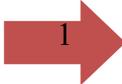


Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera



La importancia del componente social en el aprendizaje idiomático: la percepción del alumnado en la adquisición del inglés desde un paradigma comunicativo

Lorena Collados Torres
Universidad de Murcia, España
lct2@um.es

<https://orcid.org/0000-0001-5313-3104>

Virginia Nofuentes del Peral
Universidad de Murcia, España
virgina.nofuentes@um.es

<https://orcid.org/0000-0003-4039-4959>

Recibido: 2 de febrero de 2021

Aceptado: 11 de mayo de 2021

Resumen: La educación debe adaptarse a los múltiples cambios que se producen en nuestra sociedad. El problema surge cuando la enseñanza no contempla la necesidad de construir el aprendizaje a partir del desenvolvimiento integral del alumnado y, por ende, se centra en principios puramente curriculares. Numerosos estudios centran esta cuestión en el aprendizaje del inglés en la educación obligatoria, destacando el bajo rendimiento comunicativo del alumnado en este idioma, motivado por la falta de equilibrio entre la teoría en la práctica y la escasa competencia lingüística en entornos discursivos. Así pues, y ante la repercusión que esta realidad tiene sobre el alumnado, el objetivo principal de este estudio es establecer una comparación entre las metodologías docentes en la enseñanza del inglés.

Palabras clave: competencia comunicativa; innovación docente; metodología tradicional; rendimiento académico; compromiso docente; contexto social



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

The importance of the social component in language learning: student's perception of English language acquisition from a communicative paradigm

Abstract: Education must adapt to the many changes taking place in our society. The problem arises when teaching does not take into consideration the need to build learning from the integral development of students and, therefore, focus-es on purely curricular principles. Numerous studies focus this issue on the learning of English in compulsory education, highlighting the low communica-tive performance of students in this language, due to the lack of balance be-tween theory in practice and limited linguistic competence in discursive envi-ronments. Therefore, and in view of the repercussions this reality has on stu-dents, the main objective of this study is to establish a comparison between the teaching methodologies in the teaching of English

Keywords: communicative competence; teaching innovation; traditional methodology; ac-ademic performance; teaching commitment; social context

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente son numerosas las investigaciones que siguen cuestionado la metodología que los docentes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) utilizan en las aulas para el aprendizaje del inglés (Pitura y Monika, 2018; Ramírez et al., 2016; Corpas, 2014). Los diferentes agentes que conforman la comunidad educativa valoran frecuentemente con pesimismo los resultados académicos que los estudiantes obtienen en esta materia desde una perspectiva práctica (Zaghwani, 2019; Parra, 2013). Esta percepción no se fundamenta tanto en las calificaciones obtenidas en la asignatura, sino más bien en las facultades que se trabajan y en los métodos que se utilizan para fomentar en los discentes el manejo competencial del inglés en contextos comunicativos (Cabrera et al., 2020).

El porcentaje de profesores que sigue la metodología tradicional, que durante décadas ha primado en la adquisición de los objetivos de esta segunda lengua, sigue siendo elevado. Esta cuestión pone de relieve que la asignatura de inglés requiere de un nuevo planteamiento por parte del claustro docente de esta especialidad, que además de contemplar los elementos curriculares, debe avanzar



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera
en cuanto al dominio que los estudiantes deben adquirir en las destrezas idiomáticas desde parámetros comunicativos, las cuales les permitirán desenvolverse eficazmente tanto en la educación formal como en la informal (Escobar y Jiménez-Murcia, 2019).

En lo que respecta al alumnado, es importante conocer su percepción en cuanto al aprendizaje de segundas lenguas y si este les permite ser hablantes competentes en un contexto cotidiano. Diferentes trabajos que han recogido la consideración que los alumnos tienen de la adquisición de la lengua inglesa a lo largo de la ESO y su utilidad una vez finalizados sus estudios obligatorios, ponen de relieve las múltiples carencias que los estudiantes perciben en la planificación docente de la materia (Amante y Gómez, 2017). Los aspectos que reciben una valoración más baja por parte de este colectivo son la descontextualización de las prácticas de aula en comparación con las interacciones reales, el escaso equilibrio en la expresión escrita y la expresión oral o la construcción de sesiones desde el currículo, sin la valoración de las inquietudes de los estudiantes (Rodríguez-Garcés, 2015).

Así pues, y contemplando lo anteriormente expuesto, es necesario considerar que el estudio y aprendizaje de las segundas lenguas, y en este caso, del inglés, no resulta todo lo significativo que debiera si atendemos a la adaptación del mismo a las necesidades comunicativas que se le pueden presentar a un hablante en cualquier contexto. Y en consideración con esta variable, que cuestiona el proceso de enseñanza, el cual afecta directamente al aprendizaje, es necesario plantear como interrogante el papel del profesorado en las buenas prácticas docentes y la regulación de las mismas a partir del currículo y la normativa legal vigente (Hernández, 2018).



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

A pesar de que actualmente la competencia que presenta un hablante en lengua inglesa está dividido por niveles, contemplando el nivel inicial (A1-A2), el nivel intermedio (B1-B2), el nivel superior (C1) y el nivel avanzado (C2), la práctica en el ámbito escolar no se construye tanto alrededor de esta estructuración establecida por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), sino por los estándares que configuran el currículo de las distintas comunidades autónomas del territorio nacional.

Esta realidad es aún más compleja si a esta cuestión le añadimos la metodología seleccionada por el docente, que puede acogerse a principios tradicionales, claramente marcados por la importancia gramatical frente al dominio de destrezas, o a propuestas innovadoras que potencien la adquisición de habilidades comunicativas. Así pues, de la elección por parte del profesorado dependerá la construcción del proceso de enseñanza, que afectará directamente a las estrategias o las habilidades que se potenciarán en el alumnado (De Pablos-Ortega, 2016).

Obviamente, la consolidación de elementos pragmáticos permitirá a los estudiantes construir textos centrados en principios conversacionales y discursivos, que van más allá de aspectos puramente normativos (Galván, 2019). Además, el protagonismo en la experiencia dialéctica y el trabajo competencial del alumnado en las destrezas que se ponen en marcha en la expresión escrita, la expresión oral, la comprensión escrita y la comprensión oral, determinaran el nivel de logro alcanzado en el dominio de la lengua inglesa como instrumento lingüístico, textual, pragmático y social.



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Perspectiva metodológica: necesidad de cambio

Durante décadas se han estudiado diferentes metodologías en torno a la enseñanza del inglés, buscando como finalidad ineludible la efectividad comunicativa y las buenas prácticas en el contexto aula. Sin embargo, es constatable que son numerosos los estudiantes que siguen aprendiendo esta asignatura desde métodos tradicionales, que se sustentan en la gramaticalidad del idioma y abandonan la innovación que exige la actuación y la interacción comunicativa en el ámbito conversacional o discursivo (Manota y Melendro, 2015).

Esta situación requiere del compromiso de las políticas educativas y de los propios docentes, de abandonar la estructura teórica y su transferencia en ejercicios prácticos aislados de su aplicación social, pues la construcción competencial del alumnado en la actualidad, en muchos casos, sigue siendo contraria a las exigencias que la enseñanza efectiva de los idiomas está demandando desde hace décadas (Matamoros et al., 2017).

Un cambio importante que va a situar en el punto de mira la situación anteriormente expuesta es la inclusión de la evaluación del inglés en el informe PISA para el alumnado de ESO. La inclusión de esta nueva prueba se producirá a partir de 2025 y será gestionada por Cambridge Assessment English. A la supervisión que se ha venido realizando cada tres años de las estrategias, las habilidades y los conocimientos en competencia lectora en lengua española, competencia matemática y competencia científica, se adhiere la competencia en lengua inglesa. Su finalidad es conseguir que el aprendizaje de esta materia, al igual que el de las anteriores, no se construya al margen de las necesidades sociales y profesionales que se le están demandando a los estudiantes cuando se enfrentan a incorporación laboral.



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Así pues, la enseñanza del idioma inglés necesita de un cambio metodológico que permita construir en el aula un entorno adecuado en el que el alumnado pueda adquirir conocimientos conceptuales, de procedimientos y actitudinales, así como resolver dudas. No obstante, sin dejar al margen del aprendizaje la planificación docente en tanto a la vivencialidad dialógica y la interacción conversacional entre los propios estudiantes, las cuales convierten el aprendizaje en una experiencia idiomática activa (Aguayo et al., 2019).

Dentro de la innovación educativa, las metodologías que mejor se adaptan a la finalidad expuesta y que mayor aceptación tienen entre los estudiantes por los beneficios en el uso de la lengua como instrumento lingüístico son el método integrado de contenidos y lenguas extranjeras, centrado en la inmersión lingüística a partir de impartir otras materias en inglés; el aula invertida, que permite al alumnado abandonar la escucha pasiva de la clase magistral en virtud de desenvolverse en distintas situaciones comunicativas, en las que el docente es un mero guía; la socioformación, que prioriza las necesidades comunicativas del alumnado desde un planteamiento social o la gamificación desde la resolución de situaciones, conflictos, retos o planteamientos reales a partir de la asignación de roles. Por aunar las características que hemos contemplado en la investigación que contrasta la visión que los estudiantes tiene entre la innovación y la tradicionalidad didáctica, profundizaremos en la socioformación o metodología que se centra en la resolución de cualquier conflicto establecido, el cual requiere de la colaboración o participación colectiva (Tobón et al., 2015).

2.2. La socioformación

La socioformación tiene como objetivo prioritario desarrollar en el alumnado aquellas competencias que van más allá de lo conceptual, para aproximarse a una visión más resolutoria, en tanto, que lo verdaderamente eficaz en el aprendizaje de



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

cualquier idioma es la utilización de este como instrumento para la resolución cotidiana de situaciones propias de cualquier vivencia social (Salgado-Santis, Rico-Herrera y Pérez-Acosta, 2018). De esta forma, no se trata de abordar esta perspectiva en una unidad didáctica o en un trimestre, sino que debe impregnar de forma transversal las acciones que van a configurar las rutinas del aula y el trabajo del alumnado (Collin et al., 2013).

La implementación de este nuevo enfoque educativo requiere cambios en la praxis pedagógica, pues esta debe abandonar el principio individualista propia de la evaluación tradicional, en la que la competencia comunicativa se contemplaba de forma unidireccional, pues la eficacia del alumno en el aprendizaje del inglés era consigo mismo o se media a partir del binomio acierto-error. En esta visión social del conocimiento, la valoración del colectivo y de las habilidades manifiestas de los miembros que componen el grupo es tan necesaria, que, si no consideramos la presencia del receptor en el mensaje que se intercambian los participantes del acto en un contexto determinado, la comunicación no existe.

Además, en lo que respecta al profesorado, este se debe centrar en dotar al contexto comunicativo aula de los recursos necesarios para que el aprendizaje sea significativo para el estudiantado, pues como señala Beltrán (2017, p.93), “el rol del docente deja de ser imponente, y total, ya que en este sentido el estudiante cambia su rol de ser un simple oyente, a ser el actor principal dentro de este proceso de aprendizaje”.

La diversidad existente en el aula nos lleva a atender la competencia comunicativa desde las características académicas, personales y sociales de cada uno de los estudiantes. Así pues, la socioformación no trata de proporcionar de forma utópica al alumnado las mismas estrategias o los mismos recursos, pues si ahondamos en el concepto de equidad, estaríamos valorando la aportación que los propios



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera
discentes incorporan a su propio aprendizaje como igualitaria cuantitativa y cualitativamente, resultando homogénea en todos los sujetos (Crisol y Caurcel, 2020). Por ende, y considerando en este caso la inclusión como principio regulador, las buenas prácticas que la socioformación propone para la resolución de situaciones, se adaptará también al bagaje y al rendimiento del alumno en cada situación, pero sin abandonar el sentido de este método, que independientemente de las particularidades de los individuos y de la flexibilidad en la praxis, mantiene como esencia constructivista el saber cómo conocimiento y la validez de este cuando se transforma en saber hacer desde una perspectiva comunicativa (Higueras-Rodríguez et al., 2020).

En lo que respecta al papel del profesorado en la socioformación, es imprescindible la formación docente permanente y ajustada a la realidad aula y al alumnado con el que se implanta esta metodología. De lo contrario, la efectividad y los beneficios de estos proyectos transversales serán minoritarios ante la falta de cualificación docente, la cual no es tan precaria en el conocimiento del idioma como los procedimientos y competencias que regulan el aprendizaje (Rico y Agudo, 2016; Padilla y Espinoza, 2015). Como señalan Saiz- Linares y Ceballos-López(2020), el compromiso de los profesores debe ser sólido a partir de la autoevaluación de sus propias habilidades y actitudes-aptitudes, las cuales deben buscar el cumpliendo con los criterios de calidad requeridos.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Objetivo general y objetivo específico

El objetivo general de la presente investigación es realizar una comparación de la metodología tradicional y la metodología centrada en la competencia lingüística y social en la enseñanza del inglés con alumnos de 2º de ESO. Los objetivos específicos se han centrado en conocer la percepción que tiene el alumnado ante



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

la asignatura de inglés y su proceso de enseñanza-aprendizaje, comparando métodos tradicionales o métodos innovadores, medir la frecuencia real del uso de las TIC en las aulas para la adquisición de una segunda lengua, valorar si la motivación y el autoconcepto pueden influir en el aprendizaje del inglés y en el rendimiento de los estudiantes, así como analizar las características que presenta la metodología cuyo principios se centran en el fomento de la comunicación en inglés dentro de las aulas de secundaria para el aprendizaje de esta lengua como segundo idioma.

3.2. Hipótesis de la investigación

Teniendo en cuenta los objetivos planteados con el estudio y el estado inicial del problema de investigación, las hipótesis planteadas se han centrado en los siguientes puntos:

1. La metodología utilizada para impartir la asignatura de inglés afecta en el rendimiento académico del alumnado y en la valoración que estos tienen del proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. El uso de la socioformación, que adapta el aprendizaje de la lengua inglesa al contexto y las circunstancias sociales, incrementa el grado de satisfacción del alumnado con respecto al material y al papel del docente.
3. La adquisición de la competencia lingüística y comunicativa del inglés no se ha adaptado a los cambios sociales y, por tanto, se encuentra al margen de las exigencias académicas y laborales a las que los estudiantes se tendrán que adaptar al terminar la educación obligatoria.



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

3.3. Diseño metodológico

3.3.1. Población y muestra

La población objeto de estudio estuvo compuesta 43 alumnos de 2º ESO, de dos institutos públicos de la Región de Murcia. La división de los grupos se estableció a partir de la metodología utilizada por dos docentes, que impartían clase en el grupo A y B, respectivamente. La muestra del grupo A, con metodología tradicional, está compuesta por 19 alumnos (11 chicos y 8 chicas), de edades comprendidas entre los 12 y los 14 años, mientras que la muestra del grupo B, con metodología innovadora centrada en las buenas prácticas en competencia comunicativa, la forman 24 estudiantes (10 chicos y 14 chicas) de 12 y 13 años.

El grupo A trabajó los contenidos a través de métodos y recursos tradicionales, centrados en el libro de texto, las explicaciones teóricas y sus correspondientes ejercicios, la persistencia de los aspectos normativos, en cuanto a la gramática y el rol pasivo del alumno. En lo que respecta al grupo B, el docente desarrolló las clases atendiendo a principios comunicativos, que regulan la puesta en marcha de las cuatro destrezas desde una perspectiva pragmática. Las sesiones resultan dinámicas, pues el profesor planifica la enseñanza a partir del modelo de aula invertida (“flipped classroom”) y los repasos gramaticales mediante la gamificación (utilizando kahoots, trivial, genially, escape rooms).

3.3.2. Criterios de selección de la muestra

El alumnado que participó en el estudio tiene un nivel A1 alto/ A2, propuesto en el MCER. Además de este requisito común, se determinaron como criterios de inclusión para la selección de la muestra la pertenencia a un grupo aula en el que la adquisición idiomática se realizara con metodología tradicional y metodología



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera comunicativa. Además, la edad de los sujetos debía estar entre los 12 y los 14 años y tenían que estar matriculados en 2º de ESO.

En cuanto a los criterios de exclusión que se han contemplado, se encuentra la no participación del alumnado que han repetido varios cursos o que obtienen una calificación negativa en la materia por falta de trabajo, dado que la percepción de los estudiantes no debía atender a criterios subjetivos, sino al análisis de diferentes elementos propios de los métodos de enseñanza, los cuales eran valorados como beneficiosos o no en el aprendizaje del inglés.

3.3.3. Instrumentos de evaluación

Para el proceso de recogida de información se utilizó una adaptación del cuestionario de Madrid y McLaren (1995), realizada por Madrid (1997), Catedrático de Didáctica de Lengua y Literatura inglesa. El instrumento está compuesto de 15 preguntas, cuyas respuestas están codificadas en escala Likert, según el grado de satisfacción del encuestado. La numeración se corresponde con 0=muy insatisfactorio, 1=insatisfactorio, 2=indiferente, 3=satisfactorio y 4=muy satisfactorio. A continuación, se presenta un apartado para que el alumnado pueda realizar observaciones de carácter cualitativo-valorativo, una vez que han contestado a las cuestiones planteadas. De esta forma pueden fundamentar las causas que le han llevado a puntuación asignada.

Las preguntas se centran en la metodología utilizada por el docente (preguntas nº 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9), con la corrección y la evaluación (preguntas nº 10 y 14), la enseñanza de valores para una formación integral (nº 12 y 13) y cuestiones relacionadas con el uso de la tecnología (pregunta nº 15).



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

3.3.4. Procedimiento de recogida de información.

12

En primer lugar, se les facilitaron los cuestionarios a las dos profesoras del Grupo A y del Grupo B, respectivamente. Debido a la situación sanitaria provocada por la Covid-19, no se permite entrar a las clases a personas ajenas al centro. Previamente a repartir las encuestas, las profesoras comunican al alumnado que estas serían anónimas para que así las respuestas fueran lo más objetivas posibles. El alumnado dispuso de 30 minutos para cumplimentar el cuestionario de manera individual. Las profesoras pudieron realizar aclaraciones en sus aulas respectivas sobre el significado de todas aquellas preguntas en las que los estudiantes tuvieron dudas, pero no debían añadir comentarios (ya sean subjetivos o con ejemplos sobre cómo trabajan la asignatura) para así evitar influir en las respuestas del alumnado.

3.3.5. Análisis de los resultados

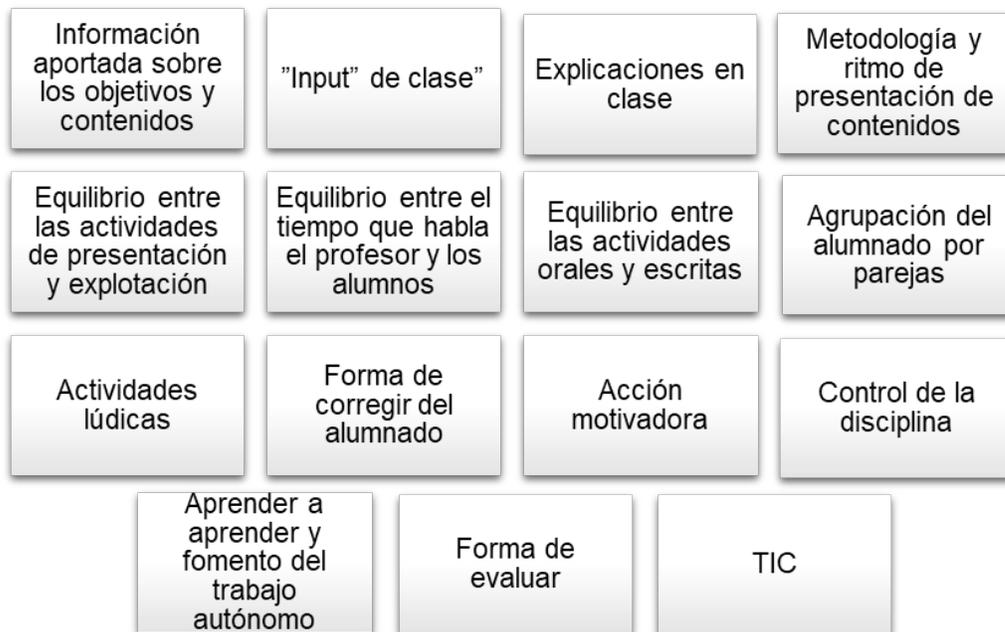
El estudio de la muestra se realizó a través de estadística descriptiva, estableciendo una diferenciación entre los resultados obtenidos en el Grupo A (metodología tradicional) y en el Grupo B (metodología innovadora). Para el análisis se utilizó el Programa informático Excell 2016.

En el estudio y análisis de la muestra se han utilizado dos métodos. En las variables cualitativas de carácter sociodemográfico se ha identificado el número de casos en cada una de las categorías *Sexo*, así como la *Edad* de los participantes. En cuanto a las variables cualitativas ordinales (Figura 1), que aparecen detalladas a continuación, se les asignaron valores cuantitativos, que permiten la categorización en escala Likert: 1=Nada de acuerdo o Nunca; 2=Poco de acuerdo o Pocas veces; 3=Ni de acuerdo ni desacuerdo o A veces; 4=Bastante de acuerdo o A menudo; 5= Totalmente de acuerdo o Siempre.



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Figura 1. Categorías valoradas a través de escala Likert por el Grupo A y Grupo B



Fuente: Elaboración propia.

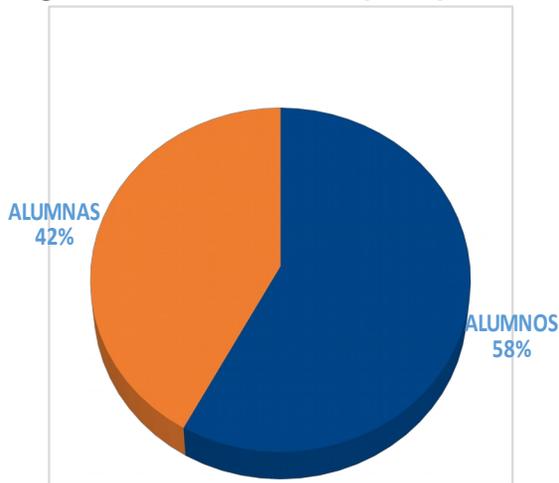
El número de estudiantes que componen la muestra son N=43. Su diferenciación en la variable Sexo, atendiendo al Grupo A y al Grupo B, se puede observar en la Figura 2 la Figura 3, respectivamente.



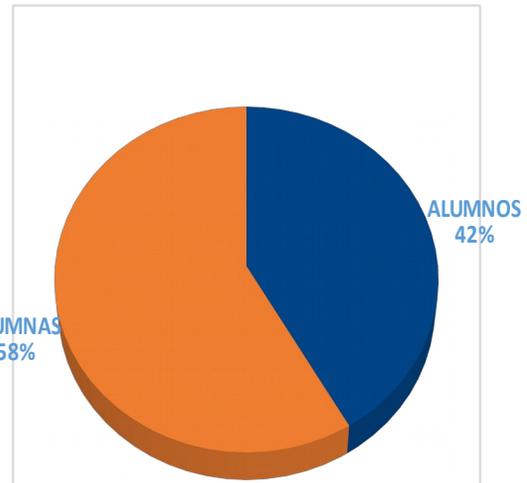
Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Figura 2. Muestra del Grupo A por sexo

Figura 3. Muestra del Grupo B por sexo



Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.

Los estadísticos descriptivos calculados en las categorías establecidas a partir del instrumento de Madrid (1997), obtuvieron las siguientes puntuaciones en el Grupo A y el Grupo B. En lo que respecta a la variable Edad (véase Tabla 1), la diferencia entre las dos muestras es inapreciable, en tanto que ambas se sitúan en torno a los 12.9.

Tabla 1. Puntuaciones descriptivas en la variable *Edad* de la muestra de estudio (n= 43)

	GRUPO A EDAD	GRUPO B EDAD
Media	12.94	12.91
Error típico	0.09	0.08
Mediana	13	13
Moda	13	13
Desviación estándar	0.41	0.40
Mínimo	12	12
Máximo	14	14

Fuente: Elaboración propia.



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Con relación a la información aportada en la Tabla 2 sobre los objetivos que el alumnado debe haber adquirido al final de cada unidad y los contenidos que se van a trabajar, no se aprecia un contraste significativo entre ambas metodologías, pues a nivel general el alumnado se está satisfecho con la cantidad de información que se les facilita. En el Grupo A, la puntuación es inferior con 3.5, mientras que en el grupo B, es ligeramente superior con 3.9.

Tabla 2. Puntuaciones descriptivas en la variable *Objetivos y contenidos* de la muestra de estudio (n= 43)

	GRUPO A OBJETIVOS	GRUPO B OBJETIVOS
Media	3.5	3.9
Error típico	0.12	0.05
Mediana	3.5	4
Moda	4	4
Desviación estándar	0.51	0.28
Mínimo	3	3
Máximo	4	4

Fuente: Elaboración propia.

Tampoco presenta una diferencia significativa los datos recogidos en relación con el “input” o contenido que se aporta en clase sobre la materia. Las respuestas de las dos clases presentan un grado satisfactorio por parte del alumnado, con una puntuación similar de 3.5.



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Tabla 3. Puntuaciones descriptivas en la variable *Input* de la muestra de estudio (n= 43)

	GRUPO A INPUT	GRUPO B INPUT
Media	3.55	3.58
Error típico	0.12	0.10
Mediana	4	4
Moda	4	4
Desviación estándar	0.51	0.50
Mínimo	3	1
Máximo	4	4

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los datos obtenidos en las explicaciones del docente en clase, la Tabla 4 destaca que la puntuación es significativamente inferior en el Grupo A, con 2.77 puntos, frente al 3.5, del Grupo B.

Tabla 4. Puntuaciones descriptivas en la variable *Explicaciones* de la muestra de estudio (n= 43)

	GRUPO A EXPLICACIONES	GRUPO B EXPLICACIONES
Media	2.77	3.5
Error típico	0.20	0.11
Mediana	2.5	4
Moda	2	4
Desviación estándar	0.87	0.58
Mínimo	2	2
Máximo	4	4

Fuente: Elaboración propia.

En el grado de satisfacción que el alumnado presenta en cuanto a la metodología empleada para enseñar Inglés, se puede observar una diferencia significativa entre los datos obtenidos, pues el Grupo A puntúa 2.61, siendo significativamente inferior a la puntuación del Grupo B, que es de 3.41 (véase la Tabla 5).



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Tabla 5. Puntuaciones descriptivas en la variable *Metodología* de la muestra de estudio (n= 43)

	GRUPO A <i>METODOLOGÍA</i>	GRUPO B <i>METODOLOGÍA</i>
Media	2.61	3.41
Error típico	0.164	0.11
Mediana	2.5	3
Moda	2	3
Desviación estándar	0.69	0.58
Mínimo	2	2
Máximo	4	4

Fuente: Elaboración propia.

Si observamos en la Tabla 6 la puntuación obtenida en el tiempo invertido en las actividades realizadas por los estudiantes en el aula, en el Grupo A estas se sitúan por debajo del Grupo B, obteniendo una puntuación de 3.11 y 3.58, respectivamente.

Tabla 6. Puntuaciones descriptivas en la variable *Tiempo de actividades* de la muestra de estudio (n= 43)

	GRUPO A <i>TIEMPO ACTIVIDADES</i>	GRUPO B <i>TIEMPO ACTIVIDADES</i>
Media	3.11	3.58
Error típico	0.13	0.14
Mediana	3	4
Moda	3	4
Desviación estándar	0.58	0.71
Mínimo	2	1
Máximo	4	4

Fuente: Elaboración propia.



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

En las valoraciones proporcionadas al equilibrio entre el tiempo que habla el profesor y el destinado a la participación del alumnado, la puntuación no es significativa, dado que no presentan diferencias dispares (véase Tabla 7).

Tabla 7. Puntuaciones descriptivas en la variable *Participación* de la muestra de estudio (n= 43)

	<i>GRUPO A PARTICIPACIÓN</i>	<i>GRUPO B PARTICIPACIÓN</i>
Media	2.88	2.75
Error típico	0.17	0.19
Mediana	3	3
Moda	3	2
Desviación estándar	0.75	0.94
Mínimo	2	1
Máximo	4	4

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la puntuación que permite diferenciar el equilibrio entre las actividades orales y las escritas, los datos recogidos en la Tabla 8 en cuanto a la media, no son significativos en cuanto a sus diferencias, aunque en ambos el resultado es positivo.



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Tabla 8. Puntuaciones descriptivas en la variable Oral y Escrito de la muestra de estudio (n= 43)

	GRUPO A ORAL - ESCRITO	GRUPO B ORAL - ESCRITO
Media	2.94	3
Error típico	0.24	0.18
Mediana	3	3
Moda	3	3
Desviación estándar	1.05	0.88
Mínimo	1	1
Máximo	4	4

Fuente: Elaboración propia.

Debido a la crisis sanitaria por el Covid-19, el alumnado no puede estar agrupado y así lo reflejan los datos proporcionados. Según estos, en la Tabla 9 se puede observar que los estudiantes se sienten muy insatisfechos en esta categoría, si la comparamos con las anteriores.

Tabla 9. Puntuaciones descriptivas en la variable Agrupamientos de la muestra de estudio (n= 43)

	GRUPO A AGRUPAMIENTOS	GRUPO B AGRUPAMIENTOS
Media	1	1.37
Error típico	0.16	0.25
Mediana	1	1.5
Moda	1	2
Desviación estándar	0.68	1.24
Mínimo	0	0
Máximo	2	4

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la frecuencia de actividades lúdicas en el aula, se puede observar una clara diferencia entre la satisfacción de los alumnos de la clase A con los de la



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera
clase B, al presentar una puntuación de 2.66 en el Grupo B, frente a la 2.16 a obtenida por el Grupo A (véase Tabla 10).

Tabla 10. Puntuaciones descriptivas en la variable *Actividades lúdicas* de la muestra de estudio (n= 43)

	GRUPO A ACTIVIDADES LÚDICAS	GRUPO B ACTIVIDADES LÚDICAS
Media	2.16	2.66
Error típico	0.20	0.20
Mediana	2	3
Moda	2	3
Desviación estándar	0.85	1.00
Mínimo	1	0
Máximo	4	4

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la motivación, como se puede observar en la Tabla 11, que presenta el alumnado del Grupo B, este manifiesta un mayor grado de satisfacción al obtener en esta categoría 2.66 puntos frente a los 2.16 del Grupo A. En la variable sobre el control que ejerce el docente en el desenvolvimiento de la clase, los resultados no muestran una valoración distante, aunque la valoración es más positiva en el caso del A, con 3.44, frente al B, que obtiene 3.29 (Tabla 12).



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Tabla 11. Puntuaciones descriptivas en la variable *Motivación* de la muestra de estudio (n= 43)

	<i>GRUPO A MOTIVACIÓN</i>	<i>GRUPO B MOTIVACIÓN</i>
Media	3.38	3.33
Error típico	0.11	0.16
Mediana	3	3.5
Moda	3	4
Desviación estándar	0.50	0.16
Mínimo	3	1
Máximo	4	4

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12. Puntuaciones descriptivas en la variable *Control* de la muestra de estudio (n= 43)

	<i>GRUPO A CONTROL</i>	<i>GRUPO B CONTROL</i>
Media	3.44	3.29
Error típico	0.12	0.14
Mediana	3	3
Moda	3	3
Desviación estándar	0.51	0.69
Mínimo	3	2
Máximo	4	4

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 13, en cuanto a la variable de Autonomía, las puntuaciones obtenidas en el Grupo A y el Grupo B, son de 3.44 y 3.25, respectivamente. En ambos casos, el grado de satisfacción es alto.



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Tabla 13. Puntuaciones descriptivas en la variable *Autonomía* de la muestra de estudio (n= 43)

	GRUPO A AUTONOMÍA	GRUPO B AUTONOMÍA
Media	3.44	3.25
Error típico	0.12	0.18
Mediana	3	3
Moda	3	3
Desviación estándar	0.51	0.89
Mínimo	3	0
Máximo	4	4

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 14, las puntuaciones analizadas están dirigidas a la *evaluación* y al tipo de *corrección* que el alumno realiza en las dos aulas de referencia. En el Grupo A, muestran una puntuación inferior tanto en la evaluación con 3.17, así como en la corrección de las pruebas, en la que los datos son de 3.44. En el caso del Grupo B, los resultados contrastan significativamente con los del Grupo A, pues este obtiene 3.70 en ambas variables.

Tabla 14. Puntuaciones descriptivas en la variable *Evaluación y Corrección* de la muestra de estudio (n= 43)

	GRUPO A EVALUACIÓN	GRUPO B EVALUACIÓN	GRUPO A CORRECCIÓN	GRUPO B CORRECCIÓN
Media	3.17	3.70	3.44	3.70
Error típico	0.17	0.12	0.14	0.09
Mediana	3	4	3.5	4
Moda	3	4	4	4
Desviación estándar	0.72	0.62	0.61	0.46
Mínimo	2	2	2	3
Máximo	4	4	4	4

Fuente: Elaboración propia.



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

En las variables analizadas, los resultados más significativos son los que atienden a la presencia de las TIC en las prácticas del aula. El Grupo A muestra una puntuación, 1.88, muy por debajo de la del Grupo B, que obtiene 3.70 (véase Tabla 15).

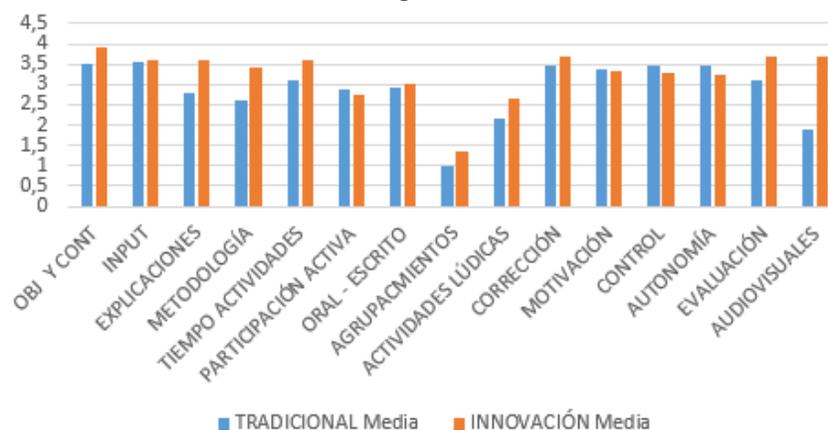
Tabla 15. Puntuaciones descriptivas en la variable *Audiovisuales* de la muestra de estudio (n= 43)

	GRUPO A AUDIOVISUALES	GRUPO B AUDIOVISUALES
Media	1.88	3.70
Error típico	0.22	0.11
Mediana	2	4
Moda	2	4
Desviación estándar	0.96	0.50
Mínimo	0	2
Máximo	4	4

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se muestran los gráficos comparativos 1 y 2. En la primera se presenta la puntuación media obtenida por todas las variables, comparando Grupo A y el Grupo B. En la segunda, la comparación se establece en lo que respecta en el descriptivo de la moda.

Gráfico 1. Puntuación *MEDIA* obtenida en las variables según metodología tradicional y metodología innovadora

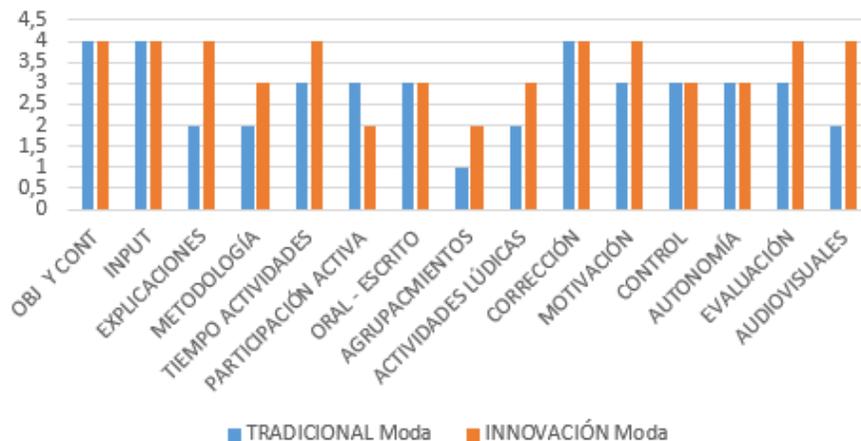


Fuente: Elaboración propia.



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Gráfico 2. Puntuación *MEDIA* obtenida en las variables según metodología tradicional y metodología innovadora



Fuente: Elaboración propia.

1.1.6. Interpretación de los resultados

Como se puede percibir en el apartado anterior, ambos métodos muestran similitudes y discrepancias desde la percepción del alumnado. Es, indudablemente, en los apartados con relación a la metodología (“explicaciones en clase”, “metodología”, “actividades lúdicas”, “evaluación” y “uso de audiovisuales”), en los que se perciben puntuaciones superiores en el Grupo B o Grupo de Innovación metodológica. En lo que respecta a la valoración aportada por el alumnado en las observaciones que se debían completar una vez seleccionada la puntuación en la escala Likert, es importante considerar algunas de las apreciaciones que los estudiantes de Inglés de la ESO tienen de los diferentes elementos que configuran la planificación de una materia.

1. Información aportada sobre los objetivos y contenidos

En relación con las semejanzas en cuanto al grado de satisfacción, los encuestados están de acuerdo en que, tanto la docente de la clase A como la de



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

la clase B informan de manera satisfactoria sobre los objetivos a cumplir en cada unidad previamente al comienzo de esta.

2. "Input" de clase

De manera similar ocurre con el pensamiento generalizado a cerca de los contenidos que estudian, pues en ambos grupos consideran que el temario recibido es más que suficiente como para establecer una base óptima del idioma. Si bien es cierto que son repetidos las observaciones sobre la dificultad de cumplir con los contenidos propuestos debidos a la semipresencialidad a los centros escolares por la situación sanitaria.

3. Explicaciones en clase

En cuanto a las lecciones magistrales, las valoraciones obtenidas muestran una leve diferencia entre los dos grupos. Por parte del grupo B, muestran el agrado del alumnado en las explicaciones, pues según estos suelen ser dinámicas y con diversos ejemplos. Sin embargo, la mayoría de los encuestados en la clase A nos indica que las explicaciones obtenidas no son de su total satisfacción. Según comentan los estudiantes, las explicaciones son monótonas y son numerosas las veces en las que son incapaces de seguir el compás de la explicación.

4. Metodología y ritmo de presentación de contenidos

Al igual que en el ítem anterior, el apartado de metodología también muestra valoraciones desiguales, pues en la clase B se acerca al grado "muy satisfactorio" mientras que en la clase A se sitúa entre una moderada satisfacción y la indiferencia. Esto se puede deber a que la enseñanza en este grupo siempre sigue un mismo patrón: explicación de la docente, realización de las actividades para poner en práctica la explicación y corrección de estas, usando el inglés solo cuando se debe corregir o contestar a alguna pregunta que se les haya formulado. Es decir, el alumnado es consciente de que la metodología implementada no les



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera parece atractiva para el aprendizaje del inglés. Por esta razón, en esta clase los comentarios no reseñan nada destacable (pues según las anotaciones es una materia “monótona” que “se imparte de manera aburrida y sin cambios”), mientras que en la clase B se sienten agradecidos de que se ofrezcan variaciones en la estructuración de la lección como recurrir al modelo de aula invertida o a la exposición de los contenidos de forma más lúdica.

5. Equilibrio entre las actividades de presentación y explotación

El equilibrio entre las actividades de presentación y la explotación no presenta diferencias significativas en los datos obtenidos, pues en las dos clases se considera que hay proporción, aunque los encuestados de la clase A apuntan que les gustaría participar más en las actividades de presentación de los puntos gramaticales. Esto, sin embargo, no ocurre en la clase B, puesto que la docente hace participe al alumnado de la enseñanza en todo momento.

6. Equilibrio entre el tiempo que habla el profesor y los alumnos

La participación es uno de los ítems con una puntuación significativa entre la posición de una metodología frente a la otra. La respuesta a esta pregunta se puede encontrar en los comentarios que han aportado los encuestados: el 46% comenta que preferirían participar en menor grado de manera oral ya que consideran no tener un nivel adecuado de la lengua, lo que les produce inseguridad cuando utilizan el inglés para comunicarse. Además, el 33% de los encuestados entienden que esta pregunta está relacionada con su comportamiento en clase y explican que son alumnos “habladores” y son conscientes de que deben poner remedio para que las explicaciones puedan fluir sin interrupciones.



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

7. Equilibrio entre las actividades orales y escritas

En ambos casos se considera que el equilibrio entre las actividades que se realizan de manera oral y las que se realizan de manera escrita es satisfactorio. En los comentarios se refleja que el alumnado encuentra equilibrio entre las distintas actividades, a pesar de que a menudo los alumnos deben realizar trabajos de manera escrita en casa, como redacciones o cumplimentar los ejercicios del libro.

8. Agrupación del alumnado por parejas

En la pregunta referente a los agrupamientos se observa cierto consenso en el descontento de no poder realizar actividades en parejas o grupos, puesto que se debe guardar la distancia social. Como comentarios, el alumnado reseña la importancia de aprender la lengua de manera cooperativa, pues señalan que cuando se organizaban las mesas de manera que tenían un compañero o compañera a su lado, aumentaba su concentración, se ayudaban y disfrutaban de la asignatura en mayor medida porque se les hacía más agradable.

9. Actividades lúdicas

La clase B recurre con frecuencia a actividades lúdicas para la enseñanza e interiorización del idioma, ya que los alumnos prestan más interés y atención y se muestran más dispuestos a trabajar. En los comentarios, el alumnado de la clase B afirman que se divierten aprendiendo la asignatura a través de la gamificación, los role-plays o la visualización de vídeos y fragmentos de películas; el alumnado de la clase A declara que la docente se ciñe a la enseñanza mediante el libro y rara vez se propone una alternativa a este.

10. Forma de corregir del alumnado

Tanto en la clase A como en la B, los encuestados coinciden en que están muy satisfechos con la manera en la que se llevan a cabo las correcciones. Ambas



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera
docentes tratan los errores de manera que el alumnado no lo perciba con negatividad, sino como una oportunidad para aprender.

11. Acción motivadora

Los niveles de satisfacción en la motivación se ven también mermados en el caso de los estudiantes de la clase A, pues declaran que la profesora les insta a participar, pero ellos no sienten que la asignatura sea atractiva. Por otro lado, la docente del grupo B ha trabajado en clase numerosas reglas mnemotécnicas y ha expuesto La Teoría de las Inteligencias Múltiples, anteriormente mencionada, para estimular la curiosidad del alumnado a descubrir sus aptitudes. De esta manera, pretende que los alumnos conozcan sus habilidades y sean conscientes de que no ser excelente en todas las materias, no es limitación alguna.

12. Control de la disciplina

El control de la disciplina no presenta una puntuación significativa a tener en cuenta para comparar ambas metodologías, pues en ambas se obtiene un grado satisfactorio en la puntuación. Los estudiantes comentan que las profesoras suelen ser flexibles y no son demasiado estrictas durante las lecciones, aunque toman las medidas adecuadas si ocurre algún comportamiento negativo.

13. Se enseña a aprender y se fomenta el trabajo autónomo

El fomento del trabajo autónomo tampoco presenta diferencias destacables, pues los estudiantes de ambas clases afirman que las docentes promueven a menudo que cada uno de ellos sea autosuficiente y libre para tomar sus propias decisiones y aprender a ser conscientes de que estas pueden tener repercusión sobre sus compañeros y compañeras. A su vez, en ambas situaciones se normalizan los errores cometidos, por lo que los estudiantes no se sienten intimidados cuando se les señalan. En el apartado de comentarios, algunos afirman que “para aprender, debemos equivocarnos”.



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

14. Forma de evaluar

El alumnado considera que deben tenerse en cuenta algunas mejoras en la evaluación, pues afirman que esta se centra en el aprendizaje memorístico de contenidos, en el que el examen final constituye un porcentaje de la nota muy elevado (60%) y si no obtienen una calificación positiva es poco probable aprobar la asignatura, a pesar de haber trabajado a diario. Es decir, los comentarios de éstos confirman la hipótesis del estudio donde se conjeturaba que no hay relación entre la evaluación de la asignatura y la importancia de la adquisición de la competencia comunicativa.

15. Uso de audiovisuales

El uso de audiovisuales también presenta puntuaciones dispares. La utilización de la tecnología es prácticamente nula en el caso de la clase A; los encuestados comentan que solo utilizan la pizarra blanca para proyectar el libro de texto. Por su parte, el alumnado de la clase B destaca la frecuencia con la que se suele recurrir a ordenadores o tabletas para realizar actividades o juegos, y comentan también que, si se usa menos de lo que les gustaría, se debe a que a veces no funciona correctamente la conexión a internet.

4. DISCUSIÓN: IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS.

Los resultados obtenidos en el análisis de este estudio presentan similitudes con la investigación realizada por Briceño (2014) cuyas conclusiones coinciden en que, a pesar de que en el currículo se propone la enseñanza desde una perspectiva comunicativa, realmente esta está enfocada en la memorización de vocabulario y gramática del idioma, generando una disgregación con respecto a las habilidades lingüísticas. La autora insiste en “la importancia de exponer el lenguaje de manera natural en la comunicación cotidiana, haciendo de los aspectos gramaticales,



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera
léxicos y fonológicos, parte integral del proceso comunicativo y no parte protagónica y fin del proceso de aprendizaje” (p. 11).

Como señalan García-Martín y Cantón-Mayo (2019), el rendimiento del alumnado es mayor cuando las dinámicas metodológicas le permiten participar de su propio aprendizaje y, a través de la utilización de la lengua como instrumento de comunicación, aprender de los errores cometidos en la práctica. Como se ha señalado en los resultados de la presente investigación, los discentes obtienen mejores calificaciones cuando están motivados y, para ello, es necesario que interactúen tanto con el docente como con sus compañeros, estableciendo, así, un clima comunicación adecuado para la práctica discursiva en lengua inglesa.

La motivación es un pilar fundamental en el nivel educativo de Educación Secundaria (Morales, 2011; Beltrán, 2015), en el que los estudiantes y las estudiantes buscan la funcionalidad de los contenidos. Esta, además, refuerza el autoconcepto del alumnado que no logra los objetivos en la materia a través de la metodología tradicional y consigue mejores resultados a través de las prácticas comunicativas. Como se puede observar en esta investigación y en otras afines (Villalba-Condori, Avello-Martínez, Berrios-Espezua y Castro-Cuba-Sayco, 2020), la actitud de los discentes hacia el aprendizaje condiciona no solo la adquisición de nuevos contenidos sino también la eficacia mostrada en la consecución de estos.

Con relación a la evaluación, Escalona (2009) asegura que es un factor principal para la mejora del aprendizaje, puesto que dota al estudiante de independencia y le sirve de base para su autorregulación. La coevaluación también es clave porque fomenta el desarrollo del pensamiento crítico en relación a los individuos que nos rodean. Por su parte, Potes (2015), coincide con el presente estudio en que el sistema de evaluación de la asignatura de inglés se asemeja a un enfoque



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera apoyado en la competencia memorística más que en la comunicativa. El autor insta, confirmando los datos obtenidos en este estudio, que en la evaluación debe tenerse en cuenta una mayor “comunicación oral, las evaluaciones tradicionales que han sido implementadas con los estudiantes, no permiten interactuar ni motivan a hacerlo, las actividades comunicativas pueden fácilmente ser herramientas de evaluación continua de los procesos de aprendizaje” (p.108). Además, Potes resalta la importancia de impulsar la motivación de los estudiantes mediante actividades atrayentes y significativas, que a su vez tendrán repercusión en los resultados finales del aprendizaje.

Como aporte para conseguir una metodología que impulse el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE, también conocido en inglés como CLIL – *Content and Language Integrated Learning*), Rico-Martín y Jiménez (2013) sugieren que el cambio debe comenzar, en primer lugar, desde la formación del profesorado que imparte la asignatura. Los docentes han de presentar un nivel muy avanzado de la lengua antes de poder compartir sus conocimientos, lingüísticos y comunicativos, en el aula de secundaria. Además, se debe tener en cuenta que el docente posea habilidades para la creación de más materiales didácticos de manera que la docencia no se ciña solamente al libro de texto.

Finalmente, en el informe EPI (English Proficiency Index) realizado por EF Education First se analizaron las competencias de inglés de 2,3 millones de hablantes no nativos de inglés en más de 100 países. España se situó en el puesto 35 de entre esos 100 países, y en el 26 de 34 en relación con el resto de los países de Europa. Es por ello que se deben de tomar medidas para obtener una mejora en el desarrollo de la competencia comunicativa para adquirir un incremento en la calidad del aprendizaje del inglés como idioma extranjero.



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

En definitiva, como se puede apreciar, no es poco frecuente que los resultados obtenidos en las investigaciones se alejen del objetivo que se pretende alcanzar en cuanto a metodología se refiere, que en el caso de la enseñanza del inglés como lengua extranjera es lograr el desarrollo de las competencias comunicativas por parte del alumnado

5. CONCLUSIONES: PERSPECTIVAS Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Como se puede comprobar tras la investigación, los estudiantes sienten mayor agrado hacia un método comunicativo que les permite aprender inglés de manera dinámica y que se adapta a las necesidades de cada uno de ellos y en el que se les muestra la finalidad del idioma, no solo a nivel académico, sino también a nivel personal. Al mismo tiempo, el uso de la tecnología, la gamificación o técnicas diferentes a las que están habituados, promueven el interés por el aprendizaje además de aumentar los niveles de motivación, uno de los motores fundamentales para el aprendizaje (Vargas et al., 2019).

Se deben tener en cuenta también las limitaciones del estudio en relación a la interpretación de los resultados. Debido a la dificultad de recogida de datos por el COVID-19, no se ha logrado realizar un análisis exhaustivo llevando a cabo un seguimiento sobre cómo beneficia la implementación de una metodología comunicativa en el aprendizaje. Además, cabe mencionar que este estudio no es representativo de toda la región, sino que es característicos de dos aulas de secundaria en particular. Por dicha razón, como futura línea de investigación, las limitaciones y resultados de este estudio abren un amplio abanico de posibilidades de investigación, pues el aprendizaje del inglés como segunda lengua es esencial ya que es el idioma universal.

En conclusión, a través de este estudio se trata de contribuir a la mejora de la práctica docente, argumentando cuáles son aquellos aspectos que se podrían



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera
tener en consideración para modificar y conseguir una mejora en el aprendizaje del inglés por parte del alumnado. Algunos de ellos, como la implementación de un método que tenga en cuenta la mayor participación del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, o la gamificación a través de la cual adquirir contenidos, es responsabilidad de los profesores y profesoras de secundaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo, M., Bravo, M., Nocetti, A., Concha, L., y Aburto, R. (2019). Perspectiva estudiantil del modelo pedagógico flipped classroom o aula invertida en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Educación*, 43(1), pp. 97-113.
- Amante, Y. M., y Gómez, M. G. (2017). E-estrategias de lectura y escritura del inglés en ambientes virtuales de aprendizaje. *Campus Virtuales*, 6(1), pp. 109-119.
- Beltrán, L. (2015). Influencia cultural en la motivación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 8(2), pp. 341-371.
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista Boletín Redipe*, 6(4), pp. 91-98.
- Briceño, E. M. (2014). *Enseñanza de inglés en la educación básica y media, necesidad de implementar metodologías para el desarrollo de la competencia comunicativa*. <http://hdl.handle.net/10654/11247>.
- Cabrera, L., Vejar, M., y Salinas, J. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y destreza oral en inglés de estudiantes universitarios. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), pp. 544-558.



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

- Collin, S., Karsenti, T., y Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: Critiques and perspectives. *Reflective practice*, 14(1), pp.104-117.
- Corpas, M. D. (2014). Buenas prácticas educativas para el aprendizaje del inglés en la enseñanza no formal. *Revista de Lenguas Modernas*, (20), pp. 197-211.
- Crisol, E., y Caurcel, M.J. (2020). Percepciones de los estudiantes de la especialidad de lengua extranjera-inglés sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (6), pp. 167-188.
- De Pablos-Ortega, C. (2016). Pragmática en la formación de profesores de español como segunda lengua. *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(2), pp. 171-188.
- Escalona, U. (2009). Metodología para perfeccionar la expresión oral en inglés en estudiantes de noveno grado de las ESBU "Calixto García". <https://repositorio.uho.edu.cu/handle/uho/6488>
- Escobar Aguirre, J. y Jiménez-Murcia, F. J. (2019). *Compresión lectora en inglés mediante el uso de herramientas interactivas en la básica secundaria*. (Tesis doctoral). Universidad la Costa: Colombia.
- Galván, O. A. (2019). Progresividad en la inserción en géneros disciplinares desde etapas iniciales de aprendizaje del inglés. *REFCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 7(1), pp. 43-60.
- García-Martín, S. y Cantón-Mayo, I. (2019). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 27(59), pp. 73-81.
- Hernández, A. (2018). Reflexión sobre la Educación Emocional y la Socioformación. En L. G. Juárez-Hernández y S. Tobón (Coords.), *Cuarto*



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera
Congreso Internacional en Socioformación y Sociedad del Conocimiento.
CIFE.

- Higueras-Rodríguez, L., Medina-García, M., y Molina-Ruiz, E. (2020). Analysis of courses and teacher training programs on playful methodology in Andalusia (Spain). *Education Sciences*, 10(4), pp. 1-18.
- Madrid, D. (1997). La evaluación del área curricular de la lengua extranjera en H. Salmerón (Ed.), *Evaluación Educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (pp. 252-290). Grupo Editorial Universitario.
- Madrid, D., y McLaren, N. (1995). *Didactic Procedures for TEFL*. Valladolid: La Calesa.
- Manota, M., y Melendro, E. (2015). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 19, pp. 55-74.
- Matamoros-, J., Rojas, M., Pizarro, J., Vera-Quiñonez, S., y Soto, S. (2017). English language teaching approaches: A comparison of the grammar-translation, audiolingual, communicative, and natural approaches. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(11), pp. 965-973.
- Morales, F. M. (2011). Aprendizaje, motivación y rendimiento en estudiantes de lengua extranjera inglesa. *Revista de Psicología Educativa*, 17(2), pp. 195-207.
- Padilla, L. E., y Espinoza, L. (2015). La práctica docente del profesor de inglés en secundaria: Un estudio de casos en escuelas públicas. *Sinéctica*, 44, pp. 1-18.
- Parra, D. C. (2013). Estrategias para el aprendizaje del inglés frente al bajo rendimiento académico. *Revista UIS Humanidades*, 41(1), pp. 131-156.
- Pitura, J., y Monika, B. K. (2018). Learning english while exploring the national cultural heritage: Technology-assisted project-based language learning in



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera
an upper-secondary school. *Teaching English with Technology*, 18(1), pp. 37-52.

- Potes, A. (2015). Acciones pedagógicas y formativas para la evaluación de los estudiantes en la competencia comunicativa del inglés a partir de la determinación de sus características e implicaciones. <https://universidaddelvallecolombia.academia.edu/Andr%C3%A9sPotes>
- Ramírez, E., Domínguez, J. M., y Santin, M. M. (2016). Análisis comparativo de las prácticas docentes con recursos TIC. Estudio de casos con profesores de Infantil, Primaria y Secundaria. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(1), pp. 11-29.
- Rico- Martín, A. y Jiménez, M.A. (2013). Desarrollo de la competencia plurilingüe en el aula: una aproximación a la metodología de AICLE. *Diversidad Cultural y Educación Intercultural*, pp. 183-200.
- Rico, M. M., y Agudo, J. E. (2016). Aprendizaje móvil de inglés mediante juegos de espías en Educación Secundaria. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), pp. 121-139.
- Rodríguez Garcés, C. (2015). Competencias comunicativas en idioma inglés: La influencia de la gestión escolar y del nivel socioeconómico en el nivel de logro educativo en L2-inglés. *Perfiles educativos*, 37(149), pp. 74-93.
- Sainz-Linares, Á. y Ceballos-López, N. (2020). Análisis multifocal en la formación inicial de docentes: interpretaciones de alumnado y supervisores. *Revista Brasileira de Educação*, 25, pp. 1-25.
- Salgado-Santis, Y. C., Rico-Herrera, H. E. y Pérez Acosta, S. P. (2018). El Desarrollo Social Sostenible en el Campo de la Socioformación. En J. Vélez (Coord.), *Memorias del II Congreso Internacional de Tecnología, Ciencia y Educación para el Desarrollo Sostenible (CITED-2018)*. México: Centro Universitario CIFE-CORCIEM.



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

- Tobón, S., Torres, S. C., Ramos, J. B. V., y Loya, J. L. (2015). Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad del conocimiento. *Acción Pedagógica*, 24(1), pp. 20-31.
- Vargas, E., Murillo, J. Panchi, K., Magaly, M., y Quintanilla, D. (2019). La motivación como factor en el aprendizaje. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/motivacion-aprendizaje.htm>
- Villalba-Condori, K., Avello-Martínez, R., Berrios-Espezua, M. y Castro-Cuba-Sayco, S. (2020). Estudiantes y medios tecnológicos: uso y actitud para la formación del lexicón. *Información tecnológica*, 31(2), pp.141-148.
- Zaghwani, Z. (2019). Influence of grammar translation method (GTM) on Libyan students' English performance in communicative situations. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 5(2), pp. 511-530.

