



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

SECRETARÍA ACADÉMICA

Dirección de Investigación y Posgrado

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas a 06 de enero de 2026
Oficio No. SA/DIP/0001/2026
Asunto: Autorización de Impresión de Tesis

C. Martín Alonso Guillen Gómez
CVU 1226052
Candidato al Grado de Maestro en Lenguas Extranjeras
Facultad de Humanidades
UNICACH
Presente

Con fundamento en la **opinión favorable** emitida por escrito por la Comisión Revisora que analizó el trabajo terminal presentado por usted, denominado **LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS BASADAS EN MÉTODOS COMUNICATIVOS PERMITEN EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD ORAL EN INGLES** y como Directora de tesis la Dra. Alejandra Méndez Pardo (CVU: 1282629) quien avala el cumplimiento de los criterios metodológicos y de contenido; esta Dirección a mi cargo **autoriza** la impresión del documento en cita, para la defensa oral del mismo, en el examen que habrá de sustentar para obtener el **Grado de Maestro en Lenguas Extranjeras**.

Es imprescindible observar las características normativas que debe guardar el documento, así como entregar en esta Dirección una copia de la *Constancia de Entrega de Documento Receptacional* que expide el Centro Universitario de Información y Documentación (CUID) de esta Casa de estudios, en sustitución al ejemplar empastado.

ATENTAMENTE
“POR LA CULTURA DE MI RAZA”

Dra. Dulce Karol Ramírez López
DIRECTORA



C.c.p. Lic. Marla Alcázar Díaz. Directora de la Facultad de Humanidades, UNICACH. Para su conocimiento.

Archivo/minutario.

EPL/DKRL/igp/gtr



2026, Año de Margarita Maza
Año de Jaime Sabines



Ciudad Universitaria, Libramiento Norte
Poniente 1150, Col. Lajas Maciel
C.P. 29039. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México
Tel: (961) 6170440 Ext.4360
investigacionyposgrado@unicach.mx



**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
Y ARTES DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES**

T E S I S

**LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS BASADAS EN MÉTODOS
COMUNICATIVOS PERMITEN EL
DESARROLLO DE LA HABILIDAD
ORAL EN INGLÉS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRIA EN LENGUAS
EXTRANJERAS**

**PRESENTA:
MARTIN ALONSO GUILLEN GOMEZ**

**DIRECTORA:
DRA. ALEJANDRA MÉNDEZ PARDO**



Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Noviembre 2025

AGRADECIMIENTO:

Me gustaría agradecer a la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, por abrirme las puertas y brindarme la oportunidad de avanzar en mi carrera profesional.

Igualmente, deseo continuar expresando mi sincero agradecimiento a mi tutora de tesis, la Dra. Alejandra Méndez Pardo, cuya experiencia fue fundamental en la dirección de esta investigación. También, a la Dra. Susy Méndez Pardo y a la Mtra. Nancy López Mendoza, por su constante apoyo en la revisión de este trabajo.

A el Lic. Banda Hernández, gracias por su compañía y apoyo en la realización de algunas entrevistas para conocer la situación académica con respecto a la enseñanza del idioma inglés las cuales contribuyeron a que este proceso fuera más significativo.

Finalmente, agradezco a todos los maestros y estudiantes del plantel CECyTEC 37 del estado de Chiapas que participaron en esta investigación. Su ayuda en la recopilación de datos, revisión de mi trabajo y valiosos comentarios enriquecieron este proyecto. Esta tesis es el resultado de un esfuerzo colectivo, y su colaboración fue crucial para su realización.

A todos, gracias por ser parte de este viaje.

INDICE	Pág.
CAPITULO 1. OBJETO DE ESTUDIO	
1.1 ANTECEDENTES.....	10
1.2 JUSTIFICACIÓN	12
1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	16
1.4.1 REGUNTA GENERAL	16
1.4.2 PREGUNTAS ESPECÍFICAS	16
1.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	16
1.5.1 OBJETIVO GENERAL	17
1.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
1.6 LIMITACIONES, ALCANCES Y DELIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	17
1.6.1 ALCANCES Y DELIMITACIONES	17
1.6.2 LIMITACIONES	18
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	
2.1 ANTECEDENTES DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR	19
2.2 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	21

2.2.1 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	21
2.2.2 MÉTODOS COMUNICATIVOS	21
2.2.3 HABILIDAD ORAL	22
2.2.4 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	22
2.2.5 COMPETENCIA COMUNICATIVA	23
2.3 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS BASADAS EN MÉTODOS COMUNICATIVOS	24
2.3.1 PRINCIPIOS DEL ENFOQUE COMUNICATIVO	24
2.3.2 ESTRATEGIAS INTERACTIVAS	25
2.3.3 ACTIVIDADES LÚDICAS Y MOTIVACIÓN	26
2.3.4 TRABAJO COLABORATIVO	26
2.3.5 INTEGRACIÓN DE MATERIALES AUTÉNTICOS	27
2.3.6 EVALUACIÓN FORMATIVA EN CONTEXTOS COMUNICATIVOS	27
2.3.7 EL ROL DEL DOCENTE COMUNICATIVO	28
2.4 FACTORES QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD ORAL EN INGLÉS	28
2.4.1 EL AMBIENTE DE CONFIANZA Y RESPETO	28
2.4.2 LA MOTIVACIÓN	29
2.4.3 LA INTERACCIÓN SOCIAL	29

2.4.4 LA EXPOSICIÓN AL IDIOMA	30
2.4.5 LA CORRECCIÓN Y RETROALIMENTACIÓN	30
2.4.6 LA CORRECCIÓN Y RETROALIMENTACIÓN	31
2.4.7 LA EVALUACIÓN FORMATIVA	31
2.5 IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN NIVEL MEDIO SUPERIOR	32
2.5.1 EL DOCENTE COMO MEDIADOR DEL APRENDIZAJE	32
2.5.2 DISEÑO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS COMUNICATIVAS	33
2.5.3 INTEGRACIÓN DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA	33
2.5.4 EVALUACIÓN INTEGRAL DE LA COMPETENCIA ORAL	34
2.5.5 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVA	34
2.5.6 PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA Y EL APRENDIZAJE REFLEXIVO ..	35

CAPÍTULO 3. MARCO CONTEXTUAL

3.1 NIVEL NACIONAL: MARCO CURRICULAR, PEDAGÓGICO Y DE NIVELACIÓN.....	37
3.1.1. ENFOQUE PEDAGÓGICO: DEL COMUNICATIVO AL ACCIONAL Y SOCIOCOGNITIVO	37
3.1.2. ESTÁNDAR DE NIVELACIÓN: EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCER)	39
3.2. CONTEXTO REGIONAL Y SECTORIAL: CHIAPAS Y EL SISTEMA CECYT	40

3.2.1. DESAFÍOS LINGÜÍSTICOS Y PEDAGÓGICOS EN CHIAPAS 40

3.2.2. EL ROL ESTRATÉGICO DEL CECYT Y EL INGLÉS

TÉCNICO-PROFESIONAL 41

3.3. CONTEXTO LOCAL: EL CECYT 37 DE SANTA ELENA, OCOSINGO 43

3.4. SÍNTESIS DEL MARCO REFERENCIAL 44

CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO

4.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN 46

4.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN 48

4.3 DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN 49

4.4 ELEMENTOS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS 51

4.4.1 ELEMENTOS CUANTITATIVOS: POBLACIÓN, MUESTRA

E INSTRUMENTOS 51

4.4.2 POBLACIÓN Y UNIVERSO 52

4.4.3 MUESTRA DE ESTUDIO (UNIDAD DE ANÁLISIS) 52

4.4.4 MUESTRA DE ESTUDIO (UNIDAD DE ANÁLISIS) 53

4.4.5 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS CUALITATIVO 53

4.4.6 INSTRUMENTOS CUALITATIVOS APLICABLES 54

CAPÍTULO 5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

5.1. RESULTADOS CUANTITATIVOS: LOGRO DE APRENDIZAJE Y

DESEMPEÑO	56
5.1.1. INCREMENTO EN LAS EVALUACIONES GENERALES	57
5.1.2. RESULTADOS DE COMPRENSIÓN LECTORA	58
5.2. RESULTADOS CUALITATIVOS Y ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE CASO ..	58
5.2.1. MOTIVACIÓN Y COMPROMISO ESTUDIANTIL	59
5.2.2. PRÁCTICA DOCENTE Y ESTRATEGIAS APLICADAS	59
5.2.3. CRONOLOGÍA Y FOCALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN	60
5.2.4. CRONOLOGÍA Y FOCALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN	61
5.3.1 LOGRO DE APRENDIZAJE EN CONTEXTO L3	61
5.3.2 FACTORES CLAVE DEL ÉXITO PEDAGÓGICO	62
5.4 RECOMENDACIONES	63
5.4.1 PARA LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA METODOLOGÍA	63
5.4.2 PARA LA GESTIÓN INSTITUCIONAL DEL CECYT 37	64
5.4.3 PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	64
6.0 CONCLUSIÓN	
7.0 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lengua inglesa en contextos donde el español es la lengua materna ha sido una preocupación constante para la pedagogía lingüística a nivel mundial. El dominio del inglés se ha consolidado como un factor determinante para la movilidad académica, el acceso a información científica y tecnológica, y la inserción exitosa en el mercado laboral global. En el caso de México, el interés creciente en la educación bilingüe ha impulsado la necesidad de reforzar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en todos los niveles educativos.

A pesar de este impulso, la consecución de la competencia comunicativa, especialmente la habilidad oral, sigue presentando desafíos significativos. Las barreras en el desarrollo de esta habilidad a menudo radican en la metodología empleada. Por lo tanto, la presente investigación se centra en la búsqueda y la implementación de estrategias didácticas basadas en métodos comunicativos. Estos enfoques promueven una participación activa del estudiante y fomentan la autonomía, la interacción social y la motivación intrínseca, elementos esenciales para superar las limitaciones en el desempeño oral.

La necesidad de esta investigación radica en la pertinencia de adecuar las propuestas pedagógicas al contexto educativo nacional y local. La Secretaría de Educación Pública (SEP) requiere un fortalecimiento curricular constante, lo cual exige investigar y validar metodologías apropiadas que se adapten a los distintos niveles. Este trabajo busca, por ende, contribuir al campo de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras al proponer un marco de intervención que no solo mejore la habilidad oral del inglés, sino que también sirva como referencia para futuras investigaciones y la formación continua de docentes.

A continuación, se describen los apartados que se presentarán para describir a detalle los temas antes mencionados. Se presentan 6 apartados conformados de la siguiente manera:

- **Capítulo I: Objeto de Estudio.** En este apartado se exponen las razones para llevar a cabo la investigación, se explica el ¿por qué? y el ¿para qué? De igual forma

se exponen los objetivos y las preguntas de investigación que sirven para dar estructura a este trabajo.

- **Capítulo II: Marco Teórico.** Se desarrolla el sustento conceptual, abarcando teorías de la traducción especializada y documental, modelos de análisis de errores y dificultades traductológicas, y conceptos clave de archivística y lingüística histórica.
- **Capítulo III: Marco Contextual.** Se describe el contexto de la educación en Chiapas para poder comprender el contexto institucional del CECyT.
- **Capítulo IV: Metodología.** Se detalla el diseño de la investigación mixta(cualitativo/descriptivo), los instrumentos de recolección de datos, la muestra y los procedimientos utilizados para el análisis de la información.
- **Capítulo V: Análisis de Resultados.** Se presentan los hallazgos relativos a las dificultades y estrategias identificadas.
- **Conclusiones** Se cierra con las conclusiones derivadas del análisis, la respuesta a la pregunta de investigación y las recomendaciones para la práctica profesional y la investigación futura.
- Finalmente se presentan la **bibliografía** y los **anexos** que respaldan la información presentada.

Esta investigación aspira a contribuir significativamente a los estudios de la enseñanza del inglés en México, proporcionando una base empírica para el desarrollo de protocolos específicos para contextos similares, encontrando las metodologías apropiadas que mejor se adapten a los distintos niveles educativos que existen en nuestro estado, y en nuestro país.

CAPÍTULO 1. OBJETO DE ESTUDIO

1.1 ANTECEDENTES

A lo largo del tiempo se han desarrollado diversas metodologías para la enseñanza de lenguas. Todas ellas han contribuido de diferentes maneras al proceso educativo; sin embargo, en la actualidad resulta necesario incrementar el nivel de aprendizaje del idioma inglés, debido al aumento de los programas educativos internacionales y a las crecientes exigencias de competencia comunicativa en contextos académicos y laborales (Richards & Rodgers, 2014).

En este sentido, múltiples publicaciones libros, revistas y artículos tanto físicos como digitales han ofrecido orientaciones sobre cómo mejorar los métodos de enseñanza de una lengua. Dentro de los aportes más relevantes se encuentran los estudios lingüísticos, especialmente los fonológicos y fonéticos, que desempeñan un papel crucial en el aprendizaje y desarrollo de las lenguas nacionales y extranjeras (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 2010).

La mayoría de las investigaciones sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas se han centrado en la educación de jóvenes en todos los niveles, desde preescolar hasta posgrado. En América Latina, países como Argentina, Ecuador, Colombia, Chile, Estados Unidos y México han contribuido significativamente al campo del aprendizaje de idiomas, especialmente en las últimas décadas (Ramírez Romero, 2009; Reyes Cruz, 2010; Roux, 2012).

Además, se han explorado diversas estrategias didácticas que buscan asemejar el uso del lenguaje a contextos comunicativos reales, en los que interactúan hablantes nativos y no nativos. Autores como Hymes (1972) y Canale y Swain (1980) han señalado la importancia de incorporar aspectos lingüísticos, psicológicos y socioculturales en el proceso de adquisición de una lengua.

El uso de actividades lúdicas en el aula de idiomas ha demostrado ser fundamental para el aprendizaje, ya que favorece la motivación, la interacción y el desarrollo emocional y social del estudiante (Wright, Betteridge & Buckby, 2006). En palabras de Huizinga (1949), “el juego es una actividad significativa y común a todas las culturas” (p. 5). En la enseñanza de lenguas extranjeras, el juego se convierte en una herramienta pedagógica valiosa, pues “añade diversión, mejora la

atención, ayuda a modular los estados de ánimo y combate el aburrimiento en el aula” (Foncubierta, 2014, p. 23).

Aprender un nuevo idioma implica mucho más que memorizar vocabulario o reglas gramaticales. Supone un proceso complejo que involucra transformaciones cognitivas y culturales en el aprendiz. Según Da Silva y Signoret (2005), es esencial que el estudiante comprenda tanto el lenguaje formal como el informal de su lengua materna y de la lengua meta, ya que esta dualidad refleja las distintas funciones comunicativas del idioma.

Asimismo, la enseñanza de lenguas no se limita a la transmisión de conocimientos lingüísticos, sino que incluye la formación de competencias interculturales y comunicativas efectivas (Byram & Zarate, 1997; Kramsch, 1993). Estas competencias permiten al aprendiz desenvolverse de manera adecuada en contextos sociales y culturales diversos, aspecto indispensable en un mundo globalizado.

El enfoque constructivista propuesto por Williams y Burden (1999) sostiene que la construcción del conocimiento ocurre dentro de un marco interaccionista; es decir, el aprendizaje se produce a partir de la interacción social. En sus palabras, “el interaccionismo social destaca la naturaleza dinámica de la interacción entre profesores, alumnos y otras personas, y supone que el aprendizaje surge de las interacciones de unos con otros” (p. 52).

Por su parte, la perspectiva pragmática como explica Reyes (1994) se originó “como un intento de encontrar el sentido de la conducta lingüística” (p. 15). Aunque inicialmente se basó en especulación filosófica, en las últimas décadas ha evolucionado hacia un enfoque empírico que incluye factores sociales, psicológicos, culturales y literarios que determinan la estructura y consecuencias de la comunicación verbal.

De acuerdo con Prabhu (1987), una tarea es una actividad que requiere que los estudiantes lleguen a un resultado mediante el procesamiento de información, lo que permite al docente controlar y guiar el proceso cognitivo. Nunan (2001) define las tareas comunicativas como aquellas actividades que implican la comprensión, manipulación, producción e interacción en la lengua meta.

Ellis (2003) complementa esta definición al considerar que una tarea es un plan de trabajo que exige a los estudiantes procesar el lenguaje de manera pragmática para alcanzar un resultado comunicativo verificable, prestando atención al significado y utilizando sus propios recursos lingüísticos. De manera similar, Lee (2000) describe las tareas como actividades que requieren interacción entre los participantes, intercambio de significados y un esfuerzo de aprendizaje basado en la comprensión y producción del idioma.

Según Nunan (2004), cuando una tarea se adapta del mundo real al contexto educativo, adquiere un carácter pedagógico. En este sentido, una tarea pedagógica implica “un trabajo en el aula que involucra a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción o interacción en el idioma meta” (p. 4). Estas tareas promueven una exposición significativa al lenguaje y colocan al estudiante en un rol activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2 JUSTIFICACIÓN

Durante las últimas décadas, se han desarrollado diversos métodos orientados a facilitar el aprendizaje de idiomas para personas de todas las edades. Sin embargo, muchos de estos programas y enfoques metodológicos, especialmente aquellos relacionados con la enseñanza del inglés como lengua extranjera, no han demostrado resultados plenamente satisfactorios en cuanto al desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes (Richards & Rodgers, 2014).

En la actualidad, varias universidades e instituciones de educación superior han implementado mecanismos de evaluación del dominio del idioma inglés como requisito de ingreso. Estas pruebas se enfocan principalmente en las habilidades de comprensión lectora, expresión oral y escrita, con el fin de asegurar que los aspirantes posean las competencias necesarias para desenvolverse académica y profesionalmente en contextos internacionales (Council of Europe, 2020).

Por otra parte, organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México han propuesto una reorientación de las políticas educativas hacia la enseñanza inclusiva del idioma inglés. Estas instituciones subrayan la necesidad de

garantizar el acceso equitativo a la enseñanza de lenguas extranjeras desde edades tempranas, incluso en contextos de pobreza, como medio para fomentar la movilidad social y el desarrollo económico (OECD, 2023; UNESCO, 2022; SEP, 2021).

Aunque existen investigaciones previas sobre la enseñanza del inglés en diversos contextos, los resultados varían considerablemente. Algunos estudios se centran en entornos donde el inglés se aprende como segunda lengua (L2), mientras que otros lo abordan como tercera lengua (L3), dependiendo del contexto lingüístico y cultural (Cenoz & Jessner, 2000). En este sentido, resulta particularmente relevante desarrollar investigaciones en comunidades donde los estudiantes tienen una lengua indígena como idioma materno, el español como segunda lengua y el inglés como tercera. Este tipo de contexto ofrece una perspectiva única y necesaria para comprender los retos y estrategias más adecuadas en la enseñanza multilingüe.

A pesar de los esfuerzos de distintas dependencias gubernamentales, los resultados en materia de enseñanza del inglés en México siguen siendo insuficientes. Es necesario diseñar proyectos educativos que consideren las características socioculturales y lingüísticas de los estudiantes, adaptando los contenidos al entorno en el que viven. Como señala Cárdenas (2009), muchos programas de enseñanza de lenguas en México “no toman en cuenta los retos y realidades que enfrentan las aulas de las escuelas públicas día con día” (p. 34).

La falta de debates pedagógicos profundos y de prácticas innovadoras que integren los contenidos lingüísticos con otras disciplinas del currículo ha limitado la formación de docentes competentes y creativos. Como consecuencia, muchos maestros recurren a métodos tradicionales que no fomentan la participación activa del estudiante ni el aprendizaje significativo (Freeman & Freeman, 2011).

Las aportaciones de esta investigación buscan contribuir a la mejora de la enseñanza del inglés en contextos indígenas y no indígenas, promoviendo enfoques contextualizados que respondan a las necesidades reales de los aprendices. Se pretende, además, fortalecer la formación docente mediante la implementación de estrategias didácticas innovadoras que integren la cultura local con la adquisición del idioma.

Finalmente, la situación actual del país justifica la urgencia de esta propuesta. De acuerdo con el English Proficiency Index (EPI) de Education First (2024), México ocupa uno de los últimos lugares en dominio del inglés entre 111 países evaluados, siendo superado por varias naciones de América Latina. Este bajo nivel evidencia la necesidad de replantear las estrategias de enseñanza y aprendizaje del idioma desde una perspectiva más inclusiva, comunicativa y contextualizada.

1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En muchas instituciones educativas de México, especialmente en zonas rurales y marginadas, la enseñanza del idioma inglés y de otras lenguas extranjeras enfrenta diversas barreras que obstaculizan el progreso académico de los estudiantes. Entre los factores más relevantes se encuentran la falta de recursos pedagógicos actualizados, la carencia de docentes capacitados en metodologías comunicativas y la desmotivación del alumnado ante métodos tradicionales que no promueven la práctica significativa del idioma (Roux, 2012; Cárdenas, 2009).

Uno de los principales desafíos observados es la escasa exposición y repetición lingüística. La mayoría de los estudiantes tiene contacto con el inglés solo durante las clases, lo que limita el desarrollo de la fluidez comunicativa y la retención del conocimiento. Según Ellis (2003), la práctica constante y contextualizada del lenguaje es esencial para consolidar la competencia comunicativa, ya que el aprendizaje de una lengua requiere de una exposición continua y de oportunidades para usarla de manera significativa. La mente humana tiende a olvidar rápidamente la información que no se reutiliza, lo que hace indispensable la implementación de estrategias pedagógicas que fomenten la repetición consciente y el uso práctico del idioma meta (Nation, 2013).

En el contexto educativo mexicano, la mayoría de los estudiantes de nivel básico y medio superior aprenden únicamente vocabulario aislado —relacionado con temas familiares, escolares o cotidianos— sin lograr desarrollar la habilidad para construir oraciones completas o mantener una conversación fluida. Esta situación limita su capacidad de comprensión y producción oral y escrita, aspectos esenciales en el desarrollo de las competencias comunicativas (Richards & Rodgers, 2014).

Frente a este panorama, es necesario replantear la enseñanza del inglés hacia enfoques más dinámicos e interactivos que prioricen el uso real del lenguaje. El estudio y la práctica de oraciones completas como estrategia didáctica representa una alternativa viable para fomentar la producción lingüística significativa y desarrollar la competencia comunicativa. Como señala Hymes (1972), la competencia comunicativa implica no solo conocer la estructura de la lengua, sino saber cómo y cuándo usarla adecuadamente en diferentes contextos sociales.

En las zonas rurales de México, el reto es aún mayor. Muchos estudiantes provienen de comunidades donde se hablan lenguas indígenas, y el español actúa como segunda lengua. En estos casos, el inglés se convierte en una tercera lengua, lo que requiere un enfoque pedagógico sensible al contexto lingüístico y cultural de los aprendices (Cenoz & Jessner, 2000). Además, la falta de infraestructura tecnológica, los limitados recursos didácticos y las diferencias sociolingüísticas entre los alumnos rurales y los urbanos dificultan el aprendizaje equitativo (INEE, 2019; SEP, 2021).

Por ello, se vuelve imprescindible desarrollar estrategias de enseñanza que consideren las particularidades del entorno rural. Estas deben promover la inclusión, la interculturalidad y la participación activa de los estudiantes, integrando contenidos que se relacionen con su realidad social y lingüística (Kramsch, 1993; Byram, 1997). Los docentes, por su parte, necesitan herramientas didácticas que les permitan adaptar los materiales a contextos con limitaciones de recursos y diversidad lingüística, sin perder el enfoque comunicativo del aprendizaje.

Asimismo, el trabajo colaborativo entre pares y en equipo adquiere un papel fundamental, ya que facilita la interacción significativa y el aprendizaje compartido. Como señalan Johnson y Johnson (2009), el aprendizaje cooperativo favorece la motivación, la autoestima y la responsabilidad compartida, factores esenciales para mejorar el rendimiento lingüístico.

En este contexto, la presente investigación busca contribuir al fortalecimiento de la enseñanza del inglés en comunidades rurales mexicanas, mediante estrategias centradas en la práctica de oraciones completas y en la interacción comunicativa. Se espera que los resultados sirvan de base para diseñar programas contextualizados, que promuevan un aprendizaje más significativo, inclusivo y sostenible en las regiones donde aún persisten rezagos educativos.

1.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1.4.1 PREGUNTA GENERAL

¿Cuál es el impacto de la aplicación de estrategias didácticas basadas en métodos comunicativos en el desarrollo de la habilidad oral del inglés en estudiantes de nivel bachillerato CECyT 37 en la comunidad Santa Elena, en el municipio de Ocosingo, Chiapas, México?

1.4.2 PREGUNTAS ESPECÍFICAS

- ¿Cuál es el nivel actual de la habilidad oral del inglés que presentan los estudiantes de nivel bachillerato de la comunidad indígena antes de la implementación de la propuesta didáctica?
- ¿Qué factores intrínsecos y extrínsecos limitan el desarrollo de la habilidad oral del inglés en el contexto sociocultural de los estudiantes de la comunidad indígena estudiada?
- ¿De qué manera una propuesta de estrategias didácticas comunicativas puede diseñarse e implementarse para adecuarse a las necesidades y al contexto sociocultural de los estudiantes?
- ¿Existe una diferencia significativa en el desempeño de la habilidad oral del inglés de los estudiantes después de la aplicación de la propuesta de estrategias didácticas comunicativas?

1.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1 OBJETIVO GENERAL

Evaluar el impacto de la aplicación de estrategias didácticas basadas en métodos comunicativos en el desarrollo de la habilidad oral del inglés en estudiantes de nivel bachillerato CECyT 37 en la comunidad Santa Elena, en el municipio de Ocosingo, Chiapas, México.

1.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diagnosticar el nivel actual de la habilidad oral del inglés en los estudiantes de nivel bachillerato antes de la intervención metodológica.
- Analizar los factores intrínsecos y extrínsecos que limitan el desarrollo de la habilidad oral en el contexto sociocultural de la comunidad indígena estudiada.
- Diseñar e implementar una propuesta de estrategias didácticas comunicativas que se adegúen a las necesidades detectadas y al contexto sociocultural de los estudiantes.
- Comparar los resultados del desempeño oral de los estudiantes antes y después de la aplicación de la propuesta didáctica

1.6 LIMITACIONES, ALCANCES Y DELIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

1.6.1 ALCANCES Y DELIMITACIONES

La presente investigación se delimita estrictamente a tres dimensiones principales, lo que permite la profundidad y viabilidad del estudio:

Delimitación Geográfica y Poblacional: El estudio se llevará a cabo en el CECyT #37, una institución de nivel bachillerato ubicada en la comunidad rural de Santa Elena, en el estado de Chiapas. La población de estudio se compone de estudiantes de dicho nivel cuyo contexto lingüístico es de Tercera Lengua (L3), teniendo el español como L2 y una lengua indígena como L1.

Delimitación Temática y Teórica: El enfoque se centrará exclusivamente en la habilidad comunicativa oral del inglés. El marco teórico se limitará a los postulados del Enfoque Comunicativo y su aplicación mediante estrategias didácticas específicas, sin abordar exhaustivamente otras metodologías didácticas.

Delimitación Temporal: El desarrollo del estudio, incluyendo el diagnóstico, la intervención y la evaluación, se realizará durante el desarrollo del 5to semestre correspondiente al período en el Calendario Escolar 2022-2023 y el Calendario Académico 2023-2024

El alcance metodológico es de tipo explicativo-aplicativo, ya que busca evaluar si la implementación de la propuesta didáctica es la causa de una mejora en el desempeño oral, siendo su principal contribución la generación de conocimiento situado para la enseñanza de lenguas en contextos rurales

1.6.2 LIMITACIONES

Limitación Teórico-Conceptual: Escasez de Literatura Específica

La principal limitación teórica de este estudio radica en la escasez de literatura especializada y validada sobre la aplicación e impacto de estrategias didácticas comunicativas para el desarrollo de la habilidad oral del inglés como Tercera Lengua (L3) en el contexto de comunidades indígenas bilingües/multilingües de México. Si bien existen investigaciones sobre la didáctica del inglés como segunda lengua (L2) o sobre la educación bilingüe indígena (lengua originaria y español), la triangulación de estos tres elementos (L3, Didáctica Comunicativa, Contexto Indígena) es un campo de estudio emergente. Esta situación requiere que el marco teórico se construya a partir de la adaptación y extrapolación de modelos de otros contextos, lo que implica una limitación en la comparación directa de resultados.

Limitación Operacional y de Acceso: Ausentismo Estudiantil

El desarrollo de la fase de intervención se enfrenta a la limitación de la asistencia irregular de los estudiantes. Las condiciones socioeconómicas de la comunidad indígena Santa Elena, a menudo implican que los jóvenes de bachillerato deban participar en actividades económicas o labores agrícolas, lo que resulta en un índice de ausentismo que podría afectar la continuidad del tratamiento didáctico y, por ende, la validez interna de los resultados. Para mitigar esta limitación, la metodología de la investigación requerirá ajustes flexibles en la implementación de las estrategias y en la recolección de datos, aunque el control total sobre la asistencia queda fuera del alcance del investigador.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

El presente capítulo tiene como propósito fundamentar teóricamente la investigación titulada *La aplicación de estrategias didácticas basadas en métodos comunicativos permite el desarrollo de la habilidad oral en inglés en estudiantes de nivel medio superior*. A través del análisis de diferentes teorías, enfoques y modelos relacionados con la enseñanza del inglés, se busca comprender cómo las estrategias didácticas

en métodos comunicativos pueden favorecer el desarrollo de la competencia oral.

El estudio se enmarca en la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas en el aula, de modo que los estudiantes de educación media superior adquieran las herramientas lingüísticas necesarias para comunicarse de manera efectiva en inglés. El aprendizaje de una lengua extranjera no se limita a la adquisición de estructuras gramaticales, sino que implica la capacidad de usar el idioma en contextos reales, con fines comunicativos. Por ello, este capítulo aborda los antecedentes de la enseñanza del inglés, los fundamentos conceptuales de las estrategias didácticas, la naturaleza del método comunicativo y la importancia del desarrollo de la habilidad oral.

El análisis que se presenta a continuación pretende ofrecer una visión integral de los aportes teóricos que sustentan la propuesta, destacando la relevancia del enfoque comunicativo como medio para promover aprendizajes significativos y duraderos en los estudiantes del nivel medio superior.

2.1 ANTECEDENTES DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

La enseñanza del inglés como lengua extranjera ha evolucionado a lo largo del tiempo, influida por los cambios sociales, tecnológicos y educativos que caracterizan a cada época. En México, la enseñanza del inglés en el nivel medio superior ha sido reconocida como una prioridad en los planes de estudio debido al papel que desempeña el idioma en los ámbitos académico, laboral y cultural (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017).

Durante gran parte del siglo XX, la enseñanza del inglés se centró en el dominio de estructuras gramaticales y la memorización de vocabulario, siguiendo modelos tradicionales como el método gramática-traducción, que priorizaba la lectura y la escritura sobre la comunicación oral. Sin embargo, este enfoque mostró limitaciones, ya que los estudiantes podían conocer reglas gramaticales, pero no lograban expresarse con fluidez en situaciones comunicativas (Larsen-Freeman & Anderson, 2013).

A partir de los años setenta, surge el enfoque comunicativo como respuesta a las deficiencias de los métodos estructuralistas. Este enfoque plantea que la finalidad del aprendizaje de una lengua es la comunicación efectiva, y no solo el conocimiento formal del idioma (Hymes, 1972). En este sentido, se empieza a considerar la competencia comunicativa como un conjunto de habilidades que incluyen la gramática, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica (Canale & Swain, 1980).

En el contexto mexicano, la implementación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) ha tenido un impacto importante en la estructuración de los programas de inglés, pues proporciona una guía para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación basada en competencias lingüísticas (Consejo de Europa, 2002). El MCER establece niveles de dominio del idioma, desde el A1 (usuario básico) hasta el C2 (usuario competente), y promueve la comunicación real como eje del proceso educativo.

En el nivel medio superior, instituciones públicas y privadas han incorporado el enfoque comunicativo en sus programas, aunque su aplicación práctica enfrenta desafíos como la falta de capacitación docente, grupos numerosos y limitaciones en el tiempo de exposición al idioma (Ramírez-Romero & Sayer, 2016). A pesar de ello, diversos estudios evidencian que los métodos comunicativos favorecen la motivación, la interacción y el desarrollo de la competencia oral en los aprendientes (Richards, 2006; Littlewood, 2018).

Por lo tanto, los antecedentes de la enseñanza del inglés en el nivel medio superior muestran una transición de enfoques centrados en la gramática hacia modelos basados en la comunicación, donde el estudiante es visto como un participante activo en su propio proceso de aprendizaje y el docente como un mediador que facilita experiencias significativas.

2.2 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

El marco teórico conceptual tiene como finalidad definir los principales conceptos que sustentan esta investigación y que permiten comprender la relación entre las estrategias didácticas, los métodos comunicativos y el desarrollo de la habilidad oral en el aprendizaje del inglés. Cada uno de estos conceptos se aborda desde una perspectiva pedagógica y lingüística que resalta su aplicación práctica en el aula del nivel medio superior.

2.2.1 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Las estrategias didácticas son los recursos, procedimientos o actividades que el docente emplea con el propósito de facilitar el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2010), las estrategias didácticas constituyen una serie de acciones planificadas que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el logro de los objetivos educativos. En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, estas estrategias permiten generar ambientes interactivos que fomenten la participación activa de los alumnos.

Por su parte, Tobón (2013) señala que las estrategias didácticas deben estar vinculadas con el desarrollo de competencias, entendidas como la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten actuar eficazmente en contextos diversos. Desde esta perspectiva, las estrategias didácticas orientadas al aprendizaje del inglés deben promover tanto la comprensión lingüística como la producción oral, favoreciendo la autonomía y la reflexión sobre el uso del idioma.

2.2.2 MÉTODOS COMUNICATIVOS

El concepto de método comunicativo se refiere a un conjunto de principios y prácticas pedagógicas cuyo objetivo principal es el desarrollo de la competencia comunicativa. Según Richards y Rodgers (2014), el Enfoque Comunicativo (Communicative Language Teaching, CLT) surgió en la década de 1970 como una alternativa a los métodos tradicionales centrados en la gramática, poniendo el énfasis en la interacción y el uso real de la lengua.

En este enfoque, el aprendizaje ocurre a través de la comunicación, es decir, los estudiantes aprenden a comunicarse comunicándose. Esto implica que el aula de inglés debe ser un espacio donde los alumnos participen en actividades significativas, como juegos de roles, entrevistas, debates o simulaciones, que reflejen situaciones reales de comunicación (Littlewood, 2018).

El método comunicativo reconoce la importancia de los errores como parte natural del proceso de aprendizaje. En lugar de centrarse en la corrección inmediata, se busca que el alumno gane confianza para expresarse y que la fluidez prevalezca sobre la precisión en las etapas iniciales (Richards, 2006).

2.2.3 HABILIDAD ORAL

La habilidad oral es una de las cuatro macrohabilidades del aprendizaje de lenguas, junto con la comprensión auditiva, la lectura y la escritura. Según Harmer (2015), hablar implica no solo producir sonidos correctos, sino también organizar ideas, adaptar el discurso al contexto y usar estrategias comunicativas que garanticen la comprensión.

La habilidad oral se desarrolla mediante la práctica continua en contextos reales o simulados, donde el alumno debe responder, negociar significados y construir mensajes. Brown (2007) destaca que la producción oral requiere tanto competencia lingüística (vocabulario, gramática, pronunciación) como competencia pragmática (uso adecuado del idioma según la situación).

En el nivel medio superior, el desarrollo de la habilidad oral representa un reto importante, ya que muchos estudiantes carecen de oportunidades para usar el inglés fuera del aula. Por ello, las estrategias didácticas deben generar espacios de comunicación auténtica que les permitan aplicar lo aprendido de manera significativa (Ur, 2012).

2.2.4 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El concepto de aprendizaje significativo, propuesto por Ausubel (1983), plantea que el nuevo conocimiento se integra a las estructuras cognitivas existentes cuando el estudiante logra relacionarlo con su experiencia previa. En el contexto de la enseñanza del inglés, este tipo de

aprendizaje se alcanza cuando las actividades son relevantes para los intereses del alumno y cuando el idioma se utiliza con un propósito comunicativo real.

El aprendizaje significativo contrasta con el aprendizaje mecánico, en el cual el estudiante memoriza información sin comprenderla. Por ello, las estrategias comunicativas son fundamentales, pues estimulan el uso del idioma en situaciones auténticas, generando comprensión, motivación y retención del conocimiento (Johnson, 2008).

2.2.5 COMPETENCIA COMUNICATIVA

El concepto de competencia comunicativa fue introducido por Hymes (1972) como una ampliación del término “competencia lingüística” de Chomsky. Según Hymes, saber una lengua no implica únicamente conocer sus reglas gramaticales, sino saber cuándo y cómo usarlas en distintos contextos sociales.

Posteriormente, Canale y Swain (1980) definieron la competencia comunicativa como la integración de cuatro componentes:

1. Competencia gramatical: conocimiento del vocabulario, reglas sintácticas y fonológicas.
2. Competencia sociolingüística: uso apropiado del idioma según la situación social.
3. Competencia discursiva: capacidad para organizar y conectar ideas de forma coherente.
4. Competencia estratégica: uso de recursos para compensar fallos o mantener la comunicación.

En la actualidad, el desarrollo de la competencia comunicativa constituye el objetivo principal de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. El docente debe diseñar actividades que integren estas competencias mediante tareas auténticas que promuevan la interacción y la reflexión sobre el propio uso del lenguaje (Celce-Murcia, 2007).

2.3 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS BASADAS EN MÉTODOS COMUNICATIVOS

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera ha evolucionado de un enfoque estructuralista y memorístico hacia un enfoque comunicativo y funcional, en el que el estudiante se convierte en el centro del proceso educativo. Las estrategias didácticas basadas en métodos comunicativos buscan fomentar la participación activa de los alumnos, promoviendo situaciones auténticas de interacción y el uso real del idioma.

Richards (2006) afirma que la enseñanza comunicativa de lenguas se fundamenta en la idea de que el aprendizaje de una lengua ocurre de manera más efectiva cuando los estudiantes se involucran en actos comunicativos genuinos. Por lo tanto, el papel del docente consiste en crear contextos de aprendizaje donde el idioma sea una herramienta para comunicar significados y no únicamente un objeto de estudio gramatical.

2.3.1 PRINCIPIOS DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

El Enfoque Comunicativo se rige por varios principios básicos que orientan las estrategias didácticas empleadas en el aula de inglés:

1. La comunicación como objetivo principal: aprender inglés implica aprender a usarlo para expresar ideas, emociones, opiniones y resolver problemas cotidianos (Harmer, 2015).
2. El estudiante como protagonista: el alumno participa activamente en la construcción de su aprendizaje, asumiendo un rol autónomo y colaborativo (Littlewood, 2018).
3. El error como parte del proceso: los errores se interpretan como una evidencia de progreso y como una oportunidad de aprendizaje, no como fracasos (Richards, 2014).

4. La interacción como medio de aprendizaje: el conocimiento lingüístico se desarrolla a través de la práctica comunicativa con otros hablantes o aprendices (Brown, 2007).

5. La integración de habilidades: la enseñanza comunicativa combina comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura dentro de actividades significativas (Ur, 2012).

Estos principios proporcionan la base teórica para diseñar estrategias didácticas orientadas al desarrollo integral de la competencia comunicativa en el nivel medio superior.

2.3.2 ESTRATEGIAS INTERACTIVAS

Las estrategias interactivas buscan promover la participación y la colaboración entre los estudiantes. Según Nunan (1999), la interacción en el aula constituye el motor del aprendizaje comunicativo, pues permite el intercambio de información, la negociación de significados y la práctica contextualizada del idioma.

Entre las estrategias más comunes se encuentran:

- Juegos de roles (*role plays*): los alumnos representan situaciones reales como pedir comida, presentarse o comprar boletos utilizando expresiones auténticas del inglés.
- Entrevistas y encuestas: fomentan la expresión oral y la comprensión auditiva, ya que implican formular preguntas y dar respuestas espontáneas.
- Debates y discusiones guiadas: estimulan la argumentación y el uso de vocabulario académico, fortaleciendo la fluidez verbal.
- Proyectos colaborativos: los estudiantes trabajan en equipo para elaborar productos finales (videos, presentaciones o dramatizaciones) que integren varias habilidades comunicativas.

Estas estrategias desarrollan la autonomía, la empatía y la responsabilidad compartida, valores fundamentales en la formación de jóvenes de nivel medio superior.

2.3.3 ACTIVIDADES LÚDICAS Y MOTIVACIÓN

La motivación es un factor determinante en el aprendizaje de lenguas. Según Mora (2013), las actividades lúdicas estimulan la atención, la memoria y la creatividad, lo que favorece una asimilación más profunda de estructuras lingüísticas.

El juego en el aula no solo cumple una función recreativa, sino también pedagógica. Los juegos o dinámicas comunicativas, como: *Guess who?*, *Find someone who...* permiten que los estudiantes practiquen estructuras gramaticales y vocabulario en un contexto divertido y sin temor a equivocarse.

Zoltán Dörnyei (2001) subraya que un estudiante motivado se involucra activamente en las tareas, busca mejorar su desempeño y persevera ante las dificultades. Por ello, las estrategias didácticas deben incorporar elementos de gamificación y recompensas simbólicas que refuerzen la participación y el sentido de logro.

2.3.4 TRABAJO COLABORATIVO

El aprendizaje colaborativo es una estrategia esencial dentro del enfoque comunicativo. Dimas (2016) demostró que las actividades cooperativas fomentan el desarrollo de la habilidad oral en inglés, especialmente cuando se aplican en grupos pequeños donde los estudiantes deben interactuar para alcanzar metas comunes.

Johnson, Johnson y Holubec (1999) destacan que el aprendizaje colaborativo promueve la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y las habilidades sociales. En el aula de inglés, esto se traduce en actividades como:

- Tareas por parejas o grupos, donde cada miembro aporta información distinta que el grupo debe integrar.
- Proyectos de investigación, en los que se combinan habilidades lingüísticas y tecnológicas.
- Actividades de tutoría entre pares, donde los alumnos más avanzados apoyan a sus compañeros con menor nivel de dominio del idioma.

Estas experiencias fortalecen la comunicación interpersonal, la empatía y la confianza, aspectos indispensables para el desarrollo de la competencia oral.

2.3.5 INTEGRACIÓN DE MATERIALES AUTÉNTICOS

El uso de materiales auténticos es otra característica del enfoque comunicativo. Se entiende por material auténtico todo recurso lingüístico producido para hablantes nativos y no específicamente con fines pedagógicos: canciones, anuncios, videos, podcasts, revistas o publicaciones digitales (Gilmore, 2007).

Kramsch (1993) considera que el empleo de materiales auténticos permite al estudiante entrar en contacto con la cultura meta y comprender cómo se usa realmente la lengua en contextos cotidianos. Además, estos materiales despiertan el interés y la curiosidad de los alumnos, al relacionarse con su entorno social y sus experiencias personales.

En el nivel medio superior, el docente puede seleccionar materiales adaptados a la edad e intereses de los jóvenes, como fragmentos de series, blogs o canciones populares, para trabajar funciones comunicativas concretas como describir personas, expresar opiniones o narrar experiencias pasadas.

2.3.6 EVALUACIÓN FORMATIVA EN CONTEXTOS COMUNICATIVOS

Dentro de los métodos comunicativos, la evaluación formativa adquiere un papel relevante, ya que permite monitorear el progreso de los estudiantes a lo largo del proceso de aprendizaje. Según Black y Wiliam (1998), la evaluación formativa se utiliza para retroalimentar continuamente al alumno, ayudándole a identificar sus avances y áreas de mejora.

En la enseñanza del inglés, esta evaluación puede incluir observaciones de desempeño oral, grabaciones de actividades, portafolios de evidencias o autoevaluaciones reflexivas. Como afirman Atkin et al. (2005), la retroalimentación efectiva debe centrarse en cómo mejorar el proceso de comunicación, no únicamente en los errores lingüísticos.

2.3.7 EL ROL DEL DOCENTE COMUNICATIVO

El docente en el enfoque comunicativo actúa como facilitador del aprendizaje, mediador cultural y modelo lingüístico. Según Byram y Zarate (1997), enseñar una lengua implica también enseñar a comprender otras culturas, promoviendo la competencia intercultural.

El profesor debe guiar el proceso comunicativo mediante actividades significativas, promover un ambiente de confianza y respeto, y adaptar su metodología a las necesidades del grupo. Como menciona Celce-Murcia (2001), un aula donde predomina la interacción y la motivación se convierte en un espacio donde el idioma cobra sentido y el aprendizaje se vuelve permanente.

2.4 FACTORES QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD ORAL EN INGLÉS

El desarrollo de la habilidad oral en inglés no depende exclusivamente del conocimiento gramatical o del vocabulario, sino también de una serie de factores pedagógicos, psicológicos, sociales y culturales que influyen de manera directa en el desempeño comunicativo del estudiante. Estos factores pueden potenciar o limitar la capacidad de expresión oral, por lo que el docente debe reconocerlos y atenderlos a través de estrategias didácticas pertinentes.

2.4.1 EL AMBIENTE DE CONFIANZA Y RESPETO

Un ambiente de aprendizaje caracterizado por el respeto, la empatía y la confianza es esencial para fomentar la participación oral en el aula. Nunan (1999) señala que la creación de un clima emocional positivo motiva a los estudiantes a interactuar sin miedo al error, lo que favorece la fluidez comunicativa.

De igual forma, Celce-Murcia (2001) sostiene que hablar en una lengua extranjera implica un componente afectivo importante, pues el estudiante se expone a la posibilidad de equivocarse y ser juzgado. En consecuencia, la labor del docente consiste en promover un entorno donde se

valoren los esfuerzos comunicativos por encima de la corrección absoluta, brindando retroalimentación constructiva y reforzando la autoestima de los alumnos.

El respeto mutuo y la confianza fortalecen la cooperación, reducen la ansiedad lingüística y facilitan la socialización, aspectos clave para el desarrollo oral, especialmente en adolescentes que aún están consolidando su identidad y seguridad personal.

2.4.2 LA MOTIVACIÓN

La motivación es uno de los factores más determinantes en el aprendizaje del inglés. Gardner (1985) la define como el deseo y la disposición para aprender una lengua, influenciada tanto por factores internos (interés personal, metas académicas) como externos (expectativas familiares o sociales).

Dörnyei (2001) distingue entre motivación intrínseca, que surge del placer de aprender, y extrínseca, que se relaciona con recompensas externas, como obtener una calificación alta o aprobar un examen. Ambas influyen en la disposición del estudiante a participar en actividades orales.

El docente debe propiciar experiencias de aprendizaje significativas que conecten con los intereses de los jóvenes, tales como debates sobre temas actuales, análisis de canciones o proyectos culturales. Estas prácticas aumentan la motivación y la implicación del alumno, haciendo del inglés un medio de expresión personal más que un conjunto de reglas por memorizar.

2.4.3 LA INTERACCIÓN SOCIAL

La interacción social constituye el núcleo del aprendizaje comunicativo. Según la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), el desarrollo cognitivo y lingüístico se produce a través de la interacción con otros, dentro de lo que él denominó la *zona de desarrollo próximo* (ZDP). En este espacio, el estudiante puede alcanzar niveles superiores de desempeño con la ayuda de un interlocutor más competente, como un docente o compañero avanzado.

Dimas (2016) comprobó que el trabajo colaborativo y las actividades de interacción — como los juegos de roles y el aprendizaje entre pares — reducen la inhibición y aumentan la confianza al hablar. Por ello, el diseño de actividades comunicativas debe fomentar la cooperación y el diálogo constante, transformando el aula en una comunidad de práctica donde los alumnos aprendan unos de otros.

La interacción también promueve el desarrollo de la competencia sociolingüística, entendida como la habilidad para usar el idioma adecuadamente según el contexto social y cultural (Canale & Swain, 1980).

2.4.4 LA EXPOSICIÓN AL IDIOMA

Otro factor esencial para el desarrollo de la habilidad oral es la exposición constante al inglés. Krashen (1982), en su *Hipótesis del Input*, sostiene que los estudiantes aprenden una lengua cuando reciben mensajes comprensibles ligeramente por encima de su nivel actual, lo que él denominó *i+1*.

Por tanto, el docente debe asegurar que los alumnos estén expuestos a una variedad de insumos lingüísticos auténticos: videos, canciones, podcasts, conversaciones grabadas o interacciones con hablantes nativos. Esta exposición no solo amplía el vocabulario, sino que también mejora la pronunciación, la entonación y la comprensión auditiva, habilidades que se reflejan directamente en la expresión oral.

Asimismo, actividades como *shadowing* (repetición simultánea), dramatizaciones y lecturas en voz alta permiten a los alumnos interiorizar patrones de entonación y ritmo, contribuyendo a una comunicación más natural y fluida.

2.4.5 LA CORRECCIÓN Y RETROALIMENTACIÓN

La corrección de errores es una parte delicada del proceso de enseñanza del inglés. Según Ur (2012), una retroalimentación excesiva o inadecuada puede generar ansiedad y frenar la participación. Por ello, el docente debe elegir el momento y el modo adecuados para corregir, priorizando la fluidez sobre la precisión durante las actividades comunicativas.

Brown (2007) sugiere utilizar estrategias de retroalimentación diferida, es decir, anotar los errores comunes durante la interacción y revisarlos posteriormente en grupo. Esta práctica permite mantener el flujo de la comunicación mientras se atienden los aspectos lingüísticos de forma reflexiva.

La retroalimentación debe ser siempre constructiva y orientada al progreso, destacando los logros antes que las deficiencias. Así, el estudiante percibe el error como una oportunidad de mejora y no como un motivo de fracaso.

2.4.6 LA CORRECCIÓN Y RETROALIMENTACIÓN

El aprendizaje del inglés también implica comprender la cultura de los países donde se habla. Byram y Zarate (1997) enfatizan que la competencia comunicativa incluye una dimensión cultural, pues hablar una lengua significa participar en una comunidad cultural determinada.

El docente debe integrar aspectos culturales en sus clases como costumbres, valores, expresiones idiomáticas o referencias históricas para que los estudiantes comprendan el uso contextual del idioma. Kramsch (1993) denomina a este proceso *educación intercultural*, donde el alumno aprende a ver el mundo desde múltiples perspectivas, desarrollando tolerancia y sensibilidad cultural.

En el nivel medio superior, los materiales auténticos (videos, películas, folletos turísticos, sitios web) resultan ideales para abordar contenidos culturales de forma dinámica y significativa, reforzando la conexión entre lengua y contexto social.

2.4.7 LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Finalmente, la evaluación es un factor determinante para fortalecer la habilidad oral. Black y Wiliam (1998) argumentan que la evaluación formativa contribuye al aprendizaje cuando se utiliza para ofrecer retroalimentación que ayude al estudiante a avanzar.

La evaluación del habla debe centrarse en criterios como la fluidez, la coherencia, la pronunciación y la interacción. Según Moreno (2016), los docentes que aplican instrumentos

formativos —como rúbricas, autoevaluaciones y grabaciones orales— pueden monitorear el progreso de cada alumno y ajustar sus estrategias pedagógicas de manera oportuna.

Además, el uso de portafolios o registros de desempeño oral motiva al estudiante a reflexionar sobre su propio proceso, fomentando la autonomía y la autorregulación.

2.5 IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN NIVEL MEDIO SUPERIOR

La enseñanza del inglés en el nivel medio superior implica un compromiso formativo integral, en el que el docente debe trascender el enfoque tradicional centrado en la memorización de estructuras gramaticales, para privilegiar el desarrollo de competencias comunicativas reales. Las implicaciones pedagógicas que se desprenden del análisis teórico previo orientan hacia una práctica docente más dinámica, reflexiva y significativa, en la que el estudiante asume un papel activo en su proceso de aprendizaje.

2.5.1 EL DOCENTE COMO MEDIADOR DEL APRENDIZAJE

En el contexto actual, el docente de inglés deja de ser un transmisor de conocimientos para convertirse en un mediador y facilitador del aprendizaje. De acuerdo con Vygotsky (1978), el aprendizaje se construye socialmente a través de la interacción, por lo que el profesor debe actuar como guía dentro de la *zona de desarrollo próximo* de sus alumnos, brindando apoyo, orientación y andamiaje lingüístico.

Según Richards y Rodgers (2014), el docente mediador diseña experiencias comunicativas que promuevan la interacción auténtica, el pensamiento crítico y la autonomía. Esto implica adaptar las estrategias didácticas a las necesidades y niveles de los estudiantes, propiciando un ambiente de confianza donde la lengua sea un vehículo de comunicación y no solo un objeto de estudio.

Además, el docente debe desarrollar sensibilidad pedagógica para identificar los factores afectivos que inciden en el desempeño oral, tales como la ansiedad, la inseguridad o la falta de motivación, y atenderlos mediante metodologías inclusivas y empáticas.

2.5.2 DISEÑO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS COMUNICATIVAS

El enfoque comunicativo plantea que el aprendizaje de una lengua se produce de manera más efectiva cuando se utiliza con un propósito real (Littlewood, 2011). En este sentido, las estrategias didácticas deben promover el uso funcional del idioma a través de tareas significativas, que simulen situaciones auténticas de comunicación.

Entre las estrategias más recomendadas para el nivel medio superior se encuentran:

- Los juegos de roles y simulaciones, que fomentan la improvisación y la espontaneidad.
- Los proyectos colaborativos, que integran habilidades orales, escritas y socioculturales.
- Las actividades basadas en problemas y casos reales, que estimulan el pensamiento crítico.
- El aprendizaje mediante tecnología, que incluye el uso de plataformas digitales, videos, foros y grabaciones para fortalecer la interacción oral.

Como señala Harmer (2015), el aula de inglés debe concebirse como un espacio de práctica comunicativa constante, donde los estudiantes puedan equivocarse, experimentar y aprender del error.

2.5.3 INTEGRACIÓN DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

El uso de recursos digitales representa una herramienta fundamental en la enseñanza del inglés, especialmente para estimular la habilidad oral. Según Chapelle (2016), las tecnologías interactivas permiten generar contextos comunicativos más auténticos y flexibles, favoreciendo la exposición constante al idioma.

Las plataformas digitales, los podcasts, los canales educativos y las aplicaciones de práctica oral (como *Flip*, *Duolingo* o *VoiceThread*) ofrecen oportunidades de interacción asincrónica y sin la presión del aula tradicional. Además, la grabación de intervenciones orales posibilita la autoobservación y la autoevaluación, componentes esenciales de la autonomía lingüística (Benson, 2011).

El docente debe seleccionar herramientas tecnológicas con criterios pedagógicos claros, garantizando que su uso no sustituya la interacción humana, sino que la complementa. La tecnología, cuando se emplea de manera crítica y planificada, potencia la creatividad y la autoconfianza de los estudiantes al expresarse en inglés.

2.5.4 EVALUACIÓN INTEGRAL DE LA COMPETENCIA ORAL

La evaluación en el enfoque comunicativo debe centrarse en la competencia comunicativa global y no únicamente en la precisión gramatical. Canale y Swain (1980) establecen que dicha competencia comprende la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

Por ello, las evaluaciones orales deben incluir tareas auténticas, como presentaciones, debates, entrevistas o descripciones, donde el alumno demuestre su capacidad para comunicarse eficazmente. Según Brown y Abeywickrama (2019), el uso de rúbricas con criterios claros como fluidez, coherencia, pronunciación e interacción proporciona mayor objetividad y transparencia al proceso.

Asimismo, la evaluación debe tener un carácter formativo, ofreciendo retroalimentación constante que oriente el progreso del estudiante. La combinación de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación fortalece la reflexión metacognitiva y el sentido de responsabilidad sobre el propio aprendizaje.

2.5.5 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVA

La heterogeneidad de los grupos en el nivel medio superior exige estrategias diferenciadas que atiendan los distintos ritmos, estilos y contextos de aprendizaje. Tomlinson (2014) propone la

diferenciación pedagógica como una práctica esencial para garantizar la equidad en el aula de lenguas.

Esto implica ofrecer tareas graduadas, apoyos visuales, dinámicas multisensoriales y adaptaciones lingüísticas para los alumnos que presenten dificultades. Además, la diversidad cultural y social debe aprovecharse como fuente de enriquecimiento, promoviendo el respeto y la valoración de las distintas formas de expresión.

El docente, por tanto, debe asumir una perspectiva inclusiva, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar, expresarse y sentirse competentes en el uso del inglés, sin temor al juicio o la exclusión.

2.5.6 PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA Y EL APRENDIZAJE REFLEXIVO

Finalmente, una implicación central del enfoque comunicativo es el fomento de la autonomía. Holec (1981) define la autonomía como la capacidad del estudiante para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. En el desarrollo de la habilidad oral, esto se traduce en la práctica constante, la autoevaluación y la búsqueda de oportunidades reales de comunicación fuera del aula.

El docente debe enseñar a los alumnos a planificar su aprendizaje, establecer metas alcanzables y monitorear su progreso. La reflexión posterior a las actividades orales permite identificar fortalezas y áreas de mejora, consolidando un aprendizaje más consciente y duradero (Little, 2007).

En este sentido, el aula debe transformarse en un espacio donde se fomente la autoeficacia comunicativa, es decir, la creencia del estudiante en su capacidad para comunicarse efectivamente en inglés (Bandura, 1997).

El desarrollo de la habilidad oral en inglés requiere una integración equilibrada de aspectos cognitivos, afectivos, socioculturales y pedagógicos. Las estrategias didácticas basadas en métodos comunicativos promueven el uso funcional del idioma y fortalecen la autonomía del

aprendiz, siempre que se acompañen de una evaluación formativa, un ambiente emocional positivo y una mediación docente sensible a la diversidad del alumnado.

Estas implicaciones pedagógicas constituyen la base para la propuesta de intervención que se presentará en el capítulo siguiente, orientada a mejorar el desarrollo de la expresión oral en estudiantes de nivel medio superior a través de estrategias comunicativas contextualizadas.

CAPÍTULO 3. MARCO CONTEXTUAL

El presente capítulo establece las bases teóricas, normativas y contextuales que sustentan la investigación, abordando la enseñanza del inglés desde el nivel nacional hasta la realidad específica del CECyT 37 en Santa Elena, Ocosingo.

3.1 NIVEL NACIONAL: MARCO CURRICULAR, PEDAGÓGICO Y DE NIVELACIÓN

La enseñanza de lenguas en la Educación Media Superior (EMS) en México es un pilar de la política educativa, concebida para desarrollar las competencias comunicativas requeridas en un entorno globalizado e interconectado. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) establece el propósito de "desarrollar competencias comunicativas que permitan a los estudiantes participar en contextos globalizados y multiculturales" (p. 64), aspirando a la formación de ciudadanos capaces de interactuar en una lengua extranjera.

3.1.1. ENFOQUE PEDAGÓGICO: DEL COMUNICATIVO AL ACCIONAL Y SOCIOCOGNITIVO

El marco pedagógico para la enseñanza del inglés en México ha experimentado una evolución significativa en las últimas décadas, transitando del Enfoque Comunicativo del Lenguaje (ECL) hacia el Enfoque Socioformativo y Accional, alineado con las políticas de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS). Este cambio responde a la necesidad de fortalecer las competencias comunicativas, sociales y cognitivas de los estudiantes en un contexto globalizado, donde el dominio del inglés representa una herramienta fundamental para la movilidad académica y laboral.

El Enfoque Comunicativo del Lenguaje (ECL) ha sido el paradigma dominante en la enseñanza del inglés dentro del sistema educativo mexicano. Este enfoque se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa, concepto introducido por Hymes (1972), quien la define como "la capacidad para usar la lengua de manera adecuada en diversos contextos sociales,

no solo desde el conocimiento gramatical sino desde la intención comunicativa” (p. 281). Canale y Swain (1980) ampliaron esta concepción al proponer que la competencia comunicativa se compone de aspectos gramaticales, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos, todos necesarios para una interacción efectiva.

En la práctica pedagógica, el ECL promueve el uso de actividades que fomentan la comunicación auténtica en el aula, tales como juegos de roles, debates, proyectos colaborativos y tareas significativas que simulan situaciones de la vida real (Richards & Rodgers, 2014). Sin embargo, la aplicación de este enfoque ha enfrentado diversos retos en el contexto mexicano, especialmente relacionados con la falta de infraestructura tecnológica, la escasez de materiales didácticos y la insuficiente formación metodológica del profesorado (Ramírez-Romero & Sayer, 2016). Estas limitaciones han generado una brecha entre el enfoque teórico planteado por las políticas educativas y la práctica docente cotidiana, particularmente en zonas rurales o marginadas.

Con la implementación del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) y los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la enseñanza del inglés ha evolucionado hacia el Enfoque Socioformativo y Accional, que incorpora una visión más integral del aprendizaje. En este paradigma, el lenguaje se entiende como un medio para realizar acciones significativas en contextos sociales reales, donde los estudiantes asumen el papel de agentes sociales capaces de resolver problemas, colaborar y reflexionar sobre su propio aprendizaje (Consejo de Europa, 2002). De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022), el inglés es considerado un recurso sociocognitivo dentro del eje de *Lengua y Comunicación*, con el propósito de desarrollar la capacidad del alumnado para construir conocimiento, interactuar y participar activamente en su entorno.

Este enfoque demanda un diseño curricular flexible, basado en Progresiones de Aprendizaje y en la implementación de Proyectos Comunitarios de Aula (PCA), los cuales buscan vincular el aprendizaje del idioma con las problemáticas y necesidades de la comunidad. De esta manera, la enseñanza del inglés trasciende el aula y se convierte en un espacio para la acción social, la reflexión crítica y la construcción colectiva de saberes, en coherencia con la filosofía de la NEM (SEP, 2022).

3.1.2. ESTÁNDAR DE NIVELACIÓN: EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCER)

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) constituye el instrumento internacional adoptado por el sistema educativo mexicano para la planeación curricular, la evaluación y la certificación del dominio lingüístico. Este marco, desarrollado por el Consejo de Europa (2002), establece descriptores comunes que permiten comparar los niveles de competencia lingüística entre diferentes contextos educativos y lingüísticos, desde el nivel A1 (usuario básico) hasta el C2 (usuario competente).

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) determinó que el nivel de egreso esperado en la Educación Media Superior es el nivel A2, lo cual implica que el estudiante sea capaz de “comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes” (p. 74). Este nivel corresponde a un usuario básico capaz de desenvolverse en situaciones cotidianas que requieran un intercambio simple y directo de información.

No obstante, la consecución de este estándar enfrenta diversos desafíos en México. Informes del British Council (2015) y estudios realizados por Ramírez-Romero y Sayer (2016) evidencian que los resultados son heterogéneos entre regiones, con una marcada tendencia a que los estudiantes de zonas rurales o con limitados recursos tecnológicos y pedagógicos egresen con niveles inferiores (A1 o incluso pre-A1). Estos resultados se asocian a factores estructurales como la escasa exposición al idioma, la falta de docentes certificados en niveles intermedios o avanzados del MCER, y la limitada disponibilidad de materiales auténticos.

Este panorama es especialmente relevante para planteles como el CECyT 37 de Santa Elena, Ocosingo, donde el contexto rural y el multilingüismo característico de la región añaden complejidad al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este tipo de entornos, la implementación del enfoque comunicativo o accional requiere una adaptación metodológica sensible a las realidades culturales y lingüísticas de los estudiantes, así como una planeación didáctica que integre las herramientas tecnológicas y las estrategias colaborativas disponibles. Por tanto, alcanzar el nivel

A2 del MCER en este contexto no solo es una meta académica, sino también un reto estructural y social que demanda una atención pedagógica diferenciada.

3.2. CONTEXTO REGIONAL Y SECTORIAL: CHIAPAS Y EL SISTEMA CECYT

La implementación de las directrices nacionales se ve modulada por las particularidades geográficas, culturales e institucionales.

3.2.1. DESAFÍOS LINGÜÍSTICOS Y PEDAGÓGICOS EN CHIAPAS

El estado de Chiapas se caracteriza por una profunda diversidad etnolingüística, lo que representa un desafío particular para los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente del inglés. En este contexto, la realidad sociolingüística del estado condiciona las estrategias pedagógicas y demanda una adaptación metodológica que responda a las necesidades de comunidades multilingües e interculturales.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2020), “más del 27% de la población chiapaneca habla una lengua indígena, principalmente tseltal, tsotsil y ch’ol” (p. 13). Esta cifra convierte al inglés en una tercera lengua (L3) para una parte significativa del estudiantado, después de su lengua materna indígena (L1) y del español (L2). Esta realidad lingüística implica la coexistencia de múltiples sistemas de comunicación y una interacción constante entre ellos, lo que exige el diseño de estrategias didácticas que reconozcan el translenguaje (translanguaging) como un recurso pedagógico legítimo. Según García y Wei (2014), el translenguaje permite a los estudiantes “utilizar todo su repertorio lingüístico para construir significado, comunicarse eficazmente y acceder al conocimiento” (p. 21). En el caso de Chiapas, esta práctica puede potenciar el aprendizaje del inglés al aprovechar las similitudes, diferencias y transferencias entre las lenguas que los estudiantes ya dominan.

La enseñanza del inglés en contextos multilingües, por tanto, no debe entenderse únicamente como la incorporación de una lengua extranjera, sino como un proceso que articula las identidades culturales y lingüísticas del alumnado. En este sentido, la interculturalidad se convierte en un componente esencial del proceso educativo. Ortiz y Pérez (2018) sostienen que la educación

intercultural “debe promover la valoración de los saberes locales y la interacción respetuosa entre culturas, evitando la imposición de modelos culturales ajenos” (p. 42). La Nueva Escuela Mexicana (NEM) refuerza este principio al establecer que la enseñanza debe ser “profundamente contextualizada, inclusiva y vinculada al entorno social y cultural del estudiante” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022, p. 37). Por ello, la enseñanza del inglés en Chiapas no puede desvincularse de las prácticas culturales y de las lenguas originarias, sino que debe integrar ambas dimensiones como fuentes de aprendizaje y empoderamiento.

Sin embargo, la implementación de enfoques interculturales y comunicativos se enfrenta a restricciones materiales y estructurales que limitan el alcance de las políticas educativas. Como señalan Gómez y Ruiz (2021), “la falta de infraestructura tecnológica, la conectividad deficiente y la escasez de materiales didácticos adaptados al contexto rural constituyen barreras recurrentes para el desarrollo de clases interactivas y colaborativas” (p. 58). Estas limitaciones afectan directamente la puesta en práctica de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos o la enseñanza mediante tareas comunicativas. En consecuencia, la brecha entre las políticas nacionales que promueven enfoques socioformativos y accionales y la realidad de las aulas chiapanecas continúa siendo significativa.

El contexto educativo de Chiapas revela la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas diferenciadas, que consideren la pluralidad lingüística, la interculturalidad y las condiciones estructurales del entorno. Solo a través de una enseñanza que reconozca y valore la diversidad podrá lograrse un aprendizaje del inglés significativo, equitativo y sostenible en las comunidades del estado.

3.2.2. EL ROL ESTRATÉGICO DEL CECYT Y EL INGLÉS TÉCNICO-PROFESIONAL

Los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) forman parte del modelo de Bachillerato Tecnológico, el cual tiene una doble finalidad: por un lado, una función propedéutica orientada a la preparación universitaria, y por otro, una función terminal centrada en la capacitación para el trabajo. Este modelo busca que los egresados cuenten tanto con competencias académicas generales como con habilidades técnicas que les permitan integrarse de manera

eficiente al ámbito laboral o continuar su formación superior. En este contexto, el aprendizaje del inglés adquiere un papel estratégico, ya que su dominio no solo favorece la comunicación internacional, sino que también se convierte en un recurso clave para el acceso a información científica y técnica.

Dada la orientación tecnológica y profesional del subsistema, el inglés enseñado en los CECyT debe responder a las necesidades específicas de cada carrera técnica, en lugar de limitarse a un enfoque generalista. Según Harmer (2015), el inglés para fines específicos (ESP, por sus siglas en inglés) busca “vincular el aprendizaje lingüístico con los propósitos comunicativos y profesionales concretos del estudiante” (p. 93). De esta manera, el currículo de inglés debe incluir contenidos y actividades relacionados con la lectura de manuales, la interpretación de instrucciones técnicas, la redacción de reportes o la comunicación en entornos laborales especializados. Esta orientación contribuye a que los estudiantes comprendan la utilidad práctica del idioma y desarrollen competencias comunicativas aplicables a su perfil profesional.

Sin embargo, diversos estudios han evidenciado que, a pesar del enfoque innovador del Bachillerato Tecnológico, las prácticas docentes en el aula no siempre reflejan los principios metodológicos actuales. Ramírez-Romero y Sayer (2016) señalan que “los profesores suelen utilizar materiales tradicionales, y el uso de metodologías activas o centradas en el estudiante sigue siendo limitado” (p. 119). Esta situación restringe el desarrollo de la autonomía, la creatividad y la aplicación práctica del idioma en contextos reales. En muchos casos, las clases se mantienen centradas en la memorización gramatical y la traducción literal, lo que contrasta con las demandas del enfoque comunicativo y accional promovido por el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS).

Por tanto, fortalecer la enseñanza del inglés en los CECyT implica no solo actualizar los programas de estudio, sino también promover la formación docente continua y la integración de recursos tecnológicos y metodologías participativas. La enseñanza del inglés técnico-profesional debe concebirse como un componente transversal que potencie la formación integral del estudiante y que lo prepare para interactuar en entornos laborales cada vez más globalizados y competitivos.

3.3. CONTEXTO LOCAL: EL CECYT 37 DE SANTA ELENA, OCOSINGO

El CECyT 37, ubicado en la comunidad de Santa Elena en el municipio de Ocosingo, Chiapas, representa un claro ejemplo de la tensión entre las metas nacionales de enseñanza del inglés y las realidades contextuales regionales. En este entorno, los desafíos estructurales y pedagógicos se combinan para generar obstáculos que impactan directamente en la efectividad del programa de inglés.

Las condiciones sociodemográficas y de infraestructura propias de Santa Elena dificultan la implementación de metodologías comunicativas y accionales. Por ejemplo, los datos del INEGI (2020) indican que “solo el 37 % de los hogares rurales de Chiapas cuenta con acceso a internet y menos del 25 % dispone de computadora” (p. 48), lo cual evidencia una brecha digital que limita el uso de tecnologías de información en la enseñanza. Esta carencia reduce la capacidad del alumnado de acceder a *input* comprensible y materiales auténticos, elementos clave en la adquisición de una lengua extranjera según Stephen D. Krashen (1982). Asimismo, la SEP (2019) reconoce que “la dotación de recursos didácticos en planteles rurales de la EMS es insuficiente, afectando la innovación pedagógica y la motivación del alumnado” (p. 92). La falta de materiales actualizados o contextualizados agrava la desmotivación de los jóvenes y dificulta la vinculación del inglés con su vida cotidiana.

El factor docente también emerge como una variable determinante en este contexto. Una investigación de J. L. Ramírez-Romero (2016) reveló que “la mayoría de los profesores de inglés en bachilleratos tecnológicos no cuenta con certificación oficial de dominio lingüístico (B2 o superior) ni con formación metodológica en enfoques comunicativos” (p. 134). En un contexto rural como Santa Elena, resulta indispensable indagar no solo sobre el nivel de dominio del idioma del profesorado, sino también sobre su preparación en pedagogía intercultural y el uso de metodologías basadas en tareas reales. El enfoque accional requiere que los docentes diseñen tareas orientadas a problemas auténticos y promuevan la autonomía del estudiante (David Little, 2007). Sin embargo, en el CECyT 37 la falta de actualización metodológica y acompañamiento pone en riesgo la implementación de dichas estrategias, pudiendo retornar a dinámicas centradas exclusivamente en la gramática y en la memorización.

El contexto local del CECyT 37 de Santa Elena muestra que el logro de los objetivos nacionales de nivelación del inglés no puede entenderse sin considerar la realidad específica de la región: una infraestructura limitada, una tradición lingüística diversa y un profesorado que requiere mayor apoyo. Atender estas condiciones y adaptar la enseñanza del inglés a su entorno es un paso esencial para garantizar que la formación del idioma sea significativa, equitativa y realmente comunicativa para los estudiantes de esta comunidad.

3.4. SÍNTESIS DEL MARCO REFERENCIAL

El análisis del marco referencial pone de manifiesto una brecha considerable entre las aspiraciones normativas de la política educativa nacional y la realidad contextual del CECyT 37, ubicado en la comunidad rural de Santa Elena, Ocosingo, Chiapas. Por un lado, el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) y los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) promueven un enfoque accional y sociocognitivo que busca el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), estableciendo como meta mínima el nivel A2 y como aspiración el nivel B1 para los egresados. Este enfoque se sustenta en la idea de que el aprendizaje de una lengua extranjera debe vincularse con el uso real del idioma, la resolución de tareas significativas y la formación integral de los estudiantes como ciudadanos globales capaces de interactuar en contextos diversos.

Sin embargo, la situación del CECyT 37 refleja un contraste notable con este ideal. Las condiciones estructurales y socioculturales de la región —marcadas por el multilingüismo indígena, la brecha digital y la limitada disponibilidad de recursos pedagógicos— constituyen factores que restringen la implementación plena de los enfoques comunicativo y accional. En particular, la coexistencia de lenguas indígenas como el tseltal y el tsotsil con el español y el inglés genera un escenario de enseñanza multilingüe que exige estrategias didácticas adaptadas a la realidad local, así como la incorporación de prácticas translenguajeadas que reconozcan y valoren la diversidad lingüística de los estudiantes.

A ello se suma la carencia de infraestructura tecnológica y de materiales contextualizados, lo que limita el acceso a recursos digitales y a oportunidades de exposición auténtica al idioma. La falta de conectividad, señalada por los datos del INEGI (2020), reduce la posibilidad de utilizar plataformas virtuales, recursos audiovisuales o materiales interactivos que son fundamentales para consolidar las habilidades comunicativas del estudiante. Este déficit material se ve agravado por la insuficiencia de capacitación docente en metodologías innovadoras. Tal como advierte Ramírez-Romero (2016), una proporción considerable del profesorado en los bachilleratos tecnológicos carece de certificación lingüística y de formación metodológica actualizada, lo cual repercute directamente en la calidad de la enseñanza del inglés.

Estas limitaciones estructurales amenazan la posibilidad de generar el entorno que, según Krashen (1982), resulta indispensable para la adquisición exitosa de una segunda lengua: un ambiente donde el estudiante reciba un “input comprensible” dentro de un contexto de baja ansiedad y alta motivación. Cuando estos elementos no están presentes, el aprendizaje se vuelve mecánico, dependiente de la memorización y desvinculado de la comunicación significativa, lo que reduce la posibilidad de alcanzar los niveles de competencia esperados.

En consecuencia, la presente investigación se orienta a examinar cómo las prácticas pedagógicas del CECyT 37 intentan responder ante estos desafíos y adaptar los lineamientos del MCCEMS y la NEM a un contexto rural, multilingüe y con recursos limitados. Comprender las estrategias que los docentes implementan para superar tales restricciones permitirá identificar mecanismos de innovación pedagógica local y aportar recomendaciones que fortalezcan la enseñanza del inglés en entornos similares. Así, el estudio busca no solo describir las carencias, sino también visibilizar las oportunidades de transformación educativa que emergen desde la práctica docente y la resiliencia institucional en un contexto sociocultural complejo.

CAPÍTULO 4. MARCO

METODOLÓGICO

4.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

El presente capítulo describe la metodología de investigación adoptada para abordar el fenómeno de la enseñanza del inglés en el CECyT 37 de Santa Elena, Ocosingo. Se justifica la elección del enfoque mixto y se explican los diseños de investigación empleados para contrastar la realidad numérica con la interpretación profunda del contexto social y educativo. Este enfoque metodológico busca comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés desde una perspectiva integral, considerando tanto los datos medibles como las experiencias humanas y los factores socioculturales que configuran el entorno educativo.

La investigación se sustenta en un enfoque metodológico mixto, combinando las perspectivas cuantitativa y cualitativa. La razón de esta elección radica en la necesidad de obtener datos estadísticos confiables que permitan recuperar información válida y contrastarla con la descripción del problema. Este contraste es fundamental para comprender de manera precisa lo que sucede en las clases de inglés que son objeto de estudio. Dado que no puede excluirse la intervención del contexto social y cultural, se vuelve indispensable el uso de instrumentos cualitativos, los cuales permiten reconocer los elementos que configuran las características propias del fenómeno. De este modo, la combinación de ambos enfoques posibilita una comprensión más amplia de la realidad educativa y de las prácticas pedagógicas que emergen en contextos rurales e interculturales como el de Santa Elena.

Desde la perspectiva cuantitativa, resulta necesario recuperar información que pueda otorgar valor a los conceptos concretos de la investigación, convirtiéndolos en elementos medibles y, por tanto, confiables. Como plantea Race (2010), en referencia a Sellitz et al. (1980), se requiere “formular el problema específico en términos concretos y explícitos, de manera que sea susceptible de investigarse con procedimientos científicos”. Esto tiene como finalidad comprobar la

información obtenida y dar concreción a los conceptos abstractos. Aunque el estudio se inscribe dentro de las ciencias sociales, como lo es la educación, se busca demostrar su validez para que pueda ser útil como referencia para futuras investigaciones. El mismo autor señala que “delimitar es la esencia de los planteamientos cuantitativos”. En un estudio como este, donde el tema de la enseñanza es amplio, al igual que la enseñanza de lenguas, resulta indispensable aplicar técnicas y estrategias que permitan la delimitación precisa del problema y de los datos a recabar. Ackoff (1967) destaca que “un problema planteado correctamente está resuelto en parte; a mayor exactitud corresponden más posibilidades de obtener una solución satisfactoria”. En este sentido, la claridad en los planteamientos de investigación facilita la obtención de soluciones pertinentes y la interpretación fiable de los resultados.

Por otro lado, la perspectiva cualitativa complementa los datos estadísticos con una interpretación profunda, cuyo objetivo es brindar información que permita proyectar la realidad en torno al fenómeno educativo analizado. Esta aproximación se orienta a comprender los significados, motivaciones y razones internas que explican el comportamiento humano dentro del contexto escolar. Tal como señalan Savin-Baden y Major (2013), Stake (2010), Firmin (2008) y la Encyclopedia of Evaluation (2004), este tipo de datos resulta esencial para capturar la complejidad de los procesos educativos, ya que “no se reducen solo a números para ser analizados estadísticamente”, sino que ayudan a comprender los motivos subyacentes que orientan la acción de los individuos.

El enfoque cualitativo también se caracteriza por su flexibilidad. A diferencia de los estudios cuantitativos, donde las preguntas e hipótesis se formulan antes de la recolección y el análisis de los datos, en los estudios cualitativos estas pueden desarrollarse antes, durante o después del proceso de investigación. Este tipo de enfoque también conocido como naturalista, fenomenológico, interpretativo o etnográfico constituye un “paraguas” que incluye una variedad de concepciones, técnicas y visiones no cuantitativas (Sparkes y Smith, 2014; Savin-Baden y Major, 2013). Lo cualitativo permite, por tanto, comprender los motivos y significados que orientan la acción humana, ofreciendo una lectura más contextualizada de los datos estadísticos y contribuyendo a generar una visión integral del fenómeno educativo.

Para la implementación del enfoque mixto, se adoptaron dos diseños de investigación complementarios: el diseño no experimental transversal descriptivo y el estudio de caso interactivo. El primero corresponde a la vertiente cuantitativa y tiene como propósito observar, analizar e interpretar no solo el desempeño académico, sino también otras variables asociadas al proceso de enseñanza del inglés. Este diseño fue elegido por ser el más adecuado para medir variables mediante procedimientos numéricos, permitiendo obtener una visión general del fenómeno sin manipular las condiciones existentes. Como afirman McMillan y Schumacher (2005), un diseño descriptivo “se refiere simplemente a un fenómeno existente utilizando números para caracterizar individuos o un grupo” (p. 42).

4.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Complementariamente, se implementó un diseño cualitativo basado en el estudio de caso interactivo. Este segundo diseño se centra en el análisis profundo de fenómenos sociales y educativos específicos. Según McMillan y Schumacher (2005), un estudio de caso “examina un sistema definido o un caso en detalle a lo largo del tiempo, empleando múltiples fuentes de datos encontradas en el entorno. El caso puede ser un programa, un acontecimiento, una actividad o un conjunto de individuos definidos en tiempo y lugar” (p. 45). En este estudio, el caso se define como el CECyT 37 de Santa Elena, Ocósingo, focalizando la atención en la enseñanza del inglés y en los factores que influyen en su desarrollo dentro de un entorno rural, multilingüe y con recursos limitados.

El propósito del estudio de caso es, como lo señala demostrar cómo estas características influyen de una u otra forma en un sistema, conjunto de personas o eventos con características similares. Este diseño permite al investigador adentrarse en la realidad educativa para identificar las dinámicas del aula, las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes, las percepciones del alumnado y las condiciones estructurales que condicionan la enseñanza. La interacción constante con el entorno educativo posibilita obtener una comprensión integral de las experiencias, obstáculos y adaptaciones que surgen en la práctica docente.

La población y muestra del estudio responden a los principios del enfoque mixto. En la parte cuantitativa, la muestra deberá ser representativa de los estudiantes y docentes de inglés del

CECyT 37, de modo que los resultados tengan confiabilidad estadística. En la parte cualitativa, la muestra será intencional, seleccionando casos clave que aporten información significativa, como docentes con diferentes trayectorias o estudiantes provenientes de distintos contextos lingüísticos (por ejemplo, hablantes de tseltal o tsotsil). Esta combinación de criterios garantiza tanto la profundidad descriptiva como la validez analítica del estudio.

En síntesis, el enfoque mixto adoptado en esta investigación no solo busca medir y describir el fenómeno de la enseñanza del inglés en el CECyT 37, sino también comprender las razones y significados que sustentan las prácticas educativas en un contexto multicultural y rural. La complementariedad entre los métodos cuantitativo y cualitativo permite obtener una visión holística del problema, aportando evidencia empírica y comprensión contextual que servirán para proponer estrategias didácticas más pertinentes y sostenibles para la realidad chiapaneca.

4.3 DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de investigación se originó en el marco del posgrado de Maestría en Lenguas Extranjeras que actualmente curso en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). El desarrollo de esta investigación se centra en la descripción sistemática de lo que ocurre en un contexto educativo específico, en este caso, el CECyT 37 de Santa Elena, Ocosingo. Como lo indica el propio nombre del método descriptivo, su propósito principal es observar, analizar y documentar las características, condiciones y dinámicas que se presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en este plantel. El análisis considera tanto los factores internos del aula como las actitudes de los estudiantes y docentes como las influencias externas derivadas del entorno sociocultural y natural donde se desarrolla la práctica educativa.

El primer paso de esta investigación consiste en evaluar las características personales y sociales de los estudiantes. Se analizan aspectos como la interacción entre compañeros, la percepción hacia el docente, y los niveles de franqueza, aceptación, confianza y respeto que se manifiestan en el aula. Estos elementos son fundamentales para comprender el clima educativo, pues influyen directamente en la disposición del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Si bien existen distintas modalidades de investigación descriptiva, en este estudio se adopta la investigación comparativa como la más adecuada para alcanzar los objetivos planteados. Este tipo de investigación permite analizar semejanzas y diferencias entre grupos o contextos similares, facilitando la identificación de patrones y factores que afectan el desempeño académico. Aunque la investigación longitudinal también resulta de gran interés por su capacidad para observar procesos de aprendizaje a largo plazo, su implementación requiere un tiempo extendido que excede los límites de este estudio.

Para muchos docentes, la descripción detallada del clima del aula representa una herramienta valiosa para comprender la naturaleza de sus clases y reflexionar sobre su práctica pedagógica. En este sentido, la observación y el registro sistemático del comportamiento de los estudiantes permiten responder a preguntas como: ¿cuántos ejercicios realizan los alumnos?, ¿cuáles son sus actitudes frente a las actividades?, ¿cómo emplean su tiempo libre dentro del plantel?, y ¿de qué manera se atiende a los estudiantes con distintos niveles de avance en una clase de idiomas? Estas interrogantes orientan la recolección y el análisis de datos, contribuyendo a delinear un panorama claro sobre el ambiente académico-pedagógico existente.

Una ventaja evidente del estudio cuantitativo descriptivo radica en que el mismo grupo de participantes puede ser observado y evaluado en distintos momentos, lo que permite realizar comparaciones temporales y medir cambios en sus actitudes o desempeños. Además, este tipo de diseño ofrece la posibilidad de analizar respuestas a situaciones y opiniones actuales, sin depender del recuerdo retrospectivo de los participantes.

Durante el desarrollo del estudio se pondrán en práctica estrategias que fomenten la comunicación en inglés entre los alumnos, promoviendo la interacción significativa dentro del aula. Asimismo, se seleccionarán temas y materiales que resulten relevantes para su contexto, tomando en cuenta que la mayoría de los estudiantes provienen de comunidades indígenas y son hablantes bilingües de tseltal y español. Este enfoque contextualizado busca no solo fortalecer la competencia lingüística en inglés, sino también reconocer y valorar la diversidad cultural y lingüística de los participantes.

Como señala Fink (2013), antes de diseñar la planeación didáctica es imprescindible reflexionar sobre el contexto en el que el docente llevará a cabo su labor. Esta reflexión debe considerar factores como el número de estudiantes, la ubicación de la asignatura en el plan de estudios, la cantidad de horas y sesiones semanales, así como las condiciones del entorno educativo. Igualmente, es necesario tener en cuenta las características del alumnado, incluyendo su situación sociocultural, conocimientos previos, experiencias, expectativas y estilos de aprendizaje.

Todas estas consideraciones guardan relación directa con el propósito central de la presente investigación: analizar la metodología más adecuada para favorecer la adquisición de lenguas extranjeras en contextos rurales e interculturales. El proyecto adquiere especial relevancia porque busca identificar las estrategias pedagógicas que pueden aplicarse dentro y fuera del aula, con base en las aportaciones teóricas y empíricas de los investigadores revisados en el marco teórico. En última instancia, este estudio aspira a contribuir al diseño de prácticas docentes más efectivas, contextualizadas y sostenibles que respondan a las necesidades reales del estudiantado del CECyT 37 de Santa Elena.

4.4 ELEMENTOS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

4.4.1 ELEMENTOS CUANTITATIVOS: POBLACIÓN, MUESTRA E INSTRUMENTOS

El componente cuantitativo de esta investigación se enmarca dentro de un Diseño No Experimental Transversal Descriptivo, orientado a analizar el desempeño lingüístico de los estudiantes y las variables relacionadas con su satisfacción y participación en el proceso de aprendizaje del inglés. Este enfoque permite describir el estado actual de los fenómenos observados sin manipular las variables, ofreciendo una visión objetiva del contexto educativo en el CECyT 37 de Santa Elena, Ocosingo, Chiapas.

4.4.2 POBLACIÓN Y UNIVERSO

La población total considerada para esta investigación corresponde a la comunidad educativa del CECyT 37, integrada por aproximadamente 150 estudiantes de nivel medio superior y 18 miembros del personal docente, administrativo y directivo. El universo de estudio está conformado específicamente por los alumnos de los nueve grupos que cursan el bachillerato tecnológico en las especialidades de Soporte y Mantenimiento de Equipos de Cómputo y Elaboración de Alimentos Industriales.

El contexto sociolingüístico de esta comunidad es particularmente relevante: la mayoría de los estudiantes son hablantes nativos de tseltal (L1) y utilizan el español como segunda lengua (L2), de modo que el inglés se introduce como una tercera lengua (L3). Esta situación, sumada al entorno rural y agrícola-ganadero de la región, así como a la alta migración laboral hacia los Estados Unidos, configura un panorama educativo singular, caracterizado por la política institucional de baja reprobación y la necesidad de adaptar los enfoques pedagógicos a realidades multilingües y de recursos limitados.

Las condiciones materiales del plantel también influyen en el proceso formativo: la biblioteca y la sala de cómputo cuentan con recursos restringidos, y aunque existen pláticas de orientación esporádicas, el plantel carece de un servicio psicológico profesional permanente. Estos factores inciden directamente en la motivación, el rendimiento y la disposición del alumnado hacia el aprendizaje del inglés.

4.4.3 MUESTRA DE ESTUDIO (UNIDAD DE ANÁLISIS)

La muestra seleccionada para el análisis corresponde a un grupo único e intencional de estudiantes de quinto semestre pertenecientes a la especialidad de Soporte y Mantenimiento de Equipos de Cómputo. Este grupo fue elegido de manera no probabilística por conveniencia, atendiendo a su accesibilidad y a que en él se aplicó la intervención didáctica diseñada en el marco del estudio. La muestra está conformada por 21 estudiantes (10 hombres y 11 mujeres), con edades comprendidas entre 17 y 18 años.

El diseño metodológico adoptado es de tipo Estudio de Caso, centrado en la observación detallada de este grupo representativo. Aunque este tipo de diseño no permite una generalización estadística amplia, ofrece una profundización descriptiva y contextual, lo que resulta especialmente valioso para comprender las particularidades pedagógicas, sociolingüísticas y motivacionales del CECyT 37.

4.4.4 MUESTRA DE ESTUDIO (UNIDAD DE ANÁLISIS)

La recolección de datos cuantitativos se sustentará en instrumentos de medición diseñados para evaluar el desempeño académico y las percepciones estudiantiles. En primer lugar, se aplicará una prueba diagnóstica inicial de lectura en inglés, con el fin de determinar el nivel de partida del grupo. Esta evaluación se calificará mediante una escala de aciertos que permitirá calcular la media aritmética y la desviación estándar, estableciendo el punto de referencia inicial.

Posteriormente, el logro de aprendizaje se medirá mediante dos exámenes parciales y un examen final, calificados en una escala del 1 al 10 (o 1 a 100, según el formato institucional). Los resultados permitirán calcular la media aritmética general y, en caso de ser necesario, aplicar pruebas de comparación como la t de Student o un ANOVA de medidas repetidas, con el fin de identificar posibles mejoras en el desempeño a lo largo del curso.

Adicionalmente, se aplicará un cuestionario de satisfacción con preguntas cerradas en formato de escala Likert de 1 a 5, cuyo propósito será evaluar la percepción del alumnado respecto al curso, las estrategias empleadas y su nivel de participación. Los datos obtenidos se analizarán mediante medidas de tendencia central (moda y frecuencias), con el fin de determinar el grado de satisfacción general del grupo.

4.4.5 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS CUALITATIVO

El componente cualitativo de la investigación se desarrollará bajo un Estudio de Caso Interactivo, que integra la información obtenida a través de la observación no participante, los cuestionarios abiertos y las reflexiones finales de los estudiantes. Este enfoque busca interpretar

las experiencias educativas desde una perspectiva holística, considerando los factores culturales, lingüísticos y pedagógicos que influyen en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Se establecen cuatro categorías de análisis que guiarán la interpretación de los datos:

Nivel sociocultural y lingüístico de la muestra. Esta categoría examina la realidad cultural y económica de los estudiantes, así como su perfil lingüístico. Se abordarán aspectos como el uso del tseltal y el español en el aula, las expectativas laborales relacionadas con la migración y la percepción de la utilidad del inglés frente a las necesidades locales.

Práctica docente y enfoque pedagógico. Analiza las metodologías empleadas por el profesorado de inglés y su adaptación a las condiciones del plantel, considerando las limitaciones de recursos y el multilingüismo. Se evaluará el uso de materiales y TIC, la implementación de estrategias comunicativas y el grado de alineación con los principios del MCCEMS y la Nueva Escuela Mexicana.

Motivación y compromiso estudiantil. Explora los factores internos y externos que influyen en la participación del alumnado. Se observarán comportamientos como la asistencia, el interés hacia la asignatura, el vínculo entre el inglés y su especialidad técnica, así como la influencia del clima escolar y las políticas institucionales en la motivación.

Contexto y recursos institucionales. Esta categoría aborda el impacto de la infraestructura, la conectividad y el apoyo institucional en la enseñanza del inglés. Se indagará en la brecha digital, el acceso a recursos tecnológicos y la ausencia de apoyo psicosocial profesional, así como en la influencia de la comunidad y la presión económica en la continuidad de los estudios.

4.4.6 INSTRUMENTOS CUALITATIVOS APLICABLES

Para la obtención de los datos cualitativos se emplearán tres instrumentos complementarios. En primer lugar, un cuestionario con preguntas abiertas aplicado al inicio del estudio, destinado a explorar el nivel sociocultural, las expectativas académicas y las actitudes hacia el inglés. En segundo lugar, se realizará una observación no participante durante las clases de repaso en los meses de septiembre, octubre y noviembre, con el objetivo de registrar de forma

sistemática las prácticas docentes, la participación estudiantil y el uso de materiales o recursos tecnológicos. Finalmente, se aplicarán preguntas escritas finales al término del curso, orientadas a conocer la percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje, la utilidad del inglés en su contexto y su satisfacción con la experiencia formativa.

En conjunto, estos elementos metodológicos permitirán establecer una triangulación entre los datos cuantitativos y cualitativos, garantizando una comprensión más completa y contextualizada de la enseñanza del inglés en el CECyT 37 de Santa Elena, Ocosingo.

CAPÍTULO 5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Este capítulo presenta y analiza los resultados obtenidos de la investigación realizada en el CECyT 37 de Santa Elena, Ocosingo, de acuerdo con la metodología mixta planteada en el Capítulo 4, la cual corresponde a un Diseño No Experimental Transversal Descriptivo y un Estudio de Caso Interactivo.

El análisis de los datos se divide en dos grandes apartados: resultados cuantitativos, relacionados con el desempeño académico y el logro de aprendizaje; y resultados cualitativos, centrados en la observación del comportamiento, la motivación y las estrategias docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.1. RESULTADOS CUANTITATIVOS: LOGRO DE APRENDIZAJE Y DESEMPEÑO

Los resultados cuantitativos se obtuvieron del grupo de 21 estudiantes de quinto semestre, quienes participaron durante el periodo comprendido entre el 10 de septiembre y el 10 de diciembre de 2024.

El trabajo pedagógico se enfocó en tres metas de aprendizaje progresivas:

Desarrollar la habilidad de lectura de expresiones y oraciones completas, aplicadas a presentaciones orales de la vida real.

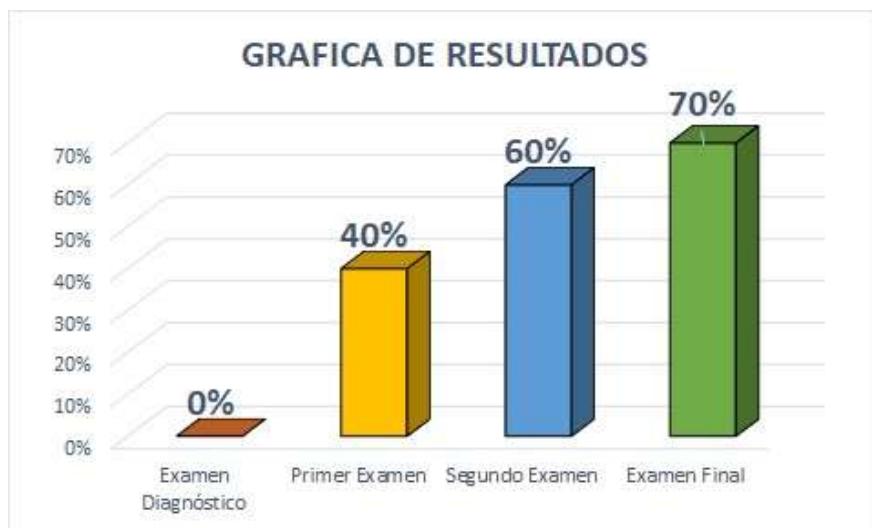
Mejorar la habilidad de formular preguntas y respuestas en contextos comunicativos sencillos.

Demostrar los conocimientos adquiridos mediante la realización de pequeños diálogos y respuestas verbales cortas.

5.1.1. INCREMENTO EN LAS EVALUACIONES GENERALES

A continuación, se presenta la información donde se muestran los resultados obtenidos en la evaluación oral, al final del curso.

Gráfica 1. COMPARATIVA DE RESULTADOS OBTENIDOS



FUENTE: elaboración propia, con la colaboración de la información de las listas de los docentes responsables de la materia.

El análisis de los exámenes Diagnóstico, Parcial 1, Parcial 2 y Final muestra un incremento constante y significativo en el desempeño del grupo, como se observa en la siguiente tabla:

Evaluación Resultado (%)

Examen Diagnóstico 0%

Primer Examen Parcial 40%

Segundo Examen Parcial 60%

Examen Final 70%

Análisis:

El resultado del Examen Diagnóstico (0%) evidencia el bajo nivel inicial del grupo, lo cual es coherente con su contexto sociolingüístico caracterizado por el multilingüismo (tseltal como L1, español como L2 e inglés como L3), además de las limitaciones de recursos del plantel.

Sin embargo, el incremento del 0% al 70% en el Examen Final refleja la efectividad de las estrategias aplicadas para el desarrollo de la competencia comunicativa básica en inglés. Este progreso demuestra que las actividades diseñadas favorecieron la comprensión y producción de estructuras simples en contextos reales.

5.1.2. RESULTADOS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Los resultados de comprensión lectora se representaron gráficamente mediante la comparación entre el grupo de estudio (barras verdes) y un grupo de control (barras azules).

Aunque los ejes no se etiquetan numéricamente, se observa una tendencia de incremento más pronunciada en el grupo experimental, alcanzando su punto máximo en la sexta medición. Este patrón sugiere que la intervención centrada en la lectura de expresiones y oraciones completas fue altamente efectiva.

Al inicio, la participación en actividades lectoras fue nula (0%), pero con el avance del proyecto se observó un aumento progresivo en la participación y en el nivel de comprensión lectora. El número de estudiantes involucrados y su desempeño en lectura mejoraron significativamente, evidenciando la apropiación gradual de vocabulario y estructuras sintácticas básicas.

5.2. RESULTADOS CUALITATIVOS Y ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE CASO

La información cualitativa, recolectada mediante observación no participante, cuestionarios abiertos y reflexiones finales, complementa los resultados cuantitativos.

Estos datos se analizaron desde dos dimensiones principales: el nivel sociocultural y lingüístico de los estudiantes y la motivación estudiantil frente a las estrategias pedagógicas implementadas.

5.2.1. MOTIVACIÓN Y COMPROMISO ESTUDIANTIL

El estudio reveló una correlación positiva entre las estrategias pedagógicas aplicadas y el incremento en la motivación y participación de los estudiantes.

Superación del miedo:

El avance en la fluidez y pronunciación se atribuye al trabajo constante en aspectos fonológicos y a la práctica repetida de lectura en voz alta. Los alumnos manifestaron haber superado el temor inicial a equivocarse al pronunciar o hablar en inglés.

Las actividades de lectura se convirtieron en un recurso clave para “vencer el miedo de pronunciar mal y no participar”.

Ambiente agradable:

El docente fomentó un entorno escolar motivador y ordenado, lo cual fue determinante para la participación activa. Según sus observaciones, “un ambiente agradable y de respeto donde los alumnos se sienten motivados es fundamental para el aprendizaje”.

Trabajo colaborativo:

Hacia el final del curso, el trabajo en parejas permitió que los estudiantes aplicaran sus conocimientos mediante diálogos cortos y situaciones comunicativas simuladas. Esta estrategia fortaleció la seguridad y el sentido de cooperación del grupo.

5.2.2. PRÁCTICA DOCENTE Y ESTRATEGIAS APLICADAS

El éxito observado en los resultados se atribuye a una práctica docente planificada y reflexiva, acorde con los principios del Estudio de Caso Interactivo.

Planificación delimitada:

El docente elaboró las sesiones con claridad desde el inicio, definiendo los temas, métodos y estrategias de enseñanza. Esta organización permitió mantener la coherencia entre objetivos y actividades.

Estrategia inclusiva:

Se reconoció que “no existe un grupo homogéneo de estudiantes”, por lo que se implementaron actividades diferenciadas que atendieron tanto a los alumnos con ritmo rápido como a los de aprendizaje más lento, garantizando la participación de todos.

Contextualización:

Las actividades se diseñaron a partir de frases y situaciones relacionadas con la vida cotidiana de los estudiantes, especialmente vinculadas con su entorno agrícola, ganadero y migratorio. Esta adaptación cultural facilitó la comprensión y la apropiación significativa del idioma.

5.2.3. CRONOLOGÍA Y FOCALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN

Las observaciones se concentraron durante las clases de repaso realizadas a finales de septiembre, octubre y noviembre.

Esta selección temporal respondió al objetivo de brindar apoyo adicional a los estudiantes con mayores rezagos académicos, antes de las evaluaciones parciales y finales.

El enfoque permitió observar de manera directa las estrategias de nivelación y refuerzo aplicadas por el docente, evidenciando su impacto positivo en la consolidación de aprendizajes y en la reducción de las brechas de desempeño dentro del grupo.

En síntesis, los resultados obtenidos reflejan que la aplicación de estrategias pedagógicas contextualizadas, inclusivas y participativas tuvo un impacto significativo en el desempeño académico, la motivación y la participación estudiantil.

El progreso medible en las evaluaciones y las evidencias cualitativas de mejora en la confianza y actitud de los alumnos confirman la eficacia del enfoque metodológico empleado y la pertinencia del Estudio de Caso Interactivo como herramienta para fortalecer la enseñanza del inglés en contextos multilingües y rurales.

5.2.4. CRONOLOGÍA Y FOCALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN

La aplicación de una metodología mixta, basada en un Diseño Descriptivo Cuantitativo y un Estudio de Caso Interactivo, permitió obtener una comprensión integral del fenómeno educativo analizado. Esta combinación metodológica posibilitó contrastar los resultados medibles del desempeño estudiantil con la interpretación cualitativa de los factores socioculturales y pedagógicos que inciden en el proceso de aprendizaje del inglés como tercera lengua (L3).

5.3.1 LOGRO DE APRENDIZAJE EN CONTEXTO L3

Los resultados cuantitativos evidencian que, a pesar de las limitaciones estructurales y del bajo punto de partida del grupo, el proceso de enseñanza-aprendizaje resultó altamente efectivo.

El grupo de estudio mostró una mejora significativa en su desempeño, pasando de un 0% en el Examen Diagnóstico a un 70% en el Examen Final, lo cual valida la pertinencia de las estrategias pedagógicas implementadas. Dichas estrategias se centraron en el desarrollo progresivo de habilidades de lectura, la formulación de preguntas y respuestas y la interacción oral mediante diálogos breves.

Este logro cobra especial relevancia considerando el contexto sociolingüístico del alumnado: la mayoría son hablantes nativos de tseltal (L1) y español (L2), por lo que el inglés (L3) representa un nuevo desafío lingüístico en un entorno rural con recursos educativos limitados.

Aun en tales condiciones, los resultados demuestran que la intervención pedagógica fue capaz de generar avances reales en la competencia comunicativa de los estudiantes.

5.3.2 FACTORES CLAVE DEL ÉXITO PEDAGÓGICO

El análisis cualitativo permitió identificar los principales factores que explican el progreso académico y actitudinal de los estudiantes:

Adaptación al nivel de partida:

La intervención reconoció desde el inicio que “no existe un grupo de estudiantes que tenga los mismos conocimientos al iniciar un periodo de estudio”. En consecuencia, el docente implementó actividades diferenciadas y brindó apoyo específico a los alumnos con mayor rezago, especialmente durante las semanas de repaso, donde se observaron mejoras notables en comprensión y participación.

Superación de barreras afectivas:

La falta inicial de participación en actividades de lectura fue superada mediante ejercicios fonológicos y dinámicas de lectura guiada. Estas estrategias ayudaron a “vencer el miedo de pronunciar mal o de no participar”, generando confianza y fluidez. El énfasis en un ambiente escolar positivo y motivador fue clave para fomentar la autoconfianza.

Contextualización curricular:

El uso de frases completas y temas relevantes para la vida cotidiana de los estudiantes —relacionados con su entorno agrícola, ganadero y comunitario— demostró ser una estrategia poderosa para lograr un aprendizaje significativo. La contextualización del contenido contribuyó a vincular el inglés con las prácticas sociales y técnicas del entorno local, favoreciendo la apropiación del idioma.

Rol del docente:

La actitud y planificación docente constituyeron factores determinantes del éxito. La preparación rigurosa de las clases, la selección de métodos adecuados y la disposición para adaptar la enseñanza a las capacidades heterogéneas del alumnado permitieron crear un proceso de aprendizaje inclusivo, ordenado y motivador.

El estudio demuestra que, pese a las limitaciones estructurales (brecha digital, multilingüismo, escasez de recursos y falta de apoyo profesional), una práctica docente consciente, planificada y afectivamente responsable puede generar avances significativos en la competencia lingüística y participativa de los estudiantes del Bachillerato Tecnológico en zonas rurales de Chiapas.

5.4 RECOMENDACIONES

A partir de los factores que propiciaron el éxito del estudio, se presentan las siguientes recomendaciones dirigidas al CECyT 37 de Santa Elena y a futuras investigaciones en contextos similares.

5.4.1 PARA LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA METODOLOGÍA

Priorizar el enfoque accional contextualizado:

Se sugiere continuar con el uso de frases completas, materiales auténticos y temas vinculados a las prácticas sociales y especialidades técnicas del plantel (como Soporte y Mantenimiento de Equipos de Cómputo y Elaboración de Alimentos Industriales). El inglés debe concebirse como una herramienta sociocognitiva útil para resolver problemas reales y comunicarse en entornos laborales y comunitarios.

Fortalecer el trabajo fonológico y lector:

Considerando la baja participación inicial observada, es fundamental mantener ejercicios de lectura, pronunciación y dramatización. Además, se recomienda incorporar estrategias de translanguaging, que aprovechen el tseltal y el español como lenguas puente para la comprensión y producción en inglés, fortaleciendo así la confianza del alumnado.

Fomentar la interacción significativa:

Promover actividades en parejas y grupos pequeños que impulsen el uso oral del idioma. Los diálogos, juegos de roles y presentaciones breves son herramientas efectivas para consolidar la competencia comunicativa y promover la colaboración.

Mantener una planificación detallada e inclusiva:

El docente debe seguir un modelo de planificación que considere las diferencias de conocimiento y ritmo de aprendizaje. Establecer con claridad los objetivos, métodos y estrategias desde el inicio de cada periodo favorece la coherencia pedagógica y la evaluación formativa.

5.4.2 PARA LA GESTIÓN INSTITUCIONAL DEL CECYT 37

Fomentar un ambiente escolar positivo:

Es esencial mantener un clima institucional de respeto, orden y motivación, en el cual tanto docentes como personal administrativo promuevan actitudes favorables hacia el aprendizaje. Un entorno emocionalmente seguro potencia la participación y el rendimiento.

Gestionar recursos contextualizados:

Se recomienda priorizar la adquisición y producción de materiales didácticos pertinentes al contexto rural e indígena, evitando depender exclusivamente de textos genéricos. Los recursos deben reflejar la realidad lingüística y cultural del estudiantado.

Impulsar el apoyo académico estratégico:

Mantener los programas de acompañamiento a estudiantes con bajo desempeño, vinculando dicho apoyo a la participación en clases de refuerzo o talleres de lectura y conversación. Esta medida puede contribuir a reducir la deserción y mejorar la permanencia escolar en contextos de alta migración laboral.

5.4.3 PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Estudios comparativos y longitudinales:

Se recomienda aplicar el mismo modelo de intervención didáctica en otros grupos o planteles del sistema CECyT para realizar investigaciones comparativas. Asimismo, se sugiere desarrollar estudios longitudinales que evalúen la sostenibilidad de los logros en el tiempo.

Análisis del impacto de la L1 (tseltal):

Se propone profundizar en el estudio de cómo la estructura del tseltal influye en la adquisición del inglés como L3, identificando posibles transferencias positivas y dificultades estructurales, con el fin de diseñar estrategias pedagógicas más adecuadas a este perfil lingüístico.

Factores docentes y formación profesional:

Es pertinente desarrollar investigaciones cualitativas sobre la formación, certificación y actualización metodológica del profesorado de inglés en Chiapas. En particular, conviene analizar cómo la capacitación en enfoques interculturales y bilingües puede potenciar los resultados de aprendizaje en comunidades rurales y multilingües.

6.0 CONCLUSIÓN

Lo expuesto a lo largo de este trabajo permite arribar a una serie de conclusiones que reflejan los aprendizajes, hallazgos y reflexiones obtenidos durante el proceso de investigación.

En primer lugar, el estudio se desarrolló con base en el objetivo general de analizar los problemas y las técnicas que intervienen en el proceso de traducción de textos históricos del español al inglés, con el propósito de comprender las estrategias más adecuadas para preservar su sentido original. Es fundamental reconocer que los textos históricos poseen un vocabulario, una estructura y un estilo que remiten directamente a la época en que fueron escritos, por lo que su traducción exige no solo competencia lingüística, sino también sensibilidad histórica y cultural. Un ejemplo ilustrativo de este planteamiento es el análisis del trabajo “*Beautifying the Revolution*”, que sirvió como punto de partida y referente principal de la presente investigación.

Desde el punto de vista metodológico, se empleó un enfoque cualitativo e interactivo, lo que permitió una aproximación más cercana al fenómeno de estudio. Este enfoque favoreció el diálogo con los actores involucrados en la práctica traductológica, particularmente mediante entrevistas a profundidad y observación participante. Gracias a estas herramientas, fue posible obtener una comprensión más rica y contextualizada del proceso de traducción, observando de primera mano las dificultades, decisiones y criterios que los traductores aplican al enfrentarse a textos históricos.

Con lo anterior se logra dar respuesta las preguntas de investigación enunciadas en el capítulo 1, siendo estas, las siguientes:

¿De qué manera se desarrollan los procesos de traducción en los documentos del Archivo Histórico y qué estrategias, técnicas y recursos lingüísticos intervienen en la transmisión de sus contenidos culturales, históricos y patrimoniales? Los procesos de traducción en los documentos del Archivo Histórico se desarrollan mediante un trabajo riguroso que combina el análisis lingüístico, la interpretación histórica y la sensibilidad cultural. Cada texto requiere una lectura contextualizada que permita comprender no solo el contenido literal, sino también las condiciones sociales y políticas de la época en que fue producido. En este sentido, la traducción no se limita a

trasladar palabras de un idioma a otro, sino que actúa como un puente que posibilita la transmisión de significados culturales, ideológicos y patrimoniales. Las estrategias y técnicas más empleadas incluyen la traducción contextual, la conservación de términos intraducibles mediante notas al pie, la equivalencia dinámica para reproducir la intención comunicativa del texto original y la investigación terminológica para asegurar precisión y fidelidad histórica. Asimismo, el uso de recursos lingüísticos como la adaptación sintáctica, el préstamo léxico y la glosa explicativa contribuye a mantener la autenticidad del documento sin perder claridad para el lector contemporáneo.

¿Cuáles son las principales características lingüísticas, discursivas y contextuales que presentan los textos originales del Archivo Histórico en relación con su función comunicativa y su valor documental? Los textos del Archivo Histórico presentan un lenguaje formal, con estructuras sintácticas extensas y un léxico propio de la época, frecuentemente influido por el español jurídico y administrativo de los siglos XIX y XX. Su función comunicativa se centra en registrar hechos, disposiciones o testimonios con valor legal, político o social, por lo que el tono suele ser solemne y descriptivo. Además, muchos de estos textos incluyen expresiones idiomáticas, modismos regionales o referencias culturales que reflejan la mentalidad y los valores del periodo histórico. Este tipo de características convierte a los documentos en fuentes valiosas no solo por su contenido informativo, sino también por su aporte al conocimiento de la evolución lingüística y discursiva del español en la región.

¿Qué estrategias y procedimientos traductológicos se aplican en la traducción de los textos del Archivo Histórico, y cuáles son los retos que surgen por su naturaleza histórica y cultural? En la traducción de estos documentos se aplican estrategias de equivalencia funcional, traducción literal controlada y técnicas de compensación para preservar tanto el sentido como la forma original del texto. También se emplean procedimientos como la ampliación explicativa, la modulación y la transposición para adaptar expresiones arcaicas o culturales sin alterar su significado histórico. Los principales retos surgen al enfrentarse con términos en desuso, estructuras gramaticales obsoletas o referencias culturales que no tienen equivalentes directos en la lengua meta. Además, el traductor debe equilibrar la fidelidad al texto fuente con la claridad del texto traducido, asegurando que la información patrimonial se mantenga accesible sin distorsionar su contenido original.

¿Cómo contribuye la traducción a la preservación, interpretación y difusión del patrimonio histórico contenido en el Archivo, y de qué manera fortalece la proyección cultural y académica de la región? La traducción cumple un papel fundamental en la preservación y difusión del patrimonio histórico, ya que permite que los documentos del Archivo sean accesibles a públicos más amplios, incluyendo investigadores internacionales, estudiantes y comunidades interesadas en la memoria regional. Al traducir con rigor académico, se garantiza la conservación del contenido histórico y se promueve la reinterpretación crítica de los hechos registrados, fortaleciendo la identidad cultural y la proyección académica de la región. Además, la traducción actúa como una herramienta de mediación intercultural que pone en diálogo diferentes tradiciones historiográficas y lingüísticas, consolidando el Archivo Histórico como un referente patrimonial vivo que trasciende las fronteras lingüísticas y temporales.

Asimismo, se observó que los textos históricos presentan una escritura alejada de los usos contemporáneos, lo que exige del traductor una atención especial para conservar la esencia, las intenciones y el mensaje original. La traducción de este tipo de textos no consiste únicamente en trasladar palabras de un idioma a otro, sino en interpretar un contexto, una ideología y una visión del mundo. Por ello, identificar los problemas y aplicar técnicas específicas permite realizar un trabajo más riguroso que salvaguarde la autenticidad del texto fuente.

Los resultados obtenidos brindaron herramientas teóricas y prácticas que permitieron comprender de manera más profunda la naturaleza de los textos históricos y su valor en el ámbito académico. A través del estudio de las técnicas existentes y del análisis detallado del material traducido, se evidenció que la traducción de documentos históricos es una tarea compleja, pero alcanzable mediante la aplicación consciente de estrategias adecuadas.

Este trabajo también aspira a aportar nuevos conocimientos sobre la traducción de textos históricos y a despertar el interés por su estudio. En este sentido, el análisis permitió desglosar con precisión las dificultades más comunes, las técnicas más eficaces y las etapas del proceso traductológico. Aunque la labor puede resultar demandante y minuciosa, los resultados obtenidos justifican el esfuerzo, ya que ofrecen una visión más completa sobre las implicaciones lingüísticas, culturales y epistemológicas de la traducción.

La investigación demostró que es necesario considerar múltiples factores para lograr una traducción histórica fiel y coherente. A diferencia de otros estudios que se centran en la comparación entre textos literarios e históricos, este trabajo busca contribuir específicamente al campo de la traducción histórica, ampliando su alcance académico y social. Los resultados obtenidos ofrecen una base sólida para futuras investigaciones que busquen perfeccionar las técnicas, optimizar los procesos y comprender las diferencias esenciales entre la traducción literaria y la histórica.

También se constató que, si bien existe literatura académica sobre textos históricos y su relevancia social y educativa, aún son escasas las fuentes que abordan de forma detallada el proceso traductológico. En su mayoría, los estudios se concentran en comparaciones entre géneros textuales, dejando de lado el análisis técnico y metodológico de la traducción histórica. Por ello, se propone ampliar la investigación hacia nuevos enfoques, que permitan explorar aspectos como el tiempo de traducción, la frecuencia de errores y el impacto de las decisiones traductoras en la comprensión del texto final. El estudio confirma que una enseñanza del inglés contextualizada, inclusiva y emocionalmente significativa puede transformar las limitaciones estructurales en oportunidades de aprendizaje.

El caso del CECyT 37 demuestra que la educación bilingüe e intercultural, cuando se implementa con compromiso docente y planificación estratégica, tiene el potencial de fortalecer la identidad lingüística y la competencia comunicativa de los jóvenes chiapanecos, contribuyendo así al desarrollo educativo y social de su comunidad.

En conclusión, este trabajo busca aportar desde una perspectiva académica al estudio de la traducción de textos históricos, incentivando la realización de más investigaciones que aborden esta práctica desde diferentes metodologías y enfoques teóricos. Se invita a los futuros investigadores a continuar explorando este campo, enfrentando los desafíos que implica la traducción, pero también reconociendo la satisfacción que conlleva contribuir a la preservación y transmisión fiel del conocimiento histórico a través de las lenguas.

7.0 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al Byram, M., & Zarate, G. (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Council of Europe.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2nd ed.). Routledge.
- British Council. (2015). *English in Mexico: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. British Council.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2019). *Language assessment: Principles and classroom practices* (3rd ed.). Pearson Education.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Cárdenas, M. L. (2009). Tendencias de la enseñanza del inglés en América Latina. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 11(2), 30–46.
- Carroll, J. B. (1990). Cognitive abilities in foreign language aptitude: Then and now. In T. Parry & C. Stansfield (Eds.), *Language aptitude reconsidered* (pp. 11–29). Prentice Hall.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2nd ed.). Cambridge University Press.

- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71–87.
- Cenoz, J., & Jessner, U. (Eds.). (2000). *English in Europe: The acquisition of a third language*. Multilingual Matters.
- Chapelle, C. A. (2016). *Teaching culture in EFL: Teaching and learning with technology*. Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Cummins, J. (2001). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Da Silva, G. H., & Signoret, D. A. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del inglés*. Trillas.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Multilingual Matters.
- De Bot, K. (2015). *A history of applied linguistics* (Vol. 2). John Benjamins.
- Education First (EF). (2024). *English Proficiency Index 2024*. <https://www.ef.com/epi/>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2007). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43–71.

- Foncubierta, J. (2014). *Gamificación en el aula de idiomas*. Edinumen.
- Freeman, D., & Freeman, Y. (2011). *Between worlds: Access to second language acquisition*. Heinemann.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Godwin-Jones, R. (2018). Using mobile technology to develop language skills and cultural understanding. *Language Learning & Technology*, 22(3), 3–17.
- Gómez, R., & Ruíz, M. (2021). *Desafíos de la enseñanza del inglés en contextos rurales de Chiapas*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2), 67–81.
- Grosjean, F., & Li, P. (2010). *The psycholinguistics of bilingualism*. Wiley-Blackwell.
- Gutiérrez, D. (2012). Aprendizaje autónomo y aprendizaje en red: El modelo conectivista. *Revista de Educación y Tecnología*, 9(1), 45–60.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism*. Multilingual Matters.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon.
- Huizinga, J. (1949). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Routledge.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
- INEE. (2019). *Panorama educativo de México: Indicadores del sistema educativo nacional*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- INEGI. (2020). *Censo de población y vivienda 2020*. INEGI.
- INALI. (2020). *Atlas de las lenguas indígenas nacionales de México*. INALI.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (1999). *Cooperation in the classroom* (7th ed.). Interaction Book Company.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2013). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Lee, J. (2000). *Tasks and communicating in language classrooms*. McGraw-Hill.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14–29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>
- Littlewood, W. (2011). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (2018). Developing a context-sensitive pedagogy for communication-oriented language teaching. *English Teaching*, 73(1), 3–25. <https://doi.org/10.15858/engtea.73.1.201803.3>
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning. *Language Learning*, 41(1), 85–117.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. (2020). *Companion volume with new descriptors*. Council of Europe.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual* (5.^a ed.). Pearson Educación.

Méndez Pardo, A. (2008). *Paradigmas en la enseñanza de lenguas*. UNICACH.

Méndez Pardo, A. (2023). *Creando las novedades en la enseñanza de lenguas*. Editorial Historia Herencia Mexicana.

Méndez Pardo, A., & Méndez Pardo, S. (2007). (Coords.) *El docente investigador: Textos de Wilfred Carr [Traducción]*. UNICACH.

Méndez Pardo, A., & Méndez Pardo, S. (2023, abril). Dimensión axiológica y complejidad de contextos posmodernos del siglo XXI. *Academia Journals*, (2023). ISSN 1946-5351.

Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Nunan, D. (2001). *Second language teaching and learning*. Heinle & Heinle.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.

OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing.

Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.

O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1(1), 1–23.

Ortiz, M., & Pérez, L. (2018). *Educación intercultural en Chiapas: Perspectivas y desafíos*. UNACH.

- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press.
- Ramírez Romero, J. L. (2009). *La enseñanza del inglés en México: Análisis y perspectivas*. Universidad de Sonora.
- Ramírez-Romero, J. L., & Sayer, P. (2016). *English language teaching in public primary schools in Mexico: The practices and challenges of teachers*. British Council.
- Reyes, G. (1994). *La pragmática lingüística*. Cátedra.
- Reyes Cruz, M. del R. (2010). *Competencias comunicativas interculturales en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad Veracruzana.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed.). Routledge.
- Roux, R. (2012). *Investigación en la enseñanza del inglés en México*. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria: Educar para la libertad y la creatividad*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Informe sobre la infraestructura educativa en zonas rurales 2018–2019*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2021). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PRONI)*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Marco curricular común de la educación media superior*. SEP.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.

Stoller, F. L. (2006). Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In G. H. Beckett & P. C. Miller (Eds.), *Project-based second and foreign language education* (pp. 19–40). Information Age.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

UNESCO. (2022). *Transforming education: An urgent political imperative for our collective future*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Ur, P. (2012). *A course in English language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Williams, M., & Burden, R. (1999). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge University Press.

Woolfolk, A. (2016). *Psicología educativa* (13.^a ed.). Pearson Educación.

Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). *Games for language learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.

8.0 ANEXOS

ANEXO 1 FOTOGRAFÍAS DEL CECyT #37

Imagen 1: «Estudiantes del CECyT 37 Santa Elena reciben títulos profesionales...» (CECyTECH boletín)



Fuente: https://cecytech.edu.mx/web/Boletin_CECyTECH_2022_04_82.html

Imagen 2: «Realizan Rally de Matemáticas en el CECyT 37 de Santa Elena»



Fuente: https://cecytech.edu.mx/web/Boletin_CECyTECH_2023_01_012.html

Imagen 3: Rotativo en Línea «Cecyte Chiapas ofrece especialidad técnica en Soporte y Mantenimiento... Ocosingo»



Fuente: <https://rotativoenlinea.com/noticias/2021/05/17/cecyte-chiapas-ofrece-especialidad-tecnica-en-soporte-y-mantenimiento-de-equipo-de-computo>

ANEXO 2 GRÁFICAS CON LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Gráfica 1. Se muestra el incremento obtenido en evaluaciones generales.



FUENTE: elaboración propia, con la colaboración de la información de las listas de los docentes responsables de la materia.

Gráfica 2. En las columnas de color azul se dan los resultados de un grupo que no fue estudiado.

En las columnas de color verde se dan los resultados del grupo de estudio.



FUENTE: elaboración propia, con la colaboración de la información de las listas de los docentes responsables de la materia.