



Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora

INTERVENCIÓN EN EL TRAYECTO FORMATIVO DE
DOCENTES DE INGLÉS: PLAN 1999 EN HABILIDADES
GRAMATICALES Y LECTURA DE COMPRENSIÓN

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

P R E S E N T A

AUTOR: GRACIELLA CRISTINA CORELLA SANTACRUZ

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. FABIOLA GÓMEZ
ACOSTA

SINODALES: MTRA. ROSA ASCENCIÓN ESPINOZA CID
DR. FRANCISCO JAVIER SOTOMAYOR
ANDRADE



SEC
Secretaría
de Educación y Cultura



CRESON
Centro Regional de Formación
Profesional Docente de Sonora



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

“2021: AÑO DE LAS TRABAJADORAS Y TRABAJADORES DE LA SALUD”

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA OBTENCIÓN DE GRADO

Hermosillo, Sonora, a 29 de junio del 2021.

**C. GRACIELLA CRISTINA CORELLA SANTACRUZ
P R E S E N T E**

La Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo, en cumplimiento de las disposiciones normativas referidas al proceso de titulación, y como resultado del análisis realizado a su proyecto de investigación denominado: **“INTERVENCIÓN EN EL TRAYECTO FORMATIVO DE DOCENTES DE INGLÉS: PLAN 1999 EN HABILIDADES GRAMATICALES Y LECTURA DE COMPRENSIÓN”** manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la Institución para la obtención de Grado de Maestría.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar el examen correspondiente, el día **viernes 02 de Julio del 2021** a las **10:00 hrs.**, en modalidad virtual.

A t e n t a m e n t e

Mtro. Jesús Elizardo Copado Quintana
Director de la ENSH



Lic. Adriana Almada Gutiérrez
Subdirectora Académica de la ENSH

Mtra. Fabiola Gómez Acosta
Directora de Tesis



SONORA

ESCUELA NORMAL SUPERIOR, PLANTEL HERMOSILLO
ENSH: “Conciencia Universal Abierta al Cambio”

Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo

Calle Luis Orcí s/n entre H. Ayuntamiento y Fco. L. Carreón, Col. El Choyal; CP. 83130
Tel.- (662) 2620588, 2620596, Hermosillo, Sonora, México. ensh.creson.edu.mx

RESUMEN:

Es importante asegurar que el nivel de dominio del idioma inglés en los estudiantes normalistas, quienes serán los docentes de dicha lengua en secundarias públicas, sea como mínimo el requerido en las convocatorias de ingreso al Servicio Profesional Docente. Por tal motivo, la presente investigación-acción tuvo como objetivo general: Lograr que los alumnos de la especialidad de Inglés del Plan 1999 mejoren en el dominio gramatical y comprensión lectora. Para el logro de dicho objetivo se llevaron a cabo dos cursos dentro de la investigación-acción, la cual fue con un enfoque mixto, dentro del enfoque cualitativo se trabajó con la técnica de la observación y el instrumento del diario de campo, así como una encuesta para los 14 sujetos al finalizar los cursos; en el enfoque cuantitativo se utilizó el instrumento de evaluación proporcionado por *Longman, preparation course for the TOEFL*, así como el examen *TOEFL ITP*. En los resultados se pudo observar una mejoría en la mayoría de los sujetos, así como sugerencias de mejora para los cursos aplicados.

ÍNDICE

	págs.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1 Antecedentes	4
1.2 Diagnóstico y Contextualización	8
1.2.1 Planes y programas	10
.2.1.1. Escuela Normal Superior	11
.2.1.2. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo	11
.2.1.3. Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Inglés, Plan 1999	12
.2.1.4. Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria. Plan 2018	14
1.2.2. Otras ofertas locales	19
1.2.2.1. UNISON	20
1.2.2.2. UES	21
1.2.3. TOEFL	21
1.3 Justificación	22
1.4 Preguntas de Investigación	24
1.5 Objetivos	24
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	
2.1. Comprensión lectora	26
2.1.1 Estrategias previas a la lectura	28
2.1.2. Estrategias simultáneas a la lectura	28
2.1.3. Estrategias posteriores a la lectura	30
2.2. Gramática	31
2.2.1. Enfoques de enseñanza gramatical	31
2.2.2. Enseñanza gramatical en diferentes métodos	32
2.3 Educación Inclusiva	33
2.3.1. Barreras del aprendizaje y la participación	34

2.3.2. Grupos vulnerables	35
2.3.3. Adecuaciones curriculares	36
2.4 Ingreso al Servicio Profesional Docente	37
2.4.1. Normas de ingreso actuales	38
CAPÍTULO III	
METODOLOGÍA	42
3.1 Tipo de investigación	43
3.2 Enfoque metodológico	43
3.3 Técnicas e instrumentos	44
3.4 Diseño de propuesta de intervención	45
3.5 Ajustes en el Plan Curricular	52
CAPÍTULO IV	
HALLAZGOS Y RESULTADOS	53
4.1 Lectura de comprensión	53
4.2 Gramática	62
CONCLUSIONES	74
REFERENCIAS	77
APENDICE Y/O ANEXOS	80

Introducción

Las Escuelas Normales en México son centros educativos que se dedican a la formación de profesores desde finales del siglo XIX; de acuerdo a Meneses (1999) el término de “normal” se relaciona con la idea de que dichos centros educativos deben de servir como “norma o modelo para los demás de su clase” (p. 68), por tal motivo, la responsabilidad y el compromiso que tienen las Escuelas Normales es de gran valor para la formación de los futuros docentes. De acuerdo con Ducoing (2004) en México se vivía una situación de inestabilidad y pobreza después del movimiento de independencia, por tal motivo se buscó organizar un sistema educativo para ofrecer educación a los ciudadanos; fue así como la escuela Lancasteriana le abrió paso a las Escuelas Normales con la finalidad de institucionalizar la formación del profesorado.

Las Escuelas Normales Superiores son aquellas que se encargan de la formación de los futuros docentes de educación secundaria, dentro del Plan 1999 las licenciaturas están divididas por especialidades, entre ellas se encuentra la Licenciatura en Educación Secundaria, con especialidad en Inglés. Como menciona Ducoing (2004): “La Escuela Normal Superior, recupera los conceptos, las ideas y preocupaciones educativas de la época, contribuyendo a la formación de maestros desde una pedagogía “moderna”, centrada muy especialmente en los nuevos métodos y técnicas de enseñanza” (p. 41).

La presente investigación-acción busca intervenir en el proyecto formativo de los docentes de inglés de nivel secundaria, pertenecientes al Plan 1999; los cuales se encuentran en una situación de vulnerabilidad al comparar su nivel de conocimientos y habilidades lingüísticas del inglés, con los futuros docentes pertenecientes al Plan 2018, así como con los que cursan sus estudios superiores en otras instituciones del Estado; se encuentra conformada por cuatro capítulos, en los cuales se incluye el planteamiento del problema en donde se mencionan algunas investigaciones que sirvieron como referencia para la elaboración de dicho proyecto, el diagnóstico de la problemática, las preguntas y objetivos de investigación; el marco teórico donde se llevó a cabo una explicación de los conceptos en los que se basa dicha investigación; la metodología es el capítulo donde se habla extensivamente del tipo de investigación, se describen los sujetos, y se incluye el cronograma de actividades, entre otras cuestiones; y por último

el capítulo de los hallazgos y resultados en el cual se analizan los resultados obtenidos al realizar una evaluación sobre los cursos aplicados en la intervención.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las escuelas normales de educación superior tienen como misión la formación inicial de docentes para la educación secundaria. Esta investigación se llevó a cabo durante los años 2018 y 2019, en los cuales se contaba con generaciones que forman parte de dos planes de estudio distintos, el Plan 1999 y el Plan 2018. Entre las diferentes especialidades que se pueden ofrecer bajo el Plan 1999 se encuentra la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Inglés, para ingresar a dicha licenciatura no existía un requerimiento mínimo de nivel del idioma inglés; y por su parte, en el Plan 2018 para el ingreso a la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria se exige una puntuación mínima de 480 puntos en el examen *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL).

En el año 2012, la Secretaría de Educación Pública (SEP) desarrolló un proceso para establecer un marco nacional de referencia para la evaluación y certificación de idiomas, con la finalidad de mejorar la calidad educativa especialmente en el caso de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. Por tal motivo, se creó la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI). Este documento oficial permite a la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR), así como a las autoridades e instituciones con las que se establezca la coordinación correspondiente, evaluar, acreditar y certificar conocimientos (comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita, e interacción oral) y aptitudes en materia de lenguas extranjeras, así como del español como lengua extranjera o lengua adicional. La certificación CENNI cuenta con un total de 20 niveles en orden ascendente, y cuenta con equivalencia en puntaje de TOEFL y Marco Común Europeo de Referencia (MCER),

Los futuros maestros de Inglés en secundarias públicas deben concursar para ingresar al servicio profesional docente, y en el documento del Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica (2018-2019) se estipula como uno de los requisitos obligatorios obtener un puntaje de nivel 12 o superior en CENNI. Dicho puntaje tiene una equivalencia de nivel B2 acorde al MCER, y de 573 puntos en el examen TOEFL.

El grupo de futuros docentes con especialidad en Inglés al cual se le aplicó la intervención está conformado por 14 alumnos, de los cuales solo uno contaba con una puntuación de 597, la cual es mayor a lo necesario para acreditar la certificación requerida, el resto no alcanzaba la puntuación. Por lo tanto, es tomado como un grupo vulnerable, teniendo en cuenta que la vulnerabilidad social está definida,

...desde la perspectiva sociológica, como una configuración particular, negativa y resultante de la intersección de dos conjuntos: uno, definido a nivel *micro*, referido a los activos de los actores, y otro, a nivel *macro*, relativo a la estructura de oportunidades que ofrecen la sociedad, el mercado laboral y el Estado. Ambos niveles actúan sobre la subjetividad de los sujetos y en las configuraciones individuales de los hogares. (Filgueira, 2006 en Sabuda, 2009, p. 47)

Antecedentes

En la actualidad existen varias investigaciones dedicadas a la formación inicial de los docentes de inglés, así como intervenciones para ayudar a mejorar el nivel de inglés en los docentes y alumnos que necesitan alcanzar un nivel más alto. En este apartado se incluyen algunas investigaciones que sirvieron de referencia para la presente investigación.

1.1.1 Antecedentes Internacionales

En el año 2004, en la Escuela Oficial de Idiomas de Jerez en Cádiz, Pilar Franco realizó una investigación donde se tenía como objetivos conocer si el conocimiento estratégico existe en el caso de estudiantes españoles de inglés como lengua no materna, conocer en qué medida los estudiantes son conscientes y capaces de expresar su conocimiento estratégico para el desarrollo de destrezas lingüísticas, y conocer cuáles son las estrategias de aprendizaje más y menos expresadas por los estudiantes para el desarrollo de las destrezas lingüísticas. Para la recolección de datos se empleó como herramienta un cuestionario. En las conclusiones la autora muestra que en la escritura la estrategia cognitiva más empleada es la representación sensorial, cuando el alumno lee el texto redactado le permite usar distintos sentidos, repasar y recordar la información. Esta información fue de gran utilidad, ya que se tomó como guía para el uso de distintas lecturas en las que los estudiantes experimentaran la representación sensorial al momento de estudiar las estructuras gramaticales.

En febrero de 2008 se fundó la Red de Mejoramiento de la Enseñanza de Inglés en la Región Centroamericana (MEIRCA), la cual está integrada por cuatro universidades de países centroamericanos: Costa Rica, El Salvador, Honduras y Nicaragua, y dos universidades españolas de Alcalá y Valencia. Dicha red fue fundada para responder a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de inglés en Centroamérica. Por tal motivo, se inició un proyecto de formación del profesorado de inglés de educación secundaria. El proyecto se realizó en módulos semestrales en la región transfronteriza del Golfo de Fonseca y una zona rural de Costa Rica y finalizó en diciembre de 2011. Se elaboró un programa de capacitación de 100 profesores y profesoras de inglés en septiembre de 2009 en las cuatro zonas (incidiendo en 99 centros y en 27,400 estudiantes anualmente), coincidentes con sedes regionales de cada una de las Universidades centroamericanas. Dicha formación se realizó en seis encuentros semestrales de septiembre 2009 a diciembre de 2011.

Algunos de los principales acuerdos y actividades realizadas a partir del diagnóstico fueron:

- A) Diseño de un proyecto piloto de formación del profesorado que respondiera a:
 - La falta de capacitación en aspectos didáctico - metodológicos de los procesos de enseñanza/aprendizaje de inglés;
 - El bajo dominio en las diferentes competencias lingüísticas;

- B) Inicio del programa de capacitación de 100 profesores y profesoras de Inglés en septiembre de 2009 en las cuatro zonas (incidiendo en 99 centros y en 27,400 estudiantes anualmente), coincidentes con sedes regionales de cada una de las Universidades centroamericanas (San Miguel en El Salvador, Choluteca y Valle en Honduras, Somotillo en Nicaragua y zona norte de la provincia de Cartago en Costa Rica);

- C) Selección de cuatro profesores de cada Universidad para ser capacitadores en cada una de las cuatro zonas, los cuales realizaron un curso intensivo de actualización en julio de 2009, y se nombró uno de ellos como coordinador de zona en cada país.

- D) Planteamiento del proyecto como una investigación a lo largo del proceso que permita estudiar el impacto real que producirá en la mejora de la enseñanza de inglés en las zonas de incidencia.

F) Realización de reuniones de seguimiento y evaluación cada seis meses, después de cada semestre.

Este proyecto se mostró pertinente para mejorar la enseñanza y aprendizaje de inglés en cuatro zonas de bajo índice de desarrollo humano, y ha recibido una alta aceptación por el profesorado y por las autoridades ministeriales. Así mismo, fortalece las sedes regionales de las Universidades de la Red.

Por otro lado, Del Pozo (2013) llevó a cabo una investigación en España, enfocado hacia los docentes universitarios, pero habla específicamente de la docencia de inglés, y por esto se le otorga importancia en esta investigación. El objetivo de este trabajo fue provocar la reflexión acerca de qué implica y qué no implica impartir asignaturas en inglés respecto a la formación lingüística de los profesores. En dicha investigación se menciona lo siguiente: está demostrado que en cualquier proceso de innovación y mejora educativa la clave es el profesorado, y menciona el caso de Malasia, donde en el año 2003 se empezaron a dar ciencias y matemáticas en inglés, pero después de seis años el gobierno canceló el programa debido a que solamente el 10% de los profesores contaba con el nivel requerido de inglés. Asimismo, advierte que, aunque un profesor domine el discurso de los contenidos de su asignatura, puede no dominar el discurso del aula. Aquí se muestra uno de los motivos por los cuales se necesitan docentes con un buen dominio del idioma Inglés.

Moncada realizó un estudio en el año 2013 el cual se llevó a cabo en la Universidad Nacional Experimental de Venezuela, se realizó un diagnóstico donde se utilizó el instrumento de encuesta, y con los resultados se llevó a cabo la implementación de distintas estrategias para mejorar la comprensión lectora en los alumnos. Entre los resultados, se encontró que al tener oportunidad de leer textos relacionados con su área profesional los alumnos realizaron las actividades con confianza e interés favoreciendo así la creación de lectores activos, es decir, que saben por qué leen, ponen en práctica sus conocimientos previos y experiencias, y buscan respuesta a sus expectativas e interrogantes. Con base en dicha investigación se utilizaron lecturas de interés para los estudiantes en el curso de comprensión lectora.

En la competencia gramatical, Arias (2013) presentó como tesis doctoral una investigación donde su objetivo general fue analizar el efecto que tiene el trabajo con

herramientas mediadas por computador en el mejoramiento de la competencia gramatical en inglés como lengua extranjera y en el conocimiento y uso de TIC con fines educativos en un grupo de docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Como conclusión, se observó mejoría en los alumnos en la estructura de la lengua, en el vocabulario, en el uso de signos de puntuación y en la ortografía, aunque no de manera sustancial. Una posible causa de este resultado es la libertad que se tiene al escribir en un *blog*. Por lo tanto, si lo que se busca es mejorar en las habilidades gramaticales, esto se debe llevar a cabo con ejercicios donde se deban seguir las reglas y no se deje esa libertad como al escribir en un *blog*.

1.1.2 Antecedentes Nacionales

En relación al inglés en primarias públicas, Ramírez, Pamplón y Cota (2012) presentan una investigación en la cual participaron 34 investigadores y 10 colaboradores de 12 instituciones de educación superior de 11 entidades federativas del país. Dicho estudio se basó en 96 escuelas primarias a nivel nacional. Los sujetos entrevistados en cada escuela fueron los directores de las escuelas seleccionadas, y los maestros de inglés, los alumnos y los representantes de los padres de familia de los grupos seleccionados. Adicionalmente, se condujeron una o dos observaciones no estructuradas de las clases de inglés de los grupos seleccionados, así como de las escuelas y de las zonas donde estaban ubicadas, las cuales fueron registradas en las notas de campo de los investigadores. Los hallazgos preliminares fueron divididos en diferentes rubros, uno de ellos titulado: Profesores (características, formación y condiciones laborales), siendo la parte de formación la que tiene relevancia en esta investigación, donde observaron como principal problema la existencia, en uno de los estados, de profesores de grupo que sin contar con la formación necesaria, actúan como maestros de inglés apoyados con los materiales incluidos en un programa computacional, además en la mayoría de los estados estudiados una cantidad importante de profesores no tiene el perfil deseado estipulado en los propios programas y tienen poca experiencia docente en general.

Dicho proyecto nos muestra una realidad que se vive en todo el país, docentes de inglés que no tienen dominio del idioma, y es precisamente lo que se quiere evitar con

esta investigación acción. Se busca elaborar cursos para formar docentes que cuenten con el perfil deseado, docentes con total dominio de las habilidades lingüísticas, para que así puedan transmitir el conocimiento a sus estudiantes.

Por su parte, Martínez-Olvera y Esquivel-Gómez realizaron una investigación en el año 2017, el objetivo de dicha investigación era determinar el grado en que el uso de estrategias de lectura instruidas mediante herramientas de tecnologías de la información y comunicación (TIC) mejora la comprensión lectora en inglés entre estudiantes de bachillerato público, considerando que poseen un bajo dominio del idioma. Se empleó un enfoque prioritariamente cuantitativo, con diseño pre-experimental de pre-prueba y pos-prueba con un solo grupo. El estudio se llevó a cabo en un bachillerato de sostenimiento público del estado de Veracruz, México. Como conclusión se obtuvo que la enseñanza de estrategias a través de materiales multimedia, específicamente de tipo tutorial, parece repercutir eficazmente en la ejecución de los participantes. Lo cual fue tomado como base en la elaboración del curso de habilidades gramaticales, el cual se llevó a cabo mediante el uso de un *CD-Room* donde los sujetos realizaban distintos ejercicios.

1.2 Diagnóstico y Contextualización

La escuela normal en la que se llevó a cabo dicha intervención está ubicada en una colonia de la zona centro de la ciudad de Hermosillo en el estado de Sonora, el cual se ubica en el Noroeste de México. La escuela normal comparte patio con una escuela primaria, dicha institución se encuentra cercana a un boulevard altamente transitado.

La escuela cuenta con una sala de cómputo, un laboratorio de idiomas, una biblioteca, una sala de lectura, una Sala de Usos Múltiples (SUM), dos aulas de medios, un comedor, un baño para hombres y otro para mujeres, oficinas administrativas y siete aulas. Hay un total de 99 alumnos y 25 docentes.

El aula cuenta con cañón, computadora, bocinas, dos aires acondicionados, ocho mesas con cuatro sillas cada una, un pintarrón y un periódico mural. El grupo al que se aplicará dicha intervención está conformado por 14 alumnos, los cuales en su mayoría no están en su primera opción de estudios. En reuniones de academia sobresalen

comentarios por parte de los docentes acerca de la actitud desfavorable y la poca resiliencia que muestran los alumnos en su día a día.

Para determinar el nivel de dominio del idioma inglés, se realizó un diagnóstico utilizando como instrumento el examen *TOEFL ITP*. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 1, los alumnos 6 y 14 no realizaron el examen.

Tabla 1. Diagnóstico

Equivalencia con el Marco Común Europeo de Referencia	TOEFL SCORE	Sujetos
A2	430	1
A2	-	2
B1	463	3
A2	373	4
A2	400	5
A2	383	6
A2	420	7
B1	490	8
A2	407	9
B1	-	10
B2	597	11
B1	500	12
A2	437	13
B1	510	14

Fuente: Elaboración propia (2018)

En dicho diagnóstico se pudo observar el nivel de inglés en general de los alumnos, donde se puede observar que solamente el sujeto 11 cuenta con la puntuación requerida para concursar en el ingreso al Servicio Profesional Docente. Con la finalidad de poder obtener puntuaciones más precisas y poder intervenir se realizaron dos exámenes diagnósticos, el primero que se aplicó fue de *Reading Comprehension* (Comprensión lectora) el día miércoles 6 de febrero de 2019, el segundo fue de *Grammar* (gramática) el día jueves 7 de febrero de 2019. En el examen *TOEFL ITP*, la puntuación máxima para *Reading comprehension* es de 67 puntos y para *Grammar* es de 68 puntos.

Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 2, donde se puede observar que en su mayoría los sujetos cuentan con puntuaciones muy bajas.

Tabla 2. Diagnóstico por habilidades

Sujetos	Lectura de Comprensión	Gramática
1	43	40
2	35	31
3	46	42
4	46	42
5	32	47
6	49	-
7	48	36
8	46	46
9	43	36
10	47	38
11	60	58
12	50	50
13	-	38
14	47	48

Fuente: Elaboración propia (2018)

Para realizar dicho diagnóstico se utilizó el libro *Preparation Course for the TOEFL test* (Curso de preparación para el examen *TOEFL*). Los exámenes que se llevaron a cabo son parte del programa de preparación para el examen *TOEFL*, el cual cuenta con un *CD* con actividades de práctica y exámenes por habilidad. En este caso los sujetos realizaron el *Test 2* en ambas habilidades.

1.2.1. Planes y Programas

A continuación, se presentan los planes que se llevaban a cabo en la Escuela Normal Superior, así como los de otras ofertas educativas del estado, como lo son la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la Universidad de Sonora (UNISON) y de la Universidad Estatal de Sonora (UES), con la intención de comparar la formación que llevan los futuros docentes de inglés.

1.2.1.1. Escuela Normal Superior

De acuerdo con Ducoing (2004) varias escuelas normales se fueron creando durante el siglo XIX en diferentes entidades del país: Guadalajara, Oaxaca, Zacatecas, San Cristóbal las Casas, Chiapas, Yucatán, Colima, Veracruz, entre otras.

En 1887 Ignacio Manuel Altamirano es encomendado con la creación de una escuela normal en la capital del país. Dicha escuela normal estaba exclusivamente destinada a varones, después en 1888, se fundó la escuela normal para mujeres. El plan de estudios de la normal para varones estaba organizado en cuatro años e incluía las asignaturas: médicas, biológicas, matemáticas, física, química, cosmografía, geografía, historia, derecho constitucional, lógica, moral, gramática, escritura, gimnasia, canto, ejercicios militares, organización y disciplina escolar, metodología de la enseñanza y francés e inglés.

Ducoing (2004) menciona que el 7 de abril de 1910, fue promulgada la Ley que establecía la Escuela Nacional de Altos Estudios, en ese tiempo la Normal Superior no existía, dentro de los objetivos de la Escuela Nacional de Altos Estudios se encuentra formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales. Finalmente, en 1924, Álvaro Obregón formaliza la fundación de la Escuela Normal Superior, sin embargo, dicha Escuela Normal desaparece y los estudios pedagógicos quedan a cargo de las Ciencias de la Educación.

En la década de los 40s, se dio a conocer la creación de la Escuela Normal Superior, ahora adscrita a la Secretaría de Educación Pública (Ducoing, 2004).

1.2.1.2. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo

El Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON) menciona que la Escuela Normal Superior de Hermosillo (ENSH) nace en Santa Ana, Sonora, en Julio de 1983 con el nombre de “Escuela Normal Superior para Cursos Intensivos de Santa Ana Sonora”, atendiendo la demanda educativa de maestros de los estados de Baja California Norte, Baja California Sur, Sonora, Sinaloa y Chihuahua. En 1989 cambia su sede a Hermosillo para atender la demanda regional de maestros.

De acuerdo con la página oficial de CRESON en 1992 por acuerdo del Gobernador nace el Centro Pedagógico del Estado de Sonora (CEPES), como un Organismo Desconcentrado de la Secretaría de Educación y Cultura (SEC) para agrupar y coordinar

el funcionamiento de las Escuelas Normales y UPN existentes en Sonora. A partir de este Decreto la Institución recibe el nombre de Escuela Normal Superior de Hermosillo (ENSH). Por tal motivo, la atención a la demanda de ingreso se reduce al estado de Sonora.

A partir del ciclo escolar 1992-1993 se empieza a ofrecer la licenciatura en educación secundaria con el Plan 1983, en la modalidad sabatina durante 8 semestres en las especialidades de Español, Matemáticas, C. Naturales, C. Sociales, Inglés y Psicología Educativa.

Así mismo a partir del año 1999, la ENSH inicia su oferta con la Licenciatura en Educación Secundaria con el Plan 1999 en la modalidad escolarizada durante ocho semestres. De dicho plan se han tenido 19 generaciones entre las especialidades de español, matemáticas, formación cívica y ética, historia, biología, física, inglés y telesecundaria.

En el año 2018 se inicia con nuevo plan de estudios, la oferta con la que se cuenta es Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés, las Matemáticas o la Historia, en Educación Secundaria.

1.2.1.3. Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Inglés: Plan 1999

De acuerdo con las disposiciones de la Ley General de Educación, este plan de estudios tuvo vigencia en todos los planteles públicos y privados que ofrecen la formación inicial para profesores de educación secundaria. La aplicación del plan se inició en el ciclo escolar 1999-2000, con los estudiantes inscritos en el primer grado de las escuelas que imparten la Licenciatura en Educación Secundaria. (SEP, 1999)

Este plan formó parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales desarrollado por la Secretaría de Educación Pública, en coordinación con las autoridades educativas de las entidades federativas.

Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

En lo que corresponde a la especialidad de Inglés, en el campo de “**Dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria**” se estipula en las competencias del perfil de egreso, que el alumno al egresar:

Tabla 3. Perfil de egreso Plan 1999

a. Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y el enfoque de enseñanza de la asignatura que imparte, y reconoce que el trabajo con los contenidos de su especialidad contribuye al logro de los propósitos generales de la educación secundaria.
b. Tiene dominio del campo disciplinario de su especialidad para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio, y reconoce la secuencia de los contenidos en los tres grados de la educación secundaria.
c. Reconoce la articulación entre los propósitos de la educación primaria y la educación secundaria y asume a ésta como el tramo final de la educación básica en el que deben consolidarse los conocimientos básicos, habilidades, actitudes y valores, establecidos en los planes de estudio.

Elaboración propia basada en DGESE (1999)

Dentro del plan de estudios 1999, se menciona que “el ejercicio de la profesión de educador requiere de un conocimiento firme de los contenidos fundamentales del campo disciplinario de la asignatura que impartirá en la educación secundaria...” (SEP, 1999, párr. 4) en este caso refiriéndose al inglés, el estudiante normalista al egresar requiere tener un alto dominio de los contenidos de la materia, sin embargo, dicho plan de estudios no incluía la materia de inglés dentro de la malla curricular o alguna certificación del idioma.

Para cumplir con los propósitos formativos planteados, se integró un mapa curricular que abarca ocho semestres, cada uno con una extensión estimada de 18 semanas, con cinco días laborables por semana y jornadas diarias que en promedio eran de seis horas durante los seis primeros semestres; durante los dos últimos semestres de la carrera las jornadas serán de tres horas diarias en promedio.

De acuerdo a la SEP (1999) la formación específica varía con el carácter de cada especialidad, pero en todos los casos se contemplan las siguientes actividades:

Tabla 4. Actividades Plan 1999

1. 14 cursos escolarizados sobre contenidos disciplinarios y competencias didácticas, cada uno con una duración promedio de 4 horas semanales. En todas las especialidades se deberá incluir, en el segundo semestre, un curso introductorio que aclare el sentido formativo de la disciplina que corresponda y su papel en el conjunto de las finalidades de la educación secundaria; igualmente, en el cuarto semestre se incluyó un curso sobre Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje.
2. Cuatro cursos de Observación y Práctica Docente, entre los semestres tercero y sexto, con una carga horaria equivalente a 6 horas semanales, que se distribuirá con flexibilidad a lo largo de cada semestre.
3. Dos semestres de práctica intensiva frente a grupo, en el cuarto año de la formación, con una intensidad de 10 horas semanales cada uno. La práctica será apoyada por dos Talleres de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis de Trabajo Docente, cada uno con 6 horas semanales de actividad.

Elaboración propia basada en SEP (1999)

1.2.1.4. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria: Plan 2018

DGESPE (2018) menciona que se realizó un análisis del plan 1999 para la elaboración del nuevo plan de estudios 2018, buscando mejorar en todas las áreas, para lo cual en el primer semestre del año 2014 se inició la revisión del Modelo Educativo vigente en dicho año mediante:

18 foros de consulta regionales, seis de ellos sobre la educación básica, e igual número para la educación media superior y la educación normal. Adicionalmente, se realizaron tres reuniones nacionales en las cuales se presentaron las conclusiones del proceso. En total, participaron más de 28 000 personas y se recibieron cerca de 15 000 documentos con propuestas. (SEP, 2017a, p. 13)

El nuevo plan se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: *Enfoque centrado en el aprendizaje*, *Enfoque basado en competencias*, y *Flexibilidad curricular, académica y administrativa* que están en consonancia con los enfoques propuestos en el Modelo Educativo.

Se cambian totalmente las materias, los métodos, los recursos, etc., para lograr el perfil de egreso deseado, el cual es mucho más específico disciplinalmente.

Para DGESPE (2018) el perfil de egreso es “el elemento referencial para la construcción y el diseño del Plan de Estudios. En él se expresa lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo”. En él se señalan los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de la profesión docente. Dicho perfil de egreso está integrado por competencias genéricas, profesionales y disciplinares, así como sus unidades de competencia.

Las competencias genéricas se refieren al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de las distintas licenciaturas para la formación inicial de docentes debe de desarrollar. Por su parte, las competencias profesionales son el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos. Y, por último, las competencias disciplinares definen de manera determinada los saberes teóricos propios de la especialidad, disciplina o ámbito de atención en el que se especializarán los estudiantes (DGESPE, 2018); siendo estas las de mayor interés para esta investigación, las cuales se muestran a continuación:

Tabla 5. Competencias Plan 2018

Competencias disciplinares	Competencias específicas
<p><i>Usa elementos lingüísticos para describir, expresar puntos de vista, comunicar y construir argumentos en Inglés.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica elementos léxico-gramaticales empleados para desarrollar la capacidad de comunicación en diferentes contextos. • Discrimina segmentos y supra-segmentos del Inglés para la pronunciación y desarrollo de la destreza auditiva. • Articula segmentos y supra-segmentos del Inglés para la pronunciación y desarrollo de la destreza oral. • Distingue el significado de frases y oraciones estructuradas de acuerdo con principios morfosintácticos en textos escritos y orales. • Redacta frases y oraciones estructuradas de acuerdo con principios morfosintácticos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta relaciones lógicas del idioma Inglés en textos orales y escritos a través de la aplicación, la vinculación, la presuposición, la implicación y la inferencia de los usos de la lengua y su forma discursiva.
<p><i>Aplica normas de uso y convencionalismos de la lengua inglesa en las prácticas socio-culturales de los hablantes nativos y no nativos para comunicarse de manera oral y escrita.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emplea las funciones de la lengua como medio de expresión de las prácticas sociales de comunicación. • Conoce las funciones de la lengua para diferenciar los procedimientos no lingüísticos de los elementos comunicativos. • Reconoce códigos de la comunicación no verbal (corporales y proxémicos) de su propia cultura y de las culturas anglohablantes. • Identifica tabúes culturales de su sociedad y de las culturas de habla inglesa. • Contrasta estereotipos de su propia cultura y de culturas anglohablantes. • Intercambia ideas, pensamientos y emociones con usuarios nativos y no nativos de la lengua de manera fluida y adecuada, en todo tipo de situaciones de la vida académica, social y personal.
<p><i>Utiliza normas del discurso de manera flexible y efectiva para fines sociales, académicos y profesionales</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracteriza diferentes tipos de textos y sus normas de discurso a través de mecanismos de organización empleados en diferentes contextos. • Explica las destrezas discursivas (flexibilidad, coherencia y cohesión) empleadas en diferentes contextos (lingüísticos, culturales y sociales). • Elabora diversos tipos de textos respetando las normas del discurso.
	<ul style="list-style-type: none"> • Produce textos orales y escritos claros, estructurados y detallados mostrando mecanismos de organización, articulación, cohesión y coherencia.

<p><i>Argumenta sus proyectos escolares, académicos y de investigación diseñados en Inglés para fortalecer su docencia y las actividades con fines sociales, académicos y profesionales.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa ideas y conceptos de manera creativa y propositiva. • Diseña proyectos en Inglés y los fundamenta.
<p><i>Analiza puentes interculturales entre su sociedad y la anglohablante para entablar lazos sociales.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la importancia de la lingüística histórica para explicar los cambios en el devenir del Inglés actual. • Valora la importancia de la lengua inglesa como medio de comunicación e interacción global. • Distingue variedades dialectales y diversos acentos de la comunidad anglohablante, así como de los hablantes no nativos. • Caracteriza géneros literarios, y expresiones artísticas y culturales de las comunidades anglohablantes. • Reconoce la importancia de la lingüística histórica para explicar los cambios en el devenir del Inglés actual.
<p><i>Diagnostica factores etarios, cognitivos, afectivos y psicosociales para intervenir de manera pertinente en la enseñanza y adquisición de una segunda lengua.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explica el proceso de adquisición de una lengua materna y una segunda lengua. • Describe factores que permiten la producción, almacenamiento y procesamiento del lenguaje. • Distingue procesos de aprendizaje del idioma Inglés en niñas, niños, adolescentes y jóvenes. • Identifica factores que facilitan u obstaculizan la adquisición y el aprendizaje de una segunda lengua.
	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña situaciones de aprendizaje que involucran el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua meta acorde al enfoque de enseñanza. • Elabora proyectos propios de la asignatura de Inglés apoyados en la tecnología para propiciar la interacción con, desde y para la segunda lengua.

<p><i>Aplica el enfoque de enseñanza de la segunda lengua para el diseño y evaluación de situaciones de aprendizaje en los diversos niveles del sistema educativo nacional.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica fundamentos y principios de la didáctica para desarrollar las cuatro habilidades que conforman la competencia comunicativa de la lengua. • Utiliza estrategias didácticas para el aprendizaje del léxico y la gramática. • Evalúa procesos de adquisición de la lengua usando criterios previamente establecidos.
---	--

Elaboración propia basada en DGESE (2018)

La malla curricular del *Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria* está organizada en cuatro trayectos formativos: bases teórico-metodológicas para la enseñanza, formación para la enseñanza y el aprendizaje, práctica profesional, y optativos.

De acuerdo con DGESE (2018) se trata de un “conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinares que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes.”

Tabla 6. Trayectos Formativos Plan 2018

<p>1. El trayecto <i>Bases teórico–metodológicas para la enseñanza</i> está conformado por 12 cursos que contienen actividades de docencia de tipo teórico-práctico, con una carga académica semanal que oscila entre las cuatro y las seis horas semana-mes de trabajo presencial, equivalentes a 4.5 y 6.75 créditos respectivamente.</p>
<p>2. El trayecto <i>Formación para la enseñanza y el aprendizaje</i> está integrado por 21 cursos que articulan actividades de carácter teórico y práctico, centradas en el aprendizaje de los conocimientos disciplinares y su enseñanza, con una carga académica semanal que oscila entre las cuatro y las seis horas semana-mes de trabajo presencial, equivalentes a 4.5 y 6.75 créditos respectivamente.</p>
<p>3. El trayecto <i>Práctica profesional</i> está integrado por 8 cursos. Del primero al séptimo semestre, los cursos articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos. El curso de primero y segundo semestre tienen una carga académica de 4 horas semanales que corresponden a 4.5 créditos. Los cursos de tercero a séptimo semestre tienen una carga académica de 6 horas semanales y un valor de 6.75 créditos. El último curso de este trayecto, ubicado en el octavo semestre, es un espacio curricular de práctica profesional en la escuela, con una duración de 20 horas semanales a desarrollarse durante 18 semanas, con un valor de 6.4 créditos.</p>

4. El trayecto de cursos *Optativos* se compone de cinco espacios curriculares para una formación complementaria e integral del estudiante, los cuales se llevarán del segundo al sexto semestre. Cada curso tiene una carga académica de 4 horas semanales con un valor 4.5 créditos. Los cursos contienen actividades de docencia de tipo teórico, práctico, a distancia o mixto.

Elaboración propia basada en DGESE (2018)

Además de los trayectos, la malla curricular incorpora siete espacios para el aprendizaje del idioma Inglés como lengua extranjera, con el propósito de fortalecer el desarrollo profesional del estudiante normalista. Este trayecto se orienta a fortalecer los conocimientos, habilidades, actitudes y valores del idioma Inglés con el propósito de que el egresado de la licenciatura acceda a una certificación mediante la instancia de su elección que le permita, a su vez, participar en los concursos de Oposición para el ingreso a la Educación Básica y Educación Media Superior.

Al analizar el plan de estudios 2018 se puede observar el esfuerzo que realizó DGESE para mejorar las deficiencias del plan 1999, ya que en dicho plan se le da mayor importancia al conocimiento y dominio del idioma inglés otorgándole siete semestres a dicha asignatura e incluyendo una certificación del idioma, con la cual el estudiante podrá tramitar su CENNI 12, teniendo claras las competencias que debe tener un docente de dicho idioma. Asimismo, el plan 2018 cuenta con un requisito de ingreso a la Licenciatura de enseñanza y aprendizaje del inglés con el que no contaba el plan 1999, el cual es una puntuación mínima de 480 puntos de *TOEFL ITP*, lo cual pone en desventaja a los estudiantes del plan 1999, convirtiéndolos en un grupo vulnerable al momento de concursar para el ingreso al Servicio Profesional Docente, ya que a ellos no se les requirió tener conocimiento y/o dominio del idioma, no se incluían clases de inglés en su malla curricular, así como la falta de certificación del idioma.

1.2.2. Otras ofertas locales

En la Ciudad de Hermosillo se cuenta con otras instituciones públicas que ofrecen la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, como lo son la Universidad de Sonora (UNISON) y la Universidad Estatal de Sonora (UES). Es de suma importancia tomar en cuenta dichas ofertas ya que los egresados de estas universidades también participan en el concurso de ingreso al Servicio Profesional Docente.

1.2.2.1 Universidad de Sonora (UNISON)

La Licenciatura de enseñanza del Inglés de la UNISON cuenta con dos Objetivos Generales:

Tabla 7. Objetivos LEI UNISON

<ul style="list-style-type: none">• Formar profesionales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera que además del dominio de su lengua materna logren un avanzado nivel de comprensión y producción, tanto oral como escrita del inglés, y cuenten con conocimientos psico-pedagógicos, lingüísticos y socioculturales que les permitan planear, diseñar, implementar y evaluar programas y procesos educativos orientados al aprendizaje del idioma inglés en contextos escolares de los niveles de educación básica, media superior y superior.
<ul style="list-style-type: none">• Formar profesionales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera que cuenten con una formación inicial en uno de los tres campos de especialización relacionado con la enseñanza del inglés como lengua extranjera que a continuación se enuncian: educación bilingüe, uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en la enseñanza de un idioma extranjero, o inglés con fines específicos. Con esta formación especializante se le abrirán posibilidades de desarrollo profesional que le permitirán vincularse con otros campos profesionales donde el conocimiento del inglés y su enseñanza sean primordiales.

Elaboración propia basada en UNISON (2019)

De acuerdo al plan de estudios de dicha institución, se busca que los alumnos al egresar dominen las cuatro habilidades básicas del idioma inglés: comprensión lectora y auditiva, escritura y expresión oral; podrán desarrollar y analizar planes y programas de estudio y material didáctico, así mismo, facilitara procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En el perfil de ingreso se pide un nivel intermedio-alto del dominio del inglés, así mismo se establece que el aspirante debe estar interesado a obtener un profundo conocimiento del idioma inglés.

El plan de estudios está compuesto por 8 semestres, 43 asignaturas de las cuales 39 son de carácter obligatorio y 4 son de carácter optativo. El total de créditos de la Licenciatura suman 378, de éstos 338 corresponden a materias obligatorias y 40 a materias optativas.

1.2.2.2 Universidad Estatal de Sonora (UES)

Por su parte, la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la UES busca formar profesionistas capaces de aplicar los métodos más efectivos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, utilizar herramientas didácticas para facilitar el aprendizaje del inglés, contextualizar el uso de la lengua inglesa y diseñar planes y programas educativos para la enseñanza del inglés.

En el perfil de ingreso se estipula que el aspirante debe contar con un mínimo de 480 puntos del examen TOEFL, habilidad para la docencia y facilidad para aprender otras lenguas, entre otras.

El plan de estudios está compuesto por ocho semestres, 45 materias y con un total de 338 créditos.

Al hacer una comparación de los planes de estudio de otras ofertas locales con el plan 1999 se pueden observar ciertos requerimientos con los que no cuenta dicho plan, como lo son el nivel de inglés para poder ingresar a la licenciatura, así como el dominio total de las cuatro habilidades comunicativas de la lengua al egresar, colocando a los estudiantes del plan 1999 en desventaja con los estudiantes de otras ofertas locales al momento de concursar por el ingreso al Servicio Profesional Docente, demostrando que los estudiantes de dicho plan son un grupo vulnerable, ya que para Vega (2014) los grupos vulnerables son aquellos que se encuentran en desigualdad de condiciones respecto a otros estratos, grupos, razas y/o géneros.

1.2.3. TOEFL ITP

El examen *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) es una prueba estandarizada que mide el dominio del idioma inglés, específicamente para hablantes no nativos de la lengua inglesa, el cual es un producto de la organización *Educational Testing Service* (ETS) la cual es privada y sin fines de lucro, se dedica a la medición e investigación educativa, principalmente mediante exámenes. Los productos y servicios de ETS son utilizados por organizaciones de todos los países para promover la equidad en la educación de personas de todo el mundo. Con más de 50 millones de exámenes impartidos y calificados por año, ETS ofrece sus servicios en más de 9,000 centros, en más de 180 países. (ETS, 2019)

El examen *TOEFL* mide la capacidad del estudiante para utilizar y entender el inglés a nivel universitario. Además, evalúa cómo combina sus habilidades auditivas, orales, de lectura y de escritura para desarrollar tareas académicas. (ETS, 2019)

Todas las calificaciones del examen *TOEFL* continuarán siendo válidas durante los 2 años posteriores la fecha del examen.

De acuerdo a la página oficial de ETS (2019), más de 10,000 universidades y centros universitarios en más de 150 países aceptan las calificaciones de *TOEFL*. Otros organismos e instituciones también confían en las calificaciones de *TOEFL*:

- Los departamentos de inmigración las utilizan para emitir visas de residencia y de trabajo.
- Los organismos médicos y de expedición de licencias las utilizan con fines de certificación profesional.
- Las personas las utilizan para medir su progreso en el aprendizaje de inglés.

1.3 Justificación

De acuerdo con la Real Academia Española (RAE) una lengua franca es aquella que utilizan hablantes de diferentes idiomas para relacionarse entre sí. Actualmente el inglés se considera una lengua franca. Entender y comunicarse en inglés es una necesidad social de los ciudadanos. En México, la situación actual es desalentadora por una serie de factores, como la falta de infraestructura y recursos educativos, así como de profesores capacitados para favorecer el aprendizaje del inglés (Mexicanos Primero, 2015).

Este trabajo de intervención es de suma importancia ya que la institución, como Escuela Normal Superior, tiene la responsabilidad de asegurar que los futuros egresados lograrán adquirir las habilidades necesarias para cumplir con los requisitos de ingreso al Servicio Profesional Docente. Asimismo, se busca aplicar estrategias didácticas que permitan mejorar el dominio gramatical y la comprensión lectora de los futuros docentes, de tal forma que este trabajo sirva como guía para otros grupos con problemas similares. Tal y como señala Mexicanos Primero (2015):

Ser proficiente en inglés permite acceder a un tesoro de ideas y procesos científicos y técnicos disponibles en esa lengua, pero también y no menos a un patrimonio de cultura humanística y política para la defensa y profundización de los derechos humanos. Además, tanto o más importante que el acceso, se encuentra la dimensión del aporte: poder expresarse en inglés empodera a las personas y a las comunidades para plantear sus demandas, hacerse oír a nivel mundial, dar a conocer descubrimientos logrados en el propio contexto local, contestar los prejuicios de otros sobre la cultura propia, reivindicar el lugar que nos corresponde en las decisiones que nos afectan. (p. 10)

Mexicanos Primero es una organización de iniciativa ciudadana que trabaja para que el derecho a aprender de todas las niñas, niños y jóvenes se cumpla.

Dicha organización elaboró un reporte en el año 2015 sobre la importancia del idioma inglés en la época actual, así como los resultados que obtuvieron los jóvenes mexicanos en el nivel de inglés, al concluir la educación básica. El estudio se llevó a cabo en 11 ciudades del país: Tijuana, Culiacán, Monterrey, Saltillo, Guadalajara, León, Toluca, Puebla, Mérida, Tuxtla Gutiérrez y D.F. La población objeto de estudio son alumnos egresados de secundarias públicas del ciclo 2013-2014, que ingresaron al Nivel Medio Superior en el ciclo escolar 2014-2015. Se definió una muestra de 504 docentes activos que actualmente imparten la materia de inglés en secundarias públicas de los mismos centros urbanos.

Se desarrolló un instrumento de medición del nivel de uso y comprensión del idioma inglés para estudiantes aprobados del nivel de Secundaria en México. El instrumento se denomina como “Examen de Uso y Comprensión del Idioma Inglés para Egresados de Secundaria” (EUCIS). El propósito del EUCIS es identificar el nivel de dominio del inglés en situaciones comunicativas básicas con el uso de prácticas sociales del lenguaje en un contexto cotidiano y de supervivencia, lo cual está en línea con lo establecido en el programa de Educación Básica. Los resultados del presente estudio llevaron a concluir que se cuenta con un sistema reprobatorio de inglés en México. No se ofrecen oportunidades significativas de aprendizaje para las niñas, niños y jóvenes. Al salir de la educación básica, después de dedicar por lo menos 360 horas a clases de inglés, no pueden poner en práctica lo visto ni siquiera en una comunicación sencilla.

En los resultados obtenidos para los maestros se muestra lo siguiente: una parte considerable del problema es que casi la mitad de los encargados de la enseñanza del idioma no alcanzan siquiera el nivel de uso y comprensión el cual se esperaría que desarrollaran en sus propios alumnos. Uno de cada cuatro maestros no ha recibido ningún tipo de capacitación, y de los que sí han tenido acceso a este tipo de apoyo, la mitad salen con resultados debajo de lo mínimo esperable.

De igual forma, el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) en el año 2015 menciona que es necesario contar con profesores capaces de impartir cursos completos en inglés para asegurar que los egresados de la educación superior cuenten con las habilidades necesarias para el mundo laboral.

En la actual era de la información y el conocimiento, el logro de los objetivos estratégicos de una organización está altamente relacionado con la adquisición, creación, transferencia y aplicación de conocimiento (Kogut y Zander, 1996 en Delgado y Castañeda, 2011). Por lo tanto, para crear y aplicar conocimiento no es suficiente que las organizaciones cuenten con repositorios de información, sino que es indispensable que las personas que hacen parte de ellas, compartan conocimiento (Castañeda y Fernández, 2007a en Delgado y Castañeda, 2011). Por tal motivo, se buscó compartir el proceso y los resultados de este trabajo con la comunidad educativa.

1.4 Preguntas y objetivos de Investigación

Pregunta central: ¿Cómo se puede lograr que los alumnos de la especialidad de Inglés del Plan 1999 mejoren en el dominio gramatical y comprensión lectora?

Preguntas de investigación:

¿Qué estrategias se pueden implementar para mejorar:

- el dominio gramatical del idioma inglés de los alumnos de la especialidad de inglés del Plan 1999?
- la comprensión lectora de los alumnos de la especialidad de inglés del Plan 1999?

Objetivo general: Lograr que los alumnos de la especialidad de Inglés del Plan 1999 mejoren en el dominio gramatical y comprensión lectora.

Objetivos específicos:

Implementar estrategias para mejorar:

- El dominio gramatical del idioma inglés de los alumnos de la especialidad de inglés del plan 1999.
- La comprensión lectora de los alumnos de la especialidad de inglés del plan 1999.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

A continuación, se presentan conceptos y definiciones de distintos autores sobre la comprensión lectora, estrategias y actividades; así como para la habilidad gramatical y sus enfoques de enseñanza.

2.1 Comprensión Lectora

La lectura es un pilar básico en el aprendizaje, sin ella se encontrarán grandes dificultades, ya que la comprensión lectora es una de las destrezas lingüísticas que permite interpretar el discurso escrito, esto hará que sea más fácil mantenerse actualizado en cualquier tema, lo cual es clave hoy en día.

De Doña, Marcovecchio, Margarit y Ureta (2008) definen la lectura como:

...la comunicación entre un escritor y un lector, en la que ambos interactúan compartiendo un mismo sistema de signos de la lengua. El escritor utiliza determinadas estrategias para organizar y expresar sus ideas. El lector también aplica ciertas estrategias para comprender al escritor, extraer la información del texto y reconstruir las ideas. En la comprensión del mensaje escrito en inglés, se suman las estrategias vinculadas a la adquisición y decodificación de la lengua extranjera. (p. 2)

Monroy y Gómez (2009) definen la comprensión lectora como “el entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión, pudiendo indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo”. (párr. 1) Por su parte Moncada (2013) menciona que la lectura de comprensión es “un proceso que implica reconstruir significados a partir de los conocimientos previos, los objetivos de aprendizaje y el contexto académico”. (p. 122). Por lo tanto, resulta necesario que los alumnos de la ENSH, quienes serán profesores de inglés en nivel secundaria, tengan la habilidad de comprensión lectora desarrollada.

Para Ramírez y Chacón (2007) en Moncada (2013) la lectura de comprensión “es requisito fundamental para procesar, elaborar y asimilar el conocimiento” (p. 124) por tal motivo, no debe ser vista como un simple hecho mecánico.

Por su parte, de acuerdo a Duran (2001) se necesitan dos factores para comprender un escrito en una segunda lengua: conocimiento del tema y del contexto en el que se ha producido, y conocimiento del vocabulario general y específico propios de la lengua extranjera. En el caso de los futuros docentes de Inglés, esto es necesario ya que la comprensión de textos no sólo sirve en su vida adulta, sino que para ser capaces de desarrollar esta habilidad en sus alumnos.

Para fines de esta investigación, y partiendo de las conceptualizaciones de los distintos autores ya presentadas, se entenderá por comprensión lectora a la habilidad de reflexionar, analizar, e interpretar lo leído, relacionándolo con los conocimientos previos, el contexto académico y los objetivos de aprendizaje.

Nunan (1999) en Moncada (2013) menciona que la lectura debe de considerarse como “un proceso fundamental para el logro de individuos críticos, autónomos y reflexivos; ésta no debe ser concebida como una habilidad pasiva, ya que está relacionada con el procesamiento de la lengua escrita” (p. 123).

Más importante aún en la formación de futuros docentes, ya que de acuerdo con Carrasco (2003) en Monroy y Gómez (2009) se debe diferenciar entre aprender a leer y leer, ya que “la escuela te enseña a leer, a reconocer un sistema de representaciones escritas, pero esto no significa que se aprenda a comprender” (párr. 5). Por lo tanto, se vuelve necesario que los estudiantes obtengan destrezas de lectura en su lengua materna para poder transferir dichas destrezas al inglés (Oxford, 1990 en Moncada, 2013). Además de tener destrezas de lectura, el lector “debe contar con conocimientos lingüísticos y conceptuales adecuados que le ayuden no sólo a situarse mentalmente ante el texto que tiene entre manos, sino a extraer su significado recreándolo” (Duran 2001, p. 5) es decir, el lector necesita tener un nivel adecuado de conocimientos de inglés para poder aplicar las destrezas de lectura y así interpretar, analiza o relacionar el texto, guiándose de acuerdo al objetivo de la lectura, por lo que el lector tendrá que dominar distintos tipos de lecturas, en algunas ocasiones el lector deberá leer detenidamente para asimilar el contenido, o simplemente ojear para buscar datos, y muchas veces seleccionar material para profundizar en un tema.

Para facilitar el proceso de comprensión lectora existen algunas estrategias y actividades que se pueden hacer previas, simultáneas y posteriores a la lectura.

2.1.1 Estrategias previas a la lectura

Las estrategias previas son aquellas que sitúan al lector en el contexto correcto y le ayudan a activar sus conocimientos previos sobre el tema, predecir el contenido del texto y reconocer la intención comunicativa del lector, dichas estrategias forman parte de un proceso lector que parte del significado global del texto, visto en conjunto, de arriba-abajo (*top-down*), para después hacer una lectura más detallada y extraer información. (Duran, 2001)

Algunas estrategias previas que se pueden utilizar son las siguientes:

- La descripción del género o tipo de texto: artículo científico o de divulgación, ensayo, informe, carta, libro de texto, manual, etc.
- Exploración de las secciones y los movimientos propios de un género y/o subgénero.
- Identificación de las partes del texto, por ejemplo, en un artículo, las correspondientes a la introducción, planteamiento, argumentación y conclusiones.
- Aclaración del tono y del registro utilizado por el autor, según su intención comunicativa.
- Lectura de títulos y subtítulos que informarán acerca del contenido del texto
- Ojear el texto para extraer el tema principal (*skimming*).
- Prestar especial atención a los diagramas, ilustraciones y todo tipo de gráficos que acompañan al texto.
- Predicción del contenido del texto tras haber realizado las actividades anteriores. Duran (2001, p. 8)

2.1.2 Estrategias simultáneas a la lectura

Las estrategias simultáneas a la lectura son aquellas que ayudan a descifrar el significado del texto, profundizar en el conocimiento de la lengua inglesa específica y a incrementar el vocabulario. Los ejercicios que se realizan se relacionan con el orden y jerarquía de las ideas en el texto, y con los niveles léxico y sintáctico principalmente.

Dentro de estas estrategias se pone en práctica un segundo proceso de descodificación lingüística del texto el cual se denomina abajo-arriba (*bottom-up*), el cual consiste en una lectura detallada para extraer información. (Duran, 2001)

A continuación, se nombran algunas estrategias simultáneas:

- Diferenciar entre las palabras que implican contenido o conceptos directamente relacionados con el tema (*content words*), y las funcionales (*language markers*).
- Detectar qué palabras son fundamentales para entender el texto y cuáles accesorias, encontrando el significado de las primeras.
- Desarrollar técnicas de deducción de significado, recurriendo al contexto, a los conocimientos sobre clases y formación de palabras, así como a su función en la oración.
- Distinguir la clase de palabra: nombre, adjetivo, verbo, adverbio, preposición, artículo, para facilitar su comprensión.
- Una vez inferido el significado de una nueva palabra, reemplazar la desconocida por un sinónimo y comprobar que tenga sentido.
- Analizar la cohesión léxica del texto localizando la reiteración, mediante la repetición de palabras o el uso de sinónimos.
- Detectar la utilización de palabras pertenecientes a la misma familia (hiponimia), cuya presencia representa la unidad del texto.
- Llamar la atención sobre posibles traducciones falsas y traducir, si es preciso, términos claves.
- Aclarar expresiones, siglas y términos clave, bien por parte del profesor, bien consultando algún diccionario.
- Establecer la relación entre los términos de referencia y sus antecedentes (anáfora), o subsiguientes (catáfora).
- Subrayar los conectores lógicos determinando su función en el texto.
- Identificar la oración que contiene el tema principal de cada párrafo, generalmente al comienzo o fin del mismo.
- Extraer la idea principal de cada párrafo.

- Responder a preguntas que requieren la localización de un dato concreto, mediante la técnica de lectura rápida denominada “*scanning*”.
- Hacer un resumen del texto, oralmente o por escrito. Duran (2001, pp. 9 y 10)

2.1.3 Estrategias posteriores a la lectura

Las estrategias posteriores a la lectura son aquellas en las que el lector “ejercita sus capacidades de análisis y síntesis, críticas y creativas, mediante la reflexión de lo leído y al utilizar lo aprendido realizando ejercicios de aplicación” (Duran, 2001, p. 11).

Algunos ejemplos son los siguientes:

- Realizar ejercicios de emparejamiento de palabras o frases según su significado.
- Encontrar sinónimos y/o antónimos dentro del texto; o bien que el alumno los proporcione sobre palabras del mismo.
- Practicar la utilización correcta del diccionario, eligiendo el significado de acuerdo con el contexto en el caso de palabras polisémicas.
- Proporcionar expresiones equivalentes a las subrayadas en el texto.
- Completar espacios en blanco, siguiendo el contenido y el sentido de la información del texto.
- Analizar una estructura gramatical hallada en el texto, realizando ejercicios complementarios para practicarla.
- Completar gráficos, diagramas, tablas, etc., con la información extraída del texto.
- Debatir el contenido del texto y/o ampliarlo con información complementaria.
- Hacer un comentario crítico del texto, oralmente o por escrito.
- Componer un texto de características semejantes. Duran (2011, p. 11)

2.2 Gramática

La gramática se refiere al conjunto de normas, regularidades y excepciones que rigen a una lengua determinada. Entender y estudiar gramática ayuda a leer, hablar y escribir correctamente un idioma. Existen tres razones fundamentales para estudiar gramática: permite mejorar el uso de la lengua en aspectos como ortografía y fonética, a comprender mejor la estructura de las palabras (morfología) y organizar y combinar correctamente las palabras en una oración (sintaxis).

Para Bosque (1999) en Sánchez (2010):

La gramática es la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles. Esas propiedades, combinaciones y relaciones pueden formularse de maneras diversas y puede haber, por lo tanto, muchas gramáticas de la Gramática de una lengua. (p. 61)

De acuerdo con Camps y Zayas (2006) el conocimiento gramatical de los estudiantes debe “proporcionarles las herramientas para entender el funcionamiento real de la lengua y, por tanto, deberá servirles para entender los textos que leen y para hablar y escribir mejor” (p. 25). Por tal motivo, los estudiantes de la ENSH deben tener un completo dominio gramatical del inglés, ya que ellos serán quienes formen a los jóvenes de secundaria.

2.2.1 Enfoques de enseñanza gramatical

La gramática puede ser estudiada mediante dos enfoques diferentes: el enfoque deductivo y el enfoque inductivo.

Joven (2014) menciona que el enfoque deductivo es en el que primero se presentan las reglas gramaticales y después se ponen en práctica, mientras que en el enfoque inductivo se dan ejemplos y se trata de que el estudiante deduzca la regla gramatical. El enfoque inductivo se fundamenta en la Teoría General del Aprendizaje (Bruner, 1961 y Hammerly, 1975, en Joven, 2014, p.13), según la cual “todas aquellas cosas que descubrimos por nosotros mismos, quedan más firmemente asentadas en nuestras mentes que las que nos son dadas.”

Aunque el enfoque deductivo de acuerdo a Joven (2014) es el más tradicional y prevaleciente, Sánchez (2010) aclara:

La elección de un procedimiento u otro en muchos casos depende del enfoque metodológico adoptado, pero en la realidad, el profesor deberá decidir uno u otro según las necesidades y características de sus estudiantes, ya que hay alumnos que necesitan más una enseñanza deductiva y otros trabajan mejor con una inductiva, y la experiencia nos dice que en la mayoría de las situaciones se precisa de los dos procedimientos para aprender y asimilar un contenido gramatical determinado. (p. 65)

2.2.2 Enseñanza gramatical en diferentes métodos

Joven (2014) explica que en el método natural la gramática es llevada en un plano secundario, donde se le da más importancia al vocabulario y situaciones, y a diálogos con interacción oral. En dicho método no hay explicaciones gramaticales, por lo tanto, el procedimiento de enseñanza es inductivo.

Por su parte, en el enfoque comunicativo la gramática tiene criterios funcionales, no se trata de enseñar conceptos, sino la forma y uso para que los estudiantes puedan aplicarlo y comunicarse en inglés (Joven, 2014), ya que eso es precisamente lo que se busca en dicho enfoque, que el estudiante pueda comunicarse en inglés para lo cual la gramática es parte fundamental, para esto se utilizan tanto enfoques inductivos como deductivos. Joven (2014) hace mención a la evolución que ha tenido este enfoque diciendo: “Se ha avanzado de la corrección gramatical hasta la eficacia comunicativa, del ejercicio estructural y cerrado a las actividades comunicativas, y desde la atención en las formas al uso de las mismas” (p. 14).

Se debe considerar que, al presentar reglas gramaticales en las clases de inglés, independientemente del procedimiento que se adopte, se debe buscar la rentabilidad, que facilite en gran medida la generalización, la transferencia a otras situaciones y permita la autocorrección (Moreno, 1999 en Joven, 2014).

La expresión escrita está ampliamente relacionada con la gramática, específicamente con la ortografía y la sintaxis, especialmente al momento de enseñar expresión escrita con el enfoque al producto, en el cual Richards (1990) en Madrigal (2015) propone los principales rasgos:

- Se redactan textos específicos que los aprendices requieren, ya sea escritura institucional o personal.
- Se enfoca en patrones y formas de organización de diferentes secuencias textuales como narración, descripción, exposición argumentación para ser usados en redacción de ensayos o reportes.
- Se presentan las reglas gramaticales en composiciones modelos, es decir, textos que sirvan de ejemplos para que los aprendices usen en sus escritos.
- Se corrigen oraciones; se da énfasis a las reglas gramaticales.
- Se le brinda al estudiante modelos o guías a seguir y controles para evitar cometer errores; se enseñan aspectos como caligrafía, ortografía, puntuación, deletreo. (p. 106)

La competencia comunicativa se relaciona con saber “cuando hablar, cuando no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma” (Hymes, 1971 en Joven, 2014, p. 7), es decir, tener la capacidad de formular enunciados que además de ser correctos gramaticalmente, también sean apropiados socialmente.

2.3 Educación Inclusiva

Booth y Ainscow (2000) señalan que la inclusión está relacionada “a cualquier tipo de discriminación y exclusión, ya que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales” (p. 9)

Para Garzón, Calvo y Orgaz (2017) la inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o etiquetados con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

La inclusión ha sido fundamental para que las escuelas se conviertan en centros inclusivos que buscan dar respuesta a la diversidad en general y no solamente a los estudiantes con NEE (Ainscow, 2012 en Garzón, Calvo y Orgaz, 2017).

Igualmente, Garzón, Calvo y Orgaz (2017) hacen hincapié sobre el modelo de educación actual, el cual se basa en la equidad, participación y efectividad, y debe garantizar el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, adaptándose a la

diversidad de necesidades sin importar las condiciones personales, sociales y culturales; ya que es un derecho de todos tener acceso a una educación de calidad.

Booth y Ainscow (2000) presentan tres dimensiones para medir el índice de inclusión de una institución educativa, así mismo también se busca orientar la reflexión hacia los cambios que deben llevar a cabo las escuelas. Las tres dimensiones son consideradas de igual importancia para desarrollar la inclusión en la escuela. La primera dimensión se refiere a culturas inclusivas, en donde se busca la creación de una comunidad escolar “segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en la que cada uno es valorado” (Booth y Ainscow, 2000, p. 18) se refiere a la creación de valores inclusivos por parte de toda la comunidad educativa, es a través de los cambios en la cultura donde se pueden producir cambios en políticas y prácticas. La segunda dimensión se enfoca en políticas inclusivas, se pretende “asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth y Ainscow, 2000, p. 18). Por último, la tercera dimensión, la cual se refiere a prácticas inclusivas las cuales deben reflejar la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Se debe asegurar que las actividades promuevan la participación de todos los estudiantes, en donde “la enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación” (Booth y Ainscow, 2000, p. 18)

Por lo tanto, prosperar en la inclusión significa reducir las barreras que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje de los alumnos, en especial a los más vulnerables expuestos a situaciones de exclusión (Echeita y Duk, 2008).

2.3.1. Barreras del aprendizaje y la participación

Rios (2013) menciona que el concepto de barreras del aprendizaje se usa como originalmente se hablaba de Necesidades Educativas Especiales (NEE), así mismo, dicho concepto pone énfasis en la inadecuada respuesta educativa que puede ofrecer un centro escolar respecto a la diversidad.

Booth y Ainscow (2000) definen el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación como,

...las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras del aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. (p. 8)

Para Garzón, Calvo y Orgaz (2017) las actitudes de los docentes podrían ser una barrera o un facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, dependiendo del uso de estrategias inclusivas.

2.3.2. Grupos vulnerables

“El grado de vulnerabilidad de un individuo depende de los shocks que enfrenta y de su resiliencia a los mismos para evitar que estos profundicen o activen procesos de empobrecimiento” (Banco Mundial, 2003 en Otto, Castalao, Massot & Eriz, 2014, pp. 31 y 32). De tal forma que la vulnerabilidad es entendida como una combinación entre los agentes de shocks y la resiliencia del individuo.

Se consideran grupos vulnerables cuando dicha vulnerabilidad es efecto de marginación, desigualdad y discriminación en diferentes ámbitos como salud, educación, económico, entre otros (Gairín y Suarez, 2016).

Terigi (2010) en Gairin y Suarez (2016), explica que nos referimos a una situación problemática que,

...afectando a niños, niñas y jóvenes, es efecto de procesos de desigualdad en la participación en espacios sociales vitales, en el acceso a bienes y servicios, y en la distribución económica, pero donde también se reconoce una posibilidad de ser revertida antes que un destino prefijado. (p. 5)

De igual manera Vega (2014) considera grupos socialmente vulnerables a todos aquellos que se “encuentran en condiciones de desigualdad con respecto a otros estratos, grupos, razas, género. Estas condiciones de desigualdad los colocan en condiciones de desventaja para acceder a servicios de salud, educación y a elementos culturales diversos” (p. 17).

Eurydice (2011) en Gairín y Suarez (2016) afirma que se exige a la educación superior que no solamente se garantice la igualdad de acceso, permanencia y egreso, sino que “también que éstos alcancen el desarrollo efectivo de nuevas competencias y

capacidades para el desarrollo productivo y laboral, con pertinencia y relevancia” (p. 2).
Ya que de acuerdo a Weller (2009):

...las oportunidades de la inserción laboral son distribuidas de manera desigual y hay grupos de la población cuya inserción productiva se ve obstaculizada estructuralmente, lo que transforma la dificultad de generar los ingresos requeridos en una constante y por lo que los colectivos correspondientes son especialmente vulnerables frente a shocks económicos, sociales o naturales. (p. 5)

El grupo de estudiantes a los que se les impartieron los cursos fueron considerados grupo vulnerable, al ser comparados con los estudiantes del Plan 2018 y de otras ofertas educativas del estado, ya que se puede observar una gran desventaja con respecto a la formación en las habilidades lingüísticas del inglés, lo cual provoca dificultad en la inserción laboral.

2.3.3. Adecuaciones curriculares

Guijarro (1990) aclara que las adecuaciones curriculares son una vía de respuesta a la diversidad y a las necesidades de un estudiante, las cuales se utilizan cuando la programación del aula diversificada no es suficiente, y pueden ser de carácter especial o extraordinario durante toda su escolarización, o en algún momento de la misma.

Las adecuaciones curriculares tratan de formar “un currículum a la medida del alumno, tomando decisiones respecto a qué tiene que aprender y con qué secuencia, cómo hay que enseñarle, cuáles van a ser los criterios para evaluar sus avances y cómo hay que evaluarle” (Guijarro, 1990, p. 9), de tal forma que el estudiante podrá compartir algunos aprendizajes con su grupo, se le dará prioridad a otros, dejar de lado algunos de manera temporal o permanente, se utilizarán estrategias diferentes, adaptaciones en materiales, y tal vez modificar los criterios de agrupamiento de los estudiantes.

Según Guijarro (1990) existen diferentes formas de clasificar las adaptaciones curriculares, la primera es medios de acceso al currículum, la cual incluye condiciones físico-ambientales, que se refiere a que el estudiante se encuentre en lugares donde tenga pleno acceso a la información y a interactuar con su grupo; la siguiente es materiales, equipamiento y ayudas técnicas que le permitan al estudiante trabajar en las actividades de enseñanza-aprendizaje de forma autónoma; y por último los códigos de

comunicación que les permitan comunicarse y expresarse, dichos códigos pueden ser el lenguaje de señas, braille, entre otros.

Otra forma de clasificar las adaptaciones curriculares de acuerdo a Guijarro (1990) son las adaptaciones en los componentes del curriculum, las cuales son “las modificaciones o ajustes que se realizan en relación al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, es decir, en objetivos y contenidos y su secuenciación, metodología, y criterios y procedimientos de evaluación” (p. 14), estas adaptaciones pueden ser más o menos significativas dependiendo de los componentes modificados.

Puigdellivol (1996, en Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa, 2019) propone algunos criterios al diseñar adecuaciones curriculares, uno de estos criterios es el de compensación, el cual, se refiere a diseñar acciones encaminadas a compensar los efectos de una deficiencia en el desarrollo y aprendizaje del alumno, en este caso, se considera una deficiencia del Plan 1999, y por tal motivo se hace la adecuación curricular al incluir los cursos de inglés y la presente intervención.

2.4 Ingreso al Servicio Profesional Docente

La SEP (s.f.) define el Servicio Profesional Docente (SPD) como:

Conjunto de actividades y mecanismos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados. (p. 4)

Con la finalidad de hacer cumplir las reglas y lineamientos del SPD se creó a la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), la cual tiene como visión:

Ser una institución que regula y apoya a las Autoridades Educativas y Organismos Descentralizados, con personal especializado, en el funcionamiento de los procesos de Ingreso, Promoción, Reconocimiento y Permanencia en la Educación

Básica y Media Superior, garantizando la idoneidad de las capacidades del personal que forma parte del Servicio Profesional Docente (párr. 2)

2.4.1. Normas de ingreso actuales

De acuerdo con información oficial de la SEP (2019) el 21 de mayo de 2019, se emitieron los Lineamientos administrativos para dar cumplimiento al artículo segundo transitorio del Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 15 de mayo de 2019.

En dichos Lineamientos, se nombran requisitos que el aspirante deberá cumplir para el proceso de admisión en Educación Básica, los cuales son:

- 1.** Acreditar estudios mínimos de licenciatura, a través de título, cédula profesional o acta de examen profesional. Los participantes que a la fecha no cuenten con esta documentación deberán presentar constancia oficial de estudios, especificando la fecha de su conclusión, así como la celebración del examen profesional, los cuales necesariamente tendrán que ser anteriores al inicio del ciclo escolar 2019-2020.
- 2.** Contar con los conocimientos necesarios para el aprendizaje y desarrollo integral de los educandos, cubriendo los requisitos establecidos por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente para la materia o campo curricular de que se trate.
- 3.** Realizar el “Curso integral de consolidación de las habilidades docentes”.

El curso estará disponible para los aspirantes de acuerdo a la fecha programada para acreditar el mismo. Una vez que se termine el curso, los participantes recibirán un correo institucional con la notificación de su conclusión.

- 4.** Presentar la acreditación del “Curso integral de consolidación de habilidades docentes”.
- 5.** Presentar un breve ensayo sobre la mejora continua de la educación o una propuesta de planeación didáctica de clase, en un contexto específico definido por el aspirante, respecto de la materia o campo curricular al que se aspira ingresar.

6. Presentar la documentación que acredite:

a) Su promedio general de la carrera;

b) Los cursos extracurriculares con reconocimiento de validez oficial que haya tomado;

c) Los programas de movilidad académica, nacional o internacional en los que haya participado, y

d) Experiencia docente, si se tiene, en Educación Básica.

La convocatoria para el ingreso al SPD es pública y abierta para todos los egresados de:

- Escuelas Normales del país, públicas y particulares, con reconocimiento de validez oficial
- Instituciones formadoras de docentes de Educación Básica del país, públicas y particulares, con reconocimiento de validez oficial
- Instituciones de Educación Superior del país, públicas y particulares, con reconocimiento de validez oficial

Las diferentes licenciaturas aceptadas en el perfil específico para funciones docentes de la materia de inglés en secundarias son las siguientes:

- Ciencias de la Educación con Especialidad en Inglés
- Educación con Especialidad en Inglés
- Educación Media en Inglés
- Educación Media en Lengua Extranjera
- Educación Secundaria con Especialidad en Inglés
- Enseñanza del Idioma Inglés
- Enseñanza del Inglés
- Idiomas con Especialidad en Inglés
- Inglés
- Lengua Inglesa
- Lenguas Extranjeras

- Lenguas y Literatura Moderna con Especialidad en Inglés
- Letras Inglesas

Los aspirantes que no cuentan con licenciatura afín a las áreas de conocimiento requeridas para el nivel educativo, modalidad, asignatura o taller, podrá acreditarlo con título de Maestría, Doctorado o Posdoctorado, que corresponda a las mismas.

La SEP (s.f.) nombran algunos requisitos para el ingreso, entre los cuales se encuentran: ser ciudadano mexicano, tener disposición para prestar servicios en cualquier centro de trabajo de la entidad federativa, no estar inhabilitado(a) para el servicio público, ni encontrarse con algún otro impedimento legal, entre otros. Así mismo, se pide entregar una serie de documentos como son: identificación oficial vigente, acta de nacimiento, comprobante de domicilio, Título profesional o constancia oficial de estudios, y para el caso de la asignatura de Segunda Lengua, Inglés, Certificación Nacional del Nivel de Idioma (CENNI), como mínimo nivel 12; emitido por la Dirección general de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR), de la SEP, el cual deberá ser entregado necesariamente al momento de registro, en su defecto al momento de ingreso al servicio público educativo.

La Autoridad Educativa Local determinará los requisitos específicos asociados a la asignación de plazas una vez obtenido el nivel de resultado requerido en el Concurso.

Dentro de la convocatoria se menciona que procedimiento para la asignación de plazas será público; en el que los sustentantes de acuerdo a los espacios disponibles, en estricto orden de prelación, podrán elegir su adscripción, la cual tendrá el carácter de provisional. De igual forma se dará prioridad en la ocupación de las plazas de nueva creación y vacantes sin titular, a los sustentantes que hayan obtenido los mayores puntajes en los resultados de la evaluación de ingreso.

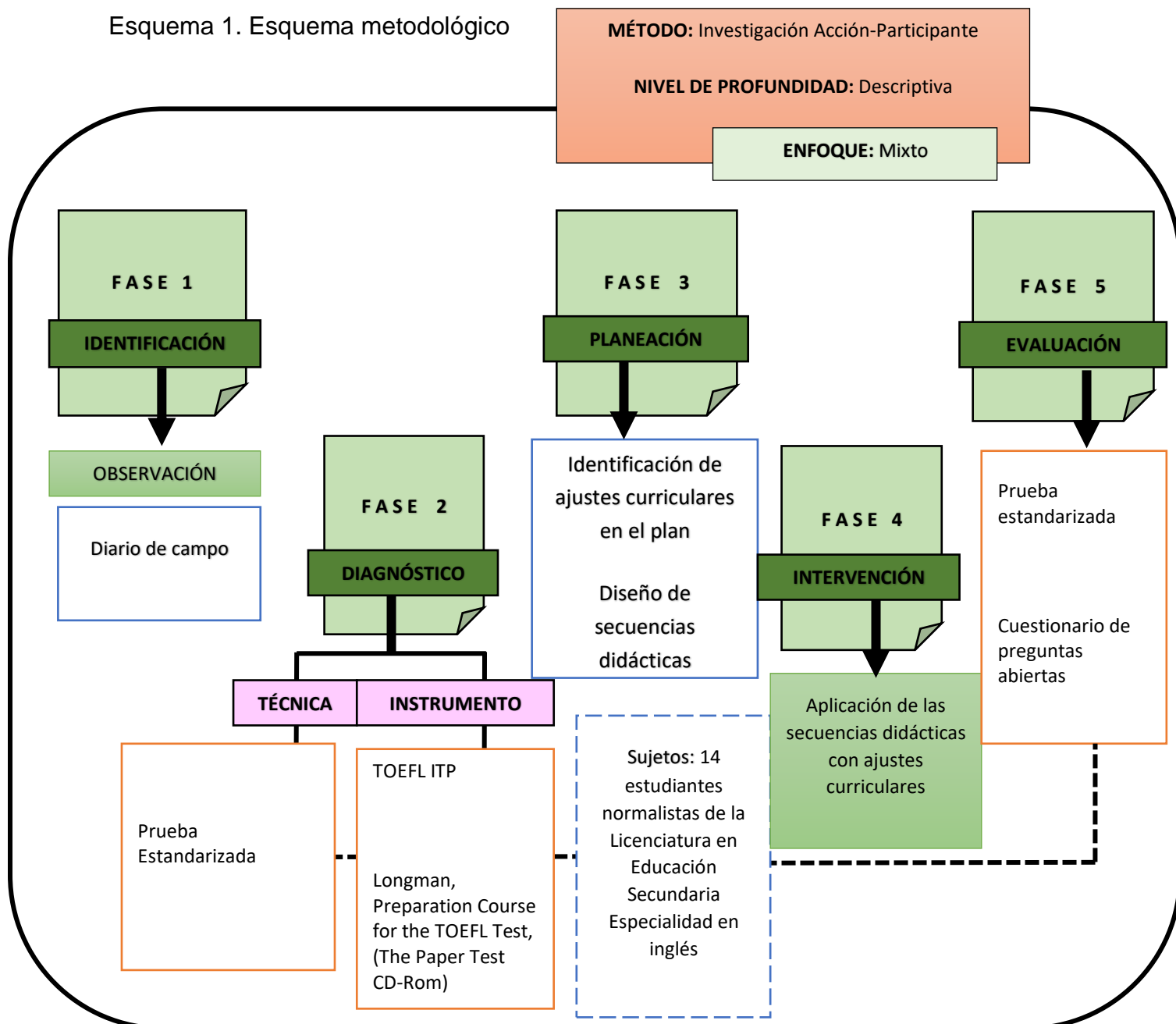
En la convocatoria se puede observar la gran variedad de licenciaturas que son aceptadas en el perfil específico para funciones docentes de la materia de inglés en secundarias, mostrando así que los egresados de otras universidades son “competencia” de los egresados del plan 1999 y del plan 2018. También se puede observar que uno de los requisitos es contar con la certificación CENNI 12, con la cual, de acuerdo al diagnóstico realizado, no cuentan los alumnos del Plan 1999, ya que no tienen el conocimiento y dominio necesario del idioma para poder alcanzar la puntuación mínima

de certificación equivalente a CENNI 12, con la cual si cuentan los estudiantes del plan 2018 y de otras ofertas locales.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

En este capítulo se menciona el tipo de metodología utilizado en la presente investigación; sí mismo, se explica a detalle cada una de sus elementos: el tipo de investigación, enfoque metodológico, y las técnicas e instrumentos para la recolección de información.

Esquema 1. Esquema metodológico



Elaboración propia (2019)

3.1 Tipo de Investigación

Con la finalidad de atender la problemática presentada en la primera fase de la presente investigación, la cual se identifica con el diseño de investigación-acción como la estrategia para “resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas” (Álvarez-Gayou, 2003; Merriam, 2009, en Fernández, Hernández y Baptista, 2010, p. 509). Así mismo, la investigación-acción “envuelve la transformación y mejora de una realidad social, educativa, administrativa, etc.” (Sandín, 2003, en Fernández, et. al., 2010, p. 509). En este modelo, el rol del investigador es considerado como sujeto-objeto de estudio, dado que sus acciones durante la intervención son parte del proceso de investigación.

En cuanto al nivel de profundidad de la investigación, se asume un enfoque descriptivo; para Barrientos, Espinoza, Duarte, Marrujo, Ríos y Copado (2017) una investigación descriptiva se concibe como “aquellas cuyo objetivo es la caracterización de determinadas variables, entendidas éstas como las propiedades del objeto de estudio que son susceptibles de medición, ya sea cuantitativa y/o cualitativamente” (p. 48).

3.2 Enfoque Metodológico

Debido a la naturaleza de la problemática se trabajó en un estudio de enfoque mixto, dicho método es “la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno” (Chen, 2006; Johnson et al., 2006, en Fernández, et. al., 2010, p. 546). Así mismo para Todd y Lobeck (2004) en Fernández, et. al. (2010) al ser empleados dos métodos y se llegan a los mismos resultados, se incrementa la confianza en que son una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre en lo estudiado. Para Todd, Nerlich y McKeown (2004) en Fernández, et. al. (2010) se rompe la investigación “uniforme” cuando se producen datos variados y se consideran diversas fuentes y tipos de datos. De acuerdo con Colmenares (2012) el objeto de estudio de la Investigación-acción es explorar los actos educativos, para implementar acciones de mejorar y modificarlos, registrar y sistematizar la información sobre el cambio que se dé, ya que la finalidad es mejorar la práctica educativa.

Dentro del enfoque cualitativo, el proyecto se incorpora al diseño de investigación-acción, al fungir como docente de asignatura de la licenciatura de la enseñanza del idioma inglés en la ENSH; de acuerdo a Colmenares (2012) “las personas implicadas directamente en la realidad objeto de estudio son también investigadores; los profesores exploran la realidad en que se desenvuelven profesionalmente. Queda atrás el docente “objeto” de estudio, ahora es el agente, el que decide y toma decisiones” (p. 12). Así mismo, por los ajustes curriculares visualizados para impactar en los niveles del manejo de la segunda lengua en los estudiantes referidos.

Se aborda el enfoque cuantitativo, considerando que en las fases 2 (diagnóstico) y 5 (evaluación) se utilizó el instrumento de *Longman, Preparation Course for the TOEFL Test, (The Paper Test CD-ROM)* y el examen *TOEFL ITP*. Ya que, para Fernández, et. al. (2010) en la recolección de datos se deben utilizar “procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica”, así mismo para dichos autores en este enfoque deben poderse “medir los fenómenos estudiados” (p. 2).

Por su parte, como técnica en la fase de identificación se utilizó la observación con el instrumento del diario de campo, que, para Barrientos, et. al. (2017) “de esta forma no sólo observamos con el sentido de la vista, en el ejercicio de observación cualitativa ponemos en juego todos los sentidos para percibir y registrar contextos, interacciones, significados, entre otros” (p. 53). En la fase de diagnóstico se emplearon dos evaluaciones, en primer lugar, el examen *TOEFL ITP* para una puntuación global en el idioma inglés, y para evaluar por separado las habilidades de comprensión lectora y gramática se utilizó el *Longman, Preparation Course for the TOEFL Test, (The Paper Test CD-ROM)*, los cuales fueron empleados a su vez en la fase de evaluación, en esta misma fase se aplicó una encuesta a los 14 sujetos en la que se tuvo como instrumento un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas.

3.3 Técnicas e instrumentos

Las técnicas e instrumentos que se utilizan dentro de la investigación son con la finalidad de obtener información de apoyo a la misma. Para la identificación del problema se utilizó la técnica de observación, la cual, para Hernández, et. al. (2010) “consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables”

(p. 260), para dicho registro se utilizó el instrumento de diario de campo el cual, según Barrientos, et. al. (2017) “debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación” (p. 54).

Por su parte, para las fases de diagnóstico y evaluación se utilizó la técnica de prueba estandarizada, para Hernández, et. al. (2010) “estas pruebas o inventarios miden variables específicas” (p. 261), siendo el instrumento el examen *TOEFL ITP*.

Para la evaluación de la propuesta se cuenta con un cuestionario de preguntas abiertas, ya que, para Hernández, et. al. (2010) “las preguntas abiertas no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado; en teoría, es infinito, y puede variar de población en población” (p. 221), así mismo para dichos autores las preguntas abiertas ayudan a profundizar las opiniones o las razones de un comportamiento.

3.4 Diseño de la propuesta de intervención

A continuación, se presenta un cronograma de actividades que se llevaron a cabo con los 14 sujetos:

Tabla 8. Cronograma de actividades

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DE LA IAP		
Fecha	Fase	Técnica/instrumento
Marzo – Mayo 2018	Fase 1	Observación
	Identificación	Diario de campo
5 de mayo de 2018	Fase 2	<i>TOEFL ITP</i>
6 y 7 de febrero 2019	Diagnóstico	<i>Longman, Preparation Course for the TOEFL Test, (The Paper Test CD-ROM)</i>
Diciembre 2018 – Enero 2019	Fase 3	Identificación de ajustes curriculares en el plan.
	Diseño de la intervención	

		Diseño de secuencias didácticas.
Enero – mayo 2019 Agosto – Diciembre 2019	Fase 4 Intervención	Aplicación de las secuencias didácticas con ajustes curriculares. <i>TOEFL ITP</i> <i>Longman, Preparation Course for the TOEFL Test, (The Paper Test CD-ROM)</i>
Enero – Marzo 2020	Fase 5 Evaluación de la propuesta	Análisis de datos

Elaboración propia (2019)

Tabla 9. Programa de los cursos

PROGRAMA DE LOS CURSOS DE GRAMÁTICA Y COMPRENSIÓN LECTORA		
Objetivo de los cursos:		
<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar las habilidades gramaticales para incrementar el dominio del idioma inglés. - Mejorar la comprensión lectora para incrementar el dominio del idioma inglés. 		
Recursos: proyector, pintarrón, marcadores, computadora, libro, copias, diccionario.	Periodo de aplicación: 1. Enero a mayo 2019 2. Septiembre a diciembre 2019	Sesiones del curso de gramática: 10

No de alumnos: 14	Horario: 1. Martes y jueves de 8:40 a 10:20 am 2. Martes de 8:40 a 10:20 am			Sesiones del curso de comprensión lectora: 10
No. de sesión	Fecha	Tema/actividad	Objetivo	Actividad
1	25 de enero	Problemas con el uso de verbos.	<ul style="list-style-type: none"> - Saber cuándo usar pasado con presente. - Usar correctamente <i>have</i> y <i>had</i>. - Usar correctamente los tiempos verbales con expresiones de tiempo. - Usar correctamente <i>will</i> y <i>would</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo. - Actividad 1, ejercicios tipo <i>TOEFL</i>.
2	1 de febrero	Problemas con los verbos posesivos	<ul style="list-style-type: none"> - Usar correctamente el pasivo. - Reconocer el significado de activos y pasivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo. - Actividad 2, ejercicios tipo <i>TOEFL</i>.
3	4 de febrero	Problemas con sustantivos	<ul style="list-style-type: none"> - Uso correcto de singular y plural. - Distinguir entre sustantivos contables y no contables. - Reconocer los sustantivos plurales irregulares. - Distinguir personas de cosas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo. - Actividad 3, ejercicios tipo <i>TOEFL</i>.
			<ul style="list-style-type: none"> - - - 	<ul style="list-style-type: none"> - -

4	15 de febrero	Problemas con pronombres	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir los pronombres de complemento directo e indirecto. - Distinguir adjetivos y pronombres posesivos. - Revisar concordancia entre sujeto y pronombre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo. - Actividad 4, ejercicios tipo <i>TOEFL</i>.
5	28 de febrero	Problemas con adjetivos y adverbios	<ul style="list-style-type: none"> - Usar adjetivos y adverbios básicos correctamente. - Usar adjetivos después de verbos de vinculo. - Poner adjetivos y adverbios en el lugar correcto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo. - Actividad 5, ejercicios tipo <i>TOEFL</i>.
6	1 de marzo	Problemas con adjetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer adverbios con terminación –ly. - Usar adjetivos de predicado correctamente. - Usar adjetivos con terminación –ed y –ing correctamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo. - Actividad 6, ejercicios tipo <i>TOEFL</i>.
7	7 de marzo	Problemas con artículos	<ul style="list-style-type: none"> - Usar artículos con sustantivos singulares. - Distinguir entre a y an. - Hacer que los artículos concuerden con los sustantivos. - Distinguir entre ideas 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo. - Actividad 7, ejercicios tipo <i>TOEFL</i>.

			específicas y generales.	
8	8 de marzo	Problemas con preposiciones	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer preposiciones incorrectas. - Reconocer cuando se omitieron preposiciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo. - Actividad 8, ejercicios tipo <i>TOEFL</i>.
9	15 de marzo	Problemas con el uso de algunas palabras	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir entre <i>make</i> y <i>do</i>. - Distinguir entre <i>like</i>, <i>alike</i>, <i>unlike</i> y <i>dislike</i>. - Distinguir entre <i>other</i>, <i>another</i> y <i>others</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo. - Actividad 9, ejercicios tipo <i>TOEFL</i>.
10	28 de marzo	Repaso	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica para el examen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo. - Actividad 10, ejercicios tipo <i>TOEFL</i>.
1	2 de abril	Preguntas sobre las ideas principales de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Contestar preguntas de la idea principal correctamente. - Reconocer la organización de las ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo. - Actividad 1, ejercicios tipo <i>TOEFL</i>.
2	3 de abril	Preguntas directas	<ul style="list-style-type: none"> - Contestar preguntas detalladas correctamente. - Encontrar detalles ocultos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo.

			<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar referencias de pronombres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad 2, ejercicios tipo <i>TOEFL</i>.
3	14 de mayo	Preguntas indirectas	<ul style="list-style-type: none"> - Contestar correctamente preguntas sobre detalles implícitos - Contestar correctamente preguntas de transición. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo. - Actividad 3, ejercicios tipo <i>TOEFL</i>.
4	16 de mayo	Preguntas de vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar definiciones con pistas estructurales. - Determinar el significado de palabras por sus partes. - Usar el contexto para determinar el significado de palabras difíciles. - Usar el contexto para determinar el significado de palabras simples. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo. - Actividad 4, ejercicios tipo <i>TOEFL</i>.
5	21 de mayo	Repaso de preguntas generales	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar donde se encuentra la información. - Determinar el tono, propósito o curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo.
6	10 de septiembre	Práctica de habilidades lectoras	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura: <i>Are celebrities bad for you?</i> (actividad previa y posterior a la lectura) 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad previa a la lectura. - Lectura individual. - Actividad posterior a la lectura.

7	17 de septiembre	Práctica de habilidades lectoras	-	Lectura: <i>The end of life on earth</i> (actividad previa y posterior a la lectura)	-	Actividad previa a la lectura. - Lectura individual. - Actividad posterior a la lectura.
8	22 de septiembre	Práctica de habilidades lectoras	-	Lectura: <i>Giving and receiving positive feedback</i> (actividad previa y posterior a la lectura)	-	Actividad previa a la lectura. - Lectura individual. - Actividad posterior a la lectura.
9	29 de septiembre	Práctica de habilidades lectoras	-	Lectura: <i>How humans evolved language</i> (actividad previa y posterior a la lectura)	-	Actividad previa a la lectura. - Lectura individual. - Actividad posterior a la lectura.
10	3 de diciembre	Práctica de habilidades lectoras.	-	Lectura: <i>Are zoos a good thing? Y FOMO</i> (actividad previa y posterior a la lectura)	-	Actividad previa a la lectura. - Lectura individual. - Actividad posterior a la lectura.
Aplicación de examen	10 de diciembre	Examen de <i>Longman, Preparation Course for the TOEFL Test, (The Paper Test CD-ROM)</i> - <i>Structure and written expression (Test 2)</i> - <i>Reading comprehension (Test 2)</i>				
Aplicación de cuestionario de preguntas abiertas	11 de diciembre					

Fuente: Elaboración propia (2019)

3.5 Ajustes en el Plan Curricular

El grupo de futuros docentes de inglés, con los cuales se lleva a cabo la presente investigación, se identificó desde primer semestre como un grupo con bajo nivel de dominio del idioma inglés, por tal motivo se han realizado diferentes ajustes al plan curricular a través de los años.

A partir de su ingreso en la Escuela Normal y hasta cuarto semestre se les impartió un curso complementario de inglés, en el cual se dividían en los niveles básico e intermedio; dicho curso constaba de dos sesiones semanales de una hora con cuarenta minutos cada una.

En quinto semestre se les agregó una clase de inglés con seis sesiones semanales de una hora con cuarenta minutos cada una, así mismo, en la materia de optativa se les dio un curso para preparación del TOEFL enfocado a la habilidad auditiva.

En el sexto semestre continuaron con la clase de inglés de seis sesiones semanales, y en la materia de optativa se aplicó parte de la propuesta de intervención para preparación del *TOEFL*, como guía se utilizó el libro *Longman, Preparation Course for the TOEFL Test, (The Paper Test CD-ROM)*, el curso contó con un total de 10 sesiones para la habilidad gramatical y 5 sesiones para la comprensión lectora, de una hora con cuarenta minutos cada una.

Del mes de septiembre a diciembre 2019, durante séptimo semestre de los sujetos, se continuó con la implementación de las propuestas de intervención en las habilidades de comprensión lectora utilizando lecturas con actividades previas y posteriores, dichas lecturas se obtuvieron de la página oficial de *British Council* las cuales se ofrecen de forma gratuita y se encuentran divididas por niveles de acuerdo al MCRE, para fines de esta investigación se utilizaron en su mayoría lecturas del nivel B2, el curso estuvo conformado por seis sesiones de dos horas cada una. Por su parte, la colega LEI Maricela Contreras López les impartió un curso de comprensión auditiva.

CAPÍTULO IV

HALLAZGOS Y RESULTADOS

En el presente capítulo se presentan los resultados obtenidos en las evaluaciones de los cursos de habilidades gramaticales y comprensión lectora, así como una comparación de los resultados del examen diagnóstico y una evaluación intermedia con el mismo instrumento.

El objetivo principal de la presente investigación consistió en ayudar a los futuros docentes de inglés a mejorar su nivel en dicha lengua, específicamente en las habilidades de gramática y lectura de comprensión. El grupo de futuros docentes está conformado por 14 sujetos, a los cuales se les impartieron dos cursos para poder lograr dicho objetivo, uno para cada habilidad.

Para los cursos se tomó como diagnóstico el resultado obtenido en la evaluación *TOEFL ITP* que tuvieron los sujetos en 2018, cabe resaltar que dicha evaluación es de carácter académico y tiene validez nacional, es una versión más corta y menos compleja del *TOEFL iBT* (reconocido a nivel internacional). Esta evaluación proporciona una forma fiable y válida de medir comprensión auditiva, gramatical y lectura en los estudiantes de inglés, las preguntas del examen se encuentran agrupadas por secciones, las cuales son:

Sección 1 – Comprensión auditiva, 50 preguntas: 36 minutos aproximadamente.

Sección 2 – Expresión escrita (el examen no incluye composición), 40 preguntas: 25 minutos.

Sección 3 – Comprensión lectora, 50 preguntas: 55 minutos.

4.1 Lectura de comprensión.

El examen que se utilizó tanto para realizar el diagnóstico como la evaluación final por habilidades, forma parte del curso de preparación para el examen *TOEFL* de Longman, el cual cuenta con un *CD* con exámenes separados en habilidades, en esta ocasión se realizó el examen número 2 de la sección de lectura de comprensión. Dicho examen cuenta con un total de 50 preguntas distribuidas en 5 lecturas, para las cuales se les da un tiempo de 55 minutos. Las lecturas utilizadas son variadas, obtenidas de

temas que se estudian en universidades americanas, por ejemplo: literatura, arte, arquitectura, geología, etc.

Las preguntas están enfocadas a dos áreas, la primera son preguntas sobre la lectura, como ideas principales, preguntas directas sobre detalles en la lectura, y preguntas implícitas sobre detalles de la lectura. La segunda consiste en preguntas sobre vocabulario, donde se pide identificar el significado de algunas palabras, para contestar este tipo de preguntas, cuando no se conoce su significado, se debe poner atención al contexto en el que se usa dicha palabra, usando pistas en la estructura, o analizando las raíces de la palabra.

A continuación, se presenta la tabla 10 con las calificaciones obtenidas en el curso de lectura impartido del 2 de abril al 21 de mayo de 2019, en dicho curso se realizaron 5 evaluaciones, una por tema, los cuales son:

1. (E1) Preguntas sobre las ideas en la lectura, este tipo de pregunta puede ser sobre ideas principales, el tema que trata, el título, y a veces puede haber preguntas sobre la organización de la información en la lectura.
2. (E2) Preguntas directas, la respuesta a este tipo de preguntas puede encontrarse dentro de la lectura, no es necesario sacar conclusiones, las preguntas directas más comunes son: preguntas específicas sobre detalles de la historia, preguntas no específicas sobre detalles de la historia y preguntas referentes a los pronombres.
3. (E3) Preguntas indirectas, esto significa que la respuesta no se encuentra específicamente en la lectura, se debe sacar conclusiones con la información que se da. Las más comunes en el examen TOEFL son preguntas de detalles implícitos, y preguntas de transición.
4. (E4) Preguntas de vocabulario, las preguntas más comunes de este tipo son: encontrar definiciones de pistas estructurales, determinar el significado de una palabra por las partes que la componen, usar pistas del contexto para determinar el significado.
5. (E5) Repaso de preguntas generales.

Tabla 10. Calificaciones curso lectura

Sujetos	E1	E2	E3	E4	E5	Promedio
1	8	9	8	6	8.5	7.9
2	7	5	7	5	5	5.8
3	7.6		9.5	7	5	7.2
4	8	8	9.5	5	8.5	7.8
5	9.2		9.5	8.1	5	7.9
6	7.2	8	9.5	7	9	8.1
7	7.2	8	9.5	6	8	7.7
8	8.5	8	10	6	6	7.7
9	9	7	7	6	7.2	7.2
10	7.6	8	9	7	9	8.1
11	10		10	9.5	10	9.8
12	10	8	10	9.5	9	9.3
13	6.5	8	9	5	7.6	7.2
14	9	8	9.5	7	9.6	8.6
Promedio	8.2	7.7	9.0	6.7	7.6	

Elaboración propia (2020)

Como se puede observar en la tabla 10, el sujeto con el promedio más bajo en el curso es el sujeto 2, quien precisamente fue uno de los que obtuvo un puntaje muy bajo en el examen diagnóstico, en dicho examen obtuvo una puntuación de 35 siendo 67 lo máximo, y el promedio grupal fue de 45 puntos; este sujeto cuando inició la licenciatura tenía un conocimiento básico del idioma inglés. Ha mejorado su nivel a través de los años con los cursos otorgados por la institución, además, llevó por un año un curso de inglés en una institución privada, así como los cursos que se dieron como parte de la intervención del presente documento, sin embargo, su avance no ha sido suficiente y necesita más práctica, especialmente en el área de vocabulario, para poder lograr el nivel requerido para un maestro de dicho idioma. Por otra parte, el sujeto con el promedio más alto en el curso es el sujeto 11, lo cual concuerda con el diagnóstico, ya que fue quien obtuvo la puntuación más alta del grupo con 60 puntos de 67. El resto del grupo se mantiene con promedio entre 7 y 8 de calificación en dichas evaluaciones, lo cual concuerda con el promedio grupal de 45 puntos en el examen diagnóstico.

La evaluación con el promedio de calificaciones más bajo fue la número 4 (E4), la cual trata sobre preguntas de vocabulario, y como menciona Nuttall (2000) "A no ser

que reconozcamos las palabras escritas, no podemos empezar a leer” (p. 2), esto lleva a la conclusión que el grupo en general necesita aprender y practicar más vocabulario en inglés para poder mejorar en sus habilidades lectoras. Por el contrario, la actividad con el promedio más alto fue la tercera, la cual trata de preguntas indirectas en las que se necesita deducir una conclusión.

La tabla 11 contiene los resultados de las prácticas de lectura realizadas del 10 de septiembre al 3 de diciembre de 2019, en dicho cuadro se registraron las calificaciones obtenidas por los cuatro sujetos con resultados más bajos en el examen diagnóstico. En estas lecturas se realizaron ejercicios previos, simultáneos y posteriores a la lectura.

Tabla 11. Lecturas de British Council

	10-sep	17-sep	22-oct	29-oct	03-dic	03-dic	
Sujetos	<i>The end of life on earth</i>	<i>Are celebrities bad for you?</i>	<i>How humans evolved language</i>	<i>Giving and receiving positive feedback</i>	<i>Are zoos a good thing?</i>	<i>FOMO</i>	Promedio
1	8.1	9.1	7.5	7.6	8.4	9.2	8.3
2	5.9	5	5	5.4	6.9	7	5.8
5	6.2	7.9	6.5	8	6.9	5	6.75
9	7	9.1	6.3	4.7	6.9	9.2	7.2

Elaboración propia (2020)

En la tabla de resultados se puede observar que las lecturas de los días 22 y 29 de octubre son las que tienen calificaciones más bajas, esto se debe a que se buscaba subir el nivel de exigencia y por lo tanto esas lecturas son de nivel B2, al ver que no se obtuvieron los resultados esperados se decidió regresar a lecturas de nivel A2-B1. Se puede observar que nuevamente el sujeto 2 fue quien obtuvo calificaciones más bajas a lo largo del curso, pero finalmente en las lecturas del 3 de diciembre logró obtener calificaciones aprobatorias, asimismo, a lo largo del curso se pudo observar que el sujeto 2 estaba muy interesado por aprender y mejorar, participaba constantemente, aunque cometiera errores, tenía muy buena actitud hacia el aprendizaje, siempre cumplió con los

trabajos que se solicitaban, llegaba temprano y siempre atento. Por su parte, el sujeto 5, quien obtuvo la puntuación más baja del grupo en el diagnóstico, presentó calificaciones muy variadas a lo largo del curso, podría relacionarse con su estado de ánimo ya que dicho sujeto ha mencionado que no le gustan los ejercicios de lectura.

“El sujeto 5 se queja mucho de las lecturas, comenta que no le gusta realizar estas actividades” (extracto del diario de campo, 22 de octubre)

A continuación, la tabla 12 presenta las preguntas en las que la mayoría de los sujetos cometieron errores en el examen de evaluación final del curso.

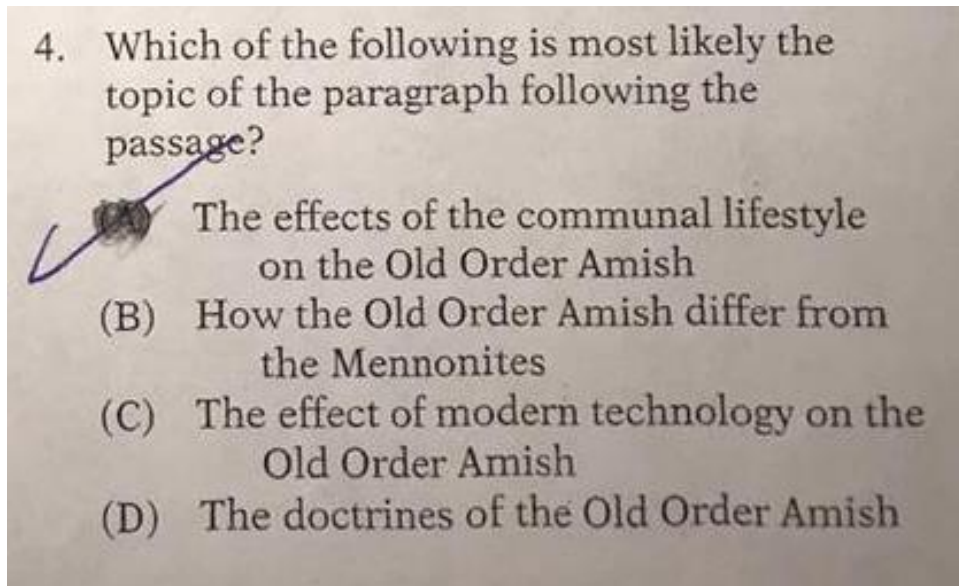
Tabla 12. Errores más recurrentes

PREGUNTA	cantidad de sujetos	porcentaje de error	
2 - Ideas de la lectura	12	85%	
7 y 49 - Preguntas directas	10 y 10	71%	
11 - PREGUNTAS indirectas	12	85%	
21 - Vocabulario	12	85%	

Elaboración propia (2020)

La pregunta número dos, trata sobre ideas generales de la lectura, en el examen que se realizó es una lectura sobre el final de la presidencia de George Washington, donde se le pide al sujeto que elija de las opciones dadas ¿Cuál de los siguientes sería el mejor título para esta lectura?, todas las opciones tienen algún dato relacionado por la lectura, pero se debe de poner atención a los detalles para poder elegir la respuesta correcta, esto causa confusión en los sujetos, ya que se dejan llevar al identificar palabras que se encuentran en la lectura. A continuación, se presenta la figura 1 con un ejemplo de este tipo de pregunta.

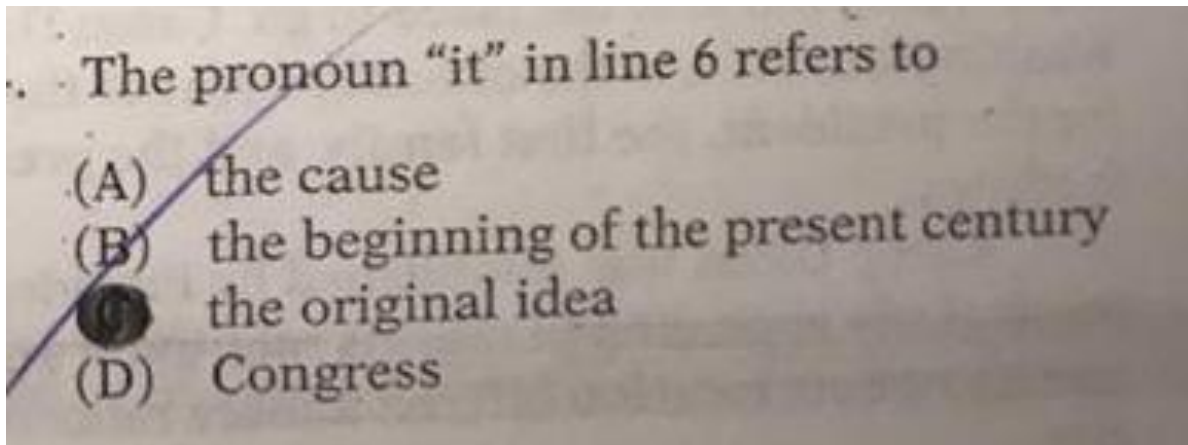
Figura 1. Ideas generales de la lectura



Nota. Tomado de: Longman preparation course for the TOEFL test, 2003

Las preguntas 7 y 49 son preguntas directas, en el caso de la pregunta 7 continúa con la lectura sobre George Washington, se hace una pregunta sobre información que se encuentra directamente dentro de la lectura, ¿Qué le había ocurrido al final de la presidencia a George Washington?, de igual forma se ofrecen cuatro opciones de respuesta, tres de ellas son confusas ya que presentan información muy parecida a la que se presenta en la lectura, pero no son cien por ciento correctas, esto causa confusión en los sujetos, ya que una vez más necesitan poner atención a los detalles. En el caso de la pregunta 49 se trata sobre identificar a quien se refiere el pronombre. La lectura habla sobre el proceso de fotosíntesis. La pregunta dice: ¿A quién se refiere el pronombre *it* en el tercer párrafo?, esta pregunta está muy relacionada con la gramática, ya que para poder contestarla se debe tener conocimiento y dominio del uso de pronombres. Esto demuestra que los sujetos aún no cuentan con ese dominio que se espera de ellos en dicha área. La figura 2 que se presenta a continuación es un ejemplo de este tipo de preguntas.

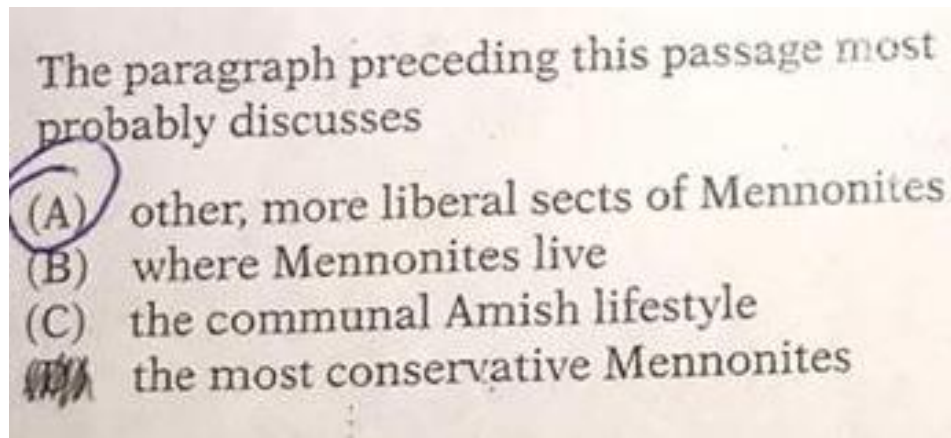
Figura 2. Preguntas directas



Nota. Tomado de: Longman preparation course for the
TOEFL test, 2003

Por otra parte, la pregunta 11 es una pregunta indirecta, en este caso se cuenta con una lectura sobre el Gran Cañón, hablando específicamente de donde está localizado. La pregunta es: El párrafo anterior probablemente hablaba sobre..., este tipo de pregunta es conocida como pregunta de transición, las cuales de acuerdo a Phillips (2003, p. 279) “te retan a demostrar que entiendes que una lectura contiene transiciones de un párrafo a otro”. Esto causa una contradicción en los resultados obtenidos, ya que este tema fue el que obtuvo el promedio más alto al momento de su evaluación, por lo tanto, la conclusión que se toma con respecto a los errores en este tipo de preguntas, es que los sujetos no comprendieron de que trataba el párrafo leído, por lo tanto, no pueden descifrar de que trata el párrafo anterior. En la figura 3 se presenta una pregunta de este tipo.

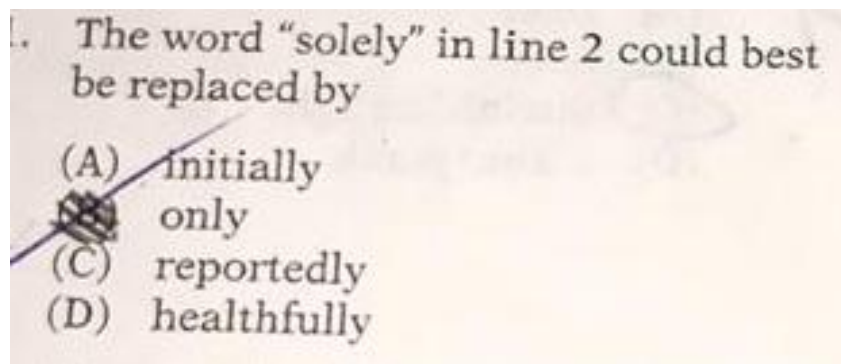
Figura 3. Preguntas indirectas



Nota. Tomado de: Longman preparation course for the TOEFL test, 2003

La pregunta 21 se encuentra en el rubro de vocabulario, en este caso se cuenta con una lectura sobre una investigación falsa que fue publicada en una enciclopedia muy importante en los años 30s. La pregunta consiste en reemplazar una palabra (la cual esta subrayada en el texto) por otra de las opciones, definitivamente necesitas conocer el significado de dichas palabras para poder reemplazarlas, de lo contrario será una tarea imposible de realizar. Por lo tanto, se puede observar que los sujetos seleccionados necesitan aprender y practicar vocabulario para poder mejorar sus habilidades de lectura de comprensión. Así mismo, se presenta en la figura 4 un ejemplo de este tipo de pregunta.

Figura 4. Vocabulario



Nota. Tomado de: Longman preparation course for the TOEFL test, 2003

Finalmente, la tabla 13, donde se comparan los resultados del examen diagnóstico con el examen final. Recordando que la máxima puntuación posible es de 67 puntos.

Tabla 13. Diagnóstico y examen final, Comprensión lectora

Sujetos	Diagnóstico 6 de febrero 2019	Evaluación 10 de diciembre 2019
1	43	46
2	35	38
3	46	44
4	46	48
5	32	43
6	49	46
7	48	46
8	46	48
9	43	46
10	47	49
11	60	58
12	50	51
13	-	42
14	47	49

Elaboración propia (2020)

En la tabla 13 se puede observar que los sujetos que habían obtenido la puntuación más baja en el diagnóstico obtuvieron mejores resultados en el examen final, sorpresivamente el sujeto 5 fue quién tuvo la mejoría más marcada ya que subió 11 puntos en total. Así mismo se observa que algunos sujetos bajaron un poco su puntuación, esto se podría deber a que el día que se realizó dicha evaluación los sujetos salían de vacaciones, algunos de ellos comentaron que harían el examen rápido para irse, otros comentaron que solo podían pensar en sus vacaciones y que no podían concentrarse.

“Los alumnos estaban muy inquietos y acelerados, algunos de ellos comentaron que ya se querían ir, se les pidió que se concentraran y contestaran el examen de la

mejor manera posible, pero para algunos no fue posible.” (extracto del diario de campo, 10 de diciembre 2019)

4.2 Gramática

A la sección de gramática del examen *TOEFL* se le llama “Estructura y expresión escrita”, está conformada por 40 preguntas para las cuales se da un tiempo de 25 minutos. En dicha sección se cuentan con dos tipos de preguntas, el primer tipo es sobre estructura, las preguntas de la uno a la quince, donde se le pide al sujeto completar correctamente los enunciados con una de las cuatro opciones que se dan como respuesta. El segundo tipo de pregunta es sobre expresión escrita, que son las preguntas de la 16 a la 40, son 25 enunciados en los cuales cuatro palabras o grupos de palabras están subrayados, el sujeto debe elegir cuál de estos cuatro no es correcto.

A continuación, se presenta la tabla 14, en la cual se muestran las calificaciones obtenidas por el grupo en el curso de gramática, el cual fue impartido del 25 de enero al 28 de marzo del 2019. En dicho curso se realizaron 9 evaluaciones, una por cada tema, los cuales son:

1. (E1) Problemas con el uso de verbos, en el examen *TOEFL* hay cuatro tipos de errores más comunes con el uso de verbos, estos son: saber cuándo usar pasado con presente, el uso correcto de *had* y *have*, usar el tiempo verbal correcto con expresiones de tiempo, y el uso correcto de *will* y *would*.
2. (E2) Problemas con verbos pasivos, estos errores son muy comunes al realizar el examen *TOEFL*, por lo tanto, se recomienda prestar atención a cuando se deben usar verbos pasivos en lugar de verbos activos.
3. (E3) Problemas con sustantivos, existen cuatro tipos de ejercicios en este tema, usar correctamente singular y plural, distinguir entre sustantivos contables e incontables, reconocer sustantivos irregulares singulares y plurales, y distinguir entre personas y cosas.
4. (E4) Problemas con pronombres, se debe revisar que el pronombre cumpla con su función dentro del enunciado, y que concuerda con el sustantivo que reemplaza; las preguntas más comunes en el examen *TOEFL* son: distinguir entre pronombre personal y pronombre de complemento, distinguir entre pronombres posesivos y adjetivos posesivos, y revisar que haya concordancia con la referencia del pronombre.

5. (E5) Problemas con adjetivos y adverbios, en este tipo de preguntas se pide saber reconocer entre adjetivos y adverbios, y poder utilizarlos correctamente.
6. (E6) Problemas con adjetivos, específicamente cuando se habla de adjetivos existen tres problemas comunes, el uso de adjetivos que terminan en -ly, adjetivos que se usan en el predicado, y adjetivos que terminan en -ed y -ing.
7. (E7) Problemas con artículos, los cuatro temas dentro de esta categoría son, el uso de artículos con sustantivos singulares, distinguir entre *a* y *an*, usar artículos que concuerdan con los sustantivos, y distinguir ideas específicas e ideas generales.
8. (E8) Problemas con preposiciones, hay dos tipos de ejercicios más comunes en este examen, reconocer el uso incorrecto de preposiciones, y omitir preposiciones.
9. (E9) Problemas con el uso de algunas palabras, existen algunas palabras en inglés que tienen usos similares, por lo tanto, es común confundir dichas palabras, como el uso de *make* y *do*, cuando usar *like*, *alike* y *unlike*, y cuando usar *other*, *another* y *others*.

Tabla 14. Calificaciones curso de gramática

Sujeto	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	Promedio
1	6.1	7.3	9.1	7.3	7		7	8.5	10	7.7
2	6.1	7.2	7.7	5.3	7.5	5	5.5	6.5	5	6.2
3	6.1		8.6		8.5	8	9.5	8	5	7.6
4	8	7.2	7.8	8	7	5.4	7.5	7.5	4	6.9
5	4.2	7.2	6.5	7.3	7	7	9	8.5		7.0
6	8.4	9.5	9.3	8	8	5.7	9	9.5	9	8.4
7	6.1	10	9.2	8	8	5.7	9	9.5	5	7.8
8	8	7.2	9.3	8.6	8.5	6.1	10	8.5	7	8.1
9		7	9.3		8	6.5	7.5	8.5	5	7.4
10	9.2	9.2	9	8.6	9.5	5	9	9	9	8.6
11		10	9.5		9.5	7.7	9.5	9.5	10	9.3
12	8	9.3	8.7	8	8	7.3	9.5	9.5	9	8.5
13	5.3	7.1	7.6	6.6	6	6.1	8.5	5.5	5	6.4
14	7.6	9	8.7	8	8.5	7.7	9.5	7.5	7	8.1
Promedio	6.9	8.2	8.5	7.6	7.9	6.4	8.5	8.2	6.9	

Elaboración propia (2020)

En la tabla 14, una vez más se observa al sujeto número 2 con el promedio más bajo del curso, a su vez se unen los sujetos 4 y 13 a los resultados bajos. Los sujetos 4 y 13 ya habían sido reconocidos como los que contaban con el nivel de inglés más bajo del grupo, se intentó proporcionar ayuda extra y personalizada, pero los sujetos no mostraron interés al respecto, continuamente tenían mala actitud hacia los cursos, solían sentarse hasta atrás en el aula, se les notaba haciendo uso de su celular ya sea con juegos o chateando, normalmente eran los últimos en entregar los trabajos y en otras ocasiones eran los primeros en entregarlos haciendo comentarios como “lo hice al aventón”, “adivine las respuestas”, “lo hice rápido para ya irme”, etc. (obtenido de diferentes apuntes en el diario de campo). Igualmente, el sujeto con mejor promedio fue de nuevo el número once, concordando con el puntaje obtenido en el examen diagnóstico, el cual fue de 58 de 68.

Los temas con promedios más bajos son los 1, 6 y 9, siendo verbos, adjetivos y el uso de algunas palabras, respectivamente; lo cual indica deficiencia en el uso de tiempos verbales, descripciones y saber identificar cuando utilizar ciertas palabras. Los temas con promedios más altos fueron el tercero y el séptimo, tratándose de sustantivos y artículos, respectivamente.

Para un análisis más específico se presenta la tabla 15, donde se encuentran las preguntas del examen final en donde los sujetos cometieron más errores.

Tabla 15. Errores más recurrentes

PREGUNTA	CANTIDAD DE SUJETOS	PORCENTAJE DE ERROR
10 y 15 - Sujeto /verbo	13 y 12	92% y 85%
11- Adverbios	10	71%
13 y 36 - Adjetivos	10 y 10	71%
30 - Artículos	10	71%
33 - Estructura	11	78%

Elaboración propia (2020)

Las preguntas diez y quince, las cuales se pueden observar en las figuras 5 y 6, pertenecen al tipo uno de preguntas sobre la estructura de un enunciado, se pide completar un enunciado, el cual cuenta con un espacio en blanco, y se ofrecen cuatro opciones; ambas preguntas se refieren a problemas con el uso del verbo, específicamente del verbo “be” donde la respuesta debe ser sujeto y verbos invertidos, es decir primero el verbo y después el sujeto, esto provocó confusión en los sujetos.

Figura 5. Estructura del enunciado

10. Nowhere in the United States but in New Jersey _____ so many people per square mile.
- (A) there
 - (B) there are
 - (C) there is
 - (D) are there

Nota. Tomado de: *CD-Room Longman preparation course for the TOEFL test, 2003*

Figura 6. Estructura del enunciado 2

15. At no time _____ Susan B. Anthony pay the fine she was charged for voting in a presidential election in 1872.
- (A) did suffragist
 - (B) the suffragist
 - (C) to the suffragist
 - (D) was suffragist

Nota. Tomado de: *CD-Room Longman preparation course for the TOEFL test, 2003*

En el caso de la pregunta once, presentada en la figura 7, la cual también pertenece al tipo uno, se trata de utilizar adverbios como conectores correctamente, en el enunciado se cuenta con una oración independiente y una oración dependiente incompleta y que falta el conector. El vocabulario utilizado en dicho enunciado es un poco elevado, si no se puede entender lo que se quiere decir en él, será difícil poder deducir cual es la respuesta correcta como conector.

Figura 7. Estructura del enunciado 3

11. The new electric cars run partially on free energy _____ installed at businesses have no means by which to measure or bill for the electricity used.
- (A) with rechargers
 - (B) as rechargers
 - (C) recharging
 - (D) using rechargers

Nota. Tomado de: *CD-Room Longman preparation course for the TOEFL test, 2003*

A pesar de que las preguntas 13 y 36 pertenecen a diferentes tipos de preguntas, pues la 13 pertenece al tipo uno y la 36 al tipo dos donde se pide identificar que palabra subraya es incorrecta, ambas son del tema de adjetivos. En la 13 se debe usar un tipo de oración dependiente la cual contiene un adjetivo, hacía falta un sujeto que tuviera concordancia con el adjetivo. La confusión se debió a que la oración presentada esta en su forma reducida. Por su parte la pregunta 36, mostrada en la figura 8, presenta un enunciado con cuatro palabras subrayadas, el enunciado inicia con un adjetivo de predicado, el cual solo puede ser utilizado después de un verbo de enlace, por lo tanto, esa es la respuesta correcta. El error puede darse si los sujetos no tienen claro cuáles son los adjetivos de predicado.

Figura 8. Adjetivos

Click on the word or phrase that must be changed for the sentence to be correct.
To choose a different answer, click on a different word or phrase.

36. Afraid civilians usually fly war-torn cities seeking refuge in more peaceful areas.
- A B C D

Nota. Tomado de: *CD-Room Longman preparation course for the TOEFL test, 2003*

Hacer concordar artículos con sustantivos es la habilidad que se evalúa en la pregunta número 30, la cual se muestra en la figura 9, se presenta un enunciado con

Tabla 16. Diagnóstico y examen final, gramática

Sujeto	Diagnóstico 7 de febrero 2019	Evaluación 10 de diciembre 2019
1	40	47
2	31	38
3	42	40
4	42	50
5	47	43
6	-	40
7	36	38
8	46	50
9	36	41
10	38	40
11	58	58
12	50	47
13	38	37
14	48	53

Elaboración propia (2020)

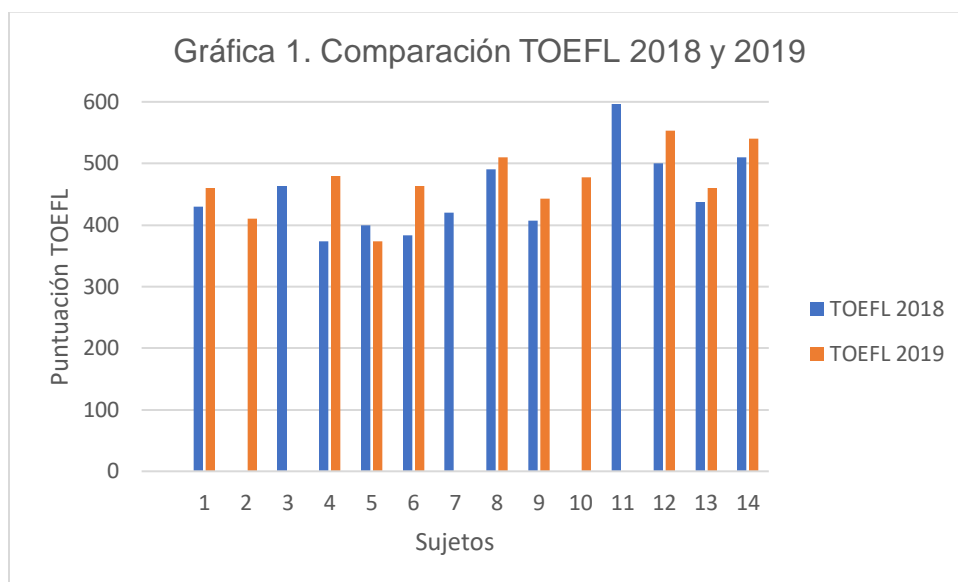
Se observa que los sujetos que obtuvieron los resultados más bajos en el examen diagnóstico presentaron mejores resultados en la evaluación final. El sujeto numero 2 obtuvo un avance de siete puntos en total, lo cual es una mejoría bastante significativa, una vez más se trata del sujeto 2, el cual siempre presentó buena actitud hacia el trabajo requerido, buscaba ayuda con sus compañeros, preguntaba dudas a la maestra, se tomó los cursos con mucha seriedad y esto le sirvió para poder avanzar tanto.

Finalmente, la tabla 17 cuenta con una comparación entre el examen TOEFL que se tomó como diagnóstico y el que se realizó a mediados de la implementación de la propuesta de intervención. Se pretendía realizar otra evaluación con el mismo examen TOEFL al término de la intervención, pero esto no fue posible debido a que no hubo presupuesto para dicho examen.

Tabla 17. Comparación final

Sujetos	TOEFL 2018	TOEFL junio 2019	NIVELES MCER
1	430	460	A2 → B1
2	-	410	A2
3	463	-	B1
4	373	480	A2 → B1
5	400	373	A2
6	383	463	A2 → B1
7	420	-	A2
8	490	510	B1
9	407	443	A2
10	-	477	B1
11	597	-	B2
12	500	553	B1 → B2
13	437	460	A2 → B1
14	510	540	B1

Elaboración propia (2020)



Elaboración propia (2020)

En la tabla 17 y la gráfica 1 se observa la mejoría en la mayoría de los sujetos, el avance más significativo lo obtuvo el sujeto 4, quien subió su puntuación con un total de 107 puntos arriba de su resultado en el examen diagnóstico. Seguido por el sujeto 6

quien subió su puntuación con un total de 80 puntos arriba de su resultado en el examen diagnóstico.

De acuerdo al MCER el nivel A2 es un usuario básico, entiende frases y expresiones usadas en información personal y familiar, compras, geografía local, puede realizar tareas simples y describir términos simples, así como asuntos de necesidad inmediata. El nivel B1 es un usuario independiente el cual puede comprender los puntos principales de información estándar sobre temas familiares, trabajo, escuela, ocio, etc. Puede lidiar con situaciones que suceden mientras viaja. Puede producir textos sencillos sobre temas de interés personal, describir experiencias y hechos, sueños y ambiciones, así como dar explicaciones en opiniones y planes. Por su parte, el nivel B2 es también un usuario independiente, pero con más ventaja, puede entender ideas principales de textos complejos, puede interactuar con fluidez y espontaneidad con hablantes nativos, puede producir textos claros y detallados sobre una amplia gama de temas, y explicar su punto de vista sobre un tema de actualidad.

Estos resultados muestran un panorama positivo, ya que, aunque no se logró la aplicación de la evaluación al final del curso, se proyecta a que obtendrían mejores resultados.

Debido a la necesidad de presentar su documentación para el concurso de ingreso al Servicio Profesional Docente, el grupo decidió realizar por su cuenta otra evaluación, la cual también es aceptada para la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI). Así mismo, dicha evaluación cuenta con un costo más accesible que el examen TOEFL, y con ella los sujetos en su totalidad obtuvieron una puntuación igual o mayor al nivel B2 y por lo tanto la certificación CENNI 12, y con esto fueron aceptados en el concurso del SPD.

Por la parte cualitativa, se realizó un cuestionario de preguntas abiertas a los sujetos para poder evaluar la intervención realizada, a continuación, se presentan las respuestas otorgadas. Cabe mencionar que no se les pidió su nombre al momento de contestar el cuestionario, con la finalidad de que pudieran expresarse libremente.

Tabla 18. Opiniones curso de gramática

<p>¿Crees que el curso de gramática fue beneficioso para ti? ¿Por qué?</p>
<p><i>"Si, porque aprendí cosas que no comprendía del todo."</i></p>
<p><i>"Si, porque pude practicar más el idioma."</i></p>
<p><i>"Si, me ayudó mucho a progresar en mi inglés, y a poner mayor atención a la lectura y la gramática en inglés."</i></p>
<p><i>"Si, ya que conocí más sobre gramática que no conocía."</i></p>
<p><i>"Si, porque aprendí sobre gramática y mejoré mi expresión escrita en inglés, y la coherencia de lo que escribía."</i></p>
<p><i>"Si, estoy más consciente de la gramática."</i></p>
<p><i>"Cuando la maestra se detenía a explicar."</i></p>
<p><i>"Si, mejoré mucho algunas habilidades en las que no andaba muy bien y obtuve mejor calificación."</i></p>
<p><i>"Si, me funcionó mucho porque mejoró mi gramática."</i></p>
<p><i>"Si, porque se retomó lo que ya sabíamos y se practicó más específicamente."</i></p>
<p><i>"Si, porque se vio gramática y vocabulario con el cual no estábamos familiarizados."</i></p>

Elaboración propia (2020)

Tabla 19. Opiniones curso lectura

<p>¿Crees que el curso de lectura fue beneficioso para ti? ¿Por qué?</p>
<p><i>"Si, ya que fue donde más dificultades tuve, pero con la práctica he ido mejorando."</i></p>
<p><i>"Si, un poco para la práctica y aprendizaje de nuevas palabras."</i></p>
<p><i>"Yo siento que no tuvo gran impacto en mí, debe ser porque no tuvimos las clases suficientes, y con la constancia necesaria para obtener grandes aprendizajes."</i></p>
<p><i>"Si, porque puedo comprender mejor algunas lecturas y para conocer más vocabulario en inglés."</i></p>

<i>"Si, porque aprendí vocabulario académico y adquirí información importante de diferentes artículos."</i>
<i>"Si, conocí palabras nuevas y practicar lectura en inglés me ayudó mucho."</i>
<i>"Si, me ayudo practicar más y aprendí palabras nuevas con las lecturas."</i>
<i>"Si, mejoraron mi confianza."</i>
<i>"Si, todo eso son ejercicios para mejorar en esta habilidad que es muy importante para tener más conocimiento de la lengua inglés."</i>
<i>"Si, porque adquirimos nuevo vocabulario."</i>
<i>"Casi no había tiempo de estar en la clase, hubo muchas lecturas que beneficiaron la comprensión."</i>

Elaboración propia (2020)

Con base en las respuestas dadas por los sujetos, se puede deducir que la intervención tuvo consecuencias positivas en el grupo, en su mayoría comentan que obtuvieron conocimientos nuevos de gramática y sobre todo de vocabulario gracias a las lecturas que se realizaron en los cursos.

Así mismo, se menciona que estar practicando los ayudó mucho a mejorar sus habilidades. Por su parte, también se comentó que hizo falta más tiempo de implementación, esto debido a que la segunda parte del curso se llevó a cabo cuando los sujetos cursaban el séptimo semestre, en el cual ellos pasan la mayor parte del tiempo en la escuela secundaria donde están realizando sus prácticas profesionales a donde asistían cuatro semanas y después dos semanas a la escuela normal, por tal motivo, solamente se tuvieron sesiones durante su asistencia a la escuela normal.

Tal y como se mencionó anteriormente, debido a la falta de presupuesto por parte de la institución, no se logró aplicar el instrumento del examen TOEFL al final de la intervención, sin embargo, con los resultados obtenidos de la evaluación intermedia se puede observar la mejoría que obtuvieron los sujetos, esto ayuda a proyectar que de haberse realizado la última evaluación se podrían haber obtenido mucho mejores resultados.

Por lo tanto, después de analizar los resultados de la evaluación, las respuestas dadas en el cuestionario y comparando con el objetivo principal de esta investigación, el cual era lograr que los futuros docentes de inglés del Plan 1999 mejoraran su dominio de las habilidades de gramática y lectura de comprensión, se puede llegar a la conclusión de que la intervención realizada fue exitosa.

Por otro lado, también se les pidió que dieran recomendaciones para mejorar la intervención, a continuación, se presentan las respuestas otorgadas.

Tabla 20. Sugerencias

<p>¿Qué sugerencias tienes para que estos cursos apoyen de mejor manera el aprendizaje de los alumnos?</p>
<p><i>"Por parte de las maestras todo está muy bien, las estrategias que utilizan son muy beneficiosas para los alumnos."</i></p>
<p><i>"Motivar a los alumnos a continuar hablando siempre en inglés para que el alumno se esfuerce en seguir aprendiendo."</i></p>
<p><i>"Ser más constantes."</i></p>
<p><i>"Ver la lectura de forma grupal e ir comentando entre todos lo que van entendiendo."</i></p>
<p><i>"Que se sigan implementando, así los alumnos tengan conocimiento del idioma, nunca se deja de aprender, también hacer un poco más dinámicos los cursos para motivar a los alumnos y que no se sientan obligados a tomarlos."</i></p>
<p><i>"Que en todos los semestres se den cursos de inglés"</i></p>
<p><i>"Explicar más los ejercicios que se realizan."</i></p>
<p><i>"Impulsar más la participación de todos."</i></p>
<p><i>"Que sea variado de diferentes temas que también estén relacionados con los gustos de los alumnos."</i></p>
<p><i>"clases más personales para nivel los grupos"</i></p>
<p><i>"Juegos, con el propósito de variar actividades, sin dejar de lado el propósito de la clase."</i></p>

Elaboración propia (2020)

CONCLUSIONES

En este apartado se llevarán a cabo una reflexión y conclusión sobre los hallazgos logrados a través de la investigación-acción participante realizada, y finalmente se realizarán sugerencias para la mejora de la misma.

Esta intervención fue de suma importancia para la última generación de futuros docentes de inglés del Plan 1999, así mismo, la mejoría que se obtuvo no fue solamente gracias a dicha intervención, fue un trabajo en equipo con todos los docentes que impartieron clases a este grupo a lo largo de su carrera, donde fueron dominando distintas competencias hasta alcanzar la meta deseada.

Durante la realización de las sesiones planeadas del curso de comprensión lectora, se utilizaron algunas lecturas que pertenecían a un nivel (B2), el cual era un nivel muy elevado en comparación con las características de la mayoría del grupo, la intensidad de dicha actividad era impulsar a los estudiantes a esforzarse por conocer vocabulario nuevo, utilizar el contexto para ir creando conocimiento nuevo, desafortunadamente esto resultó en lo contrario, los alumnos comentaron sentirse mal al darse cuenta que se les dificultaba realizar una lectura de tal nivel, lo cual provocó una disminución en su disposición para realizar las actividades; por tal motivo se procedió a utilizar lecturas de un nivel intermedio bajo (A2), dichas lecturas ayudaron a devolver la seguridad en los estudiantes, para poder realizar las actividades previas, simultaneas y posteriores a la lectura.

Por su parte, en el curso de gramática se pudo observar una dependencia a los contenidos a evaluar en el examen *TOEFL*, ya que en años anteriores se había contado con presupuesto para realizar dicha evaluación, por tal motivo se le dedicó un semestre a estudiar y repasar las habilidades gramaticales con ejemplos y exámenes rápidos (*quizzes*) de tipo *TOEFL*, pero al final del curso no se contó con dicho presupuesto, en respuesta a esta situación los estudiantes realizaron, por su cuenta, otra evaluación para obtener su certificación CENNI 12. Definitivamente el curso tuvo una influencia positiva para los estudiantes en el aprendizaje del idioma ya que en su totalidad obtuvieron la certificación necesaria para participar en el concurso de ingreso al Servicio Profesional Docente, sin embargo, de retomarse dicho curso, se necesitarían cambios en este sentido, no estar tan ligado a un tipo de certificación, sino repasar los temas más

relevantes de la gramática del idioma y dejar la puerta abierta para que el estudiante elija la certificación que le parezca mejor.

Las sugerencias otorgadas por los sujetos serán tomadas en consideración para el futuro crecimiento y mejoramiento de los cursos que se impartieron, por lo tanto, de acuerdo a los resultados obtenidos después de la aplicación de los instrumentos, se presentan las siguientes recomendaciones:

1. En referencia a los niveles de conocimiento del idioma, se recomienda buscar un enfoque más personal, donde la finalidad sea nivelar los grupos, y a partir de ahí mejorar todos juntos. Para lograr esto, se recomienda dividir el grupo en subgrupos donde se puedan atender las necesidades específicas de los sujetos y así poder obtener mejores resultados.

2. Con respecto a las dinámicas realizadas, implementar más dinámicas y juegos para mantener la atención y motivación de los participantes.

3. De acuerdo a los temas vistos, identificar cuales necesitan más práctica o repaso, y dedicarles más sesiones de las planeadas (de ser necesario).

4. En correspondencia a los instrumentos utilizados, explorar otras posibilidades que podrían resultar provechosas para cumplir los objetivos del curso.

5. Conforme a la motivación de los estudiantes, dedicarle tiempo al inicio del curso para concientizarlos sobre la necesidad que se encontró en el grupo, para así lograr que el estudiante este comprometido con las actividades a realizar.

6. En el caso de las lecturas, ir subiendo poco a poco de nivel las lecturas utilizadas, y trabajar en un principio con actividades que promuevan la adquisición de vocabulario nuevo.

Durante la intervención se pudo observar en varias ocasiones que la disposición de los estudiantes no era del todo positiva, en algunas sesiones los estudiantes estaban cansados, enojados, tristes, etc. lo cual afectaba mucho en su desempeño escolar. Es importante tomar en cuenta las situaciones en las que se desenvuelven los estudiantes, para poder adaptar las actividades que se deben realizar. Algunos estudiantes presentaban una mala actitud frente a los ejercicios, en ocasiones se dormían en clase,

ya que además de sus actividades escolares algunos de ellos trabajaban en las tardes y en las noches realizaban sus tareas. Todo esto debe tomarse en cuenta en caso de volver a aplicar esta intervención, y trabajar más en la motivación de los estudiantes.

Por último, se espera que esta investigación sirva como una guía mejorable en caso de necesitarse con alumnos normalistas de nuevas generaciones, esperando formar a los mejores docentes de inglés para un mejor futuro en la educación de niños, niñas y adolescentes mexicanos.

Referencias

- Arias, L. (2013). *La adquisición de la competencia gramatical en inglés como lengua extranjera mediante el trabajo con blogging y microblogging por parte de un grupo de docentes en formación* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Camps, A. y Zayas, F. (2006) *Secuencias didácticas para aprender gramática. Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Ed. Graó.
- Colmenares E, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- DGESPE (1999). Plan de estudio. Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/les/perfil_egreso
<https://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/les/criterios>
- De Doña, M. Marcovecchio, M. Margarit, V. Ureta, L. (2008). Tipología de Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora en Inglés en la Modalidad EaD. *RED: Revista de Educación a Distancia*. ISSN-e 1578-7680, Nº. 20.
- Delgado, L. y Castañeda, D. (19 de abril de 2011). *Relación entre capital psicológico y la conducta de compartir conocimiento en el contexto del aprendizaje organizacional*. *Acta Colombiana de Psicología* 14 (1): 61-70
- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. Centro de estudios de la Universidad UNAM. México. Rhela. Vol. 6
- Durán, P. (2001). *Funciones de la lectura en la enseñanza del inglés profesional y académico y estrategias de comprensión lectora*. "Didáctica", v. 13 (n. null); pp. 99-111. ISSN 1130-0531.
- Echeita Sarrionandia, G., y Duk Homad, C. (2008). *Inclusión educativa*. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 6(2)
- Meneses E. (1999). *Las Enseñanzas de la Historia de la Educación en México*. México, Universidad Iberoamericana (Umbral XXI Investigaciones). 68P.
- Franco, P. (10 de marzo de 2004). *El uso de las estrategias de aprendizaje del inglés como lengua no materna: aplicación de cuestionario como fase previa a la enseñanza de estrategias en el aula*. Portal Linguarum. Recuperado de : <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/28361/3%20Estrategias%20de%20aprendizaje%20en%20ingles%20LE-P%20Franco.pdf?sequence=1>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*.

- Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa (2019). *Adecuaciones Curriculares*. Recuperado de: http://www.excelduc.org.mx/sys-uploads/documentos/adequaciones_curriculares.pdf
- Gairín Sallán, J., y Suárez, C. (2016). Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-15.
- Garzón, P., Calvo, M. I. y Orgaz, B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(2), 25-45.
- Guijarro, R. B. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. In *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 411-438). Alianza.
- Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) (2015). Inglés es posible. *Propuesta de una agenda nacional*. IMCO, México. Recuperado de: <https://imco.org.mx/competitividad/ingles-es-posible-propuesta-de-una-agenda-nacional/>
- Joven Sánchez, Celia. (2014). *Técnicas y recursos para enseñar gramática en el aula de Lengua Inglesa de Educación Primaria*. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/8106/TFG-O%20315.pdf;jsessionid=629934BC1A7E7190FA2F0C881F134045?sequence=1>
- Madrigal, M (2015). El enfoque al producto y el enfoque al proceso: dos metodologías complementarias para enseñar la expresión escrita en los cursos de una L2. *Revista de filosofía y lingüística de la Universidad de Costa Rica*. Vol. 41 Num. Extraordinario.
- Martin, M. A. (27 de diciembre de 2013) Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés. *REDU* vol. 11(3).
- Martínez, W.; Esquivel, I. (2017). Estrategias de lectura comprensiva del inglés para bachilleres, apoyadas en materiales multimedia. *Campus Virtuales*, 6(1), 9- 22
- Mexicanos primero. (2015). *Sorry. El aprendizaje del inglés en México*. México: Mexicanos primero.
- Moncada V., Belkys, S. (2013). Desarrollo de la comprensión lectora del inglés en estudiantes universitarios: una experiencia didáctica. *Dialnet*. Num. 22 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6223458>
- Monroy, J. A. y Gómez, B. E. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37- 42. Recuperado el 12 de junio de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166575272009000100008&lng=pt&tlng=es.
- Otto, E., Castelao, M., Massot, J. y Eriz, M. (2014). Riesgo social: medición de la vulnerabilidad en grupos focalizados. *Cuadernos del CIMBAGE*, (16), 27-51.
- Ramírez, J.L, Pamplón, E.N. y Cotay, S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las escuelas públicas de México: una primera lectura cualitativa. *Revista*

- Red MEIRCA (2011) *Formación de profesores de inglés en Centroamérica*. Recuperado de: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/10107/proyecto_meirca_ENCUEN_TRO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ríos, M. (2013). La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *DIALNET*. ISSN 1578-2174, N°. 9, págs. 83-114
- Sabuda, F. (9 DE NOVIEMBRE DEL 2009). ¿Quién es vulnerable en la escuela? Análisis territorial de rendimientos educativos y contexto sociocultural en el Partido de General Pueyrredón, Argentina. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía* N°. 18, 2009, págs. 45-57
- Sánchez, M. Á. M. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (8), 59-76.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Guía de estudio. Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica. Recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2018/ingreso_2018_14_DOCENTE_SECU-INGLeS.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Niveles CENNI. Recuperado de: http://www.cenni.sep.gob.mx/es/cenni/Tipos_de_CENNI
- Secretaría de Educación Pública (s.f.). Ingreso al Servicio Profesional Docente. Recuperado el día 14 de junio de 2019 de: <https://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/>
- Vega, S. (2014). Satevó, hacia la inclusión educativa de grupos socialmente vulnerables. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5 (8), 15-20.
- Weller, J. (2009). *El fomento de la inserción laboral de grupos vulnerables. Consideraciones a partir de cinco estudios de caso nacionales*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)

APÉNDICE Y/O ANEXOS

Anexos 1. Encuesta final a los sujetos

1. ¿Crees que ha mejorado tu dominio del inglés desde que iniciaste tu carrera en la Escuela Normal Superior?

Si No

2. Si tu respuesta fue si, menciona las acciones que la institución realizó en cada semestre y han provocado este cambio.

Semestre	Acciones para Mejorar el Dominio del Inglés
I	Complementaria: Inglés Clases de inglés normal, gramática
II	Complementaria: Inglés clases de inglés
III	Complementaria: Inglés clase de inglés
IV	Curso de avanzado, clases de inglés de las 4 habilidades.
V	Lengua extranjera, opcional Lectura, escritura, escuchar y hablar
VI	Lengua extranjera de igual manera de 4 habilidades
VII	Listening y grammar TOEFL ejercicios

3. Menciona otras acciones personales, que hayan contribuido a la mejora de tu dominio del inglés.

El empeño que los maestros aplican en sus clases.

4. En lo específico, ¿crees que el curso optativo de gramática que cursaste en sexto semestre fue beneficioso para ti? ¿Por qué?

Si, me ~~beneficio~~ ^{funciono} mucho porque mejoró mucho mi gramática.

5. En lo específico, ¿crees que el curso de comprensión lectora que cursaste en séptimo semestre fue beneficioso? ¿Por qué?

Si, todo eso son ejercicios para mejorar en esta habilidad que es muy importante para tener más conocimiento sobre la lengua inglés.

6. En lo específico, ¿crees que el curso de comprensión auditiva que cursaste en séptimo semestre fue beneficioso? ¿Por qué?

Si, porque aparte de desarrollar mi habilidad de comprensión auditiva fue tomar nota de las palabras claves de acuerdo a lo escuchado.

7. Por último, ¿qué sugerencias tienes para que estos cursos apoyen de mejor manera el aprendizaje de los alumnos?

Que sea variado de diferentes temas, que también este relacionado con los gustos de los alumnos.

1. ¿Crees que ha mejorado tu dominio del inglés desde que iniciaste tu carrera en la Escuela Normal Superior?

Si No

2. Si tu respuesta fue sí, menciona las acciones que la institución realizó en cada semestre y han provocado este cambio.

Semestre	Acciones para Mejorar el Dominio del Inglés
I	Complementaria (clase extra de inglés)
II	Complementaria (clase extra de inglés)
III	clases de literatura en el idioma inglés Complementaria (clase extra de inglés)
IV	Complementaria (clase extra de inglés) clases de literatura en el idioma inglés
V	Matrícula de TOEFL clases de literatura en el idioma inglés
VI	Matrícula de TOEFL clases de literatura en el idioma inglés
VII	clases de listening y reading Evaluaciones del idioma

3. Menciona otras acciones personales, que hayan contribuido a la mejora de tu dominio del inglés.

Música en inglés
Series
Cursos extras en los tardes

4. En lo específico, ¿crees que el curso optativo de gramática que cursaste en sexto semestre fue beneficioso para ti? ¿Por qué?

Cuando la muestra se debería a aplicar.

1. ¿Crees que ha mejorado tu dominio del inglés desde que iniciaste tu carrera en la Escuela Normal Superior?

Si No

2. Si tu respuesta fue sí, menciona las acciones que la institución realizó en cada semestre y han provocado este cambio.

Semestre	Acciones para Mejorar el Dominio del Inglés
I	Complementaria nivel intermedio
II	complementaria nivel intermedio
III	complementaria nivel intermedio
IV	Complementaria nivel intermedio
V	cursos de toefl y materia de inglés
VI	curso de toefl y materia de inglés
VII	taller de comprensión lectora en inglés taller de comprensión auditiva.

3. Menciona otras acciones personales, que hayan contribuido a la mejora de tu dominio del inglés.

escuchar música en inglés, ver series y películas con subtítulos en inglés, practicar oralmente.

4. En lo específico, ¿crees que el curso optativo de gramática que cursaste en sexto semestre fue beneficioso para ti? ¿Por qué?

Si, me ayudó mucho a progresar en mi inglés, y a poner mayor atención a la lectura en inglés y a la gramática.

5. En lo específico, ¿crees que el curso de comprensión lectora que cursaste en séptimo semestre fue beneficioso? ¿Por qué?

Si, me ayudo practicar más y aprendí palabras nuevas con las lecturas.

6. En lo específico, ¿crees que el curso de comprensión auditiva que cursaste en séptimo semestre fue beneficioso? ¿Por qué?

Si, por que me mantenía en constante practica y prestaba más atención en los detalles de la conversación.

7. Por último, ¿qué sugerencias tienes para que estos cursos apoyen de mejor manera el aprendizaje de los alumnos?

Explicar más los ejercicios que se realizan

1. ¿Crees que ha mejorado tu dominio del inglés desde que iniciaste tu carrera en la Escuela Normal Superior?

Si No

2. Si tu respuesta fue sí, menciona las acciones que la institución realizó en cada semestre y han provocado este cambio.

Semestre	Acciones para Mejorar el Dominio del Inglés
I	Clases complementarias de inglés
II	Clases complementarias. Eventos como su patrimonio por el inglés.
III	Clases complementarias de inglés Cursos de Toefl.
IV	Complementarias y materias que están en inglés. Estrategias para hablar su propia lengua. Clases
V	Cursos de Toefl Complementarias de inglés.
VI	Clases optativas de inglés. Horas de clases en inglés. Curso Toefl
VII	2 clases en inglés.

3. Menciona otras acciones personales, que hayan contribuido a la mejora de tu dominio del inglés. Cursos de inglés en smart y Iccitson.
Ver series y escuchar música en inglés con subtítulos en inglés.

4. En lo específico, ¿crees que el curso optativo de gramática que cursaste en sexto semestre fue beneficioso para ti? ¿Por qué?
Sí, ya que aprendí más sobre gramática que antes no conocía.

5. En lo específico, ¿crees que el curso de comprensión lectora que cursaste en séptimo semestre fue beneficioso? ¿Por qué?
Yo siento que no tuvo gran impacto en mí, debe ser porque no tuvimos las clases suficientes y con la constancia necesaria para obtener grandes aprendizajes.

6. En lo específico, ¿crees que el curso de comprensión auditiva que cursaste en séptimo semestre fue beneficioso? ¿Por qué?
Sí, porque los temas vistos fueron muy interesantes y fáciles de atrapar nuestra atención.

7. Por último, ¿qué sugerencias tienes para que estos cursos apoyen de mejor manera el aprendizaje de los alumnos?
Ser más constantes

1. ¿Crees que ha mejorado tu dominio del inglés desde que iniciaste tu carrera en la Escuela Normal Superior?

Si No

2. Si tu respuesta fue sí, menciona las acciones que la institución realizó en cada semestre y han provocado este cambio.

Semestre	Acciones para Mejorar el Dominio del Inglés
I	Clase complementaria "Inglés básico"
II	Clase complementaria "Inglés básico"
III	Clase complementaria "Inglés básico" Intercambio a Canada "Clase de inglés intensivo" Asignaturas: Inglés ISARIC → 2014/15
IV	Clase complementaria "Inglés intermedio" Asignaturas: Estrategias y Recursos, Literatura inglesa Prácticas "Teleconferencia Jón"
V	Clase complementaria "Inglés intermedio" Asignaturas: Optativa (TUTFL course), lengua extranjera, "Prácticas" Inglés, historia del inglés
VI	Clase complementaria "Inglés intermedio" Optativa TOLC course "Prácticas"
VII	TED TALK, Listening class, Grammar and writing class Becas "English challenge" "Trabajo docente"

3. Menciona otras acciones personales, que hayan contribuido a la mejora de tu dominio del inglés.

- Trabajo corto en Telepetamane - Aprendí a tocar el UKULELE con instrucciones en inglés y canciones.
- Cursos en INARC de inglés
- Leer libros y artículos en inglés.
- Ver Series y películas en inglés
- Escuchar música en inglés

4. En lo específico, ¿crees que el curso optativo de gramática que cursaste en sexto semestre fue beneficioso para ti? ¿Por qué?

Sí, porque aprendí sobre gramática y mejoré mi expresión escrita en inglés y la coherencia de lo que escribía

5. En lo específico, ¿crees que el curso de comprensión lectora que cursaste en séptimo semestre fue beneficioso? ¿Por qué?

Sí, por que puedo comprender mejor algunas lecturas y para conocer más vocabulario en inglés.

6. En lo específico, ¿crees que el curso de comprensión auditiva que cursaste en séptimo semestre fue beneficioso? ¿Por qué?

Sí, ya que he podido entender más los audios de personas nativas del inglés.

7. Por último, ¿qué sugerencias tienes para que estos cursos apoyen de mejor manera el aprendizaje de los alumnos?

Ver la lectura de forma grupal e ir comentando entre todos lo que van entendiendo.

En general me parecieron muy bien las clases con buenas estrategias.

5. En lo específico, ¿crees que el curso de comprensión lectora que cursaste en séptimo semestre fue beneficioso? ¿Por qué?

Si, Porque aprendí vocabulario académico y adquirí información importante de diferentes artículos.

6. En lo específico, ¿crees que el curso de comprensión auditiva que cursaste en séptimo semestre fue beneficioso? ¿Por qué?

Si y mucho, ya que al escuchar diferentes acentos del idioma el escucha se acostumbra y identificar más rápido lo que se pretende transmitir.

7. Por último, ¿qué sugerencias tienes para que estos cursos apoyen de mejor manera el aprendizaje de los alumnos?

Que se sigan implementando, así los alumnos tengan conocimiento del idioma nunca se dejan de aprender, también hacer un poco más dinámicos los cursos para motivar a los alumnos y que no se sientan obligados en tomarlos.

1. ¿Crees que ha mejorado tu dominio del inglés desde que iniciaste tu carrera en la Escuela Normal Superior?

Si No

2. Si tu respuesta fue sí, menciona las acciones que la institución realizó en cada semestre y han provocado este cambio.

Semestre	Acciones para Mejorar el Dominio del Inglés
I	Clases con el libro de interchange.
II	Clases con el libro de interchange.
III	separación por niveles para adaptación del inglés.
IV	grupos conversacionales / Preparación del TOEFL.
V	Más clases de inglés en el horario / Preparación para TOEFL
VI	Clases donde no se podía hablar español. / Trabajo con TOEFL
VII	Clases para reforzar la comprensión auditiva y lectora

3. Menciona otras acciones personales, que hayan contribuido a la mejora de tu dominio del inglés.

- Trabajar en un ambiente donde solo se habla inglés
- Películas y música en inglés

4. En lo específico, ¿crees que el curso optativo de gramática que cursaste en sexto semestre fue beneficioso para ti? ¿Por qué?

Si, por que se vio gramática y vocabulario con el cual no estobamos familiarizados.

1. ¿Crees que ha mejorado tu dominio del inglés desde que iniciaste tu carrera en la Escuela Normal Superior?

Si No

2. Si tu respuesta fue si, menciona las acciones que la institución realizó en cada semestre y han provocado este cambio.

Semestre	Acciones para Mejorar el Dominio del Inglés
I	''
II	''
III	El intercambio académico.
IV	práctica de todas las habilidades (reading, speaking, writing y listening) en las clases de la especialización, la comprensión lectora
V	''
VI	''
VII	''

3. Menciona otras acciones personales, que hayan contribuido a la mejora de tu dominio del inglés. motivación, gusto, superación personal y necesidad.

4. En lo específico, ¿crees que el curso optativo de gramática que cursaste en sexto semestre fue beneficioso para ti? ¿Por qué? Sí, porque pude practicar más el idioma.

5. En lo específico, ¿crees que el curso de comprensión lectora que cursaste en séptimo semestre fue beneficioso? ¿Por qué? Sí, un poco para la práctica y aprendizaje de nuevas palabras.

6. En lo específico, ¿crees que el curso de comprensión auditiva que cursaste en séptimo semestre fue beneficioso? ¿Por qué? Sí, porque practica mucho ya que eran audios largos y me ponía a prueba yo misma.

7. Por último, ¿qué sugerencias tienes para que estos cursos apoyen de mejor manera el aprendizaje de los alumnos? motivar a los alumnos y continuar siempre hablando en inglés para que el alumno se esfuerce en seguir aprendiendo.

1. ¿Crees que ha mejorado tu dominio del inglés desde que iniciaste tu carrera en la Escuela Normal Superior?

Si No

2. Si tu respuesta fue sí, menciona las acciones que la institución realizó en cada semestre y han provocado este cambio.

Semestre	Acciones para Mejorar el Dominio del Inglés
I	
II	Complementaria
III	Cursos de inglés en complementaria clases de inglés como materia
IV	Cursos de inglés en complementaria unos cursos que implementa el maestro Damon.
V	
VI	Cursos de complementaria Cursos de TOEFL clases de lengua extranjera 4
VII	clases para prepararnos de TOEFL Cursos de reading and listening.

3. Menciona otras acciones personales, que hayan contribuido a la mejora de tu dominio del inglés.

Tomo cursos de inglés los sábados y cuando puedo los tomo entre semana.
también trato de estudiar por medio de aplicaciones que descargo desde mi celular, por ejemplo: EWA, Busu

4. En lo específico, ¿crees que el curso optativo de gramática que cursaste en sexto semestre fue beneficioso para ti? ¿Por qué?

Sí, porque aprendí cosas que no comprendía del todo.

5. En lo específico, ¿crees que el curso de comprensión lectora que cursaste en séptimo semestre fue beneficioso? ¿Por qué?

Sí, ya que fue donde tuve más dificultades, pero con la práctica he ido mejorando.

6. En lo específico, ¿crees que el curso de comprensión auditiva que cursaste en séptimo semestre fue beneficioso? ¿Por qué?

Si fue beneficioso pero en mi caso sí no del todo, ya que se me dificultaba un poco.

7. Por último, ¿qué sugerencias tienes para que estos cursos apoyen de mejor manera el aprendizaje de los alumnos?

Por parte de las maestras todo está muy bien. Las estrategias que utilizan son muy beneficiosas para los alumnos.

1. ¿Crees que ha mejorado tu dominio del inglés desde que iniciaste tu carrera en la Escuela Normal Superior?

Si No

2. Si tu respuesta fue sí, menciona las acciones que la institución realizó en cada semestre y han provocado este cambio.

Semestre	Acciones para Mejorar el Dominio del Inglés
I	Si cursos libro interchange
II	Si cursos libro interchange
III	Si cursos libro interchange
IV	Si cursos libro interchange
V	Si cursos libro interchange
VI	Si cursos toefl
VII	Si cursos, reading and listening

3. Menciona otras acciones personales, que hayan contribuido a la mejora de tu dominio del inglés.

Clases particulares en smart o Imark.

4. En lo específico, ¿crees que el curso optativo de gramática que cursaste en sexto semestre fue beneficioso para ti? ¿Por qué?

Sí, por que se retoma lo que ya sabemos y se practica más específicamente

5. En lo específico, ¿crees que el curso de comprensión lectora que cursaste en séptimo semestre fue beneficioso? ¿Por qué?

Sí, porque adquirimos nuevo vocabulario.

6. En lo específico, ¿crees que el curso de comprensión auditiva que cursaste en séptimo semestre fue beneficioso? ¿Por qué?

Sí, por que se practica listening con videos de ted.

7. Por último, ¿qué sugerencias tienes para que estos cursos apoyen de mejor manera el aprendizaje de los alumnos?

Clases más personales.
Para nivelar más los grupos.

5. En lo específico, ¿crees que el curso de comprensión lectora que cursaste en séptimo semestre fue beneficioso? ¿Por qué?

Si, conocí palabras nuevas y practicar la lectura en inglés me ayudó mucho.

6. En lo específico, ¿crees que el curso de comprensión auditiva que cursaste en séptimo semestre fue beneficioso? ¿Por qué?

Si, he mejorado mucho con mi listening, aprendí a mejorar mi comprensión y aprendí a concentrarme.

7. Por último, ¿qué sugerencias tienes para que estos cursos apoyen de mejor manera el aprendizaje de los alumnos?

- Que en todos los semestres se den las clases de inglés y se le de la importancia debida.
- Todo estuvo muy bien!
- Mas eventos de la cultura americana o de los países donde se habla inglés.

1. ¿Crees que ha mejorado tu dominio del inglés desde que iniciaste tu carrera en la Escuela Normal Superior?

Si No

2. Si tu respuesta fue si, menciona las acciones que la institución realizó en cada semestre y han provocado este cambio.

Semestre	Acciones para Mejorar el Dominio del Inglés
I	Clases de complementaria ✓ ✓ inglés diversos
II	Clases de complementaria ✓ ✓ inglés diversos
III	Clases de complementaria ✓ ✓ inglés diversos
IV	Clases de complementaria ✓ ✓ inglés diversos
V	Complementaria, cursos de TOEFL. Clases diversos de inglés.
VI	Cursos del TOEFL Clases de Inglés
VII	Listening & reading comprehension.

3. Menciona otras acciones personales, que hayan contribuido a la mejora de tu dominio del inglés.

Cursos en Linguatex
Cursos del TOEFL en la ENLSH

4. En lo específico, ¿crees que el curso optativo de gramática que cursaste en sexto semestre fue beneficioso para ti? ¿Por qué?

Si, estoy más conciente de la gramática

1. ¿Crees que ha mejorado tu dominio del inglés desde que iniciaste tu carrera en la Escuela Normal Superior?

Si No

2. Si tu respuesta fue si, menciona las acciones que la institución realizó en cada semestre y han provocado este cambio.

Semestre	Acciones para Mejorar el Dominio del Inglés
I	Teníamos complementaria nivel intermedio
II	Complementaria nivel intermedio
III	Teníamos un conversation club, una compañera y yo la impartíamos
IV	conversation club
V	Materia de inglés y curso de Toefl
VI	Materia de inglés y curso de toefl
VII	Movilidad a Irlanda y materia de inglés

3. Menciona otras acciones personales, que hayan contribuido a la mejora de tu dominio del inglés.

Hablar con familiares en EU y estar practicando y hablando inglés.

4. En lo específico, ¿crees que el curso optativo de gramática que cursaste en sexto semestre fue beneficioso para ti? ¿Por qué?

Si, mejoré mucho algunas habilidades en las que no andaba muy bien y obtuve mejor calificación

5. En lo específico, ¿crees que el curso de comprensión lectora que cursaste en séptimo semestre fue beneficioso? ¿Por qué?

Si, mejoraron mi confianza

6. En lo específico, ¿crees que el curso de comprensión auditiva que cursaste en séptimo semestre fue beneficioso? ¿Por qué?

Si, he desarrollado habilidades nuevas que antes desconocía

7. Por último, ¿qué sugerencias tienes para que estos cursos apoyen de mejor manera el aprendizaje de los alumnos?

Impulsar más la participación de todos.