

# Las hipótesis de Krashen: Fundamento para una propuesta de enseñanza de inglés en un bachillerato tecnológico

## Krashen's hypotheses: Basis for a proposal of teaching English in a technological high school

*Irma Conchas<sup>a</sup>*

---

### **Abstract:**

This article gives an account of a qualitative research located within the field of applied linguistics developed in a technological high school during the years 2020, 2021 and the first semester of 2022. In this document I describe the work related to the stage of a first approach to the field that allowed me identify some needs or required support of three teachers of English as a Foreign Language (EFL) in their teaching practice. The COVID 19 pandemic caused these teachers to transform their teaching work to teach their classes virtually. The objective of this research was to provide solutions to these teachers for the development of their work in those moments of uncertainty. In the analysis of the data, findings emerged that I associated with the hypotheses proposed by Krashen in his acquisition theory. As a result, I developed a didactic proposal for these teachers attached to the sociocultural reality of the school where they work.

### **Keywords:**

*Krashen's Hypotheses. English as a foreign language. Teaching. Didactic proposal.*

---

### **Resumen:**

Este artículo da cuenta de una investigación cualitativa ubicada en el campo de la lingüística aplicada, desarrollada en un bachillerato tecnológico durante los años 2020, 2021 y primera mitad de 2022. En este texto, se describe el trabajo efectuado en la etapa de primer acercamiento al campo, en la que se identifican algunas necesidades o apoyos requeridos por tres profesores de inglés, como lengua extranjera en su práctica docente. La pandemia de COVID-19 propició que estos profesores transformaran su enseñanza para impartir clases de manera virtual. La investigación tuvo como objetivo, brindar soluciones a estos profesores para el desarrollo de su trabajo en esos momentos. Del análisis de los datos surgieron hallazgos que son asociados con las hipótesis propuestas por Krashen, en su teoría de adquisición. Con fundamento en tales hallazgos, se elaboró una propuesta didáctica para estos profesores, apegada a la realidad sociocultural del centro escolar en el que se desempeñan.

### **Palabras Clave:**

*Hipótesis de Krashen. Inglés como lengua extranjera. Enseñanza. Propuesta didáctica.*

---

<sup>a</sup> Autor de correspondencia. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. México,  
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9685-8906> Email: [titular131@gmail.com](mailto:titular131@gmail.com)

Fecha de recepción: 10/11/2022, Fecha de aceptación: 15/04/2023, Fecha de publicación: 05/06/2023

DOI: <https://doi.org/10.29057/icshu.v11i22.10219>



## **Introducción**

Desde el segundo semestre de 2019 emprendí un proyecto de investigación aplicada en educación media superior. Como parte de este, en febrero de 2020 realicé un primer acercamiento al campo, con fines exploratorios, con profesores que entonces impartían la asignatura de inglés como lengua extranjera (ILE) en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 131 (CBTIS 131). Después de este primer acercamiento, comencé un profundo trabajo diagnóstico con tres profesores que tenían a su cargo grupos de segundo semestre.

En marzo de 2020 fue declarada la pandemia de COVID-19, que provocó que las autoridades tomaran medidas emergentes con el fin de disminuir el número de casos de transmisión de esta enfermedad letal. Una de las medidas decretadas fue la suspensión de las clases presenciales en todas las instituciones escolares, desde el nivel básico hasta el superior (Secretaría de Gobernación; SEGOB, 2020). Por lo tanto, desde ese momento, los profesores y estudiantes no tuvieron contacto presencial, y los servicios educativos se efectuaron por otros medios.

Para los profesores, esta situación provocó una inmersión urgente y apresurada para utilizar medios escritos o electrónicos alternativos, como cuadernillos, televisión, computadoras, teléfonos celulares, tabletas, internet, correo electrónico, plataformas digitales, aplicaciones o cualquier herramienta que permitiera encontrar la mejor manera de trasladar la labor de enseñanza de las clases presenciales a las virtuales (SEGOB, 2020).

A partir de las circunstancias descritas, en líneas anteriores, comencé a trabajar de forma colaborativa con los tres profesores mencionados, quienes con antelación habían aceptado participar en esta investigación, para identificar las necesidades específicas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) a través de la virtualidad en sus clases impartidas de forma sincrónica o asincrónica.

El CBTIS 131 es una escuela pública ubicada en la ciudad de San Luis Potosí, capital del estado del mismo nombre. Este se encuentra en el centro de la República Mexicana y colinda con otras seis entidades federativas, que son Zacatecas, Nuevo León, Tamaulipas, Hidalgo, Querétaro, Veracruz y Guanajuato. Dicha ciudad se conecta por vía terrestre con las principales carreteras a Guadalajara, Monterrey, Rioverde y Ciudad de México, lo que provoca una afluencia vehicular de transporte hacia los estados circunvecinos. De estos, Nuevo León y Tamaulipas se hallan en la frontera con Estados Unidos, por lo que los habitantes del estado de San Luis Potosí tienen fácil movilidad hacia el vecino país; ocupa el décimo lugar en

expulsión de población hacia ese país (Instituto Nacional de Geografía e Informática; INEGI, 2020).

Esta escuela se encuentra en la periferia de la capital, al oriente, muy cerca de la zona industrial y del centro de abastos. El contexto socioeconómico es prevalentemente bajo y medio bajo. Está rodeada por colonias populares en las que preponderan situaciones de vulnerabilidad por inseguridad social. Asimismo, las calles que la rodean están en malas condiciones físicas, lo que hace un tanto difícil el acceso al centro escolar, sobre todo en temporada de lluvias.

Este Centro de Bachillerato atiende en promedio 1900 estudiantes, cuyas edades van de 15 a 19 años, divididos en turno matutino y vespertino. La mayoría de ellos vive en áreas cercanas a la institución y otros en localidades rurales vecinas o alejadas de la ciudad. El 65 por ciento de ellos son hijos de trabajadores de la zona industrial, empleados o comerciantes. El 50 por ciento cuenta con un trabajo de fin de semana o de medio tiempo; el 74 por ciento recibe un apoyo económico a través de una beca que otorga el gobierno federal.

En este bachillerato tecnológico (BT), los jóvenes cursan su educación media superior en conjunto con una carrera técnica. El periodo para cursar el BT en el CBTIS es de tres años. Este tiene como objetivo primordial formar bachilleres técnicos, que al término de sus estudios obtienen un certificado de bachillerato. Los estudiantes cuentan con diversas opciones para obtener un título de técnico especializado y una cédula profesional, de acuerdo con la especialidad que cursaron a partir del segundo al sexto semestres. Al concluir el bachillerato, pueden optar por insertarse al ámbito laboral o continuar los estudios superiores.

La asignatura de inglés, como lengua extranjera, es parte del mapa curricular durante cinco semestres consecutivos, del primero al quinto. En este mapa se establecen tres horas semanales de impartición de ILE del primero al cuarto semestre y cinco horas en el quinto semestre (Secretaría de Educación Pública; SEP, 2019). Del primero al cuarto semestre se abarca la enseñanza de los niveles básicos al intermedio (A1 a B2), según lo instituido en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002). En el quinto semestre, el objetivo principal es brindar al estudiante técnicas para la traducción, la lectura y la escritura de diversos tipos de textos en inglés. Se espera que los estudiantes, al egresar, cuenten con las competencias comunicativas y lingüísticas básicas para comunicarse en esta segunda lengua.

En este trabajo presenta información recabada mediante un diagnóstico que permitió identificar algunas categorías que

emergieron del análisis de los datos y hallazgos significativos, donde se identificaron condiciones que muestran un paralelismo con las cinco hipótesis propuestas por Krashen (1982; 2003). Asimismo, se presentan algunas situaciones que se derivan de una propuesta didáctica elaborada para esta investigación. Para la exposición del artículo, se hace referencia a las cinco hipótesis de Krashen, así como, al enfoque comunicativo, al uso de materiales reales o auténticos y, de manera acotada, a la relación que guarda la disciplina de la lingüística aplicada y el inglés como lengua extranjera.

### Revisión de la literatura

Si bien la investigación se centra en la observación del trabajo docente en la enseñanza de una lengua extranjera, las situaciones que acontecen en el aula no pueden desasociarse del proceso de aprendizaje-adquisición (Krashen 1982; 2003). Estas situaciones están determinadas por los profesores, pero también, por los estudiantes (Gass, 2013). Por esta razón, dirigí la mirada hacia los estudiantes, lo cual me permitió ver en mayor profundidad la enseñanza por parte del profesor. Los estudiantes han sido una ventana por la que se ha observado, analizado y reflexionado sobre el trabajo docente.

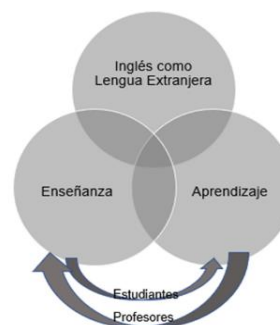
El objetivo principal de la investigación fue analizar la práctica de tres profesores de lengua extranjera y con base en ello, realizar una propuesta de intervención que los apoyara para la mejora de la enseñanza. Con esta propuesta de intervención, se buscó contribuir a uno de los trabajos del profesor, que es aportar un plan metodológico de actuación que le posibilite el uso de actividades y estrategias adaptadas a las necesidades y características de los estudiantes. La enseñanza y el aprendizaje son factores inseparables, pues ¿de qué serviría el trabajo del docente al enseñar un idioma si el estudiante no logra aprenderlo y hacer uso de él? (Gass, 2013).

Para explicar el fenómeno, objeto de esta investigación, se partió de los elementos que aparecen en la figura 1, en la que se sitúan en el mismo nivel a los profesores y a los estudiantes, en virtud de una correlación indispensable, pues la enseñanza y el aprendizaje están asociados tanto a los estudiantes como a los profesores.

Los profesores son la base del diagrama, ya que con su labor de enseñanza coadyuvan a que los estudiantes construyan el aprendizaje, en este caso, del inglés como lengua extranjera. Los estudiantes, quienes forman una parte esencial de esta base, también contribuyen en la correlación entre enseñanza y aprendizaje. Estos cuatro elementos: profesores, estudiantes, enseñanza y

aprendizaje, que no están desasociados, convergen en un espacio común, que es el aula de ILE.

Figura 1. Correlación de los profesores, los estudiantes, la enseñanza y el aprendizaje de inglés como lengua extranjera.



Fuente: Elaboración propia

Martín y Roco (2012) afirman que los profesores y alumnos colaboran a la enseñanza y el aprendizaje con sus conocimientos, destrezas, experiencias, expectativas y valores. Refieren que estas contribuciones convergen en el aula y funcionan como un marco de referencia que apoyará a los participantes en la aproximación a estructura social y en la estructura académica.

Por su parte, Coll (2012) considera que la enseñanza y el aprendizaje son dos elementos indisolubles. Afirma que la acción educativa sistemática, intencionada y planificada, que brinda el profesorado, aporta al alumnado elementos necesarios y pertinentes para la construcción de significados, entendidos como aprendizaje.

### La lingüística aplicada y su relación con el inglés como lengua extranjera

En este trabajo solo se hará referencia a algunas concepciones de la lingüística aplicada y la relación que guardan con el objeto de estudio. La lingüística aplicada ha sido, por mucho tiempo, el marco general subyacente al desarrollo de currículos de lenguas (Richards, 2001). Dominar la comunicación lingüística humana es considerada como el equivalente a tener dominio sobre las unidades estructurales del sistema lingüístico. Richards *et al.* (2010) refieren que la lingüística aplicada alude al estudio del aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

Con base en las funciones que se asocian a la lingüística aplicada me surge el siguiente cuestionamiento: cuando una persona domina una lengua extranjera, ¿se puede asumir que domina la estructura de esta? La respuesta pudiera ser evidente, en el caso de algunos aprendientes de lengua

extranjera que dominan el idioma en su forma oral, puesto que estos muestran un alto desempeño, en la fluidez al hablar el idioma; logran mantener una comunicación oral efectiva. Sin embargo, en otros casos, sucede una situación adversa, ya que logran un mayor desarrollo en la expresión escrita, pero no en la oral. Es decir, algunos hacen buen uso de la escucha y el habla, pero muestran deficiencias en la lectura y la escritura. Esta situación se vincula a la competencia comunicativa y a la competencia lingüística, así denominadas por Salazar y Batista (2005). Es así que resulta importante precisar qué entendemos por dichas competencias.

Por competencia lingüística se entiende el dominio de las reglas gramaticales y la expresión en la escritura y, por competencia comunicativa, el dominio para expresarse con fluidez de manera oral, de tal modo que se comunique efectivamente lo que se desea (Cedeño *et al.*, 2020). Es así que esta área del conocimiento, la comunicación efectiva, se relaciona de manera directa con el estudio del lenguaje y la lingüística en lo relativo a problemas prácticos.

Por tanto, como ya se mencionó, esta investigación se centra en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la cual ha sido desarrollada mediante un trabajo de prácticas de colaboración en la virtualidad con los profesores. Para ello, se diseñaron una serie de siete secuencias didácticas, como opciones útiles y provechosas para la mejora de su labor. En esta propuesta de secuencias didácticas están inmersas actividades que propician el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas.

### **El translenguaje en la clase de ILE**

En una mirada desde el enfoque comunicativo, el profesor, al hacer uso del *translenguaje*, puede ayudar a los estudiantes a elaborar un andamiaje entre la lengua meta y la lengua materna. Los estudiantes comunican sus ideas usando ambas lenguas. A partir de la expresión de alguna idea en la lengua extranjera, los estudiantes dejan ver sus áreas de oportunidad al profesor, quien, en el momento pertinente, los orienta para superar las dificultades en la expresión de alguna idea en la lengua extranjera (Pánchez, 2021). Los profesores y los estudiantes maximizan todos los recursos lingüísticos, cognitivos, semióticos y socio-culturales en la construcción del conocimiento (Wei, 2017). De esta manera, el *translenguaje* remite a utilizar todos los recursos lingüísticos para comunicarse.

Di Virgilio (2020) se refiere al *translenguaje* como una práctica pedagógica y asienta que este significa usar ambos idiomas para dar sentido a lo que se habla, y no para proveer a los alumnos de traducciones directas. Afirma que los profesores pueden considerar hacer uso de esta práctica

pedagógica en el aula de inglés como lengua extranjera, para llevar a cabo actividades que se enfoquen en diversos aspectos lingüísticos y para construir un andamiaje en el proceso de aprendizaje, con el fin de maximizar el potencial comunicativo en los estudiantes.

Por su parte, Pánchez (2021) explica que el *translenguaje* no considera una competición entre las dos lenguas y que no perjudica las competencias lingüísticas en la lengua de aprendizaje. Señala que el *translenguaje* es un apoyo para la enseñanza de la lengua extranjera. Asimismo, afirma que el uso de este enfoque representa un cambio con respecto de los métodos monolingües tradicionales, que pueden ser limitantes e inhibir las expresiones creativas.

De acuerdo con autores como Pánchez (2021) y Nielsen (2018), el *translenguaje* es un enfoque que poco se ha estudiado, y sugieren que se hagan más investigaciones acerca de sus efectos en diferentes contextos.

### **Teoría de adquisición de lenguas como fundamento de una propuesta de intervención**

Krashen (2003) sostiene que en los estudiantes de lengua extranjera es esencial la motivación, la autoconfianza y la disminución de ansiedad. Afirma que un estudiante con alta motivación, confianza en sí mismo, una buena imagen de sí mismo y con bajo nivel de ansiedad está en mejores condiciones para el éxito en el aprendizaje de una lengua diferente a la materna. Argumenta que el aprendizaje de una segunda lengua es más exitoso en niños y jóvenes, ya que tienen la habilidad de aprender el idioma con una interacción apropiada de forma natural, que no se presenta en los adultos. Estos utilizan estrategias cognitivas más complejas para aprender (Krashen, 2003). Por su parte, Litwin (2005) anota que en clases de una lengua extranjera se requiere principalmente que el alumno tenga un rol participativo, activo e interactivo.

En este sentido, coincido con los planteamientos de los autores mencionados en el párrafo anterior, debido a que, en el trabajo de campo, al tener un primer acercamiento con los profesores y sus estudiantes, se pudo observar que los docentes, paulatinamente, aportan elementos para brindar confianza a los educandos. Estos elementos propiciaron, en los estudiantes, mayor confianza para hablar y participar en las sesiones de clases, ya sea de tipo sincrónico o asincrónico. Cabe puntualizar que, en la clase de inglés, un factor indispensable para que esta sea exitosa, es la participación de los estudiantes, ya que el éxito del aprendizaje de un idioma es la práctica.

Del análisis de los datos obtenidos en el acercamiento (diagnóstico), emergieron cuatro categorías, las cuales coinciden, en gran medida, con la teoría de adquisición de

Krashen (1982, 2003) y sus cinco hipótesis. Estas últimas, serán de utilidad para explicar la relación de estas con los resultados del acercamiento-diagnóstico, así como para realizar la propuesta de intervención para los tres profesores participantes en el estudio, de manera que les apoye en la mejora de la enseñanza de ILE en la modalidad virtual.

Las hipótesis forman parte de la teoría de adquisición, desarrollada por Krashen (1982, 2003), y son las siguientes:

- 1) diferencias entre adquisición y aprendizaje;
- 2) hipótesis de orden natural;
- 3) hipótesis del monitor;
- 4) *input* comprensible o entrada de contenido comprensible,
- 5) hipótesis del filtro afectivo.

### **La propuesta de intervención**

De manera conjunta con los profesores, se elaboró un programa de colaboración para trabajar, junto con ellos, el diagnóstico y la aplicación de la propuesta de intervención. Con base en el análisis de los datos del diagnóstico, se presentó a los profesores la propuesta de intervención, que consistió en una prueba piloto de siete secuencias didácticas, dirigidas a un propósito específico del programa de estudios y orientadas a la construcción, por parte de los estudiantes, de la competencia comunicativa de inglés como lengua extranjera.

La propuesta respondió a situaciones específicas que manifestaron profesores y estudiantes, así como a otras que se detectaron en la observación y el análisis del momento de diagnóstico. El propósito de la intervención fue que los profesores se apropiaran de la propuesta y la aplicaran en la práctica educativa, como un insumo útil en la labor de enseñanza. En las secuencias didácticas, que integran la propuesta de intervención, se sugirió a los profesores que utilizaran las metodologías activas y materiales reales o auténticos para la enseñanza de ILE.

La propuesta de intervención contextualiza una didáctica acorde con las necesidades de los profesores, en función del contenido académico. Con esta propuesta se pretendió contribuir a uno de los trabajos del profesor, que es aportar un plan metodológico de actuación que le permita usar actividades y estrategias adaptadas a las necesidades y a las características de sus estudiantes. Considero, como ya lo he dicho, que la enseñanza y el aprendizaje son factores inseparables.

Los datos recabados y analizados de manera sistemática en este primer acercamiento, fueron un auxiliar en el diseño e implementación de una propuesta didáctica práctica para los profesores de ILE, en este contexto en particular. Con tal fin,

se tomó en cuenta el uso de materiales reales o auténticos (Labrador y Andreu, 2008).

En este sentido, Flores, Rodríguez y González (2012) argumentan que la variedad de contextos comunicativos, que los materiales auténticos traen al aula de lengua extranjera, representa beneficios y retos para los docentes y los alumnos, ya que les brinda la oportunidad de afrontar escenarios comunicativos reales, que les exige hacer acopio de todas sus estrategias (cognitivas, metacognitivas y socioafectivas) y, con ello, generar los conocimientos necesarios para alcanzar la meta comunicativa.

### **Metodología**

La ruta metodológica de este trabajo de investigación aplicada fue de perspectiva cualitativa. (Bisquerra, 2009). Con la que se llevó a cabo el trabajo diagnóstico, a lo largo de dos periodos en 2020; el primero, de febrero a julio, y el segundo, de agosto a diciembre.

Para el diagnóstico, me apoyé en técnicas e instrumentos como, la observación, la entrevista en profundidad, las encuestas, un grupo focal y un diario de campo. Por medio de la observación tuve acceso a un conjunto de elementos para descubrir procesos y significados que acontecieron durante las clases. Las entrevistas y las encuestas complementaron las observaciones de clase. Utilizar estas técnicas e instrumentos permitió recolectar información de las clases de los tres profesores de ILE, efectuadas a través de la virtualidad, de manera sincrónica (Taylor y Bogdán, 1998).

En adelante, me referiré a estos tres profesores con los seudónimos de Cony, Fabio y Aldo, con el fin de proteger sus identidades. Con ellos se realizó una negociación para el acceso e ingreso a sus clases, desarrolladas a través de la plataforma que utilizaron para este fin. Más tarde, acordamos la calendarización de las observaciones de sus clases en la modalidad virtual, durante los dos semestres. La población objetivo se conformó con los tres profesores y 241 estudiantes de segundo semestre, realizándose un total de 35 horas de observación. Estas observaciones hicieron posible un acercamiento a los actores, entrar al escenario de sus clases virtuales para conocer sus interacciones, sus contextos y sus realidades. En las observaciones se identificó, tanto en los profesores como en los estudiantes, algunas situaciones personales que afectaban el proceso educativo, como son: sus dificultades para la conexión a internet, sus requerimientos y necesidades en relación con el proceso de enseñanza de ILE, en un momento específico. Al inicio fue desconcertante entrar al aula virtual, con los profesores y sus estudiantes. Sin embargo, a medida que el estudio progresaba, los actores y yo nos habituamos a la

presencia mutua. Así, los roles naturales de cada uno de los actores y los escenarios fueron surgiendo de modo natural, y logramos establecer un *rapport* efectivo.

Este *rapport* efectivo se logró después de las primeras observaciones, en el momento en que los profesores comenzaron a intercambiar información en relación con las acciones y actividades que realizaban durante las clases. De igual forma, al declarar en las entrevistas, los aspectos en los que ellos solicitaban ayuda para mejorar sus clases de ILE, principalmente en este entorno de virtualidad (Taylor y Bogdan, 1998).

En otro momento, se realizaron entrevistas en profundidad a los profesores, para lo que se utilizó un guion. Las preguntas posibilitaron el acceso a información que condujo a la comprensión de las experiencias en torno a la enseñanza de ILE, de situaciones que expresaron con sus propias palabras, de percepciones y de necesidades del trabajo que entonces realizaban en la virtualidad.

Posteriormente, se llevó a cabo una encuesta, a través de un formulario de *Google Forms*, que contenía preguntas abiertas y cerradas. Las abiertas apoyaron para conocer las opiniones en voz de los propios actores (Taylor y Bogdan, 1998). Se realizaron dos encuestas diferentes, una para los profesores y otra, para los estudiantes. Esta actividad arrojó información cuantitativa y, sobre todo, cualitativa que permitió corroborar algunos supuestos, descartar otros y obtener hallazgos inesperados.

Se aplicó una entrevista semidirigida a un grupo focal de estudiantes, con duración de 40 minutos, en dos ocasiones. La información que se obtuvo de los estudiantes, brindó un amplio panorama respecto a las experiencias vividas, motivaciones, inquietudes, percepciones y necesidades en relación con el idioma inglés. Las entrevistas a los profesores proporcionaron datos relevantes para conocer sus percepciones, requerimientos, dificultades y necesidades en el desempeño de su labor por medios virtuales durante sus clases sincrónicas o asincrónicas.

Las entrevistas aportaron la profundidad necesaria para entender los procesos de enseñanza de ILE, relacionar eventos, comprender los significados y las percepciones que tienen los sujetos de investigación, sobre las actividades llevadas a cabo en los entornos, en que los profesores, Aldo, Cony y Fabio, desempeñaban su labor con los estudiantes. Respecto a los estudiantes, se obtuvo información sobre su percepción del inglés, como lengua extranjera, así como, algunas referencias y vistas al entorno en el que viven (Bisquerra, 2009).

En adición, mantuve diversas conversaciones por WhatsApp con los profesores y estudiantes. En estas, les pregunté acerca de sus percepciones de las actividades

realizadas en las clases de ILE. Además, en el diario de campo registré, de la manera más detallada y precisa posible, la información de las observaciones, los contenidos de las entrevistas semiabiertas y de las conversaciones formales e informales con los sujetos de estudio.

Mediante las encuestas, las entrevistas en profundidad y el grupo focal accedí a las realidades de los profesores y sus estudiantes en el proceso educativo de ese momento. Los datos obtenidos apoyaron para la visualización de un panorama más amplio de las observaciones hechas en el trabajo diagnóstico (Gibbs, 2007).

A partir del diagnóstico, se analizó la información con el método de comparación constante y codificación abierta (Gibbs, 2007). De este análisis profundo emergieron cuatro categorías: 1) percepción de utilidad; 2) experiencia lingüística; 3) disposición socioemocional y, 4) posibilidad de participación. En estas categorías analíticas, que están presentes en todo momento en los datos obtenidos, me apoyé para la formulación de una explicación teórica fundada en el análisis de los datos (Gibbs, 2007).

El trabajo diagnóstico, en este centro educativo, brindó un panorama de las necesidades reales de los profesores en una situación emergente de trabajo en la virtualidad a causa de la pandemia de COVID-19.

## Discusión

De acuerdo con la información recabada en la primera aproximación de diagnóstico, se encontró una relación entre las categorías que emergieron de análisis de los datos encontrados y la teoría de la adquisición de Krashen (1982; 2003), la cual se describirá a continuación.

Como se mencionó, dicha teoría está integrada por cinco hipótesis, la primera, es la que señala una diferencia inicial entre los conceptos de adquisición y aprendizaje. En donde el autor afirma que la adquisición del idioma se incorpora en el individuo a partir del contacto natural, de manera intuitiva y subconsciente, sin que sea memorizado. Asimismo, define el aprendizaje como aquel que se da de manera sistemática a través de un proceso formal como en las escuelas, donde la enseñanza se enfoca en mayor medida en las reglas gramaticales.

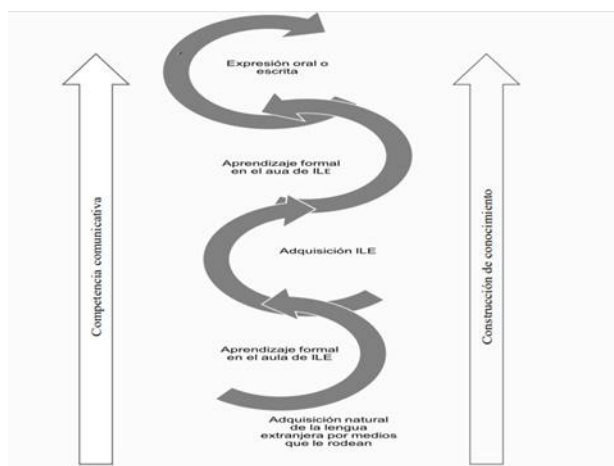
Para algunos aprendientes, esta diferenciación clarifica, expone y ayuda a identificar cómo se utiliza el idioma para expresarlo en situaciones cotidianas y asociadas a su entorno sociocultural. Dentro del estudio que se expone, esta hipótesis se relaciona con una primera categoría, la cual se refiere a la percepción de utilidad; involucra el interés que tiene el estudiante por el ILE, el uso que le da y cómo considera que este le ayudará en sus planes de vida actuales o a futuro. En tanto que esta categoría, para el caso

de los profesores, se asocia con las prácticas de colaboración y la percepción de su didáctica, factores que influyen en la apropiación de la lengua extranjera.

Al respecto, Krashen (1982, 2003), experto en el campo de la lingüística, afirma que estos procesos acontecen en dos sistemas independientes en la apropiación de una segunda lengua. Define la adquisición como un proceso automático que se desarrolla en el nivel del subconsciente, debido a la necesidad de comunicación; no hay un esfuerzo consciente por parte del individuo ni un énfasis en el aspecto formal de la lengua, pero sí en el acto comunicativo. Para que ocurra la adquisición es necesaria una gran interacción del individuo con la lengua meta.

La figura 2 representa la interpretación que se hace para el caso que nos ocupa, en cuanto a la relación entre la adquisición y el aprendizaje, propuesta por Krashen (1982, 2003).

Figura 2. Relación entre adquisición y aprendizaje del inglés como lengua extranjera



Fuente: elaboración propia

Esta situación se asocia de modo directo a la segunda hipótesis del orden natural. Según esta, no debe haber un orden específico en el cual los estudiantes aprendan. Es decir, primero gramática o estructura, después vocabulario, enseguida la escritura, etcétera. En todo caso, la adquisición del idioma va ocurriendo de forma natural para aprenderlo. Esta segunda hipótesis, se relaciona con la categoría experiencia lingüística, construida desde el diagnóstico.

El aprendizaje está basado en la comunicación; los aprendientes asimilan más cuanto más se comunican. Como fundamento de la propuesta de intervención, tomé en consideración esta situación de comunicación. Por lo que sostengo que está estrechamente vinculada con el enfoque comunicativo, que se pretende desarrollar en el aprendiente

de lengua extranjera. La participación de los estudiantes es importante en la clase de inglés, a partir de que el profesor les presenta las actividades de las secuencias didácticas. Estas implican la resolución de situaciones específicas que les ayudarán al aprendizaje en el marco del enfoque comunicativo (Cedeño *et al.*, 2020).

En la actualidad, el enfoque comunicativo es uno de los más utilizados para la enseñanza del idioma inglés. Otro enfoque, al que se recurre hoy en día, está conformado por varios métodos o enfoques combinados, el cual es llamado método ecléctico (González *et al.*, 2020). González *et al.* argumentan que los profesores suelen hacer uso de cualquier método que consideren apropiado, ya sea impuesto o seleccionado por convicción, de acuerdo con los principios, creencias, estilos, nivel de aprendizaje de sus alumnos

Con base en las evidencias, se infiere que el tipo de enseñanza que los profesores utilizan está dado por sus conocimientos, creencias, apoyos bibliográficos y por la infraestructura que poseen para el desempeño de su labor; pero, sobre todo, por el contexto en el que llevan adelante la actividad educativa. En consecuencia, los métodos empleados por los profesores son acordes con el contexto en que los adoptan, con los sujetos educativos y con la institución, que influirán en el tipo de enseñanza de la lengua meta (Larsen, 2011). En la práctica docente, los profesores de ILE utilizan una combinación de varios métodos o enfoques que apoyen de la mejor manera el desempeño de su labor.

Con fundamento en las observaciones registradas y las notas tomadas durante las clases virtuales de ILE, se confirma que hubo momentos en los que los profesores consintieron que los estudiantes hicieran uso del español, su lengua materna, y del inglés, la lengua extranjera. Los profesores y estudiantes emplearon elementos de ambas lenguas para comunicarse de forma natural y espontánea. Para ello, utilizaron todos los recursos lingüísticos para comunicarse, esto, conocido como *translenguaje* (Di Virgilio, 2020; Pánchez, 2021; Nielsen, 2018).

Los estudiantes realizaron una práctica más profunda en clase; comenzaron a asociar las diferencias y semejanzas entre la lengua materna y la extranjera. El siguiente extracto narra algunos momentos de esta interacción.

El profesor Fabio saludó a los estudiantes que estaban presentes en la clase sincrónica. Posterior a ello, se preguntó si habían preparado su presentación de la tarea que les dejó. El profesor preguntó quién sería el primero en participar. Una estudiante llamada Cindy le contestó que ella quería participar. Cindy nerviosa encendió su cámara y comenzó a explicar su fotografía a partir de un diálogo que había elaborado. Cindy comenzó a hablar en

español y en inglés para explicar una fotografía de cuando ella estaba en tercer año de secundaria, de su experiencia en ese momento, que sucedió en el pasado cuando tenía 15 años. Cindy logró expresar algunas frases en inglés y otras en español. Ella le preguntó acerca de una palabra que desconocía en inglés.

El profesor Fabio le respondió, pero le dijo que no se preocupara por eso ahorita y que tratara de hablar lo más fluido posible, aunque combinara el uso de inglés y español. También el profesor Fabio le comentó que al final de su presentación le aclararía sus dudas.

Cindy entonces, se mostró con mayor confianza para hablar y continuó explicando su presentación (Extracto 1)

La observación mostró que el profesor apoyó a Cindy para que ella continuara expresando sus ideas con la mayor naturalidad. Este tipo de práctica coadyuva para que los estudiantes se acerquen a la comprensión en la manera de utilizar mejor esta lengua extranjera. Como resultado, otros estudiantes intervinieron y utilizaron el idioma inglés según lo que pretendían comunicar. De esta manera y con base en las evidencias reunidas, se afirma que el *translenguaje* está presente en el aula de inglés como lengua extranjera.

El *translingüismo* sucede de forma natural y espontánea. Los profesores enseñan el idioma inglés a los alumnos, pero no siempre se propicia una comunicación total en este idioma. Muchas veces se usa una combinación de español e inglés en una expresión u oración.

La tercera hipótesis, del monitor, está relacionada con el conocimiento de las reglas gramaticales solo en el aspecto de corrección. En la medida que el aprendiente utilice el idioma y se comunique, la corrección de uso y aplicación irá surgiendo de forma natural, pues al conocer las reglas o las estructuras gramaticales, estas solo harán la función de comparar y corregir. De este modo, quien aprende el idioma por sí solo, en ocasiones posteriores, expresará de manera correcta lo que pretende comunicar.

En el diseño de las secuencias didácticas de la propuesta de intervención con los profesores de ILE, se incluyeron actividades en las que el uso de la gramática estaba implícito. Esto se hizo porque para los profesores era indispensable que las secuencias didácticas estuvieran estrictamente asociadas al programa de la asignatura y contribuyeran a que los aprendientes progresaran en los niveles de participación.

Como resultado, los estudiantes conocieron, identificaron e hicieron uso de la gramática de manera adecuada en los ejercicios escritos u orales. El conocimiento de la gramática les permitió darse cuenta de los errores y corregirlos. Es importante que los estudiantes utilicen cada vez más el idioma meta, aun cuando su expresión oral o escrita sea errónea. Esta hipótesis fue relacionada con la categoría de

experiencia lingüística, que considera el uso de materiales auténticos y metodologías activas para la práctica. De esta forma, progresivamente, se va construyendo su conocimiento y perfeccionen de la competencia comunicativa (Richards, 2001). Esta situación atiende al proceso de enseñanza desde la lingüística aplicada, en un enfoque comunicativo y ecléctico (Salazar y Batista, 2005). En cuanto a la cuarta hipótesis, relativa al *input* comprensible o entrada de contenido comprensible, se busca que al aprendiente se le exponga material claro y comprensible, valga la redundancia. Dicha exposición apoyará al cerebro en la asimilación de estos materiales, en este caso, en el aprendizaje del idioma inglés (Krashen 1982, 2003). El *input* se refiere a que los aprendientes deben consumir contenido que se “instalen” en el cerebro y lo asimilen de forma progresiva, habida cuenta de que se usen materiales reales o auténticos. Cabe mencionar que los materiales reales o auténticos no fueron creados propiamente con fines didácticos, pero los profesores de ILE los utilizaron y adaptaron al contenido que pretendían abordar (Madrid, 2001).

Esta instalación y asimilación permitirá, al estudiante, entender la mayor parte posible de lo que está aprendiendo y escuchando. Con ello, estos aprendientes, de un momento a otro, entenderán la forma de hablar, de escuchar, de leer y escribir; esta será la entrada para aprender el idioma. En este sentido, Madrid (2001) sostiene que el aprendizaje de las lenguas tiene lugar mediante procesos de construcción personal, creativos, globales, cíclicos, significativos y en estrecha relación con los intereses, necesidades y esquemas mentales de los sujetos que las aprenden. Entonces, el profesor que haga uso de estos materiales reales debe asegurarse de que estén asociados a los contextos, intereses, entorno y edades de los estudiantes.

Con este tipo de ayuda, el aprendizaje se efectuará de forma intuitiva y subconsciente por efecto del *input* empleado. El profesor de ILE puede hacer uso de materiales reales o auténticos y asociarlos a los contenidos curriculares. La relación entre el uso de este tipo de materiales y la lengua meta propiciará la adquisición de esta debido a que se realiza como un proceso natural (Krashen, 1982, 2003).

Bórquez y Hernández (2021) afirma que en el área de enseñanza-aprendizaje de lenguas se suelen identificar muchos factores que influyen en el dominio de estas por parte de los estudiantes. Los docentes han transitado de la búsqueda de últimas tecnologías al diseño de materiales innovadores que motiven a los alumnos, en el que se integran habilidades, en concordancia con los diseños curriculares, que ayuden a los alumnos a desarrollar su autonomía.



Por lo tanto, el profesor habrá de proporcionar a los aprendientes materiales auténticos como textos tomados de periódicos o revistas, hojas de información, folletos, cartas de restaurantes, anuncios, programas de televisión o de radio, videos de internet, cortos de películas, canciones, entrevistas o conversaciones con hablantes nativos del idioma u otras personas que lo hablen aun cuando no se trate de su lengua materna (Madrid, 2001; Consejo de Europa, 2002). El profesor de ILE hará uso de los recursos reales disponibles para la enseñanza. La utilización de materiales auténticos debe ser adecuada al nivel de conocimiento suficiente del inglés, para evitar que el aprendizaje sea tedioso y cause que los aprendientes se fastidien o desistan.

En virtud de este nivel de conocimiento suficiente, se proporciona a los aprendientes materiales de acuerdo con su nivel de conocimiento del idioma inglés, o un poco más elevado, con la finalidad de propiciar en ellos una construcción del idioma. En este orden de ideas, es fundamental que el profesor adapte el material que utilizará al nivel de dificultad adecuado y a las posibilidades reales de los aprendientes, con el apropiado *input* oral o escrito.

Por su parte, Flores, Rodríguez y González (2012) afirman que la variedad de contextos comunicativos que los materiales auténticos traen al aula de lengua extranjera, representa beneficios y retos para los docentes y los aprendientes. Para estos últimos, el uso de material auténtico y de estrategias brinda la oportunidad de afrontar escenarios comunicativos reales que les exigen hacer acopio de todas sus habilidades (cognitivas, metacognitivas y socioafectivas) para generar los conocimientos necesarios encaminados al logro de la meta comunicativa.

La quinta hipótesis, que versa sobre el filtro afectivo, asevera que las emociones toman un lugar imprescindible para aprender un idioma, por lo que intervienen las motivaciones intrínsecas y extrínsecas, los miedos, las alegrías, las emociones, muchos factores psicológicos y experiencias vividas. La historia o las experiencias del individuo son detonantes para que el choque cultural entre el idioma que sabe (lengua materna) y el que aprende (lengua extranjera) interfiera en mayor o menor medida en el aprendizaje. Todo esto construye un filtro emocional que suele ser la causa de bloqueos mentales o de accesos a la disposición para la adquisición de otra lengua.

Por lo tanto, si el aprendiente ha pasado por experiencias positivas en relación con el idioma, estas ayudarán a que tenga una mejor disposición para el aprendizaje. En caso contrario, cuando el aprendiente ha tenido malas experiencias en el aprendizaje del idioma inglés, en algunas clases o en alguna situación específica vivida, creará

emociones negativas como disgusto o apatía por tal aprendizaje, y habrá bloqueos para llevarlo a cabo. Esta hipótesis se relaciona con la tercera categoría, la disposición socioemocional, la cual se acerca a las realidades que se viven en el aula, e influye indudablemente en el proceso educativo del idioma inglés (Krashen, 1982, 2003).

Otra develación se vincula al hecho de que esta escuela (el bachillerato tecnológico) atiende a estudiantes de características y entornos socioculturales muy diversos. Una proporción considerable de estudiantes, alrededor de 14 por ciento, tiene limitaciones para un acceso total a los recursos de conexión a las clases virtuales. No obstante, dichas limitaciones también las tienen los profesores. Estos últimos afrontaron la irrevocable necesidad de utilizar la tecnología para desempeñar la labor de enseñanza. Esta circunstancia les requirió la adquisición de equipo de cómputo o teléfonos inteligentes para acceder a las plataformas o aplicaciones como *Google Meet*, *Zoom* y *WhatsApp*, a fin de tener contacto con los estudiantes por videoconferencias y reuniones virtuales de forma sincrónica.

En un primer momento, los profesores pudieron establecer contacto virtual con algunos estudiantes a través de estas plataformas o aplicaciones. Sin embargo, manifestaron que experimentaron ciertas problemáticas inherentes a la enseñanza por medio de dispositivos electrónicos digitales, ya que esta modalidad de trabajo, para muchos de ellos, significó una experiencia particularmente nueva, un campo poco explorado o limitado, que debía ser utilizado con premura.

Por su parte, los estudiantes de pronto afrontaron la necesidad de contar con al menos un teléfono celular para tomar una llamada o hacer uso de *WhatsApp*. Las limitaciones económicas de algunos de ellos impidieron el acceso inmediato a esta tecnología. No obstante, poco a poco, los estudiantes tuvieron oportunidad de integrarse al uso de esta aplicación.

Otra problemática que se observó, tanto en profesores como en estudiantes, gira en torno a la falta de internet. Derivado de esta, los profesores debían considerar la integración también de aquellos estudiantes que no tenían acceso a internet. Por lo tanto, esta integración se convirtió en un reto para los profesores. Como resultado, estos llevaron a cabo su labor educativa de dos maneras: a través de la clase sincrónica y de la clase asincrónica (mediante la realización de clases videogradas).

## Conclusión

Durante el trabajo diagnóstico, los tres profesores siempre se condujeron con mucha ética en sus clases. Además, al ser entrevistados, uno de ellos, afirmó que debe ser muy

respetuoso y cuidadoso, pues detrás de la pantalla se encuentran los padres de familia. Por otro lado, la profesora expresó que debe trabajar con cautela, pues el estado emocional de los jóvenes, así como el propio, es vulnerable, más que en ningún otro momento (como el de la situación de pandemia), y no conoce las condiciones en las que se toman las clases. El tercer profesor agregó que es importante hacer la clase amena, interesante, para que no se duerman (detrás de la pantalla) y que, en ese contexto, es complicado pedir a los estudiantes que siempre tengan abierta la cámara para observarlos, porque sus condiciones, no sólo de conexión, sino de condiciones materiales, a veces son difíciles.

Dentro del proceso investigativo, la investigadora se volvió parte de las situaciones; con lo que se logró percibir lo que las personas sienten, sumergirse en sus realidades y ser parte de este proceso de estudio. Se evitó tener una inclinación específica sobre alguna opinión o en la interpretación de los datos recabados; así como cualquier posible interés personal que menoscabara de modo directo el resultado del trabajo de investigación (Denman y Haro, 2000).

Este trabajo de diagnóstico e intervención sirvió como un apoyo a los profesores de ILE, para que se acercaran al conocimiento de algunos aspectos de los entornos y las realidades de sus estudiantes. Además, los tres profesores pudieron darse cuenta de algunas características de sus alumnos, que frenan el desarrollo de la competencia comunicativa o lingüística de la lengua meta (Salazar y Batista, 2005).

Del análisis de los datos recogidos se deduce que el acercamiento de los profesores a las realidades de sus estudiantes les ayudó a obtener más información para considerar, redescubrir y complementar la labor en la enseñanza de ILE.

Como parte del proceso de investigación, se buscó que los profesores se apropien de la propuesta didáctica que se diseñó para tal fin, así como que la utilicen como un insumo para la mejora y transformación de sus prácticas escolares. Mediante los datos presentados en este artículo, se puede afirmar que, esta colaboración con los profesores constituye una estrategia de acompañamiento efectiva para la optimización de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en bachillerato.

Finalmente, se considera que la finalidad principal de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el bachillerato tecnológico, es proporcionar a los aprendientes una herramienta que usarán en situaciones particulares, en las que sea necesario cambiar de código, en su país o cuando salgan de este, para comunicarse en el ámbito

laboral, cuando hayan egresado de la educación media superior.

## Referencias

- Bórquez, Lilia y Hernández, Martha (2021). Input, output, and intake: role and relevance in second language learning. Exposición, producción e internalización: función y relevancia en el aprendizaje de una segunda lengua. *Edähi. Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHU*, Vol. 10, Núm. 19, pp. 41-45. Disponible en: <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icshu/issue/archive>
- Bisquerra, Rafael (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Cedeño-Álava, Marlon, Loo-Lara, Daniela, Ponce, Roberth y Loo, Mónica (2020) La enseñanza de la asignatura inglés desde una concepción problemática sustentada en el enfoque comunicativo. *Polo del Conocimiento*, Vol. 5, Núm. 42, pp. 250-272. Disponible en: <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1267/2248>
- Coll, Cesar (2010). “Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa” en Cesar Coll (Coord.) *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. Pp. 31-61. Graó.
- Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Aprendizaje, enseñanza y evaluación. *Centro Virtual Cervantes*. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm)
- Denman, Catalina y Haro, Jesús (2000). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. El Colegio de la Sonora.
- Di Virgilio, Andrea (2020). “Translenguaje: derribando barreras en el aula de lenguas extranjeras” *Revista Digital de Políticas Lingüísticas* Núm. 13, pp. 6-33. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/31529>
- Flores Treviño, María Eugenia, Rodríguez Bulnes, Guadalupe y González Salinas, Armando (2012). “Aprendizaje de la lengua oral con base en el material auténtico: alternativa didáctica de innovación”, en Universidad Autónoma de Chihuahua (Comp.). *Primer Congreso Internacional de Educación. Construyendo inéditos viables. Memorias*. (pp. 2193-2203). [http://cie.uaeh.mx/cd/docs/area\\_09/a9p4.pdf](http://cie.uaeh.mx/cd/docs/area_09/a9p4.pdf)
- Gass, Susan. (2013) *Second language acquisition: An introductory course*. Routledge.
- Gibbs, Graham (2007) *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- González, Diana, Ladino, Jesús y Escobar, Diana (2020). Percepciones de estudiantes sobre los métodos de enseñanza en los cursos de inglés de una licenciatura en lenguas extranjeras de una universidad colombiana: Un estudio de caso. *Revista Espacios*. Vol. 41 Núm. 48. Recuperado de [http://www.revistaespacios.com/a20v41n48/20414803.html#\\_ftn1](http://www.revistaespacios.com/a20v41n48/20414803.html#_ftn1)
- INEGI (2020). Censo de población y vivienda 2020. Instituto Nacional de Estadística y Geografía <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Krashen, Stephen (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Heinemann.
- Krashen, Stephen (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon
- Labrador, María, y Andreu Andrés, María (2008). *Metodologías activas*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Larsen Freeman, Diane y Anderson, Martí (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Litwin, Edith (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Amorrortu Editores.
- Madrid Fernández, Daniel (2001). “Materiales didácticos en enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación”. *Revista de Enseñanza Universitaria* (número extraordinario), pp. 213-232. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Materiales%20didacticos%20enseñanza%20ingles%20CC%20Educacion.pdf>
- Martin, Laura Cecilia y Roco, María Victoria (2012). “El salón de clases como contexto de aprendizaje y como contexto cognitivo”. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de Investigación. VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Martin%2C+](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Martin%2C+)

- [Laura+Cecilia+y+Roco%2C+Mar%C3%ADa+Victoria+%282012%29+%E2%80%9CEI+sal%C3%B3n+de+clases+como+contexto+de+aprendizaje+y+como+contexto+cognitivo&btnG=](#)
- Nielsen Niño, Jaddy (2018). "Foreign students and their learning Spanish process: first hint of translanguaging" *Alfa. Revista de Lingüística*, Vol. 62, Núm. 1, pp. 53-71. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/rcWpnMBrHnycY6CcWVnckkk/?format=pdf&lang=en>
- Pánchez Jiménez, Thalía (2021). "El uso de *translenguaje* para mejorar la competencia de lectura oral en un aula de lengua extranjera". *Revista Cátedra*, Vol. 4, Núm. 3, pp. 57-73. Recuperado de: <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/download/3041/4125/17098>
- Richards, Jack (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, Jack, Platt, John y Weber, Heidi (2010). *Longman dictionary of applied linguistics*. Longman Group.
- Salazar, Leonor, y Batista, Judith (2005). Hacia la consolidación de un enfoque ecléctico en la enseñanza de idiomas extranjeros. *Paradigma*, Vol. 26, Núm. 1, 55-88. Recuperado de: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512005000100004&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512005000100004&lng=es&tlng=es)
- SEP (2019) *Planes y programas de inglés*. Subsecretaría de Educación Media Superior. Secretaría de Educación Pública.
- SEGOB (2020). Diario Oficial de la Federación. Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. Secretaría de Gobernación DOF: 16/03/2020. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0)
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Paidós.
- Wei, Li (2017). Translanguaging and the Goal of TESOL. Tesol International Association (official website). <https://www.tesol.org/docs/default-source/ppt/li-wei.pdf>