, a pesar de la presencia de las anteriores los profesores se inclinan por recurrir a la gramática traducción, al uso de largas listas de vocabulario para memorización y avanzan en las unidades temáticas aun cuando los temas no llegan a ser consolidados, esto de acuerdo con lo observado a lo largo del estudio.

Lo anterior, también pone en evidencia la poca importancia que se le presta a la parte del léxico, pues debido a esta gran cantidad de palabras que los estudiantes deben aprender, algunos optan por darse por vencidos, cayendo en evidencia que el inglés se presta a lo memorístico y en consecuencia los estudiantes no alcanzan la competencia lingüística. Algunas otras razones que los docentes refieren ante el uso de la gramática traducción y listas de vocabulario es debido la falta de materiales en las aulas, la cantidad de alumnos y el limitado tiempo designado para las clases.

3. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que promueven el aprendizaje efectivo de vocabulario en inglés en los estudiantes?

Las estrategias que ponen en evidencia el aprendizaje efectivo de vocabulario son: preinstruccionales (ilustraciones, realia, lluvia de ideas, blog sin wi-fi, recurso de la L1), coinstruccionales (organizadores gráficos, ejercicios de repetición, pistas) y postinstruccionales (resúmenes, diarios de aprendizaje). A lo largo de la investigación se puso en evidencia lo que existe dentro del aula, después se enfocó en el vocabulario y finalmente una parte principal del estudio lo cual fue tomar en cuenta las actividades nuevas e implementadas por el docente investigador con la finalidad de reflexionar sobre la aplicación y la acogida de estas por parte de los estudiantes. De igual forma, a partir de esto también fue necesario hacer mención que varias

de estas estrategias acompañadas de ciertas actividades no requieren mayor preparación, pero sí deben llevarse a cabo de manera planificada y organizada. También la manera en que los estudiantes recibieron y trabajaron con las actividades da cuenta de que fueron bien recibidas en su mayoría y que sí funcionaron, esto a referirse los estudiantes de manera orgullosa de su desempeño y del apoyo recibido por parte de los docentes durante las sesiones.

6.3 Descripción de la propuesta pedagógica de vocabulario

La propuesta pedagógica enfocada en las estrategias de enseñanza de vocabulario surge de la necesidad de los docentes de inglés de contar con un recurso de apoyo práctico y fácil de revisar y ajustar a sus contenidos, tanto para aquellos que cuentan con una larga experiencia como para aquellos que recién comienzan la labor de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, esto con el fin de que puedan consultar y recurran a esta guía de apoyo enfocado en la enseñanza de vocabulario. Por ello, como resultado de la presente investigación surge la propuesta de diseñar una guía didáctica de estrategias de enseñanza de vocabulario en el aula de inglés en secundaria.

Para esta guía se han seleccionado una serie de estrategias de enseñanza junto con actividades que durante la investigación demostraron resultados satisfactorios, así como las sugerencias y estrategias señaladas por los alumnos. La guía inicia con un índice que facilita navegar y localizar las estrategias, seguida se muestra una presentación del material con las secciones en que están organizadas las estrategias. Después se ofrece una introducción que da cuenta del propósito de la guía y a quienes van dirigidos, así como de dónde ha surgido la idea, justo después de la última estrategia se agregó un apartado de material adicional en el que se encuentran hojas de trabajo que acompañan a algunas estrategias y actividades. Finalmente, se ofrece las referencias para consulta de los lectores.

6.3.1 La propuesta pedagógica: Guía de estrategias de enseñanza de vocabulario en el aula de inglés en secundaria

En la siguiente página da inicio la propuesta: *Guía de estrategias de enseñanza de vocabulario en el aula de inglés en secundaria* para su consulta.



Vocabulario

Propuesta: Guía de
estrategias de
enseñanza de
vocabulario en el aula
de inglés en secundaria

Paola Ruiz



ÍNDICE

CONTENIDO

I	PRESENTACIÓN
II	INTRODUCCIÓN
1	LLUVIA DE IDEAS
3	ILUSTRACIONES
5	ORGANIZADOR GRÁFICO
7	BLOG SIN WI-FI
9	TEXTOS NARRATIVOS
11	TIC-TAC-TOE
13	MATERIAL ADICIONAL

Presentación

La propuesta **Guía de estrategias de enseñanza de vocabulario en el aula de inglés en secundaria** consta de:



Una selección de 6 estrategias de enseñanza de vocabulario que incluye las secciones:

- Título de la actividad
- Objetivo
- Procedimiento
- Más ideas
- Temas sugeridos



Fotografías producto de la implementación de las estrategias en clase.



Un apartado de material adicional que contiene hojas de trabajo.

Introducción

La presente propuesta **Guía de estrategias de enseñanza de vocabulario en el aula de inglés en secundaria** consta de una selección de estrategias de enseñanza que fueron implementadas a lo largo de la investigación y, que con base en los hallazgos obtenidos a través de las experiencias de las personas participantes influyeron en el aprendizaje de vocabulario meta de los estudiantes.

Por tal razón, se considera que esta Guía posibilita un recurso de apoyo al momento de planear y desarrollar actividades con base en las estrategias sugeridas para que la enseñanza aprendizaje de contenido léxico se dé de una manera ordenada, dinámica y motivadora para los docentes y las personas participantes.

Con la propuesta se pretende brindar opciones y posibilidades a todos aquellos docentes que se han encontrado en esta situación de no saber cómo integrar el léxico y en consecuencia, darle la importancia que merece como parte de la competencia lingüística. Estas estrategias se basan en las propuestas por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) y Nation (2008).

Paola Ruiz

Estrategia 1

Nivel: A1

Lluvia de ideas (Brainstorming)

Título de la actividad:

"Valentine's Day Gifts"

Objetivo:

- Activar conocimientos previos (vocabulario sobre el día del amor y la amistad)
- Generar ideas (libertad de pensamiento) y espíritu creativo
- Promover el trabajo colaborativo

Materiales:

- Pizarrón, marcadores, borrador.
- Worksheet-01 (como último recurso del I vocabulario visto).

Procedimiento:

1. El docente da a conocer a los estudiantes el tema de la clase "Valentine's Day" mientras lo anota en el pizarrón. Y activa los conocimientos previos, preguntando sobre la actividad previa a esta clase (Worksheet sobre vocabulario acerca de la celebración del día del amor y la amistad-Valentine's day).



Tiempo:

10 minutos

2. El docente se enfoca en obtener respuestas por parte de los estudiantes sobre lo visto previamente y aprovecha para corregir pronunciación. Se puede apoyar de las preguntas detonadoras.

3. El docente explica el objetivo de la clase y la actividad de brainstorming (lluvia de ideas) por lo que solicita un voluntario (estudiante) para pasar al pizarrón y sea el encargado de anotar las respuestas de sus compañeros (Ver Figura 1).

Lluvia de ideas

Estrategia 1

Nivel: A1

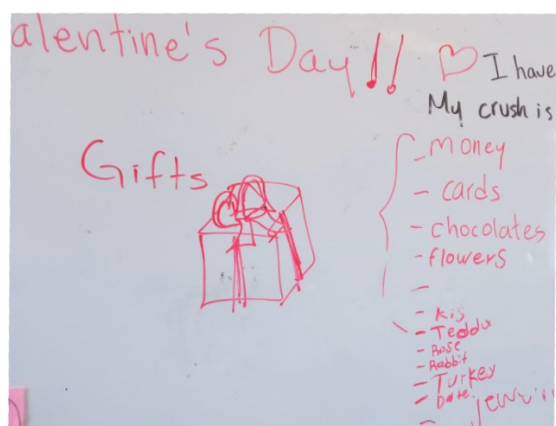


Figura 1. Ejemplo de Lluvia de ideas producto de los estudiantes.

4. El docente repite la pregunta generadora: *What do you get as a gift for Valentine's Day?*

5. El estudiante voluntario es quien se encarga de ir anotando las respuestas de sus compañeros.

6. Mientras tanto el docente monitorea la actividad y trata de obtener más información y permite que si algo se dice en la lengua materna, el resto de la clase ayude a decirlo en inglés.

7. El docente da retroalimentación, confirmando las palabras (vocabulario común sobre Valentine's Day).

Material adicional:

Worksheet-01

Vocabulario:

- Gift
- Card
- Letter
- Teddy bear
- Valentine
- Chocolate
- Roses
- Poem
- Candy
- Flowers
- Kiss
- Date

Más ideas:

Esta estrategia puede ser utilizada durante las etapas preinstruccional y coinstruccional.

El docente puede aplicar esta estrategia en diversos temas, también si está familiarizado con el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) o el aprendizaje basado en problemas.

Temas sugeridos:

- Mother's day gift ideas
- The most popular Christmas' gifts
- Types of popular music genres among teenagers
- Many uses of daily objects (with pictures or real objects)

Estrategia 2

Nivel: A1

Ilustraciones (flashcards)

Título de la actividad:

"What do they do?"

Objetivo:

- Presentar el vocabulario nuevo a través de imágenes que representen su significado.
- Activar conocimientos, reciclar vocabulario previo
- Reconocer vocabulario

Materiales:

- Pizarrón, marcadores, borrador
- Flashcards (jobs and occupations)

Procedimiento:

1. El docente da a conocer a los estudiantes el tema de la clase "Jobs and occupations" mientras lo anota en el pizarrón, además del objetivo.
2. El docente presenta el vocabulario nuevo pronunciándolo, apoyándose de los flashcards que traen escrita la palabra nueva y las coloca en el pizarrón.



Tiempo:

8-10 minutos

3. El docente en conjunto con el grupo hará las repeticiones necesarias con el fin de practicar el vocabulario nuevo, esto mediante la señalización del flashcard y recurriendo a la pregunta guía What does he/she do? En un inicio se enfoca únicamente en las palabras meta.

4. El docente hará la serie de repeticiones que él considere de acuerdo con el nivel de su grupo, tomando en cuenta que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar.

Ilustraciones

Estrategia 2

Nivel: A1

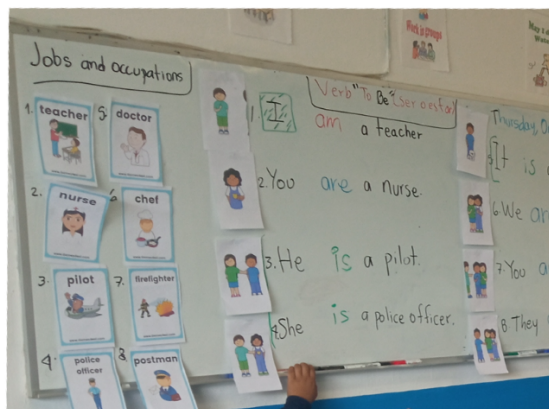


Figura 2. Ejemplo de flashcards para el tema de Jobs and occupations.

5. El docente ahora liga el vocabulario nuevo con la estructura del verbo To Be, a través de flashcards que representan los pronombres. Esto lo hace con la pregunta generadora: What do they do? y señala la imagen con la profesión que le corresponda.

6. El docente modela ejemplos de manera oral y escrita para describir lo que hacen las personas.

7. El docente intenta obtener por parte de los estudiantes las siguientes respuestas en cuanto a lo que se dedican las demás personas (Ver Figura 2).

8. El docente distribuye los flashcards con los estudiantes y propicia la práctica oral sobre ocupaciones ficticias de los estudiantes.

Vocabulario:

- teacher
- nurse
- pilot
- police officer
- doctor
- chef
- firefighter
- postman

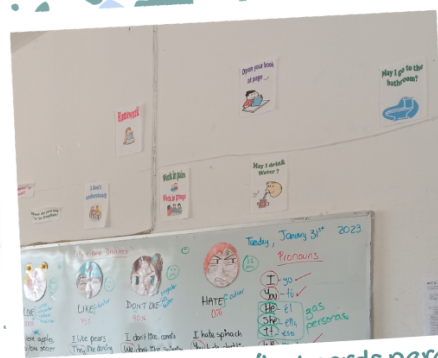


Figura 3. Ejemplo de flashcards para likes/dislikes y classroom language (recuperada durante la observación).

Más ideas:

El docente puede recurrir a esta estrategia en diversos temas durante la etapa preinstruccional, coinstruccional y postinstruccional (Ver Figura 3). Como se observa, esta actividad se ligó con el verbo To Be.

Temas sugeridos:

- Emotions/feelings
- Daily routines
- Subject pronouns
- Classroom language
- Animals
- Buildings
- Colors

Estrategia 3

Nivel: A1

Organizador gráfico

Título de la actividad:

"What is the plural of...?"

Objetivo:

- Reconocer vocabulario previo
- Relacionar conceptos
- Inferir o deducir reglas

Materiales:

- Set de palabras en singular y plural
- Set de imágenes en singular y plural
- Pegamento, tijeras, cartulina y cinta

Procedimiento:

1. El docente da a conocer a los estudiantes el tema de la clase "Singular and plural nouns".
2. El docente activa los conocimientos previos, preguntando con realia sobre útiles escolares. Esto para repaso de plurales con "s".



Tiempo:

25 minutos

3. El docente explica y pide que relacionen la forma singular de los útiles y animales con su forma plural. Esto a través de inferir, identificar ciertos patrones y deberán presentar tal relación de grupos de palabras a través de una tabla u organizador gráfico.

4. El docente pide a los estudiantes que se integren en equipos de 5 integrantes y entrega los materiales (sets) y cartulina.

Organizador gráfico

Estrategia 3

Nivel: A1

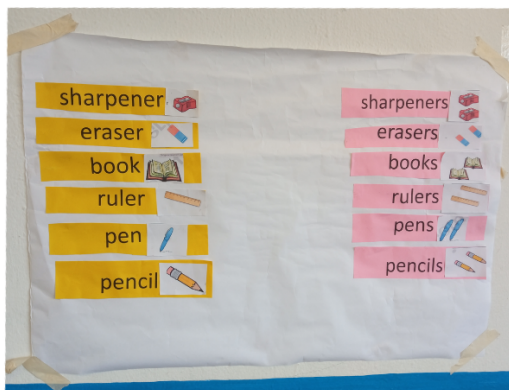


Figura 4. Ejemplo de organizador gráfico en la actividad de singulares y plurales, "S".

5. El docente repite las instrucciones mientras monitorea a los equipos para resolver cualquier duda sobre la actividad.

6. Los estudiantes trabajan de manera organizada, primero identifican la relación entre los singulares y plurales, para después colocarlos en las cartulinas.

6. Finalmente, presentan el trabajo y comparan sus gráficos con los demás equipos. Para dar paso a la reflexión sobre lo que sucede con las palabras.

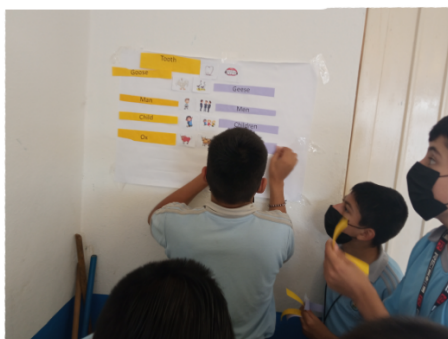


Figura 5. Ejemplo de organizador gráfico en la actividad de relacionar singulares con plurales (reglas).

Vocabulario:

- Ox
- Goose
- Leaf
- Knife
- Mouse
- Child
- Man
- Foot
- Tooth
- Oxen
- Geese
- Leaves
- Knives
- Mice
- Children
- Men
- Feet
- Teeth
- pencil
- book
- ruler
- sharpener
- pen
- eraser

Más ideas:

El docente puede echar mano de esta estrategia en diversos temas durante la etapa coinstruccional y postinstruccional. Se puede trabajar de manera inductiva hasta llegar a la comprobación mostrando las reglas de los plurales.

Temas sugeridos:

- Fight Corona virus: Proper hand washing(sequence chart)
- Sports(word cluster)
- Likes/dislikes (Venn diagram)
- Comparatives (Chart)
- Daily routines (time line)

Estrategia 4

Nivel: A1

Blog sin wi-fi

Título de la actividad:

“Valentine’s Day blog”

Objetivo:

- Activar conocimientos
- Reciclar vocabulario previo
- Fomentar expresión escrita, habilidad lectora, la creatividad
- Conocer los intereses de mis compañeros

Materiales:

- Pizarrón, marcadores, borrador
- Hojas de colores, cinta adhesiva
- Prompt de una entrada de blog (blogger ficticio)

Procedimiento:

1. Después de que los estudiantes hayan activado sus conocimientos previos mediante la de lluvia de ideas (Ver Estrategia 1), el docente les pregunta sobre las redes sociales, por lo que incentiva a los estudiantes a dar ejemplos sobre ellos.

Material adicional:

Worksheet-02



Tiempo:

20-25 minutos

2. Después de obtener respuestas por parte de los estudiantes sobre las redes sociales, se enfoca en hablar sobre los blogs y pregunta si conocen o siguen a bloggers o vloggers y hace énfasis en la diferencia de estos. Les comenta a los estudiantes que trabajarán con blogs sin wi-fi, es decir en papel.

3. El docente presenta en el pizarrón y en diversas partes del salón la primera entrada de un blogger que habla sobre los obsequios de Valentine’s Day y este pregunta a los seguidores qué prefieren de regalos (Ver Figura 6).

Blog sin wi-fi

Estrategia 4

Nivel: A1

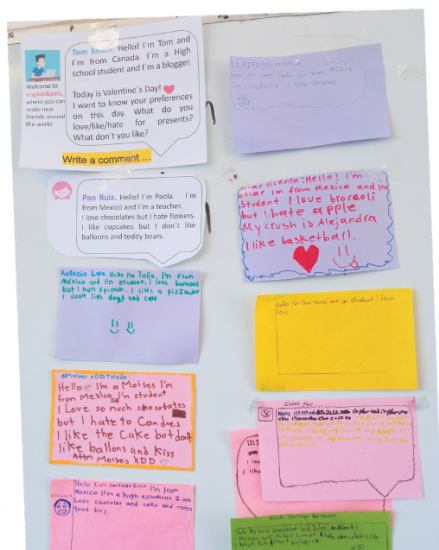


Figura 6. Ejemplo de blog sin wi-fi sobre Valentine's day gifts preferences.

4. El docente presenta un ejemplo de entrada (comentario) al primer blogger y le explica de nuevo a los estudiantes que ellos de igual forma harán sus entradas al blog.

5. El docente reparte las hojas de colores y les indica el tiempo que tienen para elaborar su entrada, además les pide que deben crear un usuario ficticio, dibujar una imagen que represente su foto de perfil y finalmente responder al blogger sobre sus preferencias.

6. Los estudiantes pegan sus entradas debajo del primer comentario al blogger.

7. Los estudiantes leen las demás entradas de sus compañeros e intercambian opiniones al descubrir algo nuevo sobre ellos.

Vocabulario:

- gift
- card
- letter
- teddy bear
- valentine
- chocolate
- roses
- poem
- candy
- flowers
- kiss
- date

Más ideas:

El docente puede echar mano de esta estrategia en diversos temas durante la etapa coinstruccional y postinstruccional para el desarrollo de la comprensión lectora y escrita. Incluso como parte de una evaluación alternativa. Esta actividad fue la parte productiva del tema de Valentine's day.

Temas sugeridos:

- Favorite kind of music and favorite singers
- Introducing family members
- Personal information
- Dream house
- Introducing your bff

Estrategia 5

Nivel: A1

Textos narrativos

Título de la actividad:

"Kenji's daily routine"

Objetivo:

- Presentar el vocabulario nuevo a través de texto acompañado de imágenes
- Relacionar imágenes con vocabulario nuevo
- Establecer secuencia de rutinas de actividades

Materiales:

- Pizarrón, marcadores, borrador
- Worksheet-02

Procedimiento:

1. El docente da la bienvenida a los estudiantes y genera una pregunta de apertura.
2. El docente pregunta a los estudiantes sobre lo que hicieron hoy en la mañana antes de llegar a la escuela.
3. Mientras el docente motiva y permite las participaciones de los estudiantes, anota en el pizarrón los verbos o actividades que los estudiantes vayan mencionando (siempre y cuando hayan sido en inglés).



Tiempo:

15 minutos

4. Después de ver las respuestas, el docente pregunta si estas actividades las hicieron solo por hoy o las hacen todos días. (La idea es generar el tema sobre el concepto o tema de rutinas o actividades diarias que llevamos a cabo). Topic: Daily routines.

5. Una vez que el tema de la clase ha sido establecido, el docente distribuirá las hojas de trabajo a los estudiantes.

6. En la actividad 1, los estudiantes leen el texto y prestarán atención a las palabras o verbos en negritas (Ver Figura 7).

7. En docente pedirá a los estudiantes que lean en voz alta a través de participaciones individuales.

Textos narrativos

Estrategia 5

Nivel: A1



Hello! My name's Kenji and I am 15 years old. I live in Chicago but I'm Japanese. I study at Benjamin Franklin High School. I love playing soccer and Maths.

This is my daily routine. From Monday to Friday, I wake up at five o'clock and I brush my teeth. Then, I take a shower at five twenty, after that I get dressed at 6 o'clock. At six fifteen I have breakfast and I go to school at half past six. My English class starts at seven o'clock in the morning. My school finishes at 1 P.M. After school, I go back home. Then, I do my homework at four fifteen. Finally, I go to bed at 9 P.M.

Figura 7. Ejemplo de texto diseñado para la actividad de vocabulario de daily routines.

8. El docente hace algunas preguntas de comprensión del texto. Por ejemplo: *What is the first thing Kenji does in the morning?*, *What does he do at 6 o'clock?*, *What time does Kenji go to school?*, etc.

9. En la actividad 2, los estudiantes que trabajen en parejas y ordenen las imágenes de acuerdo con la rutina diaria de Kenji. El docente corrobora de manera grupal las respuestas. Pida a los estudiantes que también enumeren las oraciones en el texto para facilitar la actividad (Ver Figura 8).

ACTIVITY 2. Instructions: Order the pictures according to Kenji's daily routine. Ordena las imágenes de acuerdo con la rutina diaria de Kenji.



Figura 8. Ejemplo de actividad de secuencia para identificación de vocabulario y comprensión lectora.

Material adicional:

Worksheet-03

Vocabulario:

- brush my teeth
- have breakfast
- go back home
- take a shower
- do my homework
- sleep
- wake-up
- go to school
- get dressed



Figura 9. Ejemplo de actividad de secuencia apoyado de imágenes.

Más ideas:

El docente puede recurrir a esta estrategia conjuntando las estrategias de comprensión lectora con las de vocabulario, esto durante la fase preinstruccional y coinstruccional.

Temas sugeridos:

- Family members
- Biography
- Last vacation memories
- My trip to my favorite place in the world
- Introducing your bff

Estrategia 6

Tic-tac-toe

Nivel: A1

Título de la actividad:

"Daily routines before going to school"

Objetivo:

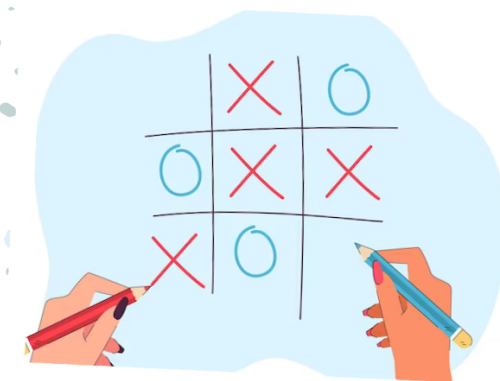
- Reconocer vocabulario de manera escrita
- Practicar vocabulario
- Consolidar vocabulario

Materiales:

- Pizarrón, marcadores, borrador
- Tarjetas con imágenes (daily routines)
- Tarjetas escritas (daily routines)

Procedimiento:

1. El docente pregunta a los estudiantes si conocen el juego de tic-tac-toe, si observa que los estudiantes no tienen idea alguna sobre el juego les traza la plantilla (#) para el juego de gato (en español).



Tiempo:

5-8 minutos

2. El docente les pregunta si saben jugar al gato, después les indica que ahora lo jugarán con imágenes y verbos (tarjetas).

3. El docente distribuye al grupo por filas (equipos) y pide que pasen dos representantes de cada fila para dar inicio al juego. Estos alumnos son los primeros que realizan el primer juego de práctica.

4. El primer estudiante debe seleccionar una imagen y pronunciar la rutina que representa (Ver Figura 10).

Tic-tac-toe

Estrategia 6

Nivel: A1



Figura 10. Ejemplo de juego tic-tac-toe para cierre de la clase de daily routines.

Vocabulario:

- brush my teeth
- have breakfast
- go back home
- take a shower
- do my homework
- sleep
- wake-up
- go to school
- get dressed

Más ideas:

5. El segundo estudiante deberá seleccionar la forma escrita de la rutina que el primer estudiante colocó, deberá leerlo de igual forma antes de colocarlo en la plantilla de gato (#), por lo que deberá echar mano de toda su estrategia para evitar que el otro haga una línea de imágenes que lo haría ganar el juego.

6. El docente deberá monitorear y moderar el juego para ver los turnos de cada participante. De igual forma aprovecha para hacer correcciones de pronunciación, de ser necesario, pero será preferible fomentar la corrección entre estudiantes.

El docente puede echar mano de esta estrategia en diversos temas durante la etapa preinstruccional, coinstruccional y postinstruccional para dar seguimiento al incremento del vocabulario. Permite practicar, confirmar y corregir pronunciación.

Temas sugeridos:

- Numbers
- Verbs tenses
- Synonyms and antonyms
- Clothes and accesories
- Buildings
- Colors
- Adjectives

Propuesta: Guía de estrategias
de enseñanza de vocabulario en
el aula de inglés en secundaria

Material
adicional

Worksheet-01

St. Valentine's Day I love you

Objetivo:

Question 1: a) Angel
b) Cupid
c) Valentine

Question 2: a) heart
b) kiss
c) lips

Question 3: a) cat
b) rabbit
c) teddy

Question 4: a) tulip
b) daisy
c) rose

Question 5: a) letter
b) envelope
c) card

Question 6: a) flowers
b) balloons
c) balls

Question 7: a) kiss
b) hug
c) smile

Question 8: a) kiss
b) hug
c) couple

Question 9: a) date
b) meeting
c) appointment

Question 10: a) cake
b) bonbon
c) doughnut

Question 11: a) arrow
b) bow
c) archery

Question 12: a) marshmallows
b) chocolates
c) candies

Question 13: a) poem
b) essay
c) song

Question 14: a) anger
b) love
c) kiss

Question 15: a) chocolates
b) sweets
c) flowers

Question 16: a) cake
b) gift
c) card

Question 17: a) cake
b) gift
c) card

livesworksheets.com

Recuperado de:

[https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/English_as_a_Second_Language_\(ESL\)/St_Valentine's_Day/St_Valentine's_Day_-_multiple_choice_43148711](https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/English_as_a_Second_Language_(ESL)/St_Valentine's_Day/St_Valentine's_Day_-_multiple_choice_43148711)

Worksheet-02



Welcome to **english&pals**, where you can make new friends around the world.

Tom Smith. Hello! I'm Tom and I'm from Canada. I'm a High school student and I'm a blogger.

Today is Valentine's Day! ❤️
I want to know your preferences on this day. What do you love/like/hate for presents?
What don't you like?

Write a comment ...



Teacher's profile.

Elaborado por: Paola Ruiz/Marzo2023

Worksheet-03

WORKSHEET-V-Daily Routines and Time

Student's name: _____ Group: 1E

Date: _____

Topic: My daily routines

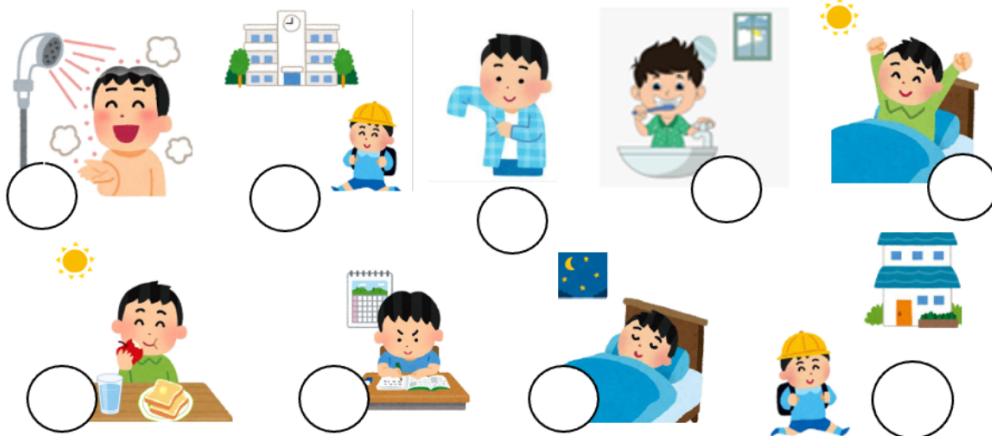
ACTIVITY 1. Instructions: Read the paragraph about Kenji's daily routine. Pay attention to the verbs in bold. *Lee el siguiente párrafo sobre las actividades diarias de Kenji. Presta atención a los verbos en **negrita**.*



Hello! My name's Kenji and I am 15 years old. I live in Chicago but I'm Japanese. I study at Benjamin Franklin High School. I love playing soccer and Maths.

This is my daily routine. From Monday to Friday, I **wake up** at five o'clock and I **brush my teeth**. Then, I **take a shower** at five twenty, after that I **get dressed** at 6 o'clock. At six fifteen I **have breakfast** and I **go to school** at half past six. My English class starts at seven o'clock in the morning. My school finishes at 1 P.M. After school, I **go back home**. Then, I **do my homework** at four fifteen. Finally, I **go to bed** at 9 P.M.

ACTIVITY 2. Instructions: Order the pictures according to Kenji's daily routine (work in pairs). *Ordena las imágenes de acuerdo con la rutina diaria de Kenji. (Trabaja en parejas)*



Elaborado por: Paola Ruiz/Marzo 2023



Vocabulario

Propuesta:
Guía de estrategias de
enseñanza de vocabulario
en el aula de inglés en
secundaria

Paola Ruiz

paola.ruiz99@unach.mx

Mayo de 2023

REFERENCIAS

- Ahour, T. y Berenji, S. (2015). A Comparative Study of Rehearsal and Loci Methods in Learning Vocabulary in EFL Context. *Theory and Practice in Language Studies*, 5, (7), 1451-1457. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpsls.0507.18>
- Almela, M. y Sánchez, A. (2007). Words as “Lexical Units” in Learning/Teaching Vocabulary. *IJES International Journal of English Studies*, 7(2), 21-40.
- Alonso, P. L., y Blanco, F. J. (25 de Octubre de 2017). SinoEle.
http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_II_235240.pdf
- Arévalo Guerra, M. E. y Díaz Tulena, E. S. (2016). *The Relationship between Student’s vocabulary level and the speaking ability in 8th grade courses at Colegio Nuestra Señora de Fátima*. [Tesis de licenciatura]. Universidad del Norte.
- Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 3-17.
- Asyiah, D. (2017). The vocabulary teaching and vocabulary learning: perception, strategies, and influences on students' vocabulary mastery. *Jurnal Bahasa Lingua Scientia*, 9 (2), 293-318. DOI:[10.21274/lis.2017.9.2.293-318](https://doi.org/10.21274/lis.2017.9.2.293-318)
- Ávila, A., Carrasco, A., Gómez, A., Guerra, M., López, G., y Ramírez, J. (2013). *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México (2002-2011): Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Lenguas Extranjeras*. ANUIESCOMIE.
- Carter, R. (1987). Vocabulary and second/foreign language teaching. *Language Teaching*, 20 (1), 3-16.

- Castillo Moreno, D. A. y Moya Guzmán, J. L. (2013). *Propuesta metodológica para la enseñanza de vocabulario de una lengua extranjera (inglés) en el ciclo 2 del colegio Marco Tulio Fernández*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Libre. <https://hdl.handle.net/10901/8202>
- Chanona Pérez, O. (2014). Planificación lingüística y educativa: introducción del inglés en la educación básica en Chiapas (PNIEB). En Domínguez Aguilar, A., Cal y Mayor Turnbull, A., Moreno Gloggnier, E. *Enseñanza de inglés en escuelas primarias públicas: Experiencias y retos sobre el PNIEB*. UNACH.
- Chanona Pérez, O. (2020). *De la teoría a la práctica en la investigación cualitativa. Reflexiones y aplicaciones en el área de ciencias sociales y humanidades*. Historia Herencia Mexicana Editorial .
- Chiu, M., Núñez, D., Pérez, M. y Mendoza, M. (2013). La enseñanza del inglés a escuelas primarias rurales de Tapachula Chiapas, caso: escuela primaria Otilio Montaña (Ponencia). Foro Internacional de Especialistas en Enseñanza de Lenguas Gregorio Torres Quintero, Manzanillo (Colima), México. http://cenedic.uco.mx/fieel/2013/ponencias_pdf/62.pdf
- Chomsky, N., (1979). Introducción a la Teoría Estándar Extendida. In N. Chomsky, J.
- Emonds, J., Faye, R., Jackendoff, J. Milner, C., Otero, F., Selkirk (Eds.), *La Teoría Estándar Extendida*, 19–42
- Cohen, A., y Apeh, E. (1980). Retention of second-language vocabulary over time: Investigating the role of mnemonic associations. *System*, 8 (3), 221-235.
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual matters.
- Corzo Arévalo, G., Gómez, E; Us, E. (2018). *Experiencias docentes en el uso de bitácoras*. Celaya Academia Journals.
- Díaz Barriga Arce, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

- Education First (2019). *EF English Proficiency Index*. <https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/~/media/centrafefcom/epi/downloads/fullreports/v7/ef-epi-2017-english.pdf>.
- Galván-Cardoso, A. P., & Siado-Ramos, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *CIENCIAMATRIA*, 7(12), 962-975. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>
- Gómez Gutiérrez, C. M. (2022). *El uso de plataformas educativas y juegos serios para el aprendizaje de campos léxicos en el idioma inglés como lengua extranjera*. [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Chiapas. <https://repositorio.unach.mx/jspui/bitstream/123456789/3846/1/A071124%20Claudia%20Marisol%20Gómez%20Gutiérrez.pdf>
- Gómez Molina, J. R. (2004). Las unidades léxicas en español. *Carabela*, 56, 27-50. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/56/56_027.pdf ISSN 0213-9715
- Gómez Molina, J. R. (2004a). La subcompetencia léxico-semántica, en Sánchez Lobato, J. y Santos, I. (Dirs.), Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera para la formación de profesores*. SGEL. 491-510. <https://archive.org/details/vademecumparalaf0000unse/page/n3/mode/2up>
- González Hernández, E. (2014). Problemática detectada en la aplicación del aprendizaje basado en proyectos (ABP) en escuelas primarias participantes del PNIEB del Estado de Chiapas. En Domínguez Aguilar, A., Cal y Mayor Turnbull, A., Moreno Gloggnier, E. *Enseñanza de inglés en escuelas primarias públicas: Experiencias y retos sobre el PNIEB*. UNACH.
- Gooding de Palacios, L. A. (2020). Enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua: expectativa en el dominio del idioma inglés. *Orbis Cognita*. 4 (1).

- Hernández, F. L. (2000). Los métodos de la enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153.
- Higa, M. (1965) The Psycholinguistic Concept Of “Difficulty” And The Teaching Of Foreign Language Vocabulary. *Language Learning*, 15(3-4), 167–179. 10.1111/j.1467-1770.1965.tb00799.x
- Jaime Romero, B. (2022). Estrategias didácticas 4MAT y su contribución en el aprendizaje del inglés en el CBTA No. 35. [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Chapingo. <https://repositorio.chapingo.edu.mx/items/a9e8c2ac-2d88-4474-b6b5-3b23471270e1/full>
- Jaime Romero, B., Castillejos López, W. y Reyes Toxqui, A. (2021). Intencionalidades y resistencias en el aprendizaje del inglés: referentes para diseñar estrategias didácticas efectivas. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, (12), e1013. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1013
- Laufer, B., y Nation, I. S. P. (1995). Lexical richness in L2 written production: Can it be measured? *Applied Linguistics*, 16(3), 307-322.
- Manaf, A. Z. (1996). General Problems Experienced by Elementary Classroom Teachers. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 4 (2), 129-139.
- Mato, N. A. (2011). Principales Métodos de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 9-23.
- McCarthy, J. (1999). "What constitutes a basic vocabulary for spoken communication? *Studies in English Language and Linguistics*, 1, 233-249.
- Meara, P. (1990). “Some notes on the Eurocentres vocabulary size tests”.
- Medellín Gómez, A. (2008). La enseñanza de vocabulario en segunda lengua. *Universidad Autónoma de Querétaro*. 32, (1), 11-25.
- Miles, M.B y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

- Milton, J., y Donzelli, G. (2013). The lexicon. In J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Eds.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, pp. 441-460). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139051729.027
- Miyazaki, K. (2019). The effect of online vocabulary learning on passive and active vocabulary use at a range of proficiency levels. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 23(2), 85-108.
- Monistrol Ruano, O. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa (I). *Revista científica de enfermería*, 29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7779013>
- Nation, I. S .P. (1990). *Teaching and learning new vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I. S .P. (2008). *Teaching vocabulary: strategies and techniques*. Heinle. Cengage Learning.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language* (Cambridge Applied Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139524759
- Nieto de Pascual Pola, D.M. (2009). *Implementación de políticas educativas: México. Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*. OCDE. <https://www.oecd.org/mexico/44906091.pdf>
- OCDE (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Resúmenes ejecutivos. <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- Oxford, R. (1990b). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers.

- Renandya, W. A., y Widodo, H. P. (2016). English Language Teaching Today: An Introduction. *English Language Education*, 3–11. doi:10.1007/978-3-319-388342_1
- Richards, J. C. (1976). The Role of Vocabulary Teaching. *TESOL Quarterly*, 10(1), 77. doi:10.2307/3585941
- Richards, J. C., y Renandya, W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190>
- Rodríguez Bersinger, S. J. (2013). Uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario para incrementar el conocimiento lexical del inglés en estudiantes de sexto grado de básica secundaria. [Tesis de Maestría]. Tecnológico de Monterrey y Universidad Autónoma de Bucaramanga. <http://hdl.handle.net/11285/627944>
- Rodríguez González, M. I. (2006). Creación de un marco para la enseñanza del léxico en e/le: bases lingüísticas, psicológicas y didácticas. RedELE. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Biblioteca 2006. Número 5. Primer semestre 2006. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/bibliotecavirtual/numerosanteriores/2006/memoriamaester/1-semester/rodriguez-g.html>
- Secretaría de Gobernación. (06 de julio de 2020). Programa Sectorial de Educación 20202024. Diario Oficial de la Federación. México, Ciudad de México, México: Gobierno de México.
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2022). *Nuevo Modelo Educativo*.
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Programas de estudio 2011. Ciclo 4. 1º, 2º y 3º de Secundaria*.
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2006). *Lengua Extranjera Inglés*.

Siyanova-Chanturia, A. y Webb, S. (2016). Teaching Vocabulary in the EFL Context. En Renandya, W. y Widodo, H. (ed.), *English language teaching today*, 227-239. DOI:10.1007/978-3-319-38834-2_16

Universidad Autónoma de Chiapas, UNACH (s.f.). Maestría en Didáctica de las Lenguas. <https://mdll.maestrias.unach.mx/index.php/estudiantes-mdll>

Ur, P. (2012). *A course in English Language Teaching*. Cambridge University Press.

Webb, S. (2008). Receptive and productive vocabulary sizes of L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 39, 79 - 95.

Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching*. Arnold. <https://archive.org/details/linguisticsinlan0000wilk/page/n259/mode/2up>

ANEXOS

ANEXO 1. Dispositivo diario de campo y diario del investigador (entrada, durante la fase exploratoria).

DIARIO DE CAMPO Y JOURNAL		
Investigadora: Paola Ruiz	Fecha: 01 septiembre 2022	No. entrada: 01
Nivel: 1o	Grupo: K	Hora: 9pm
+ Tema/ Evento: Conducta (indisciplina antes de ingresar a la primera clase)		
Evento/Situación	Impresiones	
<p>En la que fuera la primera clase con los alumnos para llevar a cabo la presentación formal como su profesora de inglés y conocerlos a ellos también, además de informar sobre la forma de trabajo de la clase.</p> <p>Previo al ingreso al aula, mientras atendía las preguntas de uno de los alumnos de la clase previa, se suscitó un evento de indisciplina, donde dos alumnos se empujaron y golpearon en la entrada.</p> <p>A pesar de esto, se habló con ambos involucrados y en general con todo el grupo sobre las normas de convivencia sana dentro de la escuela.</p>	<p>Los alumnos se mostraron sorprendidos y al mismo tiempo a la defensiva cuando se les pidió hablar del conflicto y lo sucedido, o lo que originó el problema.</p> <p>La mayoría de los alumnos esperaron de manera ordenada su ingreso, mientras que dos no lo hicieron.</p> <p>Los alumnos mostraron interés en la forma de trabajo y estuvieron de acuerdo en llevar a cabo una actividad en la siguiente clase para cohesionar el grupo.</p>	
Journal		
<p>Me preocupa que en la primera clase haya indisciplina o conflictos de convivencia entre los estudiantes, pues puede afectar la dinámica del grupo. Me sentí un poco mal por no anticipar que el tenerlos esperando unos minutos extras en el pasillo pudiera provocar esta situación. Algo que debo tomar en cuanto en medir mis tiempos y estar pendientes de no provocar descontrol en los grupos.</p>		

ANEXO 2. Hoja de actividades (Worksheet) con el tema de profesiones y oficios.

WORKSHEET-V-01-3

Student's name: _____

GROUP:

Date: _____

TOPIC: OCCUPATIONS AND VERB TO BE

ACTIVITY 3. Instructions: Write sentences with the verb to be using the correct job or occupation below each picture.

nurse- pilot - teacher - chef – postman- police officer – firefighter - doctor



3. Juan is a chef
He is a chef

2.

3.

4.



5.

6.

7.

8.

ANEXO 3. Hoja de actividades de progreso (Worksheet) sobre el tema de información personal (Parte 1)

WORKSHEET-V-02-1


Student's name: _____

GROUP: _____

Date: _____


Topic: *Introducing myself and others (presentándome y a otros)*

ACTIVITY 1. PART I. Instructions:

1. Read the texts. 


2. Underline red color the countries, blue color the nationalities, and green color the occupations.


Hello! Good morning!
My name is Henry Cavill.
I am from the USA.
I am American. I am 39 years old, and I am an actor.





Hi! Good afternoon!
He is Lionel Messi. 
He is from Argentina.
He is Argentinian.
He is 35 years old, and he is a soccer player.



Hi! Good evening!
She is Shakira. 
She is from Colombia.
She is Colombian.
She is 45 years old, and she is a singer.



Hello! Good morning!
She is Emma Watson. 
She is from England.
She is English.
She is 26 years old, and she is an actress.





Hello! Good afternoon!
He is Pablo Villegas. 
He is from Spain.
He is Spanish.
He is 50 years old, and he is an architect.



LISTEN TO THE TEACHER AND COMPLETE THE MISSING INFORMATION. (Escucha y complete la información faltante).

Hi! Good morning!
They are _____ and _____.
They are from _____.
They are _____.
They are 25 and 24 years old, they are _____.

ANEXO 4. Hoja de actividades de progreso (Worksheet) sobre el tema de información personal (Parte 2).

Student's name: _____ GROUP- _____

Date: _____

PART II. Instructions:

1. Write an introduction about yourself. (Preséntate redactando un texto siguiendo los ejemplos vistos en clase)

_____	

PART III. Instructions:

1. Write an introduction about a family member or a famous person. (Redacta un texto donde presentes a un miembro de tu familia o a un personaje famoso).

_____	

ANEXO 5. Ficha pedagógica propuesta para ser implementada por las docentes invitadas.


Ficha Pedagógica	
Título	My daily routines
Tema de la actividad:	Daily routines and time
A quien está dirigido:	Nivel principiante A1
Conocimientos previos:	Conocimiento básico de vocabulario de números y formas de decir la hora. Es posible que algunos conozcan algunos verbos para hablar de rutinas.
Habilidad de la lengua:	Lectora y Escrita
Propósito de la actividad en la secuencia didáctica:	<input type="checkbox"/> de diagnóstico <input checked="" type="checkbox"/> de proceso <input type="checkbox"/> de producción
Objetivo:	Que el alumno aprenda a describir su rutina antes de llegar a la escuela.
Contenidos:	Verbos sobre rutinas diarias, pronombres personales y decir la hora.
Duración:	40 min
Desarrollo de la actividad:	<ol style="list-style-type: none"> 1. El docente da la bienvenida a los alumnos y genera una pregunta de apertura. 2. El docente pregunta a los alumnos sobre lo que hicieron hoy en la mañana antes de llegar a la escuela. 3. Mientras el docente motiva y permite las participaciones de los alumnos, anota en el pizarrón los verbos o actividades que los estudiantes vayan mencionado (siempre y cuando hayan sido en inglés). 4. Después de ver las respuestas, el docente pregunta si estas actividades las hicieron solo por hoy o las hacen todos días. (La idea es generar el tema sobre el concepto o tema de rutinas o actividades diarias que llevamos a cabo). Topic: Daily routines. 5. Una vez que el tema de la clase ha sido establecido, el docente distribuirá las hojas de trabajo a los alumnos. 6. En la actividad 1, los alumnos leen el texto y prestarán atención a las palabras o verbos en negritas. 7. En docente pedirá a los estudiantes que lean en voz alta a través de participaciones individuales. 8. El docente hace algunas preguntas de comprensión del texto. Por ejemplo: <i>What is the first thing Kenji does in the morning? What does he do at 6 o'clock? What time does Kenji go to school? etc....</i> 9. En la actividad 2, los estudiantes que trabajen en parejas y ordenen las imágenes de acuerdo con la rutina diaria de Kenji. La profesora corrobora de manera grupal las respuestas. Pida a los estudiantes que también enumeren las oraciones en el texto para facilitar la actividad. 10. En la actividad 3, se les pide a los estudiantes que completen con su información personal acerca de sus rutinas diarias a partir de las imágenes y deberán colocar la hora en el reloj y en la oración. 11. A manera de práctica, dar la participación a los estudiantes a leer su rutina antes de llegar a la clase o escuela.
Material de apoyo:	Ficha pedagógica elaborada por el docente
Recursos:	Pizarrón, marcadores, fotocopias, algún reloj didáctico de apoyo.

WORKSHEET-V-Daily Routines and the Time

Student's name: _____ Group: 1F
Date: _____

Topic: My daily routines


ACTIVITY 1. Instructions: Read the paragraph about Kenji's daily routine. Pay attention to the verbs in bold. Lee el siguiente párrafo sobre las actividades diarias de Kenji. Presta atención a los verbos en negrita.



Hello! My name's Kenji and I am 15 years old. I live in Chicago but I'm Japanese. I study at Benjamin Franklin High School. I love playing soccer and Maths.

This is my daily routine. From Monday to Friday, I **wake up** at five o'clock and I **brush my teeth**. Then, I **take a shower** at five twenty, after that I **get dressed** at 6 o'clock. At six fifteen I **have breakfast** and I **go to school** at half past six. My English class starts at seven o'clock in the morning. My school finishes at 1 P.M. After school, I **go back home**. Then, I **do my homework** at four fifteen. Finally, I **go to bed** at 9 P.M.

ACTIVITY 2. Instructions: Order the pictures according to Kenji's daily routine (work in pairs). Ordena las imágenes de acuerdo con la rutina diaria de Kenji. (Trabaja en parejas)



PARTE II. Subraya el inciso donde creas que esté escrito correctamente el vocabulario en inglés que se te indica.

8. Días de la semana:

a) Munday, Tursday, Wednesday, Tursday, Friday, Saturday, Sunday.	b) Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday Friday, Saturday, Sunday.	c) <u>Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday Friday, Saturday, Sunday.</u>
---	---	--

9. Números cardinales:

a) first, second, third, fourth, fifth, sixth, seventh.	b) First, two, third, four, fifth, six, seventh	c) one, two, three, four, five, six, seven.
---	---	---

10. Los colores:

a) Yellow, blue, pink, black, orange, white, brown.	b) Yellow, blu, pinck, blak, orang, wite, bron.	c) Yellow, blue, pink, black, orange, white, braun.
---	---	---

11. Los meses del año:

a) Januari, Februari, March, April, Mai, June, Juiy, August, September...	b) January, February, March, April, May, June, July, August, September...	c) Janary, Februry, Marc, Abril, Mey, June, July, August, September...
---	---	--

12. Las estaciones del año:

a) Sprong, sumer, foll, winter	b) Sprang, sommer, foall, winter	c) Spring, summer, fall, winter
--------------------------------	----------------------------------	---------------------------------

13. Los miembros de la familia:

a) Queen, king, prince, princess	b) Teacher, student, principal, classmate, janitor	c) Mom, dad, brother, sister, baby, grandfather, grandmother, aunt, uncle.
----------------------------------	--	--

14. Los saludos y despedidas en inglés:

a) Hello, good morning, goodbye, see you later.	b) Please, thank you, you're welcome, excuse me.	c) See you around, see you soon, see you tomorrow, see you next week.
---	--	---

15. Algunos útiles escolares en inglés:

a) Pensol, notbuk, erase, charpener, penn, ...	b) Pencil, notebook, eraser, sharpener, pen, ...	c) Pesol notebuk, iraser, sharpenr, peen, ...
--	--	---

PARTE III. Lee las siguientes instrucciones en inglés y realiza en el texto de abajo lo que se te pide.

1. Circle the word *French*
2. Underline the word *History*
3. Highlight the word *Russian*
4. Write the meaning of dance: _____
5. Match the word *piano* with *play*

I like school and History is my favorite subject.
 I can do many things.
 I can speak English and I can speak French.
 I can't speak Russian.
 I can sing and I can dance but I can't play tennis.
 I can play the guitar but I can't play the piano.

ANEXO 7. Ficha pedagógica “*racing board game*”

Ficha pedagógica	
Título de la actividad	Verb to be and Jobs and Occupations
Fecha de elaboración	30 de septiembre de 2022
A quién está dirigido	A estudiantes de primer grado de secundaria (A, B, C, D) de la Escuela Secundaria Técnica No. 65 en Tuxtla Gtz.
Duración de la actividad	30 minutos
Modalidad de aplicación	Presencial
Recursos y materiales	8 Worksheets impresos (board race game) y 8 dados de colores.
Conocimientos previos	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Alphabet</u> - <u>Personal Pronouns</u> - Introducción de Verbo “<u>To Be</u>” (deductivo)
Propósito	<ul style="list-style-type: none"> - Que los alumnos identifiquen el vocabulario relacionado con profesiones y oficios a través de actividades lúdicas. - Que los alumnos se familiaricen con la estructura gramatical del verbo <u>To Be</u> en afirmativo. - Que los alumnos puedan relacionar el significado del vocabulario con las imágenes del juego de mesa y puedan describirlos utilizando pronombres y verbo <u>to Be</u>. - Que los alumnos trabajen de manera colaborativa y puedan corregirse entre pares.
Actividades por desarrollar:	<ul style="list-style-type: none"> - Se inicia presentando un set de 8 imágenes sobre profesiones y oficios, se hace repetición coral para identificar la pronunciación y ligarlo con la forma de escritura.

- Se Utilizan las imágenes de profesiones y se les entrega a los estudiantes, suponiendo que son sus profesiones.
- En plenaria, los alumnos forman oraciones de maneta oral como ejemplo.
- Después de la presentación de vocabulario y los ejemplos, se dan las instrucciones sobre el juego de mesa: conformar equipos de 4 integrantes, y dentro de los equipos se. Organizan para formar otros dos quipos s de dos integrantes (equipo A y B).
- El profesor entrega el worksheet con el juego impreso, el dado, y explica en plenaria la finalidad del juego.
- Los alumnos junto con el profesor hacen dos ejemplos para poder practicar la habilidad oral.
- Los equipos de 4, ahora nombran sus equipo Ay B.
- Los alumnos, dependiendo de la casilla donde caigan, deberán identificar el vocabulario y pronombre que corresponda y así elaborar oraciones afirmativas (oral) con el verbo To Be y las profesiones.
- El docente monitoreará y verá que los alumnos realicen la actividad y en caso de necesitar ayuda, lo hará primeramente incitando a corrección entre pares, y como último recurso lo hará recurriendo a andamiaje.

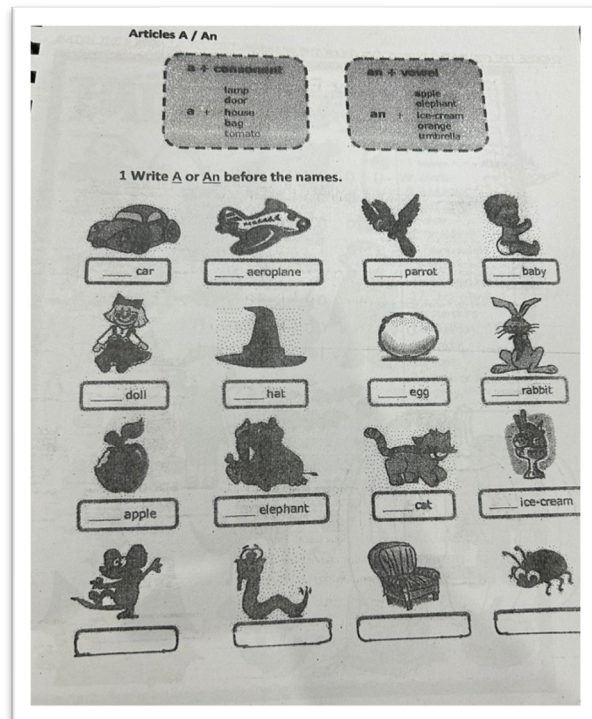
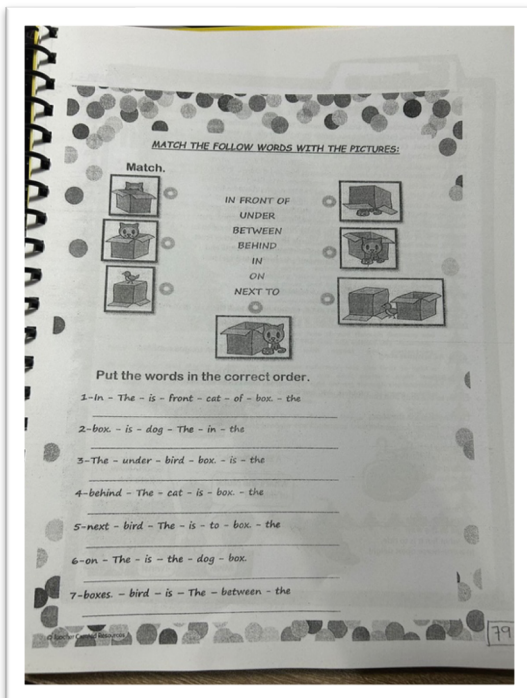
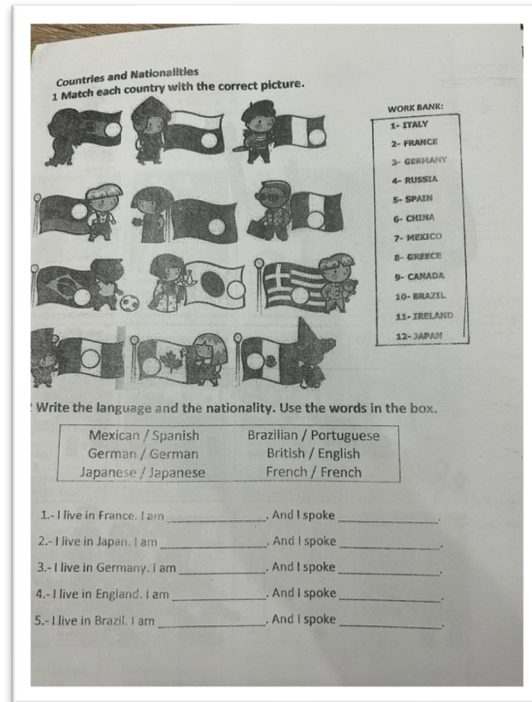
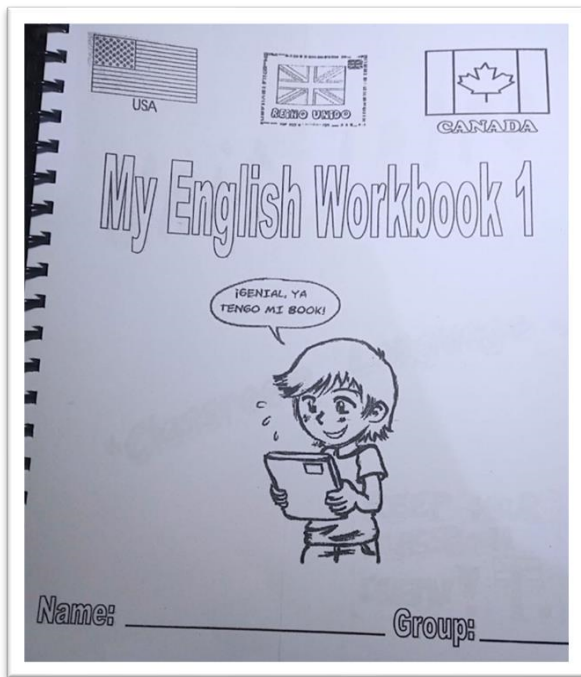
VERB TO BE, JOBS AND OCCUPATIONS RACE GAME

The board is divided into two main sections for **TEAM A** and **TEAM B**. Each team has a **POINTS** box and a **Change Places** button. The path of cards includes:

- START** (green arrow pointing down)
- Police officer with an airplane
- Nurse with a red cross and the text "You (s)"
- Chef with a white hat and a red "!"
- Teacher at a blackboard
- Doctor in a white coat with a red "!"
- Exclamation mark
- Firefighter with a fire and the text "We"
- Two police officers
- Change Places button (circular arrow)
- Teacher at a blackboard
- Police officer with a mail envelope
- Firefighter with a fire and the text "You (p)"
- Teacher at a blackboard
- Two police officers
- Doctor in a white coat
- Exclamation mark
- Change Places button
- Police officer with a mail envelope
- Exclamation mark
- Firefighter with a fire and the text "+2 SPACES"
- Go back to START (red arrow pointing up)

A central green star contains the text **+1 point**. A pink dice is positioned between the two teams. The text **TEAM A** and **TEAM B** are written above their respective points boxes.

ANEXO 9. Antología (compendio de actividades de inglés para primer grado)



Estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje de vocabulario de inglés como lengua extranjera en el nivel de secundaria

es producto de una investigación realizada por Paola Ruiz Martínez para obtener el grado de Maestra en Didáctica de Lenguas por la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla en la Universidad Autónoma de Chiapas.

Octubre de 2023

Datos de contacto en relación a la investigación:

paola.ruiz99@unach.mx