



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

---

---

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**TESIS**

**Uso de materiales auténticos en inglés para desarrollar  
la Competencia Comunicativa Intercultural a través de  
la metodología CLIL: Estudio de caso.**

**Para obtener el grado de  
Maestra en Ciencias de la Educación**

**PRESENTA**

Arisbeth Montaña Acosta

Directora

Dra. Rosa María González Victoria

Codirectora

Dra. Rosa María Valles Ruíz

Comité tutorial

Dra. Graciela Amira Medécigo Shej

Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez

Pachuca de Soto, Hidalgo, México., diciembre 2024



# Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

School of Social Sciences and Humanities

Área Académica de Ciencias de la Educación

Department of Education Sciences

Maestría en Ciencias de la Educación

Master's Degree in Education Sciences

No. Of. UAEH/ICSHu/ARACED/MCE/281/2024

Asunto: **Autorización de impresión**

**MTRA. OJUKY DEL ROCÍO ISLAS MALDONADO**  
**DIRECTORA DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DE LA U.A.E.H.**  
**PRESENTE**

El Comité Tutorial de la **TESIS** del programa educativo de posgrado titulado **"Uso de materiales auténticos en inglés para desarrollar la Competencia Comunicativa Intercultural a través de la metodología CLIL: Estudio de caso"**, realizado por el sustentante **Arisbeth Montaña Acosta** con número de cuenta **184031** perteneciente al programa de **Maestría en Ciencias de la Educación**, una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:

### AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN

Por lo que el sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

Reciba saludos cordiales.

**ATENTAMENTE**  
**"AMOR, ORDEN Y PROGRESO"**  
**Pachuca de Soto, Hidalgo, 04 de diciembre de 2024**



**MTRA. IVONNE JUÁREZ RAMÍREZ**  
Directora del ICSHU

  
**DRA. ROSA MARÍA GONZÁLEZ VICTORIA**  
Director de Tesis

  
**DRA. ROSA MARÍA VALLES RUIZ**  
Codirectora

  
**DRA. MARICELA ZÚÑIGA RODRÍGUEZ**  
Asesor Metodológico

  
**DRA. GRACIELA AMIRA MEDÉCIKO SHEJ**  
Lector

  
**DRA. ROSA ELENA DURÁN GONZÁLEZ**  
Suplente

C.c.p.: Archivo.  
MGVB\*VCH\*

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n, Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto, Hidalgo, México: C.P. 42084

Teléfono: 52 (771) 71 720 00 Ext. 4217  
maeduc@uaeh.edu.mx



# Agradecimientos

"As we advance in life it becomes more and more difficult, but in fighting the difficulties  
the inmost strength of the heart is developed."

- Vincent van Gogh

Gracias a todos los que formaron parte de este gran proyecto, a los que me motivaron a empezar, pero sobre todo a los que no me dejaron quedarme en el intento.

En primer lugar, quiero agradecer a mi comité tutorial quienes, con su experiencia y conocimiento, aportaron valiosas sugerencias a lo largo de este proceso. A mis profesores de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo por las enseñanzas que, sin duda alguna, fortalecieron mi crecimiento académico. A mis profesores y compañeros de la Universidad de Nuevo México por sus críticas constructivas y apoyo constante en el último semestre de la maestría. A mi familia por su amor incondicional y comprensión durante los momentos difíciles. A mis amigos por siempre estar y mantenerme motivada con sus palabras de aliento. Finalmente, a mí por no rendirme y cumplir el sueño.

## Resumen

La formación universitaria actual en México pretende el desarrollo de competencias lingüísticas de un idioma extranjero que le permitan al estudiante destacar en contextos internacionales durante la ejecución de su profesión. El idioma inglés específicamente se ha convertido en una herramienta indispensable en el mercado laboral, el acceso a la información, la comunicación y el turismo por las conexiones tan cercanas con países anglófonos y sus culturas. Sin embargo, estudios sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras en México sugieren la existencia de varias áreas de oportunidad no solo para afianzar resultados, sino también para asegurar un aprendizaje significativo en el uso del inglés.

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad presentar una visión general acerca de las percepciones de los profesores y estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la UAEH sobre el uso de materiales auténticos en inglés para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) mediante la metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (CLIL).

Con este objetivo, se utilizó un diseño metodológico cualitativo a través de un estudio de caso. Aplicando instrumentos de recolección de datos como entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes y grupos focales.

Las conclusiones de la investigación reflejan la importancia de los materiales auténticos en inglés para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), resultando como un factor determinante en la motivación de los estudiantes al aprender un segundo idioma y la cultura del mismo.

Finalmente, se sugieren trabajos posteriores que analicen de manera más profunda temáticas relevantes al presente estudio como la formación docente.

**Palabras clave:** lengua extranjera, inglés, materiales auténticos, CLIL, CCI

# Abstract

Current university education in Mexico aims to develop linguistic competencies in a foreign language that allow students to excel in international contexts during their professional careers. The English language specifically has become an essential tool in the job market, access to information, communication, and tourism due to the close connections with English-speaking countries and their cultures. However, studies on foreign language learning in Mexico suggest the existence of several areas for improvement, not only to strengthen outcomes but also to ensure meaningful learning in the use of English.

The present research aims to provide an overview of the perspectives of professors and students in the Communication Bachelor's Degree program at UAEH regarding the use of authentic materials in English for the development of Intercultural Communicative Competence (ICC) through Content and Language Integrated Learning (CLIL).

To achieve this, a qualitative methodological design was used through a case study and applying data collection instruments such as semi-structured interviews, non-participant observations, and focus groups.

The research conclusions highlight the importance of authentic materials in English for the development of Intercultural Communicative Competence (ICC), proving to be a determining factor in student motivation when learning a second language and its culture.

Finally, further work is suggested to analyze more deeply relevant topics to the present study, such as teacher training.

**Key words:** foreign language, English, authentic materials, CLIL, ICC

# Índice

Agradecimientos

Resumen

Abstract

Introducción

***Capítulo 1. Enfoques contemporáneos en la enseñanza de idiomas. Integración cultural y metodológica: Estado del conocimiento***.....1

1. 1 Materiales auténticos.....3

1. 2 Competencia Comunicativa Intercultural (CCI).....10

1. 3 Metodologías de la enseñanza.....17

1. 3. 1 Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido (CLIL).....17

1. 3. 2 Inglés para Propósitos Específicos (ESP) .....22

1. 4 Reflexiones.....25

***Capítulo 2. Integración del conocimiento en la educación superior: Problema de investigación***.....27

2. 1 Planteamiento del problema.....27

2. 2 Preguntas de investigación.....32

2. 3 Objetivos de Investigación.....33

2. 4 Justificación.....34

***Capítulo 3. Perspectivas integradoras en el aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera: Marco teórico-conceptual***.....38

3. 1 Aprendizaje del inglés como lengua extranjera.....39

3. 1. 1 Interdependencia lingüística.....41

3. 1. 2 Languaculture.....45

|   |           |
|---|-----------|
| 3. 2 Metodologías de enseñanza del inglés como lengua extranjera.....                   | 47        |
| 3. 2. 1 Constructivismo.....  | 49        |
| 3. 2. 2 Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido (CLIL).....                         | 52        |
| 3. 2. 3 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)...                    | 57        |
| 3. 3 Materiales auténticos en la Enseñanza de Inglés.....                               | 60        |
| 3. 3. 1 Ventajas y desafíos de utilizar materiales auténticos.....                      | 62        |
| 3. 4 Interculturalidad en el aprendizaje del inglés.....                                | 63        |
| 3. 4. 1 Definición de interculturalidad.....  | 63        |
| 3. 4. 2 Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) .....                              | 68        |
| 3. 4. 3 Modelos teóricos de la CCI.....   | 70        |
| 3. 4. 3. 1 Modelo de Byram (1997) .....   | 71        |
| 3. 4. 3. 2 Modelo de Deardorff (2006) .....   | 74        |
| 3. 4. 4 Desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural.....                    | 76        |
| <br>  |           |
| <b>Capítulo 4. Enfoques y Directrices: Marco Institucional.....</b>                     | <b>78</b> |
| 4. 1 Plan de Desarrollo Institucional (PDI) .....                                       | 78        |
| 4. 2 Programa Institucional de Lenguas (PIL) .....                                      | 80        |
| 4. 2. 1 Ciclo de enseñanza de una lengua (Language Teaching Cycle) .....                | 84        |
| 4. 3 Plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación (2015) .....                   | 86        |
| <br>  |           |
| <b>Capítulo 5. Enseñanza Integrada y Culturalmente Competente: Marco Metodológico..</b> | <b>87</b> |
| 5. 1 Enfoque de la investigación.....   | 87        |
| 5. 2 Diseño metodológico.....   | 89        |
| 5. 3 Alcance de la investigación.....   | 92        |
| 5. 4 Contexto y selección de participantes.....   | 92        |
| 5. 6 Instrumentos.....  | 94        |
| 5. 7 Análisis de datos.....   | 96        |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Capítulo 6. Resultados</b> .....                 | 99  |
| 6. 1 Resultados.....                                | 99  |
| 6. 1. 1 Competencia Comunicativa Intercultural..... | 100 |
| 6. 1. 2 Materiales auténticos.....                  | 102 |
| 6. 1. 3 Metodología de Enseñanza.....               | 104 |
| 6. 2 Discusión.....                                 | 106 |
| 6. 3 Limitaciones.....                              | 110 |
| 6. 4 Consideraciones finales.....                   | 111 |

**Referencias**

## *Índice de figuras*

|   |    |
|---|----|
| Figura 1. Categorías temáticas .....  | 3  |
| Figura 2. Niveles de dominio del inglés en la UAEH.....                                   | 30 |
| Figura 3. Acreditación del idioma inglés en la Licenciatura en Ciencias de la Educación.. | 31 |
| Figura 4. Factores que influyen en la acreditación del inglés a nivel B1 .....            | 31 |
| Figura 5. Teoría del Iceberg.....   | 42 |
| Figura 6. Zona de Desarrollo Próximo.....   | 50 |
| Figura 7. Relación entre el profesor y el estudiante.....                                 | 51 |
| Figura 8. Componentes fundamentales del CLIL.....   | 54 |
| Figura 9. Language Triptych.....  | 55 |
| Figura 10. Diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad.....                    | 64 |
| Figura 11. Interculturalidad en los estudiantes de comunicación de la UAEH.....           | 66 |
| Figura 12. Factores que componen la CCI.....  | 71 |
| Figura 13. Modelo de Proceso de Competencia Intercultural.....                            | 74 |
| Figura 14. Razón de ser del PDI.....  | 78 |
| Figura 15. Estructura del Programa Institucional de Lenguas.....                          | 81 |
| Figura 16. Tipos de evaluación y porcentajes.....   | 82 |
| Figura 17. Language Teaching Cycle.....   | 84 |
| Figura 18. Proceso de investigación y grado de estructura.....                            | 89 |
| Figura 19. Procedimiento metodológico de la investigación.....                            | 91 |

## *Índice de tablas*

|   |    |
|---|----|
| Tabla 1. Descriptores del MCER.....   | 57 |
| Tabla 2. Descriptores del MCER para el nivel B1.....                              | 58 |
| Tabla 3. Descriptores del MCER para el nivel B1 en comprensión plurilingüe.....   | 59 |
| Tabla 4. Ventajas y desafíos de utilizar materiales auténticos.....               | 63 |
| Tabla 5. Etapas de la interculturalidad.....                                      | 67 |
| Tabla 6. Clase para promover la interculturalidad.....                            | 67 |
| Tabla 7. Frases que no tienen traducción directa.....                             | 68 |
| Tabla 8. Vinculación e internacionalización.....                                  | 79 |
| Tabla 9. Asignaturas de inglés en los programas de licenciatura de la UAEH.....   | 81 |
| Tabla 10. Evaluación semestral.....   | 82 |
| Tabla 11. Asignaturas optativas en inglés de la Licenciatura en Comunicación..... | 86 |
| Tabla 12. Tipos de estudios de caso.....  | 90 |
| Tabla 13. Perfil de los participantes.....  | 93 |
| Tabla 14. Instrumentos de recolección de datos.....                               | 94 |
| Tabla 15. Entrevistas semiestructuradas.....                                      | 95 |
| Tabla 16. Conceptos del análisis de datos.....                                    | 98 |

## *Apéndices*

Apéndice 1. Estado del conocimiento

Apéndice 2. Lista de cotejo para observación

Apéndice 3. Guion para grupo focal

## *Anexos*

Anexo 1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Versión en español)

Anexo 2. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Versión en inglés)

Anexo 3. Mapa curricular de la Licenciatura en Comunicación (Plan 2015)

# Introducción

En el contexto actual de globalización y la constante conexión entre culturas, dominar una lengua extranjera tanto en lo que refiere a los elementos lingüísticos como a los valores, creencias y costumbres alrededor de ella, se ha vuelto una habilidad ineludible para los profesionales de todas las áreas, pues mejora las oportunidades laborales y fomenta una comprensión profunda y el respeto por la diversidad. En ese tenor, las instituciones de educación superior enfrentan la gran responsabilidad de preparar estudiantes capaces de aprovechar las oportunidades de intercambio cultural alrededor del mundo mediante la práctica de sus profesiones.

Se estima que de aproximadamente 8.000 millones de personas que habitan el mundo, 380 millones son hablantes nativos del inglés, siendo este el idioma oficial en al menos 59 países. Sumado a ello, encontramos a los estudiantes y a los hablantes de baja competencia que en su totalidad convertirían al idioma en el más utilizado alrededor del mundo con al menos 1.515 millones de hablantes (Sánchez, 2024). Además de ello, es el idioma que más se maneja en intercambios internacionales de índole profesional, empresarial y cultural y ya no solo se encuentra inmerso en los negocios y tampoco es exclusivo de ciertas profesiones, éste está presente en nuestra vida cotidiana en programas de televisión, películas, videojuegos, música, redes sociales, etc.

Por otro lado, las personas competentes en inglés adquieren la posibilidad de trabajar en el extranjero, acceder a una amplia gama de oportunidades educativas, viajar para conocer personas de otras culturas y desarrollar habilidades cognitivas como la memoria y la concentración.

Al incorporar el aprendizaje de contenidos específicos con la enseñanza de una lengua extranjera, la metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (CLIL) no solo facilita el aprendizaje del idioma, sino que también promueve un enfoque contextualizado y significativo. Los materiales auténticos en inglés, es decir aquellos que no fueron específicamente diseñados para la enseñanza y aprendizaje del idioma, juegan en ello un rol fundamental como recurso que acerca a los estudiantes a la realidad que los hablantes del inglés viven en su día a día.

En los siguientes capítulos, se detallarán los estudios previos referentes a la presente investigación, los objetivos, las bases teóricas, el marco institucional, la metodología empleada, los resultados obtenidos y las conclusiones derivadas del análisis de los datos recolectados. Se espera que el trabajo de investigación aporte a la mejora continua de la educación superior en México y que impacte en la formación de profesionales capaces de destacar en contextos internacionales con el uso de competencias digitales, interculturales, pensamiento crítico, creatividad y dominio de una lengua extranjera.

Siendo esta última de gran relevancia en los contextos educativos y laborales recientes, se aborda con una perspectiva mucho más amplia que la de solo la enseñanza y aprendizaje del inglés como una capacidad lingüística de comunicación y más bien se considera la relevancia de adaptarse a normas culturales y valores. En ese sentido, el presente estudio de caso contribuye a considerar dentro de los programas educativos la necesidad del desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en los estudiantes de licenciatura de la UAEH para mejorar la competitividad laboral, la formación integral, la sensibilización cultural, la motivación a aprender una lengua extranjera y la preparación para los desafíos y oportunidades de la actualidad.

# Capítulo 1

## **Enfoques contemporáneos en la enseñanza de idiomas. Integración cultural y metodológica**

### **Estado del conocimiento**

La enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en México está presente en los diferentes niveles educativos, principalmente en la educación básica debido a que ésta es obligatoria en la mayoría de instituciones. Desafortunadamente y a pesar de los esfuerzos conjuntos de profesores, directivos, padres de familia y estudiantes, la calidad y logros de aprendizaje varían debido a múltiples factores como la disponibilidad de recursos y materiales didácticos, la capacitación docente, las políticas educativas, la motivación de los estudiantes, etc. Con la finalidad de disminuir esas brechas diferenciadoras, investigadores y expertos en México y alrededor del mundo han desarrollado investigaciones que expliquen el porqué del problema y las posibles soluciones.

También conocido como revisión de la literatura, el estado del conocimiento cumple con varias funciones dentro de los trabajos de investigación. Por ejemplo, la comprensión del panorama actual sobre cierto campo de estudio, la justificación de la relevancia y originalidad de la investigación a efectuar, el eje rector para la identificación de los objetivos de la investigación, entre otras. Así lo explica Rueda en la “Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002” publicada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en 2003.

En cuanto a la definición formal se optó por considerar al estado de conocimiento como el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Esto permitiría identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción.

En este trabajo de tesis, el estado del conocimiento desarrollado en el presente capítulo, permitió sintetizar y examinar los trabajos de investigación previos realizados en relación al uso de materiales auténticos en inglés para desarrollar la Competencia Comunicativa Intercultural a través de la metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (CLIL), para direccionar el objeto de estudio hacia la generación de conocimiento en el área de currículum e innovación educativa.

Se recopilaron y analizaron 25 documentos: 18 artículos, 1 tesis de maestría, 2 tesis de doctorado y 4 capítulos de libro; los cuales fueron tomados de repositorios de universidades (Universidad de Nuevo México, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad de Nuevo León) y bibliotecas digitales (SciELO, Google Académico, Dialnet, Redalyc y ERIC).

Para efectos de sintetizar la información recopilada, únicamente se utilizaron 17 documentos tanto en español como inglés bajo las siguientes categorías:

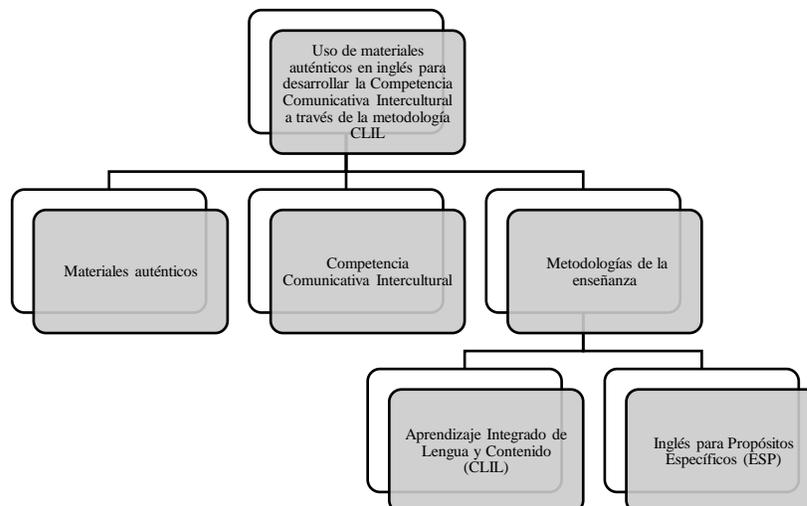


Figura 1. Categorías temáticas  
Fuente: Elaboración propia

Los criterios de selección fueron:

- 10 años de antigüedad
- Estudio de idiomas como lengua extranjera
- Afinidad al tema y las categorías de análisis

Resultando así 4 documentos de México y 13 de países como España, Ecuador, Suecia, Indonesia, Venezuela, Colombia, Cuba, Reino Unido y Estados Unidos. Para mayor referencia en el Apéndice 1 se registra más información sobre los documentos aludidos.

## 1. 1 Materiales auténticos

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera ha tomado diversos matices a lo largo de los años. Los expertos han buscado más y mejores maneras de lograr que los estudiantes de los diversos niveles educativos se comuniquen de manera efectiva en dicho idioma. En ello los materiales auténticos desempeñan un papel fundamental ya que provienen de contextos reales en los que el inglés es usado, por lo que ofrecen a los

estudiantes una invaluable oportunidad para practicar el idioma de manera genuina y significativa. Estos incluyen periódicos, revistas, programas de televisión, redes sociales, música, entre otros., y al no ser originalmente creados para la enseñanza y aprendizaje del inglés, reflejan la verdadera naturaleza del mismo en su contexto cultural y lingüístico.

Investigaciones como la de Calderón (2021) “Los materiales auténticos en el aula de inglés en Educación Secundaria”, denotan la importancia de los materiales auténticos en el aprendizaje del inglés en educación secundaria y que de igual manera podrían ser llevados a otros contextos educativos. El trabajo de investigación se fundamentó en un enfoque mixto con dos subgrupos de tercer grado. Para la parte cuantitativa se elaboró una hipótesis la cual sustenta que el empleo de materiales auténticos brinda una exposición relevante al uso efectivo del idioma inglés, contribuyendo al desarrollo de diversas habilidades comunicativas en los estudiantes de tercer grado del programa bilingüe integrado de un centro educativo. Para la parte cualitativa se quiso dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las principales dificultades percibidas por los estudiantes de este subgrupo en el desarrollo de la tarea con una noticia real frente a las lecturas convencionales? En una primera fase se realizó un examen léxico-semántico de dos noticias, la original y su adaptación, el cual reveló que las modificaciones implican una considerable merma de la genuinidad y de la aplicación del idioma en su entorno natural. En tanto a las técnicas cualitativas, se seleccionó una entrevista grupal porque el número de estudiantes en cada grupo no excedía las 10 personas y además compartían características en común. Entre los resultados más significativos se encuentran que todos los estudiantes consultan materiales en inglés en su tiempo libre, por lo que éstos no representan un problema para ellos. Sin embargo, relacionan la lectura de textos en sus libros como algo obligatorio por lo que la autora sugiere mayor investigación en el uso de materiales

auténticos electrónicos. También destacó que los estudiantes prefieren la lectura de noticias auténticas sobre las adaptaciones siempre que tengan acceso a la fuente original.

Como se puede observar, los materiales auténticos pueden ofrecer a los estudiantes múltiples beneficios lingüísticos y culturales. Sin embargo, es importante considerar qué tan motivantes resultan para los estudiantes en la actualidad. En este sentido, Sánchez (2023) llevó a cabo una investigación “The use of authentic materials in an English for Specific Purposes university class”, cuyo objetivo fue conocer si los estudiantes universitarios se involucran en el uso de materiales auténticos para trabajar el plan de estudios y el Inglés para Propósitos Específicos (ESP). Dicho estudio se realizó en la Universidad Europea del Atlántico en Santander, España. Allí los estudiantes de todos los programas comparten los mismos niveles de inglés como lengua extranjera, pero estudian vocabulario relacionado a su área del conocimiento durante tres de treinta sesiones al semestre, a lo que se le considera sesiones de ESP. Al respecto, la autora considera que tres sesiones no son suficientes para que los estudiantes se acostumbren al contenido especializado por lo que se requiere mayor contacto con temas específicos de sus carreras. En primer lugar, la investigadora utilizó una adaptación del cuestionario de Abdul Hussein (2014) con la finalidad de comprender el uso que los estudiantes les daban a los materiales auténticos, así como sus intereses por la lectura. Tras la obtención de estos resultados, se hizo una selección y aplicación de textos bajo ciertos criterios entre los que se incluyeron la demanda cognitiva de acuerdo con la Taxonomía de Bloom (Recordar, Comprender, Aplicar, Analizar, Evaluar y Crear). Y la investigadora recogió la participación de los estudiantes en el uso de materiales auténticos mediante una observación activa durante las clases.

En la investigación participaron un total de 31 estudiantes del segundo año de las carreras en Psicología y Ciencias del Deporte, inscritos a la materia de inglés II equivalente a un nivel B1.2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Los resultados del cuestionario arrojaron que la mayoría de los estudiantes concuerda en que leer en inglés siempre les ayuda a mejorar su dominio del idioma, que materiales como historias cortas, revistas y periódicos son los que les gusta usar con más frecuencia y que los poemas son el tipo de material que menos les gusta utilizar.

A partir de los resultados anteriores, se elaboró una propuesta didáctica que incluía materiales de revistas, periódicos, textos de internet y algunos folletos. Después de su aplicación, el profesor calificó de exitosa la actividad, ya que condujeron a discusiones y debates en inglés. Además, parte del vocabulario dentro del plan de estudios se practicó en un entorno más natural y fue mucho más allá que simplemente rellenar espacios en blanco en una hoja de trabajo. En comparación con las lecturas del libro de texto del curso, en donde algunos estudiantes se distraían y terminaban mirando sus teléfonos en lugar del libro de texto. También se pudo observar que los estudiantes parecían no disfrutar tanto de los materiales impresos del libro como disfrutaban leyendo las presentaciones en PowerPoint de materiales auténticos.

A manera de cierre, la investigadora sugirió la réplica de su investigación en una población más amplia y por un tiempo más prolongado ya que un estudio así podría arrojar resultados más significativos. También advierte que el uso de materiales auténticos representa un gran reto para el profesor en cuanto a la búsqueda y selección de los mismos pues en muchas ocasiones son de difícil acceso para las temáticas que se deben cubrir durante los cursos académicos de áreas específicas como lo son la Psicología y las Ciencias del Deporte.

Al revisar el estudio previo, se pudo identificar el uso de materiales auténticos en la enseñanza del inglés en otras habilidades como la producción oral, la escucha y la escritura que por los objetivos de la investigación no pudieron ser abordadas. En ese sentido, un grupo de investigadores de Indonesia en 2020 indagaron sobre el uso de estos materiales en una clase de producción oral. El trabajo “Authentic materials for freshmen students: a case of speaking class in a private university” se llevó a cabo en el centro de idiomas de una universidad en Indonesia en el primer semestre del año académico 2018/2019. Mediante un estudio de caso, los investigadores recolectaron información con entrevistas, observación en el aula y análisis de documentos. Durante las entrevistas a dos profesores y las observaciones de clase, se encontró que los materiales auténticos utilizados en las sesiones de producción oral se clasificaban en tres tipos: material de audio como grabaciones y noticias, material audiovisual como videos, y material impreso como fotos, imágenes, artículos y un mapa. De igual manera se encontró que el tipo más utilizado es el video, ya que puede ser muy útil para desarrollar habilidades de habla, escucha y pronunciación. Los resultados de esta investigación muestran que los tres tipos de materiales auténticos en la enseñanza del habla se combinan en el libro de texto y con materiales adicionales que provienen de internet. Del mismo modo se menciona que hay fuentes ilimitadas en internet que los profesores podrían encontrar útiles en la enseñanza de la producción oral y dichos materiales pueden combinarse con otros materiales de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Podría resultar fácil creer que al ser los materiales auténticos una fuente muy importante de recursos culturales y lingüísticos para que los estudiantes aprendan una lengua, entonces se debería optar por desplazar el uso de libros de texto y materiales diseñados para la enseñanza de dicho idioma. En un contexto local se evaluaron materiales

auténticos utilizados por cuatro grupos universitarios y sus respectivos profesores que enseñaron inglés sin recurrir a un libro de texto. Rodríguez (2014), por su parte, en su trabajo “La evaluación de nuevos materiales en cuatro grupos de inglés del CELE-UNAM: perspectivas de alumnos y profesores” examinó el uso de materiales auténticos tales como textos de revistas, periódicos, entrevistas en vídeo y reportajes de programas de noticias estadounidenses y británicos, grabaciones de conferencias de universidades estadounidenses sobre programas de licenciatura, así como datos obtenidos de sitios web oficiales sobre instituciones históricas como monumentos y galerías, entre otros ejemplos. Todos los profesores tuvieron la posibilidad de elegir su forma de trabajo, es decir, podrían optar por el uso de materiales auténticos únicamente, seguir utilizando el libro de texto o combinar ambas alternativas. El objetivo principal fue indagar las percepciones de los estudiantes y profesores respecto al nuevo material auténtico por medio de cuestionarios con fines meramente exploratorios por lo que la muestra de participantes fue elegida intencionalmente tomando en consideración a aquellos que estuvieran utilizando solamente materiales auténticos. Se contó con la participación de 72 estudiantes, divididos en cuatro grupos: dos grupos del tercer nivel y dos grupos del quinto nivel, así como tres profesores. Con la finalidad de recabar las opiniones de los participantes, se aplicó un cuestionario de 22 reactivos, de los cuales 20 eran de opción múltiple y dos de respuesta abierta. Tanto el cuestionario del profesor como el de los estudiantes contenían preguntas similares ya que se buscó determinar si las opiniones de ambos eran similares.

Para el análisis de la información obtenida de los cuestionarios se trató de manera cualitativa y cuantitativa arrojando los siguientes resultados. En primer lugar, la mayoría de los estudiantes expresaron adecuado el progreso de su nivel de inglés, 94% de los estudiantes afirmó que sí se lograron entender los objetivos de los temas en clase con base

en los materiales auténticos y el 100% de los profesores estuvo de acuerdo con la misma información. En cuanto a la parte cualitativa, las respuestas se categorizaron en cinco apartados para identificar los beneficios e inconvenientes de haber utilizado los materiales auténticos: material en general, contenido del material, práctica del idioma, aspecto reflexivo y contexto social. Entre las ventajas mencionadas por los estudiantes destacan la flexibilidad sobre el aprendizaje, se pueden usar en casa, es económico y proporcionan ejemplos de la vida real. En cuanto a los profesores, observamos que su perspectiva se enfoca principalmente en el material en su totalidad, ya que identificaron como beneficios: la autenticidad del contenido, su variedad, la congruencia de los audios con el nivel y el idioma, la oportunidad de colaborar en equipo y la adaptabilidad en la enseñanza.

Como se puede notar en las respuestas, tanto estudiantes como profesores encuentran vastas ventajas en el uso de materiales auténticos sobre el uso de un libro de texto, aunque la investigadora recalca la importancia de realizar futuras investigaciones con los grupos en los que los profesores decidieron seguir utilizando el libro como material principal, así como del uso de materiales electrónicos para fomentar la autonomía del aprendizaje.

Los materiales auténticos brindan a los estudiantes oportunidades de enfrentar y usar los idiomas en situaciones reales de la vida y en diversos contextos culturales en los que las lenguas son habladas, ayudándoles así a vislumbrar y valorar la diversidad de culturas y perspectivas. Jones (2022) en su trabajo “Authenticity in language teaching materials”, exploró la autenticidad en relación con los materiales y mostró cómo se ha abordado ésta desde la implementación de la enseñanza comunicativa hasta la actualidad. El debate central involucró las diversas concepciones que los investigadores le han dado a la autenticidad, ya que ésta podría por un lado referirse al origen de los materiales o al uso

que los estudiantes le dan. El autor se centró principalmente en materiales auténticos como textos orales para analizar estudios que buscaron investigar los materiales de las siguientes formas: hasta qué punto los materiales diseñados para el aprendizaje de idiomas reflejan el lenguaje hablado auténtico, hasta qué punto el material auténtico a base de guiones como las telenovelas proporciona a los estudiantes un modelo realista de conversaciones auténticas y qué estudios han investigado los efectos de los materiales auténticos hablados y escritos. El autor planteó de igual manera las posibles direcciones futuras para el desarrollo de materiales auténticos como los desafíos y posibilidades para los profesores y diseñadores de cursos en la creación de materiales y mostró la importancia de la interacción de los estudiantes con dicho material.

En este tenor, Jones enfatiza que los textos auténticos no despertarán automáticamente el interés de los estudiantes más que un libro de texto, por lo que recomienda que los profesores evalúen su elección de textos de acuerdo con las necesidades particulares de los estudiantes, la utilidad del lenguaje que estos presentan y qué tanto permiten diseñar actividades con interacciones auténticas.

Como conclusión de este trabajo, se puede rescatar el punto de vista neutral del autor ante el uso de materiales auténticos. Ya que, si bien proveen a los estudiantes de buenos elementos motivantes para el aprendizaje de una lengua, estos de ninguna manera son superiores al libro de texto por el hecho de ser auténticos.

## **1. 2 Competencia Comunicativa Intercultural (CCI)**

En México se observa un amplio mosaico de 68 lenguas indígenas que a su vez interactúan con el español. Este vasto abanico cultural representa un espacio problemático

en los diversos niveles educativos, no solo por la relación que ha existido entre culturas y lenguas a lo largo de los propios procesos históricos vividos en el país, sino también por la necesidad actual de reconocer al inglés como una lengua necesaria en la formación de los estudiantes del siglo XXI pues ésta es considerada como *lingua franca*. El término se refiere a un idioma utilizado como medio de comunicación entre las personas hablantes de diversas lenguas maternas con el fin de comunicarse entre sí en ámbitos como los negocios internacionales, el turismo, la diplomacia, la educación internacional, la ciencia y la tecnología, entre otros; y por ello se han analizado casos de aprendizaje de lenguas extranjeras, considerando las lenguas indígenas como lengua materna. García (2021) en su texto “El bilingüismo en la educación indígena: apuntes para su reflexión” recalca algunos aspectos relevantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. El primero advierte que el hecho de aprender una lengua nueva de ninguna forma debe obligar al abandono de la primera. Explica los objetivos pedagógico-didácticos de una educación bilingüe que integran la idea de la enseñanza y aprendizaje de lenguas como que la primera lengua y la segunda lengua se complementan durante el desarrollo de la una y el aprendizaje de la otra. Es decir, si se desarrolla y fortalece la primera lengua de manera óptima, el aprendizaje de la segunda y uso comunicativo resultará mucho menos complejo. En esta indagación, la autora enfatiza la complejidad de los fenómenos sociolingüísticos dentro de las comunidades lingüísticas ya que no se reducen a simples dicotomías, sino que representan una serie de rasgos individuales y sociales en las que dos idiomas coexisten no siempre de manera armoniosa. Ella resalta los procesos conflictivos donde los propios hablantes de una lengua indígena asumen la marginación y la discriminación de los niños en las escuelas como consecuencia de hablar su lengua materna y perciben al español como una lengua de prestigio o poder adquisitivo que facilita la movilidad social.

Por otro lado, la autora argumenta que, a lo largo de los años, las políticas públicas enfocadas en bilingüismo no han sido más que buenas intenciones por parte de los representantes en turno puesto que no se ha logrado la capacitación de los profesores y tampoco se han considerado a los niños monolingües que presentan un retraso académico respecto a los estudiantes de las escuelas urbanas del país. Estas consideraciones deberían ser puestas en la mesa para generar propuestas de educación intercultural bilingüe para mantener, fortalecer y desarrollar las lenguas indígenas mexicanas.

Retomando lo anterior, el aprendizaje del inglés en México significa un gran reto para la educación, dado que la lengua en sí no puede separarse de los procesos históricos, los aspectos culturales y las necesidades individuales y sociales; y a su vez debe interactuar con otras lenguas, culturas, individuos y sociedades. Numerosos especialistas han intentado aportar a casos como el de México en el que varias lenguas interactúan, por ejemplo, Iakovleva (2021) en su investigación “Formación de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras” alude a la necesidad de redirigir la enseñanza de idiomas extranjeros hacia un enfoque basado en la comunicación intercultural, lo que implicaría el aprendizaje de un dialogo constante, eficiente y de beneficio bilateral entre los hablantes de otras culturas y países del mundo. Los estudiantes deberían desarrollar competencias y motivaciones no solo para entender al otro sino también a su propio país y lengua. Bajo ese panorama, la autora afirma que el proceso de educar a estudiantes competentes en la comunicación intercultural no está estudiado de manera eficiente y por eso desde la perspectiva educativa, se deben conocer los principios pedagógicos para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Sobre la selección de contenidos, la investigadora menciona que una de las principales labores de los profesores es seleccionar, elaborar y/o adaptar los contenidos y

materiales que despierten en los estudiantes el deseo de la comunicación intercultural en la lengua extranjera y para ello se deben considerar algunos criterios como los intereses de los estudiantes, el valor educativo de los contenidos culturales, su autenticidad y la accesibilidad. Estos jamás deberían representar publicidad para cambiar su forma de vida, más bien aportar en el conocimiento del otro y fomentar la tolerancia de las conductas de la otra cultura.

Para concluir, se señala que la enseñanza de una lengua extranjera en México debe ser reorientada hacia la asimilación no solo de conocimientos, más bien a la preparación de una comunicación intercultural real que les permita estar preparados para la convivencia y cooperación en la sociedad actual en la que muchas culturas coexisten.

La CCI es entonces la capacidad de conocerse a sí mismo y a la otredad en cuanto a cultura y lengua se refiere, ser capaces de utilizar la lengua extranjera de manera práctica en diversas situaciones considerando las reglas lingüísticas y sociales.

Román, Vena y González (2015) construyeron un trabajo de investigación llamado “Fundamentos teóricos de la competencia comunicativa intercultural en idioma inglés” en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Ciencias Médicas "Carlos J. Finlay", de Camagüey, Cuba. A través de varios métodos de investigación teóricos y empíricos encontraron que los fundamentos de la competencia comunicativa intercultural se respaldan en la filosofía Marxista-Leninista, la pedagogía, la didáctica de la educación superior, la psicología, la lingüística y la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los autores reconocen la idea Marxista-Leninista sobre el hombre como ser social, la estrecha relación entre lengua y cultura, el papel del lenguaje en la vida del ser humano como forma de construcción de la realidad, las necesidades actuales de formación en

lenguas extranjeras y las concepciones didáctico-metodológicas del enfoque basado en competencias.

Como se puede observar, la CCI proviene de bases teóricas sólidas que no solo se basan en el conocimiento de una lengua, también suponen la cultura, reglas sociales y el cómo esto puede ser enseñado a los estudiantes de lenguas extranjeras de manera eficaz y significativa. Rico (2018) en su trabajo titulado “La Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera” hace un breve recuento teórico de las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras adoptadas en el gremio a través de los años y asegura que en escenarios actuales no se debería promover la ‘des-etnización’ y la ‘des-culturización’ de las lenguas porque éstas con parte de la cultura y como tal deben ser estudiadas. En lugar de ello, se debería promover el rol de los estudiantes como “etnógrafos comparativos” para que sean capaces de observar el mundo que los rodea crítica y comparativamente. En términos de enseñanza comunicativa, el reto está en enseñar la lengua no desde el modelo tradicional del hablante nativo sino desde el “hablante intercultural” que puede establecer conexiones entre su propia cultura y la ajena; quien es capaz de mediar y explicar las diferencias; y quien demuestra empatía hacia el otro.

En otras palabras, la agenda educativa de la actualidad en lenguas extranjeras no supone solamente el conocimiento pleno de vocabulario y gramática a nivel nativo, más bien fomenta el uso apropiado al contexto de dichos conocimientos para establecer relaciones comunicativas con hablantes de esa lengua. El principio rector es no perder la identidad cultural en el entendimiento del otro sino ampliar la perspectiva en cuanto a las similitudes y divergencias refiere. Arrieta (2018) en su trabajo de tesis doctoral “La competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

en contexto universitario: propuesta de intervención educativa” revela la iniciativa de generar estrategias didácticas para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en estudiantes que aprenden lenguas extranjeras en el Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad de Zulia en Venezuela. Bajo un estudio de corte mixto, diseñó y aplicó dos instrumentos de recolección de datos. El primero de ellos, un cuestionario y el segundo una entrevista semiestructurada, los cuales sirvieron para evaluar las concepciones epistemológicas y filosóficas de 10 profesores respecto a la competencia comunicativa intercultural. Entre los resultados se muestra que únicamente el 20% de los profesores es consciente del impacto de la cultura en la enseñanza de lenguas.

La investigación tuvo lugar en varios momentos, partió de una revisión documental sobre los elementos epistemológicos y filosóficos de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) desde la teoría. En ese sentido, retoma la concepción de cultura como un elemento crucial en el aprendizaje de lenguas que va más allá de comprender y expresar signos verbales y no verbales. Ésta requiere que los estudiantes puedan interpretar roles sociales culturalmente aceptables. Bajo esta premisa, la cultura del estudiante es tan importante como la de la cultura de la lengua extranjera pues a partir de la suya, podrá comprender la nueva.

Para realizar su investigación, la autora también tomó en cuenta los resultados de un trabajo previo de investigación en el que se obtuvieron algunos resultados problemáticos como que las estrategias didácticas aplicadas por los profesores no tomaban en consideración aspectos interculturales para la enseñanza comunicativa, el material utilizado estaba basado en fenómenos estereotipados y generalizadores y provenía solamente de países como Francia y Canadá; así como la dificultad que tenían los profesores para acceder a materiales por falta de tiempo o por no tener conocimientos de elementos culturales.

La lengua y cultura no pueden ser aisladas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, menos si se pretende desarrollar en los estudiantes la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI). Partiendo de esta idea, la investigadora generó las preguntas de investigación sobre cuáles eran las estrategias didácticas que deben ser implementadas por los profesores de lenguas extranjeras para el desarrollo de la CCI, qué tipo de supuestos epistemológicos y conocimientos filosóficos manejaban los profesores respecto a la CCI, cómo eran los recursos didácticos empleados y de qué manera se ajustaban los principios epistemológicos y filosóficos de la enseñanza comunicativa intercultural a los utilizados por los profesores.

La investigadora redactó los resultados arrojados de la aplicación de ambos instrumentos en diferentes apartados relacionados a las preguntas de investigación relacionados a la metodología de enseñanza, la CCI, el rol de los estudiantes, el rol del profesor y los materiales principalmente.

Planteó una propuesta didáctica con estrategias didácticas que promuevan los componentes cognitivo, afectivo y comportamental de la CCI e invita a tener en cuenta las consideraciones necesarias para su aplicación, tales como un diagnóstico de necesidades. Dicha propuesta fue pensada para potenciar la CCI bajo un enfoque socio-cultural, tomó en cuenta los supuestos epistemológicos y filosóficos de este enfoque, reconoció la importancia no solo de la cultura de los estudiantes sino también de la cultura del idioma que se pretende aprender y además entrelazó los componentes previamente abordados de la CCI.

## **1. 3 Metodologías de la enseñanza**

### **1. 3. 1 Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido (CLIL)**

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (CLIL) no es un enfoque nuevo en la enseñanza del inglés como segunda lengua y lengua extranjera. Éste tiene sus orígenes en los años 90 en países de Europa, pero ha sido adoptado también en Asia y América Latina. En la investigación “Core Features of Content and Language Integrated Learning (CLIL): An Exploratory Study in Indonesian Primary Schools” realizada en 2022, las autoras Setyaningrum y Khoiriyah analizaron a través de un estudio de caso exploratorio, la implementación del enfoque CLIL en escuelas primarias en Java Oriental, Indonesia. La investigación tenía como objetivo el análisis de las características principales del CLIL no solo en el cómo éstas eran entendidas por los profesores sino también en cómo eran llevadas a la práctica. Los tres profesores participantes fueron seleccionados de acuerdo con tres criterios, el primero aludía a tener suficiente experiencia en la enseñanza del inglés en nivel primaria, el segundo haber participado en varios programas de desarrollo profesional en la enseñanza de inglés para niños pequeños y el último haber implementado el enfoque CLIL en sus clases.

Recolectaron información mediante observaciones directas de clase, entrevistas semiestructuradas, análisis de planeaciones de clase y un cuestionario sobre cómo las características principales del CLIL fueron integradas en las clases. Los resultados arrojaron que los profesores utilizaron algunos de los elementos básicos del CLIL tales como múltiples focos, aprendizaje activo, andamiaje y cooperación. Sin embargo, los participantes coincidieron en que la cooperación entre los profesores de contenido y de lengua debería mejorarse para desarrollar materiales CLIL de calidad y de igual manera

argumentaron que necesitaban más capacitación para llevar a cabo prácticas eficaces del CLIL. Con el análisis de todos estos hallazgos, las autoras determinaron la importancia de adaptar la metodología CLIL al contexto escolar de Indonesia debido a la disponibilidad de materiales, sugirieron la implementación de investigación-acción para probar la efectividad del CLIL y propusieron la creación de talleres intensivos sobre este enfoque como parte del programa de desarrollo profesional de profesores en Indonesia.

Por otro lado, Bárcena (2017) realizó el estudio de caso múltiple “Content and language integrated learning. A case study of teacher instructional practices in Cantabria, Spain”, en el cual investigó la implementación del CLIL en primarias bilingües en la región de Cantabria, España. Examinó las prácticas docentes de profesores al enseñar contenido en inglés como lengua extranjera y evaluó si estos métodos de enseñanza se alineaban con el doble énfasis tanto en el contenido como en el lenguaje inherente al enfoque CLIL. También investigó cómo los profesores manejaban los desafíos relacionados con el lenguaje y cómo combinaban el contenido y el lenguaje en sus lecciones CLIL. Además, el estudio tuvo como objetivo comprender si los profesores que han recibido formación en el enfoque CLIL presentaban diferencias en sus prácticas docentes.

En otras palabras, este estudio surgió como una necesidad de comprender qué tan exitosa era la implementación del CLIL en escuelas primarias bilingües de Cantabria, España porque la autora descubrió que había muchos profesores en la región que se suponía debían implementar el CLIL en sus aulas y había un gran número de ellos que no sabían nada al respecto. Las preguntas centrales de la investigación fueron ¿Qué prácticas pedagógicas utilizan los profesores en sus clases CLIL? ¿Reconocen estas prácticas el doble enfoque de CLIL en el lenguaje y el contenido? Y también buscó responder los siguientes cuestionamientos ¿Cómo se integran el lenguaje y el contenido en el aula?

¿Cómo abordan los profesores las cuestiones lingüísticas en las clases de contenido?

¿Cómo impacta la formación previa del profesor en sus prácticas docentes CLIL?

En el estudio participaron tres mujeres y un hombre, la selección de los casos se realizó en función de la accesibilidad al caso en términos de tiempo y espacio, así como de la autorización del centro educativo. No obstante, junto con la facilidad de acceso a los casos, la investigadora también tomó en cuenta el hecho de que existiera cierta heterogeneidad entre los casos en cuanto a su experiencia docente, formación en CLIL y estatus como profesores (profesor titular, profesor interino o profesor en un centro semiprivado).

Para tener validez y fiabilidad dentro del proyecto de investigación, la autora incluyó dos entrevistas semiestructuradas, observaciones en el aula de una unidad completa y el programa de la asignatura como análisis documental. Los resultados arrojaron que las prácticas docentes de los profesores observados no reconocían el doble enfoque del CLIL en la lengua y el contenido, y en su lugar mostraban preferencia por el contenido. No se observó la integración de contenidos, lengua y estrategias de aprendizaje. Se pasó por alto la enseñanza de idiomas, solo dos profesores ofrecieron oportunidades de interacción entre los estudiantes y los profesores no tenían en cuenta ningún vocabulario específico del contenido para sus clases y carecían de conciencia lingüística.

En lo que a educación superior se refiere, las investigadoras Fajardo, Argudo y Abad realizaron en 2020 una revisión teórica de la investigación existente sobre la competencia pragmática, es decir, saber las reglas del lenguaje, así como su uso apropiado en diversos contextos. Su artículo “The Development of Pragmatic Competence in CLIL Classrooms” se centró en el desarrollo de la competencia pragmática en las aulas CLIL y les permitió llegar a varias conclusiones. En primer lugar, lograron identificar que los

programas enfocados en el CLIL usan una lengua extranjera, no una segunda pues los estudiantes están expuestos al lenguaje únicamente en el salón. Los profesores que usan CLIL no son normalmente hablantes nativos del idioma que enseñan o expertos en enseñanza de lenguas, más bien se trata de profesores de contenido expertos en disciplinas académicas y científicas que usan el idioma como medio de instrucción. El CLIL es generalmente utilizado una vez que los estudiantes han adquirido conocimientos en su primera lengua y son capaces de transferir esas habilidades al aprendizaje de la segunda. Entre los objetivos principales del CLIL están el desarrollo de habilidades de comunicación intercultural, acceso a terminología específica, incremento de motivación en los estudiantes y su preparación para la internacionalización.

Con todo lo anterior, las autoras sugieren que las aulas CLIL son entornos que fomentan el desarrollo de la competencia pragmática porque proporcionan grandes cantidades de información significativa e innumerables oportunidades para que los estudiantes produzcan el lenguaje sin la ansiedad de equivocarse. Esto se debe a que su concentración se encuentra en la tarea y no en el lenguaje en sí, por lo que invitan a realizar mayor investigación en el uso de idiomas en contextos CLIL.

La motivación en el aprendizaje de lenguas juega un rol transcendental, como se vio en la investigación anterior, los estudiantes se percibían más tranquilos al expresar sus opiniones dado que el foco de atención está centrado en el desarrollo de tareas más en el uso correcto del idioma, pero ¿Cuál sería la relación de la motivación con la implementación de la metodología CLIL? La autora Sylvén (2017) expone en su trabajo de investigación documental “Motivation, second language learning and CLIL” si el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (CLIL) ofrece un contexto más motivador

que lo que es posible crear en aulas regulares de segundo idioma o lengua extranjera (L2/FL).

En las clases CLIL, el enfoque se centra en las temáticas o el contenido que se está enseñando, se supone entonces que el estudiante al esforzarse por comprender lo que se comunica en el aula, aumentará su competencia en el idioma objetivo, al mismo tiempo que aprende el contenido del tema en cuestión, lo cual sin duda representa un elemento fundamental en la motivación del mismo. Otro factor relacionado con la motivación en el aula es la relevancia que el contenido tiene para el estudiante, es importante asegurarse de que éste sea de su interés y que esté vinculado a sus experiencias de vida y realidad. Debido a que hay contenido real y auténtico en las asignaturas enseñadas a través del CLIL, la autenticidad es algo inherente a este enfoque y si bien eso no garantiza que todos los estudiantes estén motivados, sí representa al menos una necesidad para ellos el tener que entender y aprender el contenido pues este es parte del currículo.

Es evidente el potencial motivacional que el CLIL brinda ya que promete oportunidades auténticas y significativas que involucran a los estudiantes en el aprendizaje no solo de contenidos sino también de lenguas. No obstante, la autora considera pertinente cerrar la brecha entre la teoría y la práctica del CLIL mediante la creación de planes de estudio y objetivos específicos para el CLIL en los que la integración entre el idioma y el contenido de la materia, y entre las materias, sea fundamental.

### **1. 3. 2 Inglés para Propósitos Específicos (ESP)**

El aprendizaje de una lengua extranjera en el mundo moderno permite a los estudiantes conocer y relacionarse con otros, sin embargo, con el incremento de los avances científicos, tecnológicos y las relaciones internacionales por negocios, trabajo y turismo requieren de ellos la comprensión de lenguaje técnico y especializado en variadas áreas del conocimiento. En el artículo “CLIL and ESP: Synergies and mutual inspiration” realizado por Martín (2017), se analizaron tanto los roles del ESP en el CLIL, como algunas áreas donde ambos pueden beneficiarse mutuamente y converger para mejorar las prácticas. Recapitulando las diferencias entre ambos enfoques, las características principales del ESP son: el enfoque principal es el lenguaje, el contenido proviene de las áreas del conocimiento de los estudiantes, se usa el lenguaje en un contexto específico y generalmente es adaptado al nivel de los estudiantes, el profesor no es un experto en el área del conocimiento pero sí un experto en el idioma y el objetivo principal de los estudiantes es aumentar su nivel de competencia en un campo profesional específico de estudio. En tanto al CLIL, éste tiene un enfoque dual, en el contenido y el lenguaje, el contenido determina el lenguaje a aprender y solo es una herramienta para aprender el contenido, el profesor es un experto en contenido con un buen nivel de competencia en el idioma y los estudiantes quieren aprender el contenido y mejorar su competencia y dominio del lenguaje. Con lo anterior, se puede concluir que tanto el CLIL como el ESP convergen en el objetivo de mejorar la fluidez en el idioma, pero divergen en su enfoque. Por lo que las diferencias y similitudes demuestran que no son sinónimos y ninguno es derivado del otro.

Cada enfoque de enseñanza y aprendizaje adoptado en las aulas de lenguas extranjeras al paso de los años ha cumplido con diversos objetivos de acuerdo con sus

cualidades, el rol del estudiante, el rol del profesor, los materiales, etc. Y los investigadores expertos en esa área han intentado demostrar cual es la mejor manera de aprender un idioma extranjero. En tal sentido, las investigadoras Houde, Zimányi y Marzin en 2022, realizaron un estudio en la Universidad de Guanajuato, con el fin de explorar las prácticas de dos graduadas de Licenciatura en la Enseñanza del Inglés que impartían clases de inglés para propósitos específicos a estudiantes de las licenciaturas de música y literatura de la misma universidad.

La investigación “Experiencias de futuros profesores impartiendo cursos de IFE a estudiantes universitarios de música y literatura en México” fue de corte cualitativo bajo el marco reflexivo interpretativo con un diseño narrativo donde las dos participantes compartieron su experiencia docente desarrollando un curso de ESP. La recolección de datos se hizo a través de narrativas personales y una entrevista semiestructurada. En este último instrumento se les preguntó a las participantes sobre su motivación para realizar el proyecto, el vínculo con su carrera, detalles sobre el curso de ESP que diseñaron y sobre sus experiencias.

Una de las mayores contribuciones de este trabajo, fue la toma de conciencia por parte de las dos participantes sobre la importancia de capacitarse para impartir cursos de ESP. Recomendaron un estudio más profundo en otras áreas del conocimiento que les permita sustentar la pertinencia del desarrollo de asignaturas enfocadas en ESP dentro de la misma universidad.

No todas las universidades ofrecen cursos en lenguas extranjeras enfocadas a contenido específico para los perfiles de cada licenciatura por lo que resulta interesante estudiar los casos de aquellas que sí lo están llevando a cabo. Contero (2019) en su artículo “Law and Business Students’ Attitudes towards Learning English for Specific Purposes

within CLIL and Non-CLIL Contexts” reportó los hallazgos de las perspectivas de 88 estudiantes que tomaron un curso de inglés legal. Esta investigación se efectuó en la Universidad de Cádiz, España, donde el 50% de los programas cuentan con un curso de ESP. En el caso del programa de leyes, los estudiantes requieren acreditar un curso de ESP en el último semestre de la carrera cuya finalidad es promover la internacionalización del currículo. Desafortunadamente muchos de los ahora egresados encontraron este curso como una limitante para concluir sus licenciaturas en tiempo y forma, y esto causó cierta preocupación entre los profesores por saber cuál era la razón de la actitud negativa ante el curso por parte de los estudiantes. Los resultados revelaron que los estudiantes mostraron cierto nivel de apatía al inicio del curso, pero una vez que se familiarizaron con el enfoque CLIL, su opinión cambió positivamente.

La autora comparó los resultados de este trabajo con los de una investigación previa en la licenciatura de negocios y administración que al igual que los estudiantes de derecho, llevaban un curso de contenido específico de su carrera, pero desde el enfoque CLIL. La comparación permitió observar que este último enfoque parecía tener mejor aceptación entre los estudiantes pues el contenido y el lenguaje se integraban de una manera más natural y la conexión entre los objetivos de clase y la vida real era más evidente.

Con dichos elementos sobre la mesa, se puede inferir con que tanto ESP como CLIL, ofrecen a los estudiantes la oportunidad de exponerse al uso de la lengua extranjera en contextos auténticos y que en definitiva son decisivos para fomentar la necesidad y disposición de los estudiantes para aprender.

## 1. 4 Reflexiones

Las razones que motivaron el desarrollo de esta tesis están relacionadas a mi experiencia profesional y a mi formación académica. Casi 10 años como profesora de inglés en nivel superior y 2 años como estudiante de maestría en Ciencias de la Educación, me han permitido valorar las bondades de llevar un idioma extranjero a un país culturalmente rico *per se*, pero también identificar las áreas de oportunidad que por múltiples factores no han permitido que nuestros estudiantes sean competentes en inglés.

El estado del conocimiento sobre materiales auténticos en inglés, el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural, la metodología CLIL y el Inglés para Propósitos Específicos refleja un campo pluridisciplinario que ha recibido atención creciente en el campo de la investigación educativa actual, cada uno de los investigadores, desde su trinchera, aporta conocimiento científico que direcciona la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Los trabajos aquí recopilados tributaron a la delimitación de un panorama claro sobre lo que falta por hacer en la búsqueda de garantizar mejor calidad educativa no solo desde mi aula sino también desde la colaboración con mis colegas de asignaturas disciplinares.

Los resultados obtenidos de investigaciones previas sobre materiales auténticos sugieren que éstos pueden optimizar el aprendizaje de una lengua extranjera dado que proporcionan una exposición real de la lengua y su cultura en un contexto determinado. Karyuatry, Nurkamto y Rochsantiningasih (2020), Calderón (2021), Sánchez (2023) y Rodríguez (2014) se muestran positivos ante el uso de estos, mientras que Jones (2022) advierten no todo es positivo si se pone en consideración lo que cada uno interpreta como auténtico. La mayoría de los trabajos se abordan desde enfoques mixtos (cuantitativos y

cuantitativos) dentro de las asignaturas de inglés y enfocadas en los profesores de esas asignaturas, pero poco se habla de aquellos profesores que imparten clases de contenido disciplinar en inglés, el cual es un primer punto a considerar en este trabajo de tesis.

En relación a las investigaciones previas sobre la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), existe mucho contenido teórico, pero no investigación de casos o investigación-acción sobre cómo se está llevando a la práctica esta competencia. Los autores coinciden en que la educación actual en lenguas extranjeras requiere una visión más intercultural donde no solo se aprendan un conjunto de reglas y fonemas, sino que se consideren las necesidades de los estudiantes, se desmitifique a las lenguas extranjeras como las lenguas de poder y se motive a los estudiantes a ampliar su panorama lingüístico y cultural sin perder su propia identidad.

Todo lo revisado durante la construcción del estado del conocimiento, no solo esclareció el conocimiento sobre las categorías de análisis, también permitió reconocer aspectos metodológicos que no deben obviarse en este trabajo de investigación, como lo son la coherencia entre los diferentes apartados de la tesis y las razones que llevaron a la toma de decisiones sobre qué incluir y qué no. Los datos encontrados sobre las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras, específicamente Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido (CLIL) e Inglés para Propósitos Específicos (ESP) mostraron que la fundamentación teórica es imprescindible en las investigaciones de corte cualitativo para garantizar la validez y confiabilidad. Los trabajos de Fajardo, Argudo y Abad (2020) y Martín (2017) representan esa coherencia y claridad entre la teoría, las observaciones y los resultados encontrados y aunque no todos especifican el nivel educativo y el tipo de participantes, sí incluyen las limitaciones de sus investigaciones como la capacitación docente, motivación de los estudiantes, materiales electrónicos y las prácticas CLIL.

## Capítulo 2

### Integración del conocimiento en la educación superior

### Problema de investigación

Partiendo del análisis de las investigaciones previas mencionadas en el capítulo anterior, el presente aborda la compleja intersección entre el uso de materiales auténticos en inglés, el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural y la metodología CLIL. En ese contexto, surge la necesidad de explorar a profundidad los retos y áreas de oportunidad que influyen en la práctica del quehacer docente y el aprendizaje de lenguas extranjeras, como el inglés, en la educación superior de México.

#### 2. 1 Planteamiento del problema

El idioma inglés es hablado por más de 1, 400 millones de personas alrededor del mundo, convirtiéndolo así, en el idioma más utilizado a nivel mundial seguido del chino mandarín y el hindi de acuerdo a Statista (2023). La historia del inglés en México se remonta a los primeros colonos de Gran Bretaña que llegaron al territorio de Estados Unidos que pertenecía a México hasta antes del Tratado de Guadalupe en 1848. A partir de ello y tras una serie de sucesos políticos, sociales y económicos aunados a factores geográficos y lingüísticos, el inglés se convirtió en la *lingua franca*. Es decir, el idioma usado como medio de comunicación entre hablantes cuyas lenguas maternas son diferentes, en espacios tales como los negocios, la tecnología, el mercado laboral, los medios de entretenimiento y más recientemente las redes sociales.

En 1926 con la implementación del idioma inglés de manera obligatoria como parte de la educación secundaria en México y en 1993 con la creación de diferentes programas gubernamentales como el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) en 2010 que permitieran a las generaciones dominar este segundo idioma en educación primaria (Reyes, Murrieta & Hernández, 2011), se consideró a la enseñanza y aprendizaje de este idioma como un elemento primordial para el desarrollo de la educación integral en el mundo globalizado. Esto implicaba establecer como prioridad que los estudiantes fueran competentes en un idioma extranjero no solo en producción oral y escrita sino también en comprensión lectora y comprensión auditiva.

En el 2022 se alude a la Educación 4.0 haciendo referencia a las cuatro revoluciones industriales que se han vivido en el mundo. La primera en la que prevaleció la mecanización de la producción a través de la máquina de vapor y donde se priorizó a la automatización sobre las actividades humanas. La segunda que involucra la producción en masa y la invención de generadores eléctricos. La tercera con la creación de la computadora y el uso de la informática para automatizar procesos industriales, y la cuarta como revolución digital cuya principal característica es el auge de las tecnologías para la comunicación sin límites mediante sistemas ciber-físicos (Hernán, 2022). En este sentido, la educación se reconfigura para responder a la situación y retos del mundo actual puesto que los requerimientos del ámbito laboral se han transformado a la par de dichas revoluciones. A partir de ello, México plantea la importancia de la educación en la Agenda 2030 con la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo para el Desarrollo Sostenible 4 que llama a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y a promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. En él se establece que para enfrentar la desigualdad y promover la inclusión es indispensable considerar contextos plurilingües bajo la perspectiva

de interdependencia social y económica del mundo, por lo que se sugiere ofrecer al menos una lengua extranjera como asignatura (UNESCO, 2016). Es entonces que, dentro del marco del nuevo Modelo Educativo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) planteó una estrategia nacional de inglés en 2017, en la cual se incluía inglés como materia obligatoria en todos los niveles de educación básica y media superior. Mientras que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 2018 recomendó a sus agremiados “diversificar las opciones y facilitar el acceso de los estudiantes al aprendizaje de una segunda lengua, particularmente del inglés”.

Son claras las iniciativas recientes respecto al idioma inglés dentro del currículum y la formación docente, sin embargo, pareciera que en el contexto actual sigue existiendo una resistencia o deficiencia ante la adquisición del inglés como segunda lengua en la que permean ideologías tales como que se trata de un proceso bastante complejo, de una habilidad no relevante e incluso de algo impuesto (Jaime, Castillejos & Reyes, 2021). A través de los años y posterior a la implementación de dichos programas, se han encontrado varias áreas de oportunidad en los diversos niveles educativos puesto que, pese a los intentos de formar estudiantes capaces de hablar, escribir, escuchar y leer en inglés en educación inicial, sigue habiendo un nivel considerablemente bajo en el uso de este idioma. English Proficiency Index (EPI), un reporte anual del nivel de inglés alrededor del mundo, mostró en 2023 que México se encuentra en el lugar 89 de 113 países respecto al dominio del inglés, colocándolo así en una de las bandas más bajas.

Por otra parte, en un diagnóstico situacional en los institutos, escuelas superiores y preparatorias de la UAEH realizado en el semestre enero-junio de 2013, se encontró que, de un total de 944 estudiantes, solo el 29% de ellos alcanzó el objetivo institucional del nivel de dominio del idioma inglés, nivel A2 para bachillerato y nivel B1 para licenciatura de acuerdo

al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Un total de 181 estudiantes universitarios alcanzaron niveles deseables, B1 (151 estudiantes) y B2 (30 estudiantes), lo que equivale al 19% del total de la población según el PIL (2013).

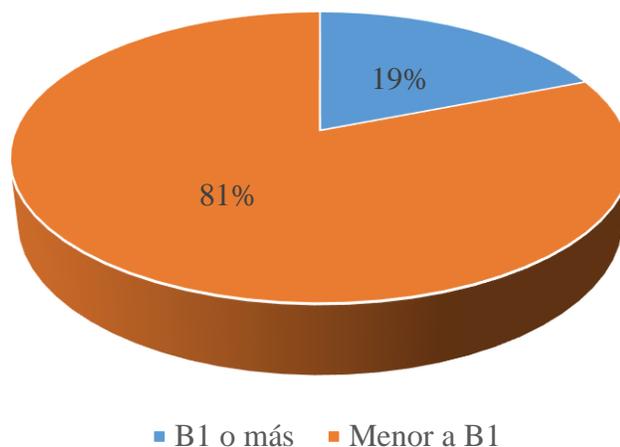


Figura 2. Niveles de dominio del inglés en la UAEH  
Fuente: Elaboración propia

Por un lado, las demandas actuales de la educación superior en México exigen de las instituciones educativas, los profesores y los estudiantes mayor resiliencia al cambio social, económico y tecnológico y por otro los actores anteriores se enfrentan a problemáticas en el cumplimiento de tales demandas. El panorama no ha cambiado demasiado en años recientes, Pérez (2019), a través de su estudio sobre los factores que influyen en la acreditación del inglés a nivel B1 en los estudiantes de Ciencias de la Educación de la UAEH y con información del Centro de Lenguas de la misma universidad, desglosó en la siguiente tabla el comportamiento de acreditación del idioma inglés en tal licenciatura. Y con ello establece que el porcentaje de estudiantes acreditados desafortunadamente no es significativo. En septiembre de 2019, por ejemplo, 64 estudiantes presentaron el diagnóstico TOEFL y tan solo 7 obtuvieron el nivel esperado B1, representando el 10.9% del total de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

| LIC. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN |      |       |    |    |    |    |    |            |
|----------------------------------|------|-------|----|----|----|----|----|------------|
| MES                              | AÑO  | TOTAL | C1 | B2 | B1 | A2 | A1 | PORCENTAJE |
| Nov                              | 2016 | 56    | 0  | 0  | 1  | 30 | 25 | 1.8        |
| May                              | 2017 | 33    | 0  | 0  | 0  | 7  | 26 | 0.0        |
| Nov                              | 2017 | 30    | 0  | 1  | 1  | 9  | 19 | 6.7        |
| Jun                              | 2019 | 68    | 0  | 0  | 5  | 30 | 33 | 7.4        |
| Sept                             | 2019 | 64    | 0  | 0  | 7  | 27 | 30 | 10.9       |

Figura 3. Acreditación del idioma inglés en la Licenciatura en Ciencias de la Educación  
Fuente: Pérez, 2019

Los números anteriores sin duda invitan a considerar el trasfondo de la situación pues a pesar de los seis semestres de instrucción en el idioma inglés obligatoria, la certificación TOEFL sigue representando un gran reto para los estudiantes de la UAEH. No se ha logrado que el dominio del idioma en las áreas de comprensión lectora, comprensión auditiva y conocimiento de estructuras gramaticales y vocabulario del mismo, se refleje en el desempeño durante la prueba. Ante esta situación, la autora del trabajo “Factores que influyen en la acreditación del inglés a nivel B1 en los estudiantes de Ciencias de la Educación” (Pérez, 2019) menciona que se trata de una problemática multifactorial entre los que destacan situaciones relacionadas al profesor, algunos otros con la propia institución y finalmente con los estudiantes; y sugiere la transversalidad de las clases de inglés con el resto de las asignaturas relacionadas a la licenciatura.

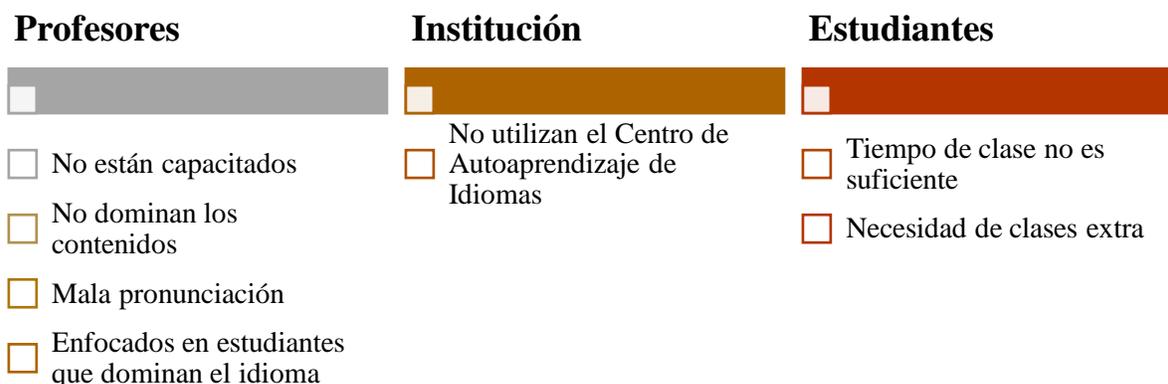


Figura 4. Factores que influyen en la acreditación del inglés a nivel B1  
Fuente: Elaboración propia

La acreditación del inglés con nivel B1 en educación superior tributa a la calidad y disponibilidad de recursos, así como la capacitación y experiencia de los profesores, pero también en la motivación de los mismos estudiantes y en qué tanto se comprometen en la realización de actividades dentro y fuera del aula. Es por eso que este proyecto tiene como objetivo responder las siguientes preguntas de investigación en la Licenciatura en Comunicación de la UAEH, bajo el supuesto de que la transversalidad del inglés con el resto de las asignaturas relacionadas a la propia licenciatura mediante el uso de materiales auténticos a través del CLIL, permite el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural y por tanto la obtención del nivel mínimo requerido de dominio de la lengua inglesa (B1).

## **2. 2 Preguntas de investigación**

### **General**

¿Cuáles son las perspectivas de los profesores y estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la UAEH en materias disciplinarias sobre el uso de materiales auténticos en inglés para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural a través de la metodología CLIL?

### **Específicas**

- ¿Cómo describen los profesores de la Licenciatura en Comunicación de la UAEH su experiencia al incorporar materiales auténticos en inglés en sus clases disciplinarias utilizando la metodología CLIL para fomentar la Competencia Comunicativa Intercultural?

- ¿Cuáles son las perspectivas y actitudes de los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la UAEH hacia el uso de materiales auténticos en inglés en asignaturas disciplinares para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural bajo el enfoque CLIL?
- ¿Qué beneficios y desafíos identifican tanto profesores como estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la UAEH al emplear materiales auténticos en inglés dentro del marco de la metodología CLIL para mejorar la Competencia Comunicativa Intercultural?

## **2.3 Objetivos de Investigación**

### **General**

Analizar las perspectivas de los profesores y estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la UAEH sobre el uso de materiales auténticos en inglés para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural mediante la metodología CLIL.

### **Específicos**

- Describir las estrategias utilizadas por los profesores de la Licenciatura en Comunicación de la UAEH al integrar materiales auténticos en inglés en sus clases para promover la Competencia Comunicativa Intercultural mediante el enfoque CLIL.
- Identificar las perspectivas y actitudes de los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la UAEH hacia el uso de materiales auténticos en inglés para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural bajo la metodología CLIL.

- Explicar los beneficios y desafíos percibidos tanto por los profesores como por los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la UAEH al emplear materiales auténticos en inglés dentro del contexto de la metodología CLIL para mejorar la Competencia Comunicativa Intercultural.

## 2.4. Justificación

Derivado del curso de globalización como método de interconexión entre países en diversos aspectos políticos, económicos, culturales, tecnológicos, etc., surge la necesidad de formar generaciones con competencias que les permitan interactuar en ese contexto internacional, por lo que el aprendizaje de una lengua extranjera resulta fundamental en el proceso. La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, comprometida con esta visión, implementó en 2013 el Programa Institucional de Lenguas (PIL), un programa de formación en lenguas cuyo propósito es dotar a los estudiantes con las herramientas necesarias que les permitan comunicarse a través de la llamada *lingua franca*, sin embargo, los resultados hasta ahora no han sido del todo alentadores, las estadísticas dentro de la Licenciatura en Comunicación demuestran solo algunos casos de éxito en toda la población estudiantil con bajas competencias lingüísticas evaluadas en la prueba TOEFL ITP; comprensión auditiva, reconocimiento y uso de estructuras gramaticales y comprensión lectora. Factor que ha sido determinante en el índice de rendimiento escolar, abandono escolar y en el porcentaje de titulación, de acuerdo a reuniones generales y de academias horizontales en la misma licenciatura.

El presente estudio se enfoca en analizar las perspectivas de los profesores y estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la UAEH sobre el uso de materiales

auténticos en inglés para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural mediante la metodología CLIL. Esta temática es de gran relevancia en el campo de la educación lingüística y la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ya que la Competencia Comunicativa Intercultural refiere a una conexión entre el mundo globalizado y el aprendizaje de lenguas. De acuerdo a Marsh (2002), la metodología CLIL (Content and Language Integrated Learning) se ha caracterizado por ser una estrategia efectiva que no solo contribuye a las habilidades lingüísticas de los estudiantes sino también a las interculturales. Trabajos de investigación previos muestran que el uso de materiales auténticos en inglés puede acrecentar la motivación y entusiasmo de los estudiantes al brindarles experiencias lingüísticas similares a la realidad en la que el inglés es utilizado (Gilmore, 2004; Lasagabaster, 2019; Somers & Llinares, 2021). Sin embargo, es de suma importancia comprender cómo los profesores y estudiantes perciben y utilizan los materiales auténticos en la Licenciatura en Comunicación de la UAEH, dado que, en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, es el único programa educativo que no solo contempla las asignaturas del idioma inglés, sino también asignaturas disciplinares impartidas en dicho idioma.

Esta investigación puede tener implicaciones prácticas significativas para los programas académicos de la UAEH y otras instituciones educativas similares. Al comprender las perspectivas y experiencias de profesores y estudiantes con respecto al uso de materiales auténticos en inglés dentro del marco del CLIL, se pueden identificar áreas de fortaleza y debilidad en la implementación de esta metodología y los materiales. Esto puede informar la toma de decisiones curriculares y pedagógicas para optimizar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el programa estudiado y los otros programas de la institución.

En ese tenor, analizar el uso de materiales auténticos en inglés para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural a través del CLIL dentro de asignaturas disciplinares de la Licenciatura en Comunicación de la UAEH, impacta, en primera instancia, en la línea de generación y/o aplicación del conocimiento de currículum, ya que se identifican los elementos del currículum para la enseñanza del inglés en educación superior, es decir los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación, así como los procesos que van desde el diseño, la ejecución y, finalmente, la adaptación del mismo, pues muchas veces lo establecido en el currículum formal se transforma en currículum oculto o nulo debido distintas variables dentro del aula. A partir de esta investigación, se podrán aportar cambios significativos a nivel curricular en cuanto a los contenidos ya que el uso del idioma inglés se concebiría no solo como asignatura adicional sino también funcional para el logro de objetivos profesionales de la cuarta revolución industrial. “Cuando definimos currículum, estamos describiendo la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional, etc.” (Gimeno, 2007), en otras palabras, el análisis del currículum supone estrategias didácticas que impactan los perfiles de egreso y los propios objetivos curriculares de cierto espacio educativo.

Análogamente en el ámbito de la formación profesional, este trabajo aporta conocimiento para el cumplimiento del modelo de formación docente crítico-reflexivo capaz de manipular otro idioma dentro del aula establecido en la visualización internacional y la evaluación docente de la UAEH. Desde esta perspectiva el profesor no solo debe promover aprendizajes significativos en los estudiantes, sino también debe aportar a la construcción de un currículo contextualizado a la realidad local, regional; analizar críticamente su propia práctica y ensayar soluciones para mejorarla, así como también develar los factores sociales,

culturales y educativos del contexto que limitan el desarrollo educativo de la escuela y participar activamente en la superación de los mismos. (Ministerio de Educación del Perú, 2017)

Entendiendo al currículum como una construcción social en el que los profesores, mediante la reflexión crítica de las prácticas educativas observan, evalúan y corrigen su quehacer pedagógico, se puede concluir que el presente trabajo de investigación contribuirá de manera significativa a la enseñanza y aprendizaje del inglés en educación superior, en virtud de que las exigencias modernas de la Educación 4.0, las políticas públicas nacionales referentes a la adquisición del inglés como lengua extranjera y el modelo educativo de la UAEH, advierten de igual manera la autoevaluación y transformación constante.

En resumen, este estudio favorecerá al cuerpo de conocimientos existentes al proporcionar una comprensión más completa de cómo los profesores y estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la UAEH perciben y utilizan los materiales auténticos en inglés para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural dentro del marco del CLIL. Ofrecerá un amplio abanico de ventajas para estudiantes, profesores y la institución, como el poder brindar seguimiento académico, impulsar el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural, disminuir el índice de reprobación en las asignaturas de inglés, aumentar el número de estudiantes que acrediten B1 en dominio del idioma e incrementar la eficiencia terminal. Además, puede tener implicaciones prácticas importantes para la mejora de los programas educativos y la preparación de los estudiantes para un mundo cada vez más interconectado y diverso.

## Capítulo 3

### **Perspectivas integradoras en el aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera**

#### **Marco teórico-conceptual**

Hablar del idioma inglés en México sin duda implica considerar conceptos como globalización, hegemonías mundiales y reconstrucciones históricas. El avance tecnológico acelerado, la interdependencia económica de los mercados y la necesidad de personal calificado han hecho que la educación juegue un rol importante en la agenda de todos los países. En lo que refiere al inglés como lengua extranjera en aulas mexicanas, éste se ha convertido en un requisito emergente de dichas conexiones entre países, y debido a su uso como *Lingua Franca* por la diversidad de idiomas hablados alrededor del mundo. Lo anterior ha propiciado que las instituciones educativas de todos los niveles se replantearan la inclusión del inglés como parte obligatoria del currículum, así como la formación docente en el área.

El presente capítulo se centra en explorar diversos aspectos fundamentales que permean en contextos multiculturales de educación superior. Se analizan conceptos clave sobre la integración de cultura en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y las metodologías que buscan optimizar el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales del inglés como segunda lengua desde la perspectiva constructivista social y con el apoyo de materiales auténticos.

Con ello se pretende cimentar una base sólida para entender cómo el uso de materiales auténticos en inglés, a través de la metodología CLIL, puede contribuir al desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural en estudiantes de la UAEH.

### **3. 1 Aprendizaje del inglés como lengua extranjera**

De acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), la lengua materna (L1) es la primera lengua que aprende una persona a lo largo de su vida. La o las lenguas aprendidas posteriormente podrían considerarse como segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE) según las circunstancias y el lugar en que éstas fueron aprendidas. Si la lengua fue aprendida dentro de un contexto social donde la lengua es usada como medio de comunicación, ésta se denominará segunda lengua (L2), pero si es aprendida en clases formales o contextos escolares, se denomina lengua extranjera (LE). Ortega (2008) realiza su propia clasificación de los procesos de aprendizaje de la L2 de la siguiente manera:

**Naturalistas:** Se aprende la L2 a través de oportunidades informales en contextos multiculturales, escuelas y lugares de trabajo, sin recibir nunca instrucción sobre el funcionamiento del idioma.

**Instruidos:** Se aprenden idiomas a través de estudios formales en la escuela o la universidad, mediante clases particulares, entre otros.

Para algunos autores L2 será equivalente a lengua extranjera, para otros, segunda lengua y para otros más, este término será indistinto. En lo que refiere a esta investigación, se usará el término LE para hacer referencia a la lengua extranjera, es decir, aquella aprendida mediante estudios formales de la misma y la cual no es usada como medio de comunicación principal en el lugar donde ésta se está aprendiendo.

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera es un proceso complejo que se diferencia significativamente de la adquisición de la lengua materna. La lengua materna se adquiere de manera natural mediante la exposición espontánea y constante desde el nacimiento, mientras que la lengua extranjera se aprende en un contexto más formal y estructurado en donde el idioma no es hablado oficialmente. Este aprendizaje formal generalmente incluye instrucción en reglas gramaticales, vocabulario, pronunciación, etc.

Krashen y Terrell (1983) propusieron una de las más importantes teorías sobre la adquisición de lenguas. Su obra "The Natural Approach" se basa en varios principios fundamentales que marcan la diferencia entre adquisición y aprendizaje del lenguaje.

- 1. Aprendizaje vs. Adquisición:** Mientras que el aprendizaje se trata de un proceso consciente que implica el conocimiento y estudio formal de gramática, la adquisición es un proceso subconsciente similar a cómo los niños aprenden su lengua materna. Sobreviene de manera natural y bajo un entorno donde se habla el idioma de forma comprensible y significativa.
- 2. Input comprensible (i+1):** Enfatiza que es el lenguaje que el estudiante puede entender fácilmente pero que también le demanda elementos ligeramente más avanzados que su nivel de dominio actual. Es decir, este input debe ser comprensible y desafiante para fomentar su competencia lingüística.
- 3. Filtro afectivo:** Hace referencia a factores emocionales como la motivación, la confianza y la ansiedad. Un filtro afectivo alto (alta ansiedad) puede bloquear la adquisición del lenguaje, mientras que un filtro afectivo bajo (alta motivación y baja ansiedad) facilita la adquisición.

- 4. Orden natural:** Establece que existe un orden natural predecible para que se adquirieran las estructuras gramaticales y este es similar para todos los estudiantes de un idioma.
- 5. Automonitorización:** La fluidez y la comunicación son prioritarias, sin embargo, el aprendizaje consciente de las reglas gramaticales actúa como un monitor o editor que corrige o modifica la producción del lenguaje.

El trabajo de Krashen y Terrell tuvo un impacto valioso en la enseñanza de lenguas, respaldando el uso de métodos más naturales y menos centrados en la gramática explícita, enfatizando la comprensión y la comunicación real.

### **3. 1. 1 Interdependencia lingüística**

La interdependencia lingüística es un concepto central en el aprendizaje de lenguas propuesto por Jim Cummins en los años 70's. Este sostiene que las habilidades y conocimientos adquiridos en la lengua materna pueden transferirse y beneficiar el aprendizaje de una lengua extranjera. Según Cummins (1979) las competencias adquiridas en la lengua materna funcionan como base sólida para desarrollar las competencias en la segunda lengua. Esto debido a que ciertas habilidades cognitivas y académicas son transferibles de una lengua a otra.

Esta teoría puede ser mejor explicada a través de la Figura 5 representada por un iceberg. Las dos partes que sobresalen corresponden a las habilidades básicas de comunicación interpersonal (BICS por sus siglas en inglés) y pertenecen a cada una de las lenguas (L1 y L2), mientras que debajo de la superficie, el iceberg tiene una base común que representa el dominio cognitivo del lenguaje académico (CALP por sus siglas en inglés). La

parte visible del iceberg corresponde a habilidades lingüísticas cotidianas como saludar, describir objetos, contestar una llamada telefónica, participar en conversaciones diarias, dar y seguir instrucciones simples, entre otras. Y la parte sumergida del iceberg advierte las habilidades cognitivas y académicas como leer y comprender textos académicos complejos, realizar y entender experimentos científicos, escribir ensayos y reportes académicos, entender y usar terminología específica de diferentes disciplinas, etc.

La base común del iceberg permite la transferencia de habilidades de la L1 a L2. Por ejemplo, si un estudiante ha desarrollado habilidades de comprensión lectora en su lengua materna (español), estas habilidades pueden transferirse y facilitar el aprendizaje de una segunda lengua (inglés), ya que reciclará las estrategias que ya conoce para intentar comprender lo que está por aprender. Del mismo modo, si un estudiante aprende conceptos complejos sobre física en su lengua materna (español), éste podrá transferir el conocimiento al aprender física en una segunda lengua (inglés). Si bien, el vocabulario específico como velocidad, aceleración o caída libre puede variar entre lenguas, la comprensión de los conceptos se transfiere entre las mismas.

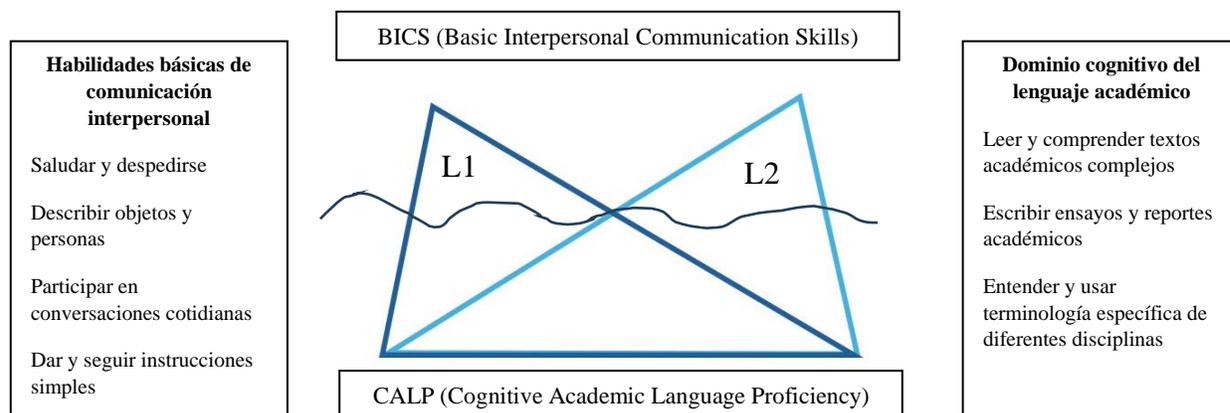


Figura 5. Teoría del Iceberg  
Fuente: Creación propia con información de Cummins (2005)

Dado que no todas las lenguas comparten fonética, elementos lingüísticos, conceptos, etc., existen diversos tipos de transferencia, los cuales plantea Cummins (2005):

### **1. Transferencia de conceptos**

Estos pueden ser abstractos o específicos y se sugiere que si un estudiante aprendió el término “evaporación” en español (L1), no es necesario que reaprenda el concepto desde cero, solo deberá aprender que en inglés (LE) éste sería “evaporation”.

### **2. Transferencia de estrategias metacognitivas y metalingüísticas**

Se refiere al uso que los estudiantes les dan a estrategias para planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje y sobre cómo funciona el lenguaje. Por ejemplo, un estudiante que descompone palabras en sus elementos morfológicos para identificar a través de sus raíces, prefijos y sufijos el significado de las mismas en su L1, podría fácilmente identificar que las palabras en inglés (LE) que inician con los prefijos -UN e -IN tienen significados negativos como la palabra “unusual” que significa no usual.

### **3. Transferencia de aspectos pragmáticos**

Cuando un estudiante tiene la capacidad de usar el segundo lenguaje en contextos sociales adecuados de acuerdo a las normas establecidas, los registros y las diferentes situaciones, entonces habrá transferencia pragmática de la lengua. Es decir, puede entender que “Hi” es un saludo comúnmente utilizado con amigos y “Hello” en contextos formales.

#### **4. Transferencia de elementos lingüísticos**

Este tipo de transferencia puede ser positiva o negativa en el aprendizaje de una segunda lengua ya que se trata de aplicar palabras, frases o estructuras gramaticales directamente de la L1 a la LE. En un sentido positivo, un ejemplo podría ser el uso del “present progressive (am, is, are + -ing verb)” en inglés, ya que es una estructura también utilizada en el español.

Humans are polluting the air / Los humanos están contaminando el aire

En tanto a la parte negativa, los estudiantes deben ser cuidadosos con los denominados "false friends" (falsos amigos), como la palabra “deception” que podría confundirse con la palabra “decepción” cuando en realidad significa “engaño”.

#### **5. Transferencia de la conciencia fonológica**

Esta transferencia se refiere a la capacidad que tiene un estudiante de identificar y manipular los sonidos para la adquisición de la escritura y lectura en la LE. Por ejemplo, cuando un estudiante aprende en español como se dividen las sílabas por sonidos en las palabras, éste puede fácilmente identificar y manipular sonidos en otra lengua como el inglés que si bien tiene un sistema fonológico distinto y división de sílabas distinta, sí le permite reconocer patrones puesto que ya domina ese contenido en su L1.

En resumen, estos tipos de transferencia resaltan cómo las habilidades y conocimientos previos en la lengua materna pueden influir y facilitar el aprendizaje de una segunda lengua.

### 3. 1. 2 Languaculture

Cada lengua lleva consigo una carga cultural innegable, al estudiarla y hablarla no solamente se aplican sus estructuras gramaticales y vocabulario aisladas de los valores, creencias y prácticas de sus hablantes. Michael Agar (1994) en su libro "Language Shock: Understanding the Culture of Conversation" exploró dicha interconexión entre lengua y cultura destacando que ambas son inseparables y esenciales para una comunicación efectiva. Agar enfatiza la importancia de presentar el lenguaje en contextos reales mediante experiencias prácticas e inmersión cultural para lograr las competencias lingüística y cultural. La incorporación de este concepto en la enseñanza del inglés en México permite a los estudiantes no solo aprender un idioma, sino también desarrollar empatía ante la creciente interacción con comunidades angloparlantes de todo el mundo.

Por su parte, Adriana Díaz (2013) explora como puede integrarse la educación superior para desarrollar la competencia intercultural, por lo que en su libro "Developing Critical Languaculture Pedagogies in Higher Education: Theory and Practice" argumenta que la enseñanza de idiomas es un puente cultural hacia contextos lingüísticos diferentes a los suyos. Considerando esta unión de lengua y cultura, se puede recalcar la imperante necesidad de contemplar dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, actividades que lleven a los estudiantes al estudio y comprensión de los elementos culturales referentes a la lengua que están aprendiendo, ya que esto no solo les ayuda a comunicarse efectiva y apropiadamente, sino también a comprender mejor el mundo que los rodea y a sensibilizarse hacia otras culturas, en razón de que las diversas formas de hablar reflejan valores y prácticas culturales.

Agar (1994) defiende que el lenguaje más que un sistema de símbolos y reglas gramaticales, es un medio de expresión y perpetuación de las prácticas culturales de sus

hablantes. Por ejemplo, las normas de cortesía y amabilidad varían de cultura en cultura y lo que para algunos podría representar respeto, para otros no. Un caso claro de ello entre el inglés de Estados Unidos y el español de México es el saludo al encontrarte con alguien. En México es muy común saludar con un beso e incluso un abrazo además de decir “Hola, ¿cómo estás?” mientras que en Estados Unidos un simple “Hi, how are you?” es suficiente, el contacto físico no es parte de tal cultura.

De este modo, el concepto “languaculture” es esencial en la enseñanza del inglés como lengua extranjera teniendo en cuenta que para lograr la competencia lingüística es necesaria la comprensión cultural (Kramsch, 1993), ya que incluso cuando se trata del mismo idioma, el vocabulario y las expresiones idiomáticas cambian de contexto en contexto. En México, es común decir ‘¡Buenas noches!’ como saludo al encontrarse con alguien y también como despedida antes de ir a dormir. Sin embargo, en inglés se hace uso de dos frases distintas: en el primer caso, como saludo, sería ‘Good evening!’, y en el segundo, como despedida, ‘Good night!’. De no saber esta pequeña diferencia, podría fácilmente hacerse uso indistinto del ‘Good night!’, ya que literalmente significa ‘¡Buenas noches!’.

Aprender este tipo de frases en conjunto con su contexto cultural, enriquece la comprensión del idioma y su modo de uso en la vida cotidiana y en el mundo globalizado actual facilita la comunicación efectiva sin malentendidos que a menudo surgen por el desconocimiento cultural de los lenguajes. Cuando se asume que los estudiantes podrán comunicarse apropiadamente por el hecho de conocer numerosas frases y estructuras gramaticales, en realidad se les limita y de cierta forma se les condiciona a caer en errores de uso o transferencia inadecuada como se mencionó con anterioridad.

Otro ejemplo de ello podría referirse a la percepción que cada cultura tiene del tiempo, para algunas culturas especialmente las occidentales, éste se trata de algo estricto por lo que

la puntualidad es importante, mientras que para las culturas latinoamericanas, éste es un concepto más flexible, lo cual genera el uso de frases como “ya voy saliendo”, “ahorita lo hago” o “time is money” (Hall, 1976).

Linguaculture subraya lo inseparable que son el lenguaje y la cultura, sugiriendo que la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras va más allá de las habilidades lingüísticas. Reconocer la mancuerna que hay entre ambas permite a los estudiantes una mejor interacción con el mundo actual y en definitiva no podría ser logrado sin el uso de metodologías que incluyan elementos culturales en las aulas, pues no todos ellos tienen la oportunidad de viajar al país y aprender de primera mano el lenguaje y su cultura.

### **3. 2 Metodologías de enseñanza del inglés como lengua extranjera**

A lo largo de los años y tras investigaciones de diversos alcances y perspectivas teóricas en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras como lo es el inglés, han surgido variadas aportaciones teóricas para enfrentar este gran reto. Cada propuesta ha tenido diferentes objetivos en cuanto al uso del idioma por parte del estudiante, adaptados por supuesto, a las necesidades de la sociedad en cuestión. Algunos de los primeros métodos contemplados en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras son “direct method (enfocado en la producción oral y la comunicación, uso exclusivo de la LE y no permite el uso de la L1)”, “grammar-translation method (enfocado en traducción de textos y el aprendizaje de reglas gramaticales, uso de la L1 para enseñar la LE)”, “audio-lingual (basado en la traducción de textos y el aprendizaje de reglas gramaticales, enfocado en la repetición y los principios del conductismo)”, “structural approach (prioriza la comprensión y producción de frases correctas gramaticalmente sin importar la comunicación)” “total

physical response (asociación del lenguaje con una acción física, basado en comandos para practicar vocabulario)”, “communicative language teaching (da importancia a la comunicación real y el uso funcional del idioma, la fluidez tiene mayor importancia sobre la precisión gramatical)”, “task-based (fomenta la práctica mediante la realización de tareas comunicativas)”, entre otros.

La enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera han experimentado transformaciones constantes para adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes. Estos cambios se observan en diversos aspectos como las metodologías de enseñanza y aprendizaje, el uso de recursos tecnológicos, el enfoque en la competencia comunicativa, la evaluación, entre otros. Aún con esos avances, la enseñanza y aprendizaje del inglés enfrentan desafíos como la accesibilidad a la infraestructura tecnológica, la calidad de la capacitación docente, la disparidad socioeconómica, la implementación inconsistente de políticas educativas, el seguimiento a la evaluación, motivación y actitudes de los estudiantes y profesores, etc. Y a su vez, representan oportunidades para innovar y subsanar las necesidades actuales de este campo educativo a través de la integración de tecnología como las plataformas y aplicaciones digitales; la realidad virtual y aumentada, los programas de capacitación continua, los intercambios y colaboraciones internacionales, los enfoques pedagógicos que prioricen la competencia comunicativa y los recursos didácticos interactivos.

Para entender de manera clara la actual necesidad de abordar los temas anteriores, es conveniente analizar los orígenes de las recientes metodologías de enseñanza y aprendizaje, así como el uso de materiales en inglés.

### 3. 2. 1 Constructivismo

Para entender a detalle la razón de ser de este trabajo de investigación, es necesario en primera instancia comprender los principios teóricos que lo fundamentan. El constructivismo es una teoría filosófica y pedagógica del aprendizaje que establece que los estudiantes construyen su conocimiento a través de la interacción con el mundo que les rodea. Este descarta la postura tradicionalista en la que el conocimiento se transmite pasivamente del profesor a los estudiantes, ya que ellos no solamente reciben la información, también la procesan y la integran a sus conocimientos previos. Entre sus máximos representantes se encuentran Jean Piaget (Constructivismo Cognitivo); David Ausubel (Aprendizaje Significativo) y Lev Vygotsky (Constructivismo Social). Cada una de las aportaciones agrega algún componente a la teoría y enfatiza la importancia del aprendizaje activo, los conocimientos previos, el contexto social, la construcción del conocimiento, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Para efectos de este documento de investigación, se retoma el constructivismo social de Vygotsky (1978), el cual reconoce al individuo como ser eminentemente social, y subraya el hecho de que el aprendizaje ocurre al interactuar con otros. Su premisa principal “En ausencia del otro, el hombre no construye al hombre. El hombre debe ser formado en contacto con la sociedad. El hombre cambia el medio y el medio cambia al hombre” (Educar, 2024). En otras palabras, el estudiante nunca llega solo al aula, cada uno de ellos trae consigo una serie de circunstancias personales, experiencias y antecedentes culturales que influyen sus procesos de aprendizaje. El pedagogo Lev Vygotsky exploró la importancia del contexto social, cultural y emocional del estudiante en relación con el aprendizaje. Sus trabajos insisten en la idea de que el aprendizaje es un proceso complejo y contextualizado, en el cual el estudiante no es un receptor pasivo de

información, sino un participante activo que interactúa constantemente con su entorno y sus propias experiencias.

Los principales conceptos del constructivismo social son:

- **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)**

Vygotsky llamó a la "Zona de Desarrollo Próximo", al área entre lo que el estudiante puede lograr de manera autónoma y lo que el estudiante es capaz de aprender con algo de ayuda de un individuo más experimentado, que puede guiar o servir de andamio (Hammond y Gibbons, 2005).

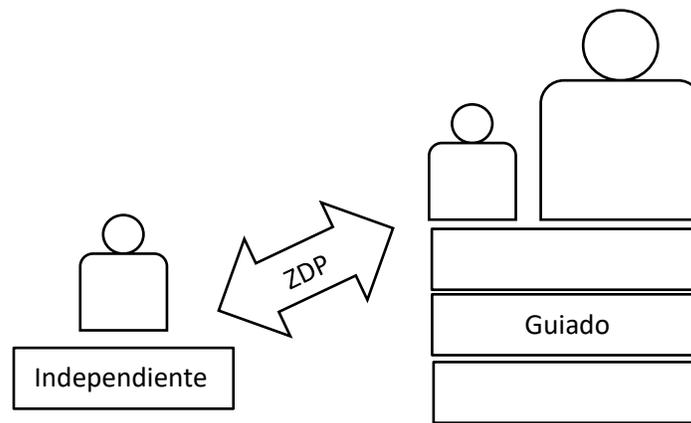


Figura 6. Zona de Desarrollo Próximo  
Fuente: Creación propia con información de Vygotsky (1978)

- **Aprendizaje Colaborativo**

Estrategias de aprendizaje que promueven la interacción y el trabajo en grupos bajo la premisa de la ZDP para ayudar a los estudiantes a extender su conocimiento. Entre ellas están la discusión de ideas, la resolución de problemas, y todo aquello que implique enseñarse mutuamente.

- **Andamiaje (Scaffolding)**

Apoyo estructurado a los estudiantes por parte de un profesor, tutor o compañero más competente que les permita ir más allá de su nivel actual de competencia.

- **Lenguaje**

Medio principal de construcción del conocimiento que juega un papel vital en cómo los individuos interactúan con su entorno y construyen su comprensión del mundo.

En el contexto de la enseñanza del inglés, esta teoría implica que los estudiantes aprenden mejor cuando participan activamente en actividades significativas que les permiten aplicar el lenguaje en contextos reales. Se trabaja con un enfoque constructivista al aplicar técnicas como el aprendizaje basado en proyectos, la resolución de problemas y la colaboración en grupo, lo que fomenta un entorno de aprendizaje dinámico y centrado en el estudiante.

Si bien es cierto que el rol principal es del estudiante, el que corresponde al profesor sigue siendo igual de importante en términos del andamiaje, ya que en conjunto con sus propias experiencias guiará a los estudiantes en la construcción del conocimiento y a alcanzar su desarrollo cognitivo. De este modo Cámara (2012) explica que la relación entre el profesor y el estudiante es opuesta pero complementaria, ambos roles tienen papeles independientes que a su vez se complementan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.



Figura 7. Relación entre el profesor y el estudiante  
Fuente: Cámara (2012)

Como se puede observar en la imagen anterior, ambos son piezas clave en la construcción del conocimiento. Si bien el profesor generalmente posee más experiencias que los estudiantes, éstos no son en ningún momento receptores pasivos, por el contrario, participan activamente y en conjunto.

El constructivismo social tuvo sus orígenes en la segunda mitad del siglo XX, sin embargo, ha recobrado vigencia en el actual contexto mexicano. La nueva escuela mexicana ha apuntado a retomar varios aspectos del mismo, mediante la implementación de una reforma educativa que pretende transformar el papel del alumno en la escuela a un rol más participativo, incluyendo dentro del currículum habilidades como la investigación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas; así como métodos de enseñanza en los que los estudiantes se convierten en los protagonistas de su propio aprendizaje, como el aprendizaje basado en proyectos, la enseñanza personalizada y el uso de la tecnología. La nueva escuela mexicana también promueve el trabajo colaborativo, la creatividad, la resolución de conflictos y la diversidad de ideas por lo que no es sorprendente que dichos conceptos también sean considerados en la educación superior y en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

### **3. 2. 2 Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido (CLIL)**

Una de las principales metodologías constructivistas es el Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido (Content and Language Integrated Learning). CLIL es un enfoque educativo que se centra en enseñar un contenido académico específico a través de una lengua extranjera, en lugar de enseñar el idioma por separado. En la metodología CLIL, los estudiantes aprenden contenidos de materias como historia, física o matemáticas, en un

idioma extranjero, combinando así el aprendizaje del contenido con el desarrollo de habilidades lingüísticas. Este enfoque se basa en principios constructivistas, ya que los estudiantes trabajan con contenido relevante y auténtico, lo que da paso a la conexión con sus conocimientos previos y su aplicación en contextos reales. Fomenta la colaboración y el trabajo en grupo, lo que permite a los estudiantes aprender unos de otros y construir conocimiento de manera conjunta. Los estudiantes son protagonistas de su propio aprendizaje, involucrándose activamente en actividades prácticas y exploratorias que a su vez potencian la motivación. Además, CLIL también enfatiza la importancia del contexto social y cultural en el aprendizaje y el papel del andamiaje proporcionado por el profesor para apoyar el desarrollo del estudiante. De esta manera, CLIL se alinea con enfoques pedagógicos que valoran la integración del aprendizaje de contenido y lenguaje a través de experiencias educativas enriquecedoras y contextualizadas (Coyle & Meyer, 2021).

CLIL es una metodología que combina la enseñanza de contenidos académicos con el aprendizaje de una lengua extranjera. En el caso del inglés, CLIL se basa en la proposición de que el lenguaje se aprende de manera más efectiva cuando se utiliza como medio de instrucción para aprender contenidos significativos. Esta metodología promueve una inmersión lingüística parcial y ayuda a los estudiantes a ver el inglés como una herramienta útil y relevante en su educación y vida cotidiana (Clegg, 2014).

El enfoque CLIL se basa en cuatro componentes fundamentales conocidos como las “cuatro C's” (Coyle, 2007).

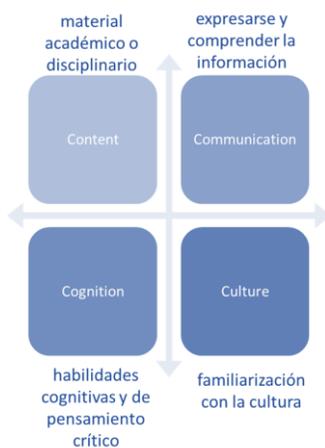


Figura 8. Componentes fundamentales del CLIL  
Fuente: Creación propia con información de Coyle (2007)

- 1. Contenido (Content):** Se refiere al conocimiento y la comprensión del material académico o disciplinario que se enseña.
- 2. Comunicación (Communication):** Enfatiza el uso del lenguaje para expresar y comprender la información. Se pretende que los estudiantes utilicen la LE en contextos auténticos y significativos para practicar tanto las habilidades productivas (hablar y escribir), como las receptivas (escuchar y leer). Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010) argumentan la necesidad de conceptualizar los tres tipos de lenguaje requeridos en la implementación del CLIL:

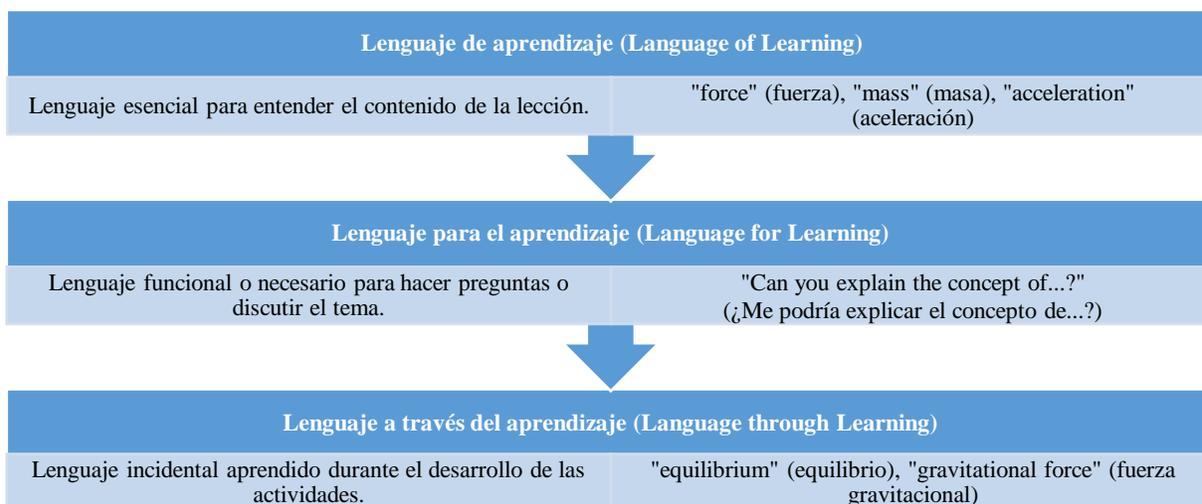


Figura 9. Language Triptych

Fuente: Creación propia con información de Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010)

3. **Cognición (Cognition):** Se refiere al desarrollo de habilidades cognitivas y al pensamiento crítico, es decir, que los estudiantes demuestren la capacidad de analizar, sintetizar y evaluar los contenidos revisados.
4. **Cultura (Culture):** Se centra en la comprensión intercultural, la familiarización con su propia cultura y la relación con las otras mediante el respeto y la tolerancia.

Mediante el uso de la metodología CLIL, es posible desarrollar las competencias lingüísticas en la LE, ya que todo el input (contenido recibido) es en esta lengua, lo que permite que el estudiante la utilice en contextos específicos que le son familiares. Del mismo modo, aumenta su motivación al presentárseles la lengua extranjera y los contenidos en contextos significativos y relevantes para ellos que los llevan no solo a aprender información relevante sobre determinada disciplina, sino también a encontrar la funcionalidad de saber una lengua extranjera. El lenguaje, por tanto, se convierte en una herramienta para aprender y comunicarse dado que es necesario para analizar y apropiarse del contenido.

En cuanto a los roles del profesor y los estudiantes, el primero requiere de ser un experto en el contenido a enseñar, con un nivel apropiado de competencia lingüística y capaz de fungir como facilitador en el diseño, planificación y evaluación de las sesiones, mientras que los estudiantes se vuelven agentes activos participes de su propio aprendizaje tanto del contenido y lenguaje extranjero. Realizan investigaciones, colaboran y reflexionan sobre sus propios avances.

Para la evaluación dentro de la metodología CLIL, se propone la evaluación tanto de contenido como de la LE de manera formativa, es decir, mediante un compendio de trabajos y no únicamente a través de un examen (Megías, 2012). Cada uno de ellos con su rúbrica correspondiente que incluya aspectos tales como el dominio del contenido, el uso del idioma, la participación, la colaboración, la creatividad y la autoevaluación.

Estudiar una segunda lengua abre el panorama de los estudiantes hacia un nuevo contexto social, lo cual les ayuda a tener mayor conciencia de su cultura y las otras mediante el respeto y tolerancia a las mismas. La metodología CLIL cuenta con numerosos beneficios en el aprendizaje de lenguas extranjeras no solo en el sentido estricto de la competencia lingüística, sino también en bagaje cultural y el contenido académico.

### 3. 2. 3 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) es una herramienta desarrollada por el Consejo de Europa con la finalidad de tener una base común de descriptores sobre el dominio de las competencias lingüísticas. Se utiliza principalmente para estandarizar la enseñanza, aprendizaje y evaluación de diversas lenguas alrededor del mundo, lo cual facilita a los involucrados tener un punto de partida en el diseño de programas, materiales y exámenes.

La nueva versión extendida del 2020 incluye además descriptores para mediación, interacción en línea, competencia plurilingüe/pluricultural y competencias en lenguas de signos (Consejo de Europa, 2020). Los niveles de referencia están clasificados en tres categorías y seis niveles de competencia representados en la siguiente tabla:

| <b>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</b> |                      |                |                  |                   |
|---|----------------------|----------------|------------------|-------------------|
| <b>COMPRENDER</b>   |                      | <b>HABLAR</b>  |                  | <b>ESCRIBIR</b>   |
| Comprensión de lectura                                    | Comprensión auditiva | Expresión oral | Interacción oral | Expresión escrita |
| A1  | A1                   | A1             | A1               | A1                |
| A2  | A2                   | A2             | A2               | A2                |
| B1  | B1                   | B1             | B1               | B1                |
| B2  | B2                   | B2             | B2               | B2                |
| C1  | C1                   | C1             | C1               | C1                |
| C2  | C2                   | C2             | C2               | C2                |

Tabla 1. Descriptores del MCER

Fuente: Elaboración propia con información del Consejo de Europa (2020)

Cada uno de los descriptores tanto en español como inglés se pueden visualizar a detalle en los Anexos 1 y 2 pero para efectos de esta investigación se retoman los del nivel B1 en las tres categorías ya que es el nivel requerido dentro de la UAEH al término de los seis niveles de inglés.

| <b>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</b>   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| <b>COMPRENDER</b>   |   | <b>HABLAR</b>   |   | <b>ESCRIBIR</b>   |
| Comprensión de lectura  | Comprensión auditiva  | Expresión oral  | Interacción oral  | Expresión escrita   |
| <b>B1</b>   |   |   |   |   |
| <p>Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.</p> | <p>Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.</p> | <p>Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).</p> | <p>Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.</p> | <p>Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.</p> |

Tabla 2. Descriptores del MCER para el nivel B1

Fuente: Elaboración propia con información del Consejo de Europa (2020)

El MCER 2020 reconoce que los estudiantes generalmente poseen conocimientos y experiencias no solo en una lengua y cultura, así que promueve el enfoque plurilingüe y pluricultural que desarrolle en los estudiantes competencias mediante las cuales puedan no solo utilizar la lengua, sino también entender diferentes culturas. Además, promueve la imperante necesidad de preparar a los estudiantes para un mundo globalizado donde los conocimientos y experiencias previas sean más una riqueza que un obstáculo. A continuación, se presenta el descriptor B1 para la comprensión plurilingüe de acuerdo al MCER 2020.

| <b>Comprensión plurilingüe</b> |   |
|--------------------------------|---|
| <b>B1</b>                      | <p>Utiliza lo que ha entendido en una lengua para comprender el tema y el mensaje principal de un texto en otra lengua (por ejemplo, al leer artículos periodísticos breves sobre un mismo tema escritos en diferentes lenguas).</p> <p>Utiliza traducciones paralelas de textos (por ejemplo, artículos de revistas, relatos, pasajes de novelas) para mejorar la comprensión en diferentes lenguas.</p> <p>Deduce el mensaje de un texto aprovechando lo que ha comprendido de textos sobre el mismo tema en diferentes lenguas (por ejemplo, noticias breves, folletos de museos, reseñas en línea).</p> <p>Extrae información de documentos en diferentes lenguas dentro de su especialidad (por ejemplo, para incluirla en una presentación).</p> <p>Reconoce similitudes y contrastes en la manera en que se expresan conceptos en diferentes lenguas con el fin de distinguir entre usos idénticos de una misma palabra/un mismo signo y de «falsos amigos».</p> <p>Usa su conocimiento contrastivo de estructuras gramaticales y expresiones funcionales de lenguas de su repertorio plurilingüe para facilitar la comprensión.</p> |

Tabla 3. Descriptores del MCER para el nivel B1 en comprensión plurilingüe  
Fuente: Elaboración propia con información del Consejo de Europa (2020)

### 3. 3 Materiales auténticos en la Enseñanza de Inglés

El uso de materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras, específicamente del inglés, se ha convertido en un recurso efectivo con múltiples beneficios para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes, y a su vez representan un amplio abanico de desafíos durante su aplicación.

El término “auténtico”, sin embargo, tiene varias acepciones en el ámbito educativo y ha sido tema de debate entre varios expertos en el campo. La autenticidad se entiende como la característica de ser genuino y real, pero ésta puede verse reflejada en el texto, la tarea, el contexto y el propósito.

**1. Autenticidad del texto:** Se refiere al uso de materiales que originalmente fueron creados para hablantes nativos del idioma y no con fines educativos. Estos promueven una exposición real y contextualizada del inglés, ya que reflejan la cultura, valores y costumbres de los hablantes nativos (Gilmore, 2007). Por ejemplo, artículos periodísticos, canciones, tutoriales, libros, etc.

**2. Autenticidad de la tarea:** Se centra en aquellas actividades que asemejan el uso del idioma en el mundo real (Nunan, 1989). Simulaciones de entrevistas de trabajo, llamadas telefónicas, debates, entre otras, son ejemplos de tareas consideradas auténticas.

**3. Autenticidad del contexto:** Muy similar a la anterior, la autenticidad en el contexto refleja un ambiente de la vida real en el que se habla el idioma. Los juegos de rol, la realidad virtual y los intercambios virtuales son contextos auténticos que reflejan la práctica real del idioma (Widdowson, 1990).

**4. Autenticidad del propósito:** Las actividades diseñadas bajo esta modalidad deben ser muestras de cómo el idioma es aplicado en la vida real para comunicarse. Escribir correos

electrónicos reales, realizar investigaciones y presentaciones sobre temas de interés son algunas de las modalidades que reflejan autenticidad (Little, Devitt, y Singleton, 1989).

La autenticidad en cualquiera de los casos anteriores es vital en la enseñanza de una lengua extranjera. No solo vuelve el proceso de aprendizaje relevante y motivador, sino que también ayuda a que los estudiantes imiten actividades comunicativas reales que pueden utilizar, de igual manera, fuera del aula (Nunan, 1989).

Para efectos de esta investigación, se considerarán materiales auténticos todos aquellos materiales orales o impresos, dirigidos a hablantes nativos del idioma, cuyo propósito original no fue el educativo y que sin modificaciones son utilizados en el aula, entre ellos:

- Programas de televisión
- Libros o capítulos de libros
- Trabajos de investigación
- Artículos periodísticos
- Videos musicales
- Videos tutoriales
- Entradas de blogs
- Programas de radio
- Aplicaciones móviles
- Canciones
- Comerciales
- Anuncios
- Redes sociales
- Páginas web

En contraste con los materiales pedagógicos tradicionales diseñados con propósitos educativos (libros de texto, ejercicios gramaticales, listas de verbos, plataformas de aprendizaje) (Richards, 2001), los materiales auténticos se caracterizan por su naturalidad y carga cultural. El uso de ellos en el aula proporciona a los estudiantes la oportunidad de ampliar su vocabulario, sus competencias lingüísticas y su conocimiento cultural.

Con lo anterior, debe entenderse que ninguno de los dos es mejor que otro, más bien debe considerarse cuales son los más apropiados de acuerdo a los objetivos curriculares, el contexto de aprendizaje, la accesibilidad y el nivel de dominio del idioma de los estudiantes.

### **3. 3. 1 Ventajas y desafíos de utilizar materiales auténticos**

Integrar materiales auténticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, ofrece una serie de beneficios y retos inherentes. De acuerdo a Richards y Rodgers (2014) los materiales auténticos promueven el uso comunicativo de la lengua y el acervo cultural mediante la exposición natural al lenguaje. Asimismo, McCarthy y O'Dell (2017) apuntan que implementar el uso de materiales auténticos refleja un aumento de la motivación intrínseca de los estudiantes al presentar el lenguaje en ámbitos significativos y relevantes dentro y fuera del aula. En contraste, Widdowson (1990) señala que la complejidad lingüística y cultural de estos materiales puede representar un reto en términos de vocabulario y registro.

Además de ellos, otros tantos autores han realizado trabajos de investigación al margen del uso de materiales auténticos en el aprendizaje de lenguas (Ellis, 1997; Day y Bamford, 1998; Harmer, 2007; Larsen-Freeman y Anderson, 2013; Lightbown y Spada, 2013; Richards y Schmidt, 2010; Skehan, 1998; Thornbury, 2005; Celce-Murcia, Brinton, y Goodwin, 2010; Ur, 1996). Cada uno ofrece su postura respecto a las ventajas y desventajas de incluir materiales auténticos y cuyas ideas se sintetizan en la siguiente tabla.

| <b>Ventajas</b>   | <b>Desafíos</b>   |
|---|---|
| Exposición real del lenguaje.                               | Lingüísticamente complejos.   |
| Aumentan la motivación y compromiso de los estudiantes.     | No todos son relevantes para los intereses de los estudiantes.                  |
| Enriquecer la competencia intercultural de los estudiantes. | Dificultad de acceso y disponibilidad para el profesor.                         |
| Desarrollan la sensibilidad cultural.                       | Falta de estructura y control.  |
| Desarrollan las competencias pragmáticas.                   | Requerir tiempo y esfuerzo por parte del profesor.                              |
| Fomentan la autonomía.                                      | Desafiantes para estudiantes principiantes.                                     |
| Promueven el uso natural del idioma.                        | Requieren adaptaciones lo cual podría comprometer la autenticidad.              |
| Ayudan a mejorar la pronunciación y la entonación.          | Pueden fomentar el etnocentrismo si no se seleccionan y utilizan adecuadamente. |

Tabla 4. Ventajas y desafíos de utilizar materiales auténticos  
Fuente: Elaboración propia

### **3. 4 Interculturalidad en el aprendizaje del inglés**

#### **3. 4. 1 Definición de interculturalidad**

Derivado de procesos históricos y con un mundo cada vez más interconectado, el inglés se ha convertido en una lengua hegemónica. Esto ha condicionado que diversos espacios políticos, sociales, culturales y educativos, se adecuen a lenguas extranjeras, específicamente el inglés, para poder seguir existiendo. En años recientes, la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras concibe además de los contenidos lingüísticos, la importancia cultural de las mismas, de tal modo que la comunicación entre y a través de culturas fortalezca las capacidades de entendimiento y colaboración entre los seres humanos ante las problemáticas de desigualdad, violencia, discriminación, etc.

La interculturalidad, en definición, enfatiza la interacción respetuosa y equitativa entre dos o más culturas, promoviendo el diálogo y el aprendizaje mutuo (UNESCO, 2024). La interculturalidad es un objetivo clave en sociedades multiculturales modernas y en ámbitos como la educación, donde se busca crear entornos inclusivos y respetuosos de la diversidad cultural. Bajo este tenor, no existen culturas mejores que otras y éstas se enriquecen por la interacción con otras.

Cabe resaltar la importancia de no confundirla con multiculturalidad, ya que este concepto se refiere únicamente a la coexistencia de diferentes culturas dentro de un mismo ámbito social, mientras que la interculturalidad va más allá y se enfoca en la interacción y el diálogo entre las mismas.

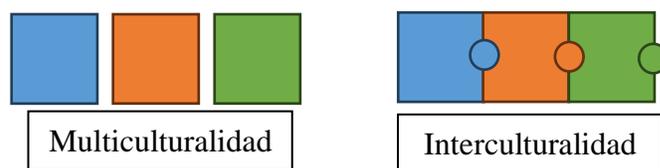


Figura 10. Diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad  
Fuente: Creación propia

Los principales aspectos de la interculturalidad incluyen:

- **Diálogo Intercultural:** Implica una comunicación abierta y respetuosa entre personas de diferentes culturas para entender y valorar sus perspectivas, prácticas y valores (Esteban-Guitart y Vila, 2015).
- **Equidad y Justicia Social:** Garantizar igualdad de oportunidades entre todos los grupos culturales (Walsh, 2009).

- **Diversidad Cultural:** Valorar y proteger las diferencias culturales a través del respeto y la apreciación (UNESCO, 2001).
- **Aprendizaje y Enriquecimiento Mutuo:** Facilitar el intercambio de conocimientos y experiencias entre culturas (Aguado, 2003).
- **Participación Activa:** Asegurar que todas las culturas tengan una voz en los procesos de toma de decisiones (Dietz, 2012).

Al respecto, la UNESCO (2024) establece que ningún ser humano pertenece a una sola cultura, todos tenemos múltiples identidades culturales denominadas subculturas o co-culturas. Por ejemplo, un grupo de vecinos comparten un mismo contexto comunitario, sin embargo, dentro de ese grupo existen subdivisiones en cuanto a creencias religiosas, afición deportiva, pasatiempos, idiomas hablados, profesiones, etc. Por lo que, para efectos de este trabajo de investigación, se considerará interculturalidad como la interacción respetuosa y de aprendizaje mutuo entre cuatro de las culturas en las que los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la UAEH están inmersos: cultura familiar (prácticas familiares o del lugar de origen), cultura educativa (educación superior), cultura lingüística (español de México o L1 e inglés alrededor del mundo o LE) y cultura profesional (comunicación).

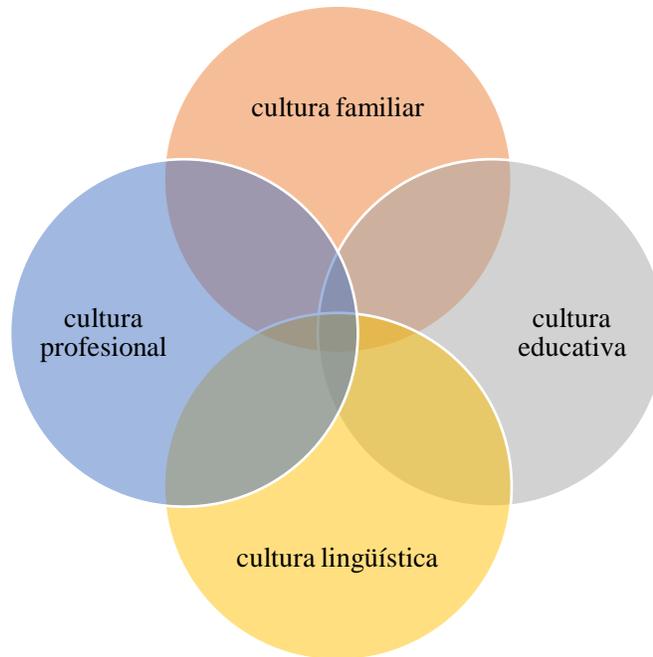


Figura 11. Interculturalidad en los estudiantes de comunicación de la UAEH  
Fuente: Creación propia

En el marco educativo, desarrollar en los estudiantes la competencia intercultural requiere de dinámicas que mantengan actitudes receptivas, así como las habilidades necesarias para interactuar con personas de diferentes culturas. Algunas de las actividades que promueven la interculturalidad en el aula son:

- Aprendizaje de otros idiomas
- Intercambio internacional estudiantil
- Festivales representativos de otras culturas
- Proyectos colaborativos internacionales
- Fomentar la diversidad religiosa
- Intercambio cultural virtual
- Simulaciones de situaciones culturales
- Lecturas y análisis de textos de otros países

- Asistentes nativos
- Juegos de rol interculturales
- Uso de medios de comunicación internacionales
- Talleres de sensibilización cultural
- Representaciones artísticas

Alavez (2014); Holliday, Kullman y Hyde (2010); Bennett, (1993); entre otros, han definido en sus trabajos sobre interculturalidad, las siguientes cinco etapas para lograrla.

| <b>Etapas</b>        | <b>Descripción</b>   |
|----------------------|--|
| Contacto inicial     | Primer momento en el que dos culturas se encuentran o se conocen.                          |
| Respeto y aceptación | Reconocimiento de la otredad mediante libre expresión y la escucha activa sin prejuicios.  |
| Diálogo horizontal   | Interacción con igualdad, No existe verdad única.  |
| Comprensión mutua    | Disposición para comprender al otro y lograr el enriquecimiento mutuo mediante la empatía. |
| Sinergia             | Aceptación del valor de la diversidad que resulta en beneficios mutuos.                    |

Tabla 5. Etapas de la interculturalidad  
Fuente: Elaboración propia con información de Alavez, 2014

Puesto en práctica se vería de la siguiente manera:

| <b>TEMA</b><br><b>Celebraciones alrededor del mundo</b> |   |
|---|---|
| <b>Etapas</b>   | <b>Descripción</b>  |
| Contacto inicial  | Presentar una breve introducción sobre varias festividades importantes en diferentes culturas de habla inglesa.<br><br>Organizar una lluvia de ideas sobre las festividades que conocen o celebran en sus propias culturas. |
| Respeto y aceptación                                    | Investigar sobre una festividad asignada en grupos (no la propia), enfocándose en el origen, las tradiciones, la comida típica y la importancia cultural.   |
| Diálogo horizontal                                      | Debatir sobre las siguientes preguntas:<br><br>¿Qué similitudes y diferencias encuentras entre estas festividades?<br>¿Cómo reflejan estas festividades los valores de sus culturas?  |

|                   |   |
|-------------------|---|
| Comprensión mutua | Escribir una breve reflexión sobre lo que han aprendido acerca de las festividades de otras culturas y cómo esto ha afectado su percepción de la diversidad cultural. |
| Sinergia          | Diseñar una celebración que combine elementos de las festividades que han aprendido, incluyendo la comida, las actividades, la música y los símbolos.                 |

Tabla 6. Clase para promover la interculturalidad  
Fuente: Elaboración propia

### 3. 4. 2 Competencia Comunicativa Intercultural (CCI)

La Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) es un concepto complejo esencial para este estudio, que involucra la habilidad para comunicarse de manera efectiva y apropiada en situaciones interculturales. Para ejemplificarlo, se puede analizar la siguiente tabla con frases que no tienen traducción directa del español al inglés y viceversa.

| Español  | Inglés   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Chale</li> <li>• Dos, tres</li> <li>• Ahorita</li> <li>• Tutear</li> <li>• Estrenar</li> <li>• Ponte las pilas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selfie</li> <li>• Crush</li> <li>• Outfit</li> <li>• Spoiler</li> <li>• Hater</li> <li>• Under the weather</li> </ul> |

Tabla 7. Frases que no tienen traducción directa  
Fuente: Elaboración propia

“Ponerte las pilas” es una frase en español cuya traducción literal no existe en inglés. Es decir, no se dice “put yourself batteries”. Ésta, sin embargo, podría ser explicada o su equivalente sería “get your act together”. Al aprender un idioma, no solo se trata de saber frases tales como las que se muestran en la tabla, es necesario también conocer el contexto

apropiado en el que éstas pueden ser utilizadas, así como las personas que las usan. Los idiomas se encuentran en constante cambio y se adaptan a las necesidades de la sociedad que los hablan. Nunan (1991) quien ha hecho importantes contribuciones en el área de diseño curricular y la metodología de la enseñanza del inglés, ha escrito sobre cómo el uso del lenguaje cambia en diferentes contextos y cómo esto afecta la enseñanza y el aprendizaje del idioma. "Language is not a static system but is constantly evolving in response to changes in the social, cultural, and technological environments in which it is used".

El cambio constante de las lenguas, sin embargo, propicia un fenómeno denominado préstamo lingüístico, el cual involucra la integración de expresiones o términos de una lengua a otra al sistema léxico. Este fenómeno ocurre por diferentes razones, como la interacción entre culturas, el comercio, la migración, la innovación tecnológica, entre otras. Al respecto Haugen (1950) analiza detalladamente los tipos de préstamos lingüísticos y los clasifica en tres tipos:

**Léxicos:** Palabras completas que se toman directamente de otra lengua y se integran al vocabulario de la lengua receptora, por ejemplo, "pizza" del italiano, "software" del inglés, "ballet" del francés o "taco" del español.

**Semánticos:** El significado de una palabra o expresión se toma de la otra lengua mediante la traducción directa. Por ejemplo, la palabra "mouse" del inglés se utiliza como "ratón" en español para hacer referencia al dispositivo diseñado para apuntar y manejar un entorno en la computadora. A este tipo de préstamos también se les denomina "calcos" porque se traducen literalmente en el idioma destino. Otro ejemplo de ello es "Day of the Dead" del español "Día de los Muertos".

**Gramaticales:** Estos últimos, son palabras o expresiones que combinan elementos de ambas lenguas. Tal como la palabra “cafetería” en inglés que se adoptó de la palabra en español “cafetería”. En inglés ésta se refiere a un lugar donde se sirve comida de manera informal, mientras que en español a un lugar donde se sirve café y otras bebidas.

El uso de los préstamos lingüísticos es un proceso natural e inherente a la evolución de las lenguas, mostrando el contacto con otras lenguas y la adaptación de las nuevas realidades. Así lo podemos entender con las palabras “selfie”, “crush”, “outfit”, “spoiler” y “hater”, listadas en la tabla anterior. Ya que éstas han sido incluidas en el español como préstamos semánticos o calcos debido al auge tecnológico en el que se ha propiciado la interacción de países como México y Estados Unidos.

En ese tenor, la CCI es una habilidad esencial en el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que permite a los estudiantes comunicarse en un idioma extranjero y además comprender y respetar las diferencias culturales desde el conocimiento de su propia lengua y cultura. En otras palabras, aprender un idioma no solo implica el conocimiento aislado de vocabulario y gramática, sino también entender las prácticas culturales que forman parte de su uso tal como se vio en el análisis de las palabras y frases de la tabla 1.

### **3. 4. 3 Modelos teóricos de la CCI**

Existen varios matices que definen y promueven el desarrollo de la CCI en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Dichos enfoques ofrecen la posibilidad de conocer los parámetros para enseñar y evaluar la ya mencionada competencia en determinados contextos educativos.

### 3. 4. 3. 1 Modelo de Byram (1997)

Byram es un destacado investigador reconocido por su modelo enfocado en la enseñanza de lenguas extranjeras y la competencia intercultural. En su trabajo "Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence", Byram (1997) introdujo por primera vez el término Competencia Comunicativa Intercultural, en el cual unió dos competencias separadas, la competencia intercultural y la competencia comunicativa. Si bien no fue el primero en abordar la estrecha relación entre lengua y cultura, sí destacó que para interactuar eficazmente en un mundo globalizado no solo se necesitaba la habilidad de comunicarse en otro idioma, sino también la capacidad de entender y negociar diferencias culturales. En su modelo sugiere que la CCI se compone de cinco factores clave:

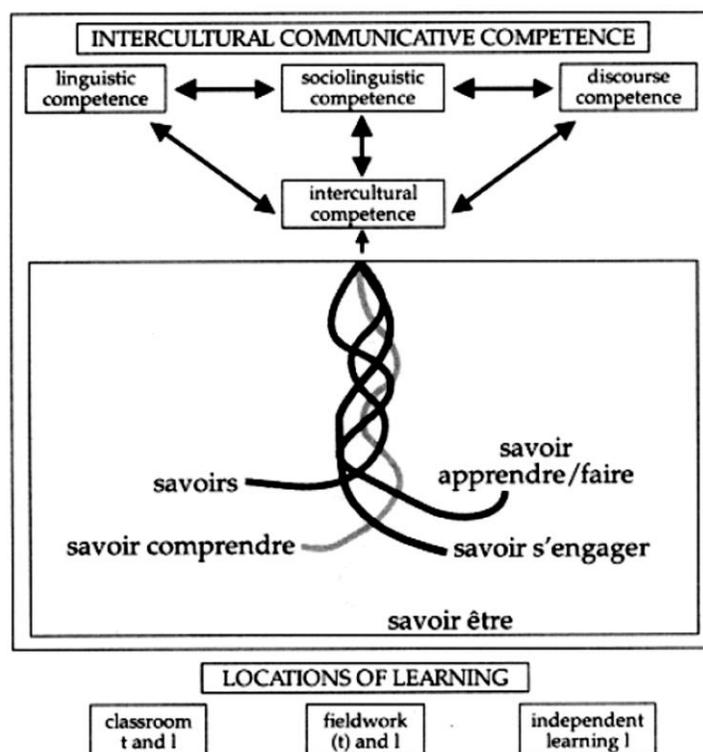


Figura 12. Factores que componen la CCI  
Fuente: Byram (1997)

**1. Conocimientos (Savoirs):** Se refiere al conocimiento que una persona tiene de su propia cultura y las otras. Entender cómo funcionan las sociedades y culturas desde su historia, valores, creencias y comportamientos. Así como las convenciones lingüísticas y no lingüísticas que se utilizan para la comunicación.

**EJEMPLO:** Un profesor de inglés presenta una clase sobre el Día de Acción de Gracias en Estados Unidos. El no solo enseña vocabulario relacionado con la festividad, sino también su origen histórico, su significado cultural y cómo se celebra en la actualidad. Esto les permite a los estudiantes comprender el contexto que rodea al idioma que están aprendiendo.

**2. Actitudes (Savoir être):** Incluye las actitudes necesarias para la competencia intercultural. Entre ellas la curiosidad y apertura para aprender y cuestionar los propios estereotipos. La empatía y la tolerancia para poder ponerse en el lugar del otro y respetar sus opiniones y prácticas culturales.

**EJEMPLO:** Durante una actividad sobre intercambio cultural en la que se presenta información sobre varias regiones de México o del mundo. El profesor invita a los estudiantes a discutir las diferencias y similitudes respecto a la cultura anglosajona. Los estudiantes tienen la apertura para realizar preguntas, comparar con sus propias prácticas y muestran interés genuino para aprender sobre los demás, lo cual fomenta un ambiente de respeto y empatía dentro del aula.

**3. Habilidades de Interpretación y Relación (Savoir comprendre):** Estas habilidades permiten interpretar y relacionar información y eventos de diferentes culturas tales como documentos, discursos y comportamientos culturales.

**EJEMPLO:** Los estudiantes leen un texto sobre reglas culturales en Reino Unido. Luego las comparan con las de su propio país, identificando diferencias y similitudes. El

profesor los guía en la interpretación de términos específicos y aspectos culturales que les permitan relacionar dicha información con su propia experiencia.

**4. Habilidades de Descubrimiento e Interacción (Savoir apprendre/faire):** Hace referencia a la capacidad de adquirir nuevos conocimientos culturales y habilidades a través de la interacción y la experiencia. Es decir, saber comunicarse y comportarse apropiadamente en diversos contextos culturales.

**EJEMPLO:** Los estudiantes participan en una actividad de intercambio de cartas con estudiantes de otro país. A través de este intercambio, aprenden sobre la vida cotidiana, las costumbres y perspectivas de sus compañeros. El profesor los motiva a hacer preguntas y compartir sobre su propia cultura lo cual permite practicar inglés en un contexto real.

**5. Compromiso Crítico Cultural (Savoir s'engager):** Se trata de la capacidad de evaluar críticamente las prácticas culturales de su propia cultura como las de los otros para así reflexionar sobre los prejuicios y estereotipos. Lo cual implica estar dispuesto y abierto al entendimiento y respeto intercultural.

**EJEMPLO:** En un debate sobre países desarrollados y en desarrollo, los estudiantes analizan diferentes aspectos que llevan a un país a pertenecer a las categorías anteriores en aspectos como el gobierno, la seguridad, la educación, la infraestructura, la salud, etc. El profesor les pide que hablen sobre la situación actual de su país y los otros en aspectos específicos como la violencia de género y la educación rural para que evalúen las posibilidades de cambio y mejora para el futuro.

Cada uno de estos factores contribuye a la formación de la Competencia comunicativa Intercultural, ya que no solo se promueven habilidades lingüísticas, sino también la capacidad de comprender el mundo multicultural de manera respetuosa.

### 3. 4. 3. 2 Modelo de Deardorff (2006)

Este modelo propuesto por Darla K. Deardorff (2006) se enfoca en el desarrollo de habilidades y conocimientos que permiten a una persona comprender, comunicarse y trabajar con personas de diferentes culturas. Es un modelo circular y continuo aplicable en áreas como los negocios, la educación superior, y cualquier situación que requiera interacción intercultural, siendo útil para profesionales y estudiantes de diversos campos. Debido a que se considera de suma importancia el proceso y la reflexión continua, la autora subraya la evaluación continua y reflexiva a través de la autoevaluación y la retroalimentación de los pares.

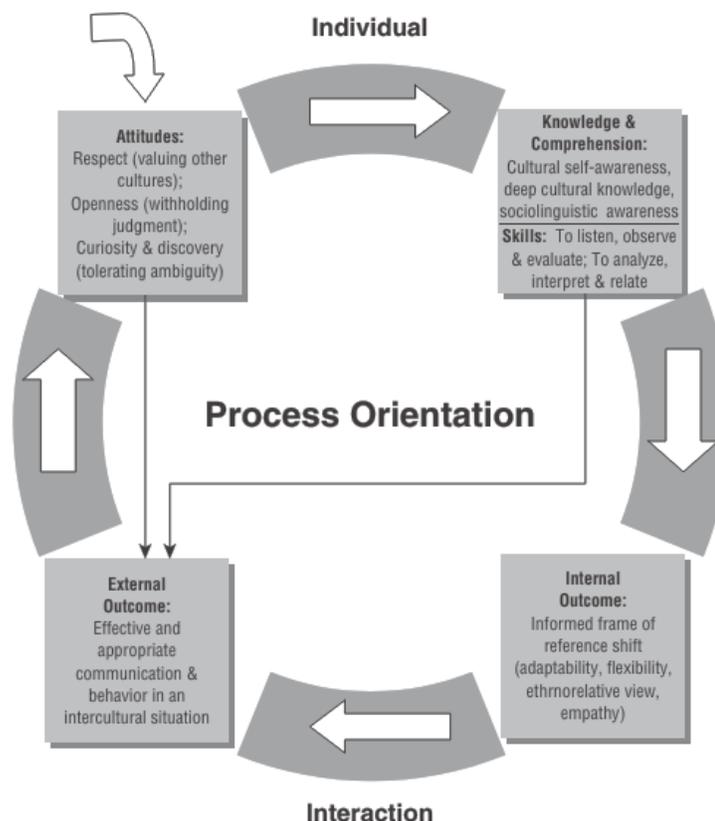


Figura 13. Modelo de Proceso de Competencia Intercultural  
Fuente: Deardorff (2006)

Los componentes clave de este modelo reflejados en la Figura 7 son:

**1. Actitudes:** Se parte desde la apertura, el respeto y la curiosidad para valorar diferentes formas de actuar y pensar de otras culturas.

**2. Conocimiento:** Alude a toda la información sobre historia, costumbres, valores y normas culturales. Se parte desde el autoconocimiento y cómo esto influye en la percepción del otro y también considera el conocimiento lingüístico necesario para interactuar con otras culturas.

**3. Habilidades:** Se refiere a la escucha activa, la observación y el análisis crítico para interpretar y relacionarse efectivamente con personas de otras culturas. Es decir, escuchar atentamente, notar e interpretar las señales culturales para comprender diferentes perspectivas.

**4. Resultados internos:** Flexibilidad y adaptabilidad a diferentes contextos culturales, empatía hacia los sentimientos y perspectiva para no considerar la propia cultura como superior a las otras.

**5. Resultados externos:** Capacidad de comportarse y comunicarse eficaz y apropiadamente en diversas situaciones interculturales.

Si bien este modelo contempla su aplicación en diversos ámbitos interculturales, algunas de sus aplicaciones en la enseñanza del inglés como lengua extranjera podrían verse reflejados en los debates culturales, los intercambios virtuales o presenciales, los estudios de caso, los proyectos de investigación, entre otros. Implementar este modelo en la enseñanza del inglés, implica no solo la mejora de la competencia lingüística, sino también la interacción efectiva y ética en un mundo globalizado.

En cualquiera de los modelos anteriores, el desarrollo de la CCI puede ser facilitado mediante diversas estrategias pedagógicas como el uso de materiales auténticos, la inmersión

lingüística y cultural, el aprendizaje colaborativo, y el enfoque en tareas y proyectos que requieran la interacción con hablantes nativos y la reflexión crítica sobre experiencias interculturales.

### **3. 4. 4 Desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural**

Desarrollar la Competencia Comunicativa Intercultural en educación superior implica, por lo tanto, el conocimiento de la propia cultura para de ese modo interpretar a través del respeto y la empatía las reglas y códigos de la lengua extranjera. En este sentido, ninguna de las lenguas y sus propias culturas es dominante, sino más bien conviven y se apoyan a sí mismas. Por consiguiente, el impulso de la CCI puede ser altamente efectivo si se aplican estrategias específicas en el diseño curricular, la metodología de enseñanza, y las actividades de aprendizaje. Autores como Holliday, Kullman, y Hyde (2010); Piller, (2017); Giles y Coupland (1991); y Kramsch, (1993) sugieren algunas de las siguientes acciones para promover la CCI en educación superior:

#### **1. Currículum intercultural**

Incorporar contenidos sobre diversidad cultural que impliquen el conocimiento y apreciación de culturas angloparlantes y hispanohablantes.

#### **2. Metodología de enseñanza y aprendizaje**

Diseñar proyectos colaborativos y simulaciones de roles culturales diversos para practicar la comunicación en inglés.

#### **3. Habilidades lingüísticas y culturales**

Ofrecer talleres sobre las habilidades implicadas en la CCI tales como la escucha activa y la empatía. Así como el uso de materiales auténticos como videos, canciones, redes

sociales y literatura en inglés que reflejen la cultura de los diferentes países angloparlantes y permitan a los estudiantes compararlos con su propia cultura.

#### **4. Práctica real**

Organizar intercambios virtuales o presenciales de idiomas donde los estudiantes puedan practicar inglés con hablantes nativos y viceversa.

#### **5. Evaluación**

Incorporar tareas de autoevaluación y reflexión sobre sus avances y áreas de oportunidad en el desarrollo de la CCI.

#### **6. Actividades culturales y extracurriculares**

Organizar eventos culturales que permitan celebrar y comparar las culturas y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

#### **7. Integración de tecnología**

Usar plataformas en línea para generar una conexión e intercambios lingüísticos virtuales a través de chats o foros de discusión.

El desarrollo de la CCI reafirma la idea de que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, va más allá del simple conocimiento de vocabulario y reglas gramaticales y no se limita a aquellos estudiantes cuyos recursos económicos les permiten viajar a otros países en los que el inglés es hablado. Se pueden generar condiciones en las aulas de educación superior que, sin afán de destruir su identidad, les permita conocer otra parte del mundo que les rodea.

Para entender el contexto local sobre lenguas extranjeras y las acciones tomadas por la UAEH al respecto, se analizarán las políticas y referentes institucionales.

## Capítulo 4

### Enfoques y Directrices

### Marco institucional

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, a través de sus políticas institucionales, establece criterios que guían el actuar de los participantes en la educación que oferta (directivos, administrativos, profesores y estudiantes), con la finalidad de evaluar su progreso y plantear mejoras a corto y largo plazo. El tema de lenguas extranjeras, ha sido estipulado como un factor transcendental en los procesos de internacionalización promoviendo programas de aprendizaje de inglés y la movilidad estudiantil.

#### 4. 1 Plan de Desarrollo Institucional (PDI)

El Plan de Desarrollo Institucional (PDI) es el marco estratégico rector que guía las acciones enfocadas al crecimiento de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo durante el periodo 2024-2029. Dicho documento centra la atención en el trabajo colaborativo enfocado en la educación superior competitiva en el ámbito internacional a través de los siguientes ejes:

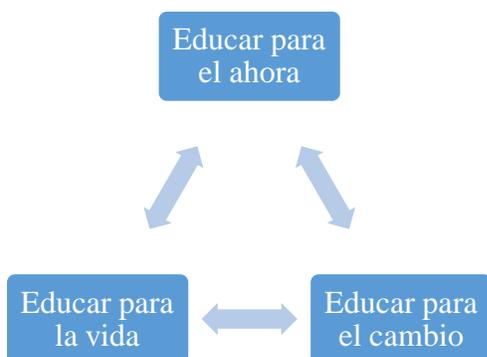


Figura 14. Razón de ser del PDI  
Fuente: PDI (2023)

Los objetivos planteados se categorizan en cinco aspectos principalmente:

- Docencia
- Investigación, desarrollo e innovación
- Extensión de la cultura y el deporte
- Vinculación e internacionalización
- Gestión universitaria

En lo que refiere a lenguas extranjeras e interculturalidad, el apartado de vinculación e internacionalización establece lo siguiente:

| <b>Vinculación e internacionalización</b> |  |
|---|--|
| Política institucional                    | Contribuir a la formación global e intercultural del alumnado, a través de la internacionalización de la currícula y la movilidad.   |
| Objetivos específicos                     | Fortalecer la formación académica, por medio de estrategias que incluyan contenidos y metodologías con perspectiva global, en los planes y programas de estudio de educación media superior y superior, para lograr la internacionalización del currículo.<br><br>Fortalecer la internacionalización de la comunidad universitaria, a través de la movilidad, con la finalidad de generar redes académicas, desarrollar conocimientos y capacidades globales e interculturales.  |
| Retos                                     | Programas educativos con doble titulación. Establecer estrategias para realizar convenios de cooperación académica con universidades nacionales y extranjeras, en el que se incluya el reconocimiento de créditos, posgrados conjuntos, programas de investigación, movilidad académica de profesores y estudiantes, así como el establecimiento de redes de colaboración para incrementar la cooperación académica nacional e internacional.<br><br>Enfoque de internacionalización en los programas educativos de licenciatura y de posgrado, que los ubique a la vanguardia |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>en América Latina y los vincule a un mismo nivel con Norteamérica, Asia y Europa.</p> <p>Programas educativos bilingües. Impartir cursos de licenciatura y posgrado en una segunda lengua.</p> |
|--|---|

Tabla 8. Vinculación e internacionalización

Fuente: Elaboración propia con información del PDI 2024-2029 (2023)

La visión actual de la administración universitaria contempla educación integral para el mundo globalizado a través de programas de movilidad, convenios nacionales e internacionales, clases de lenguas extranjeras, así como programas educativos bilingües.

## 4. 2 Programa Institucional de Lenguas (PIL)

El Programa Institucional de Lenguas (PIL) es una estrategia educativa implementada por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo desde noviembre del año 2013. Con la finalidad de estandarizar la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en todos los institutos, escuelas superiores y escuelas preparatorias, tal programa incluye los objetivos curriculares, los cursos obligatorios, las competencias, las actividades extracurriculares, las formas de evaluación y los recursos tanto humanos como materiales, para hacer posible la implementación de asignaturas de lengua extranjera dentro de los programas de bachillerato, licenciatura, posgrado, sistema de universidad virtual y educación continua de la UAEH.

El PIL establece el idioma inglés como una asignatura obligatoria en todos los programas educativos de bachillerato y licenciatura de la UAEH, mientras que en posgrado esta decisión queda a cargo del programa educativo en cuestión de acuerdo a las necesidades del mismo. Como se puede observar en el siguiente diagrama, el objetivo institucional del dominio de inglés en bachillerato es A2 de acuerdo al MCER, mientras que en licenciatura es B1.

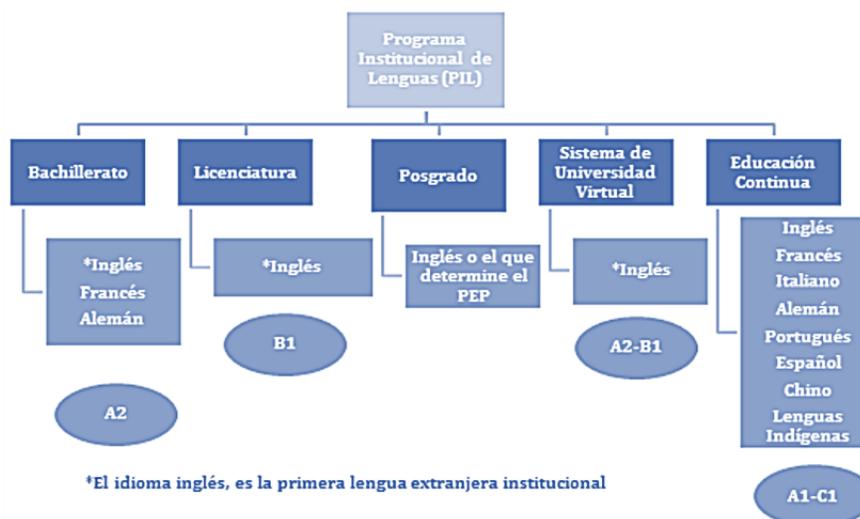


Figura 15. Estructura del Programa Institucional de Lenguas  
Fuente: PIL (2013)

En términos específicos que competen a esta investigación en enseñanza del inglés en licenciatura, el PIL establece que los estudiantes de todas las licenciaturas deberán cursar de manera obligatoria seis asignaturas de inglés, divididas en los siguientes niveles alineados al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) y al Plan de Desarrollo Institucional (2011-2017). Cada asignatura cubrirá contenidos de inglés general e inglés con propósitos académicos y laborales a lo largo de 64 horas clase por semestre, es decir, 4 horas por semana.

| Nivel MCER | Nombre de la asignatura                          |
|------------|--|
| A1.1       | Conversaciones introductorias. Lengua Extranjera |
| A1.2       | Eventos Pasados y Futuros. Lengua Extranjera     |
| A2.1       | Logros y Experiencias. Lengua Extranjera         |
| A2.2       | Decisiones Personales. Lengua Extranjera         |
| B1.1       | Causa y Efecto. Lengua Extranjera                |
| B1.2       | En Otras Palabras. Lengua Extranjera             |

Tabla 9. Asignaturas de inglés en los programas de licenciatura de la UAEH  
Fuente: Elaboración propia con información del PIL (2013)

En lo referente a la evaluación, el PIL instituye un proceso de evaluación continua, formativa y sumativa para dar seguimiento al rendimiento de los estudiantes bajo los términos

establecidos en el MCER sobre el dominio del inglés como lengua extranjera. La siguiente figura muestra los tipos de evaluación y porcentajes considerados:



Figura 16. Tipos de evaluación y porcentajes  
Fuente: Creación propia con información del PIL (2013)

El proceso de evaluación mostrado en el gráfico anterior se realiza en tres periodos durante el semestre que a su vez equivalen al 100% de la calificación total:

| <b>Evaluación</b> | <b>Porcentaje</b> | <b>Elementos a evaluar</b>                                    |
|-------------------|-------------------|---|
| 1ra               | 30%               | Autoevaluación 5%<br>Coevaluación 10%<br>Heteroevaluación 85% |
| 2da               | 30%               | Autoevaluación 5%<br>Coevaluación 10%<br>Heteroevaluación 85% |
| 3ra               | 40%               | Autoevaluación 5%<br>Coevaluación 10%<br>Heteroevaluación 85% |

Tabla 10. Evaluación semestral  
Fuente: Creación propia con información del PIL (2013)

Algunos instrumentos de evaluación sugeridos por el PIL (2013) son:

- Exposiciones
- Portafolio de evidencias
- Proyectos
- Listas de cotejo
- Tareas
- Mapas mentales y conceptuales
- Cuestionarios simples con preguntas específicas
- Pruebas objetivas orientadas a los descriptores del MCER y los objetivos institucionales.

Tras más de 10 años de aplicación del PIL en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la UAEH, los porcentajes de evaluación fueron modificados de acuerdo a las nuevas necesidades de los programas educativos y objetivos institucionales. Después de varias reuniones de la Academia Institucional de Lengua Extranjera, se aprobó dicho cambio quedando de la siguiente manera:

- Autoevaluación 5%
- Coevaluación 5%
- Heteroevaluación 90%

Si bien el PIL (2013) se basó en el Plan de Desarrollo Institucional vigente en ese año, no ha sido actualizado a las nuevas políticas establecidas dentro de la institución por lo que carece de algunos aspectos esenciales que involucran la movilidad estudiantil, los cursos de licenciatura y posgrado bilingües y el uso de nuevas tecnologías.

#### 4. 2. 1 Ciclo de enseñanza de una lengua (Language Teaching Cycle)

El PIL también establece el modelo pedagógico para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la UAEH. Dicho modelo es conocido como Ciclo de Enseñanza de Lengua o “Language Teaching Cycle”. Está sustentado en investigación y teoría sobre la adquisición de una segunda lengua más aceptada por expertos en el área (Lightbown y Spada, 2006; Kumaravadivelu, 2006; Ellis, 2008, etc.), práctica apropiada en la enseñanza del inglés recomendada por líderes expertos (Cambridge ESOL, 2011; Kumaravadivelu, 2006; Harmer, 2010), un análisis del ambiente de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en la UAEH y un análisis de las necesidades motivacionales, de aprendizaje y comunicativas de los estudiantes de la UAEH (PIL, 2013).

En él se enlistan las fases de desarrollo en el proceso de enseñanza para asegurar que los objetivos de aprendizaje se alineen con las actividades de enseñanza y los métodos de evaluación también establecidos en el PIL; y está organizado en cuatro fases en las que el inglés es usado como lengua principal en el aula (PIL, 2013).



Figura 17. Language Teaching Cycle  
Fuente: Creación propia con información del PIL (2013)

- **Fase 1. Inmersión lingüística auténtica:** Presentación de textos escritos y hablados, de contenido relevante para los estudiantes; tareas de comprensión, y tareas de comunicación oral y escrita. Los textos contienen principalmente lenguaje conocido o reconocible, más algo de lenguaje nuevo.
- **Fase 2. Descubrimiento del idioma:** Enfoque en el lenguaje nuevo (vocabulario y gramática), con referencias a su uso en los textos anteriores, y, hasta donde sea posible, de manera inductiva (descubrimiento guiado).
- **Fase 3. Práctica en contexto:** Práctica del nuevo lenguaje, junto con lenguaje conocido relacionado, con una variedad de actividades, principalmente comunicativas en cierto grado.
- **Fase 4. Uso significativo del idioma:** Producción de lenguaje nuevo, combinada con lenguaje conocido, y desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas y de habilidades específicas.

La fundamentación de este ciclo corresponde a los principios de la teoría constructivista, en la que la enseñanza y el aprendizaje de lenguas debe centrarse en el estudiante como el responsable de la construcción y apropiación del mismo. En este sentido, el profesor adopta el rol de facilitador del desarrollo de habilidades y pensamiento crítico en ellos.

### 4.3 Plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación (2015)

El programa educativo en comunicación ofertado por la UAEH, en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades consta de nueve semestres con cinco áreas de formación:

1. Análisis de medios
2. Producción radiofónica y audiovisual
3. Periodismo
4. Comunicación organizacional y relaciones públicas
5. Mercadotecnia y publicidad

Al igual que el resto de las licenciaturas en la UAEH, oferta seis asignaturas de inglés a partir de primer semestre y además contempla tres asignaturas optativas de contenido disciplinar impartidas en inglés:

| Semestre | Nombre de la asignatura                      |
|----------|--|
| 6to      | Productos para la expresión comunicativa     |
| 7mo      | Análisis de textos publicitarios             |
| 8vo      | Productos visuales a través de la tecnología |

Tabla 11. Asignaturas optativas en inglés de la Licenciatura en Comunicación  
Fuente: Creación propia

Como requisito de egreso establece haber cursado y aprobado el nivel B1 de lengua extranjera de acuerdo al MCER y es la única licenciatura en el ICSHu que incluye contenido disciplinar en otro idioma dentro de su plan de estudios (Ver Anexo 3).

## **Capítulo 5**

### **Enseñanza Integrada y Culturalmente Competente**

### **Marco Metodológico**

Con la finalidad de asegurar la calidad y rigor del presente estudio, en este capítulo se proporcionan las estrategias, técnicas y procedimientos que se llevaron a cabo durante la investigación. Se plantea de manera detallada una descripción de la realidad estudiada en el campo del aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior de México, ya que como lo sugiere Creswell (2013), el marco metodológico es fundamental para entender lo complejo de un fenómeno de estudio, especialmente en lo concerniente a las investigaciones de corte cualitativo cuyos detalles y matices no son evidentes y para su comprensión se requiere de una exploración profunda.

#### **5.1 Enfoque de la investigación**

Respaldado por el objetivo general cuyo fin es analizar las percepciones de los profesores y estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la UAEH sobre el uso de materiales auténticos en inglés para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural mediante la metodología CLIL, el enfoque de la investigación es de corte cualitativo a través de un estudio de caso. Según Merriam y Tisdell (2016), la investigación cualitativa es ideal para obtener una comprensión detallada de fenómenos complejos a través de la recolección de datos ricos en contexto, mientras que para Taylor y Bogdan (1986, p. 20) la metodología cualitativa se refiere a “la investigación que produce datos descriptivos:

las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. Estos autores describen a la investigación cualitativa bajo las siguientes características:

1. **Inductiva:** se desarrollan conceptos a partir de los datos, en lugar de probar teorías ya formuladas.
2. **Perspectiva holística:** el investigador ve al escenario y a las personas de manera integral, como un todo.
3. **Sensibilidad al impacto del investigador:** los investigadores buscan un enfoque neutral sin obstrucciones que puedan afectar el estudio.
4. **Comprensión desde el marco de referencia de los participantes:** el investigador se identifica con los participantes para estudiarlos mediante un enfoque fenomenológico.
5. **Neutralidad y receptividad del investigador:** el investigador aparta sus propias creencias y perspectivas para abordar el estudio con una mente abierta.
6. **Valorización de todas las perspectivas:** para el investigador todas las perspectivas son valiosas y busca la comprensión detallada de las experiencias de los participantes.
7. **Enfoque humanista:** el objetivo primordial es conocer a las personas a profundidad a través de exploración de sus emociones y conceptualizaciones.
8. **Énfasis en la validez:** la investigación cualitativa enfatiza la validez del mundo empírico mediante el análisis de lo que los participantes dicen y hacen, la observación y el estudio de documentos.
9. **Cualquier aspecto de la vida social es digno de estudio:** ningún elemento de la vida social es demasiado trivial para ser estudiado.

**10. Investigación como arte:** el investigador cualitativo sigue lineamientos guía, pero no reglas ya que este tipo de investigación es flexible en la forma de llevar a cabo los estudios.

De este modo, al ser la metodología cualitativa aquella que permite recolectar datos detallados y descriptivos sobre percepciones, experiencias y emociones de los participantes, el estudio propuesto es crucial para entender lo que piensan y experimentan los profesores y estudiantes sobre la integración de los tres principales componentes de este trabajo de investigación: la metodología CLIL, los materiales auténticos y la Competencia Comunicativa Intercultural.

## 5. 2 Diseño metodológico

Si bien es cierto que los métodos cuantitativos ofrecen, por su rigurosidad, datos perceptibles a replica y énfasis en la confiabilidad, los estudios cualitativos garantizan validez a través del diseño metodológico, selección de instrumentos de recolección y el análisis de los datos, por lo que, al tratarse de una perspectiva humanista del objeto de estudio, ésta justifica la selección del enfoque cualitativo en el presente trabajo.

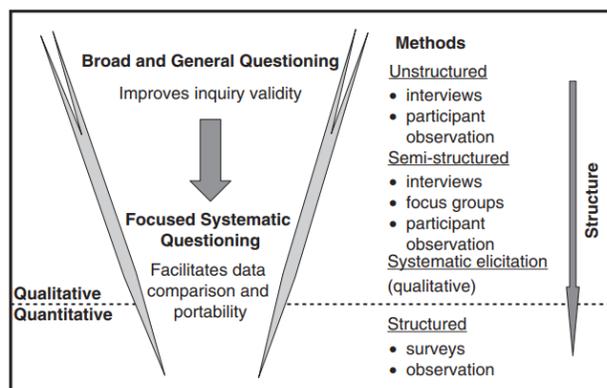


Figura 18. Proceso de investigación y grado de estructura

Fuente: Guest, Namey y Mitchell (2013)

No todos los programas de licenciatura en la UAEH ofrecen asignaturas disciplinares en inglés, particularmente en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, la única licenciatura que lo ofrece es la de Comunicación, tratándose así de un contexto muy particular dentro de la institución. El estudio de caso resulta pertinente en este sentido, ya que, este consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas denominadas casos Yin (1989).

Un estudio de caso puede incluir uno o múltiples casos y el propósito principal es entender lo que es único para el o los casos. Existen diversos tipos de estudios de caso de acuerdo a varios autores, para efectos de este trabajo se consideró la clasificación propuesta por Stake (2005):

| <b>Tipo</b>  | <b>Características</b>  | <b>Ejemplo</b>  |
|--------------|---|---|
| Intrínseco   | Casos con cualidades propias y cuyo propósito es comprender el caso en concreto a estudiar. No se elige porque sea representativo, sino porque el caso en sí es de interés. | Un estudio detallado sobre un estudiante que aprendió inglés de manera autónoma y su nivel de competencia es avanzado.          |
| Instrumental | Casos con la intención de crear teorías y generalizaciones en situaciones específicas. Se estudia para perfeccionar un tema o teoría y el caso juega un rol secundario.     | Un estudio sobre una clase de inglés para comprender qué estrategias mejoran la fluidez oral.                                   |
| Colectivo    | Implica el estudio de varios casos simultáneamente para entender de manera amplia y generalizable un fenómeno.  | Estudiar a varias escuelas y las metodologías de enseñanza del inglés que permitan determinar la que ofrece mejores resultados. |

Tabla 12. Tipos de estudios de caso  
Fuente: Creación propia con información de Stake (2005).

El propósito de la presente investigación no recae únicamente en el contexto específico de la Licenciatura en Comunicación de la UAEH, sino en comprender cómo el uso de materiales auténticos en inglés impacta en el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural a través del uso de la metodología CLIL. El caso resulta ser únicamente el medio para comprender este fenómeno por lo que corresponde a un estudio de caso de tipo intrínseco.

En virtud de las variaciones de tipos de estudios de casos, no hay lineamientos estrictos para el desarrollo de un estudio de caso, sin embargo, se alinea a la metodología común de la etnografía. Con la finalidad de evitar que el investigador se pierda en el proceso, Shaw (1999) propone un procedimiento metodológico de la investigación con los pasos que fueron utilizados en este trabajo.

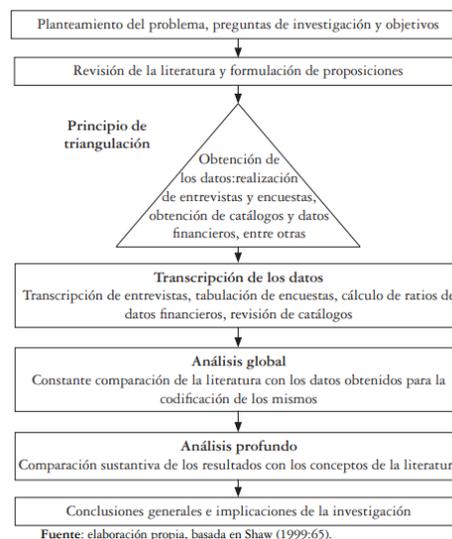


Figura 19. Procedimiento metodológico de la investigación  
Fuente: Martínez y Piedad (2006)

### **5.3 Alcance de la investigación**

La investigación cualitativa está interesada en entender los significados que los participantes han construido sobre el mundo que les rodea y las experiencias que han tenido en él (Merriam, 2009). En otras palabras, se construye el conocimiento desde las vivencias de los participantes en la investigación, se busca comprender los fenómenos sociales mediante la intuición y la conciencia (Corona, 2018); y analiza información subjetiva (Castañeda, 2022). Por consiguiente, esta investigación cualitativa se ubica en el paradigma interpretativo y tiene un alcance descriptivo. "La investigación interpretativa busca comprender el mundo desde los significados que las personas atribuyen a sus experiencias" (Merriam, 2009), se basa en una relación dialógica entre el investigador y los sujetos de estudio dando pie a la identificación de cualidades específicas de determinados contextos sociales y culturales. En ese sentido, las realidades no son absolutas y la meta principal no es la generalización puesto que las experiencias y vivencias son individuales. Todo lo anterior fundamentado en la necesidad de métodos flexibles que permitan detallar quiénes son los participantes, qué hacen, cómo lo hacen y en qué contexto (Sandelowski, 2000).

### **5.4 Contexto y selección de participantes**

La presente investigación se desarrolló dentro de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, una de las mil mejores instituciones educativas públicas de México de acuerdo al QS World University Rankings 2022, en categorías como empleabilidad, infraestructura, desarrollo académico, inclusión, etc. Ésta oferta tanto educación media superior como superior sobre múltiples áreas académicas y tiene presencia en varios municipios dentro del estado de Hidalgo.

En el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades en Pachuca, se imparte la Licenciatura en Comunicación. Este programa educativo se ofrece en modalidad presencial y consta de nueve semestres que incluyen materias divididas en cuatro núcleos formativos: 1. básico, 2. profesional, 3. terminal e integración, y 4. complementario. En el tercer ámbito, hay tres materias relevantes para este estudio, ya que involucran contenido disciplinario impartido en inglés, "Productos para la Expresión Comunicativa" en el sexto semestre, "Análisis de Textos Publicitarios" en el séptimo y "Productos Visuales a través de la Tecnología" en el octavo. Éstas se consideran asignaturas optativas, elegidas por los estudiantes de un catálogo de doce materias, y las tres son impartidas por dos profesores.

Dada la naturaleza del contexto y los requisitos para la aplicación de técnicas de investigación social, la selección de la muestra se realizó por conveniencia. Uno de los docentes presentaba problemas de salud que interfirieron con su asistencia regular a clases y por lo tanto con su participación en la investigación, por lo que se solicitó la participación únicamente de un profesor y 13 estudiantes de dos de las materias mencionadas; Productos para la Expresión Comunicativa y Productos Visuales a través de la Tecnología.

Los estudiantes de ambos grupos se ofrecieron de manera voluntaria a participar en dos grupos focales clasificados de la siguiente manera:

|         | <b>Participantes</b> | <b>Semestre</b> | <b>Asignatura</b>                            | <b>Nivel de inglés concluido en la UAEH</b> |
|---------|----------------------|-----------------|--|---|
| Grupo 1 | 7                    | 6to             | Productos para la Expresión Comunicativa     | B1.1  |
| Grupo 2 | 6                    | 8vo             | Productos Visuales a través de la Tecnología | B1.2  |

Tabla 13. Perfil de los participantes  
Fuente: Creación propia.

## 5.6 Instrumentos

En cumplimiento con un estudio de caso cualitativo, se llevaron a cabo diversos procesos para contribuir al logro de los objetivos generales y específicos de este trabajo. Stake (1995) enfatiza la importancia de usar múltiples instrumentos de recolección de datos para lograr la comprensión integral del caso a través de un proceso de triangulación en aras de reforzar la validez y confiabilidad de los hallazgos. Yin (2018) por su parte, destaca que una de las principales características de los estudios de caso es el uso de múltiples fuentes de evidencia que le permiten al investigador fundamentar el caso.

La tabla 14 muestra el número de instrumentos utilizados en esta investigación y los participantes involucrados en ellos.

| Recolección de datos          |        |  |
|-------------------------------|--------|--|
| Instrumento                   | Número | Participantes  |
| Cuestionario                  | 1      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesor</li> </ul>   |
| Entrevistas semiestructuradas | 3      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinador del programa educativo</li> <li>• Profesor</li> </ul> |
| Observación no participante   | 8      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes y profesor</li> </ul>                                 |
| Notas de campo                | 8      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigadora</li> </ul>  |
| Grupos focales                | 2      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes</li> </ul>  |
| Análisis de documentos        | 2      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigadora</li> </ul>  |

Tabla 14. Instrumentos de recolección de datos  
Fuente: Creación propia.

En primer lugar, se desarrolló un cuestionario de caracterización del profesor en *Google Forms* con 33 ítems cerrados y abiertos clasificados en 4 temas: datos de identificación, experiencia laboral, formación profesional y formación docente; con el fin de obtener información sobre las cuatro áreas mencionadas. Además, se realizaron tres entrevistas semiestructuradas, una con el coordinador del programa y dos más con uno de los profesores a cargo de las dos asignaturas seleccionadas.

| Entrevista | Participante                                   | Temáticas   |
|------------|--|---|
| 01         | Coordinador de la Licenciatura en Comunicación | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inglés en la licenciatura</li> <li>• Historia de las asignaturas disciplinares en inglés</li> <li>• Objetivos y resultados B1 en inglés</li> </ul>                             |
| 02         | Profesor                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación docente y profesional</li> <li>• Objetivos docentes</li> <li>• Cultura y lenguaje en el aula</li> <li>• Metodología de la enseñanza</li> <li>• Materiales</li> </ul> |
| 03         | Profesor                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Limitaciones en el aula</li> <li>• Colaboración con otras asignaturas</li> <li>• Motivación de los estudiantes</li> </ul>  |

Tabla 15. Entrevistas semiestructuradas  
Fuente: Creación propia.

Por otro lado, se aplicó observación no participante directa en ocho clases de dos horas; cuatro clases por asignatura, bajo las siguientes categorías predefinidas por el objeto de estudio: la metodología CLIL, los materiales auténticos y la Competencia Comunicativa Intercultural. El objetivo de estas observaciones fue recolectar datos sobre las actividades, rutinas y prácticas de los participantes, sin interactuar directamente en la dinámica de clase entre los estudiantes y el profesor (Flick, 2018), por lo que también se utilizó un formato de observación de clase (Apéndice 2) y notas de campo para el registro de la información sobre aspectos no previstos en el formato de observación.

De igual manera, se organizaron dos grupos focales en términos de lo propuesto por Morgan (2018) quien establece que las reglas prácticas son:

- a. Utilizar participantes homogéneos en aspectos relevantes para la discusión.
- b. Basarse en una entrevista relativamente estructurada dirigida por un moderador.
- c. Reunir idealmente de 6 a 10 participantes por grupo.

Dichos grupos con 7 y 6 estudiantes hombres y mujeres respectivamente, participaron de manera voluntaria en una discusión que se abordó mediante un guion semiestructurado con 12 preguntas (Apéndice 3).

Finalmente se revisaron el programa de la asignatura en el Syllabus de la UAEH y los portafolios de evidencias digitales de los estudiantes cargados en Padlet.

## **5.7 Análisis de datos**

El análisis de la información cualitativa proporciona una comprensión detallada sobre un fenómeno complejo que generalmente no puede ser explicado desde la investigación cuantitativa (Denzin y Lincoln, 2018).

Qualitative data describe. They take us, as readers, into the time and place of the observation so that we know what it was like to have been there. They capture and communicate someone else's experience of the world in his or her own words.

Qualitative data tell a story. (Patton, 2002)

En el presente análisis se abordaron técnicas de codificación, categorización e interpretación de datos con la finalidad no solo describir y explicar los hallazgos, sino también de aportar a la investigación del campo educativo. Por consiguiente, se recuperaron las transcripciones de las tres entrevistas semiestructuradas y las discusiones de los dos grupos focales para un análisis temático que involucra identificar, analizar y reportar patrones (temas) dentro de los datos (Braun y Clarke, 2006). Al tratarse de un proceso muy amplio, éste involucra seis fases:

1. Familiarización con los datos
2. Generación de códigos iniciales (etiquetas)
3. Búsqueda de temas
4. Revisión de temas
5. Definición y denominación de temas
6. Elaboración del informe

Para lograr lo anterior, se trataron los datos en el software ATLAS.ti mediante un proceso deductivo que inició desde la codificación abierta, es decir, se identificaron y etiquetaron conceptos en los datos sin hacer suposiciones sobre la relación existente entre los mismos (Strauss y Corbin, 1998). En un segundo momento, los conceptos fueron clasificados en categorías y subcategorías alineadas al estado del conocimiento, el marco teórico y las preguntas de investigación a través de codificación axial, con el objetivo de organizar los códigos generados con anterioridad y analizar cómo se conectan entre sí para formar categorías más extensas (Strauss y Corbin, 1998).

En la última fase del tratamiento de los datos y con la finalidad de tener un acercamiento a las conclusiones de la investigación, se vincularon las categorías con elementos teóricos, datos obtenidos de las observaciones no participantes y la revisión documental. Lo cual permitió la generación de la siguiente clasificación que será detallada en el siguiente capítulo de resultados:

- **Conceptos sensibilizadores:** Ideas preliminares que proporcionan una dirección y una base para la investigación cualitativa (Blumer, 1954).
- **Conceptos concretos:** Términos específicos y bien definidos que se derivan de los datos empíricos (Glaser y Strauss, 1967).

- **Conceptos emergentes:** Ideas y categorías que surgen de los datos a medida que el investigador los analiza (Glaser y Strauss, 1967).

| <b>Conceptos sensibilizadores</b>   | <b>Conceptos concretos</b>  | <b>Conceptos emergentes</b>  |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interculturalidad</li> </ul>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercambio</li> <li>• Internacionalización</li> </ul>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• CCI</li> </ul>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Campo laboral</li> <li>• Temáticas del campo laboral</li> <li>• Inglés de allá afuera</li> </ul>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiales auténticos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Videos</li> <li>• Libros</li> <li>• Revistas</li> <li>• Apps</li> <li>• Música</li> <li>• Lectura e investigación previa</li> <li>• Proyectos</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología COIL (Collaborative Online International Learning)</li> <li>• Materiales auténticos</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• CLIL</li> </ul>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Material actualizado</li> <li>• El programa está muy limitado</li> <li>• Vocabulario que les pueda servir</li> <li>• Material es agradable para ellos</li> <li>• Diccionario andante</li> <li>• Diferencia del inglés que ven en sus clases</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología es socrática</li> <li>• Preguntas socráticas</li> <li>• Padlet (tecnología)</li> <li>• Autonomía</li> <li>• Libertad de cátedra</li> <li>• Alinear los contenidos al MCERL</li> </ul> |

Tabla 16. Conceptos del análisis de datos  
Fuente: Creación propia.

## Capítulo 6

### Resultados

Este apartado representa el núcleo de la investigación, ya que en él se presentan y analizan los hallazgos obtenidos, proporcionando una comprensión detallada de los datos recolectados bajo la lupa de las preguntas de investigación y los elementos teóricos revisados. Mediante el desarrollo de esta sección, se busca no solo mostrar los datos de manera objetiva, sino también proporcionar una base sólida para su interpretación y futuras consideraciones en la investigación. Aquí se abordan las percepciones de los profesores y estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo respecto al uso de materiales auténticos en inglés y su impacto en el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) mediante el uso de la metodología CLIL.

#### 6.1 Resultados

El procesamiento de datos se realizó de acuerdo a lo establecido por Huberman y Miles (2000), que consiste en la reducción de datos, la presentación de datos y el desarrollo y verificación de conclusiones. Una de las primeras acciones antes de delimitar la información fue transcribir y leer las entrevistas semiestructuradas, el cuestionario, las observaciones no participantes y las notas de campo para familiarizarse con los datos obtenidos, los cuales, alineados con los objetivos de investigación y el marco conceptual, fueron categorizados mediante la generación de códigos en Atlas.ti. De esta manera, se identificaron patrones recurrentes a través de la codificación abierta, que implicó sumergirse en los datos en varias ocasiones para descubrir términos y grupos de ellos similares en la

información recolectada. La codificación abierta implica la descomposición estructurada de los datos en unidades pequeñas denominadas conceptos y categorías (Strauss y Corbin, 2002). En este enfoque, los investigadores se sumergen de manera abierta y sistemática en los datos para identificar patrones y temas emergentes y desarrollar una comprensión más profunda del fenómeno que están estudiando. Strauss y Corbin (2002) también describen varios pasos específicos en el proceso de codificación abierta, incluida la fragmentación de los datos en unidades significativas, la identificación de conceptos y categorías iniciales, la comparación constante de los datos y el desarrollo de un sistema de categorías. El proceso de codificación abierta es iterativo y puede repetirse varias veces durante el análisis de datos para refinar y desarrollar aún más categorías y conceptos emergentes. De esta manera, siguiendo los pasos previamente descritos, se identificaron los siguientes hallazgos, al mismo tiempo que se desarrollaron conceptos y categorías emergentes a partir de los datos.

### **6. 1. 1 Competencia Comunicativa Intercultural**

El hecho de que un estudiante tome clases de inglés en la educación superior no garantiza que pueda comunicarse e interactuar con personas de diversas culturas alrededor del mundo. Esto también implica comprender y respetar normas, valores y creencias, y ser capaz de ajustar el propio estilo de comunicación según el contexto en el que se esté operando. La CCI es importante en el mundo globalizado de hoy, donde personas de diferentes trasfondos culturales interactúan entre sí a diario. Ayuda a fomentar la comprensión y cooperación entre personas de diferentes culturas y puede prevenir malentendidos y conflictos. Así lo expresaron los estudiantes al asegurar por experiencia propia que “el inglés enriquece mucho tu cultura como persona y te abre el panorama” (GF01, 2023). La CCI es esencial para individuos que trabajan en campos como negocios, educación

y diplomacia, donde la comunicación efectiva con personas de diferentes culturas es crucial. Desde las perspectivas y prácticas del profesor y el coordinador, conceptos específicos como "entorno laboral", "temas laborales", "inglés en el mundo real" y "términos especializados" se agruparon dentro de las entrevistas y las notas de campo, revelando ciertas habilidades de CCI (Byram, 1997), tales como:

- Competencia lingüística: la capacidad de comunicarse eficazmente en diferentes idiomas.
- Conciencia cultural: una comprensión de las diferentes normas, valores y creencias culturales.
- Habilidades de comunicación intercultural: la capacidad de comunicarse eficazmente con personas de diferentes trasfondos culturales.
- Adaptación cultural: la capacidad de adaptarse a diferentes entornos y situaciones culturales.
- Empatía: la capacidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás.
- Mentalidad abierta: disposición a aprender y aceptar nuevas ideas y perspectivas.
- Tolerancia: la capacidad de aceptar y respetar las diferencias en los demás.

Durante las clases, el aprendizaje del inglés y sus temas se promueve con un enfoque en su funcionalidad en el entorno laboral, con el objetivo de asegurar que los estudiantes tengan éxito en sus profesiones, incluso en países de habla inglesa. El profesor resaltó la relevancia de desarrollar en los estudiantes competencias que les sean útiles una vez que comiencen a desempeñar su profesión, entre ellas rescató el inglés como un elemento primordial puesto que hay palabras y tecnicismos que se emplean en los medios de comunicación, la publicidad, mercadotecnia, la producción audio-visual, etc.

También intento mostrarles contenido útil para la vida real, cuando se enfrentan al mercado laboral, el inglés en el mundo real. Es por eso que les doy notas sobre vocabulario que puede ser útil, como 'binge-watching' y las palabras que me viste anotar en el pizarrón. (E2, 2023)

En resumen, Byram enfatiza que la CCI es una habilidad compleja que implica no solo conocimiento de las diferencias culturales, sino también la capacidad de adaptarse y usarlas eficazmente en situaciones de comunicación intercultural. También destaca que la CCI no es solo importante desde una perspectiva técnica, sino también ética, ya que requiere un compromiso con la tolerancia, el respeto y la justicia. En este sentido, el profesor no solo busca generar espacios donde se aprendan el contenido y el idioma, sino también elementos culturales, por lo que promueve el escuchar música en inglés, el uso de aplicaciones y redes sociales, así como el uso de tecnología e inteligencia artificial (O1, O5 y O7, 2023).

La CCI involucra no solo un conjunto de habilidades cognitivas, sino también afectivas para interactuar adecuadamente con los demás, lo cual limitaría la enseñanza y el aprendizaje del inglés si solo se basara en el simple hecho de conocer el idioma, descuidando el aspecto cultural. En esto, los materiales auténticos desempeñan un papel significativo.

### **6. 1. 2 Materiales auténticos**

Al inicio de esta investigación, se propuso el análisis del uso de textos académicos en inglés como una fuente significativa de material cultural y auténtico que se puede presentar a los estudiantes en el desarrollo de la CCI. Sin embargo, durante las observaciones no participantes, se identificó que el profesor utiliza otros tipos de materiales como videos, aplicaciones, libros especializados y sitios web para cumplir con los objetivos de sus clases, y solo recurre a textos académicos como referencias bibliográficas para presentar elementos

teóricos que los estudiantes deben aprender, como los elementos básicos de un podcast, un anuncio web, entre otros. En este sentido, los elementos culturales y la interacción con otros para lograr la CCI se abordan a través del uso de herramientas tecnológicas como como Padlet, Arloopa, Photoshop y otras de inteligencia artificial. Los estudiantes mencionaron algunas de las actividades incluidas en las clases, cuyo trasfondo involucra el desarrollo de productos mediante el uso de tecnología, materiales auténticos y contenidos temáticos de las asignaturas: “Nos pidieron elaborar un flyer y una campaña en inglés y explicar también todo eso en inglés, la tipografía, la selección del color, etc.” (GF01, 2023).

Durante las observaciones se identificó que las clases se imparten en modo taller, por lo que los elementos teóricos son usualmente explicados por el profesor y discutidos en la sesión con los estudiantes. A veces los estudiantes investigan o leen sobre los temas previo a las sesiones, de tal manera que en clase solo se desarrollan discusiones breves y prácticas para la creación de productos como podcasts, anuncios, fotomontajes, doblajes y portadas de discos musicales (O1 y O2, 2023).

En lo que respecta a los materiales, el profesor incluye tanto materiales auténticos como materiales pedagógicos, ya que esto le permite ampliar los contenidos y profundizar en ellos.

Utilizo textos como el que viste hoy, de cursos que he tomado sobre marketing en, este caso. Eso me permite proporcionarles material actualizado porque el programa es muy limitado, solo piden tres productos, si no me equivoco, un boletín, un póster y no recuerdo el otro. (E2, 2023)

El uso que le da el profesor a los materiales auténticos permite enriquecer los temas de la clase con recursos que serán funcionales en el campo laboral y que debido a las interacciones con países de habla inglesa requieren el dominio del segundo idioma también.

De igual manera, el profesor expresó su interés por presentar información tanto en español como en inglés relevante para el desarrollo profesional de los estudiantes y ellos señalaron que un comunicólogo requiere del uso del idioma inglés y de estar en contacto con materiales y recursos que en español muchas veces no se encuentran disponibles: “yo considero que es muy importante el inglés dentro de la licenciatura porque cuando salgamos veremos mucho de medios y los programas para editar en muchas ocasiones están en inglés, no hay programas en español” (GF01, 2023).

### **6. 1. 3 Metodología de Enseñanza**

Para adquirir la CCI, es necesario un compromiso activo con el proceso de aprendizaje y una disposición a reflexionar críticamente sobre las propias creencias y prácticas culturales (Kramsch, 2014). CLIL es un enfoque pedagógico que implica enseñar contenido en una lengua extranjera, con el objetivo de desarrollar tanto habilidades lingüísticas como conocimientos disciplinarios. La enseñanza CLIL se considera un contexto propicio para el desarrollo de la CCI, ya que los estudiantes se exponen al idioma y la cultura del contenido y la lengua extranjera.

En el análisis de esta sección, se encontraron diversos conceptos específicos, los cuales se agruparon en elementos relacionados con la metodología de enseñanza que el profesor utiliza dentro de la clase, y estos se abordaron desde aspectos teóricos de la CCI y CLIL. Algunos de ellos resaltan lo siguiente:

**Exposición a diferentes culturas y perspectivas:** "Content and Language Integrated Learning (CLIL) es un enfoque pedagógico que brinda a los estudiantes la oportunidad de aprender sobre la cultura y el idioma del contenido y la lengua extranjera, lo que puede contribuir al desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural" (Coyle, Hood y

Marsh, 2010). En esta sección, se observó que el profesor incorpora material actualizado de interés para los estudiantes, utilizando comerciales actuales de marcas populares que aparecen en plataformas de redes sociales como YouTube. Estos se analizan en base a la teoría revisada previamente, considerando el público objetivo, enumerando aspectos como el tipo de ropa y los lugares donde se filmaron, y el mensaje pretendido de estos comerciales. (O1, 2023)

**Desarrollo de habilidades lingüísticas y competencias interculturales:** "La enseñanza CLIL no solo mejora las habilidades lingüísticas, sino que también desarrolla habilidades interculturales, como la capacidad para adaptarse a diferentes estilos de comunicación y comprender y respetar perspectivas culturales diversas" (Barnett, 2007). Para esta sección, se tuvo en cuenta la información del cuestionario de caracterización del profesor y la entrevista con el profesor para comprender que su perfil como docente no solo de una materia disciplinaria en comunicación sino también como profesor de inglés, implementa actividades que permiten a los estudiantes desarrollar competencias tanto en el idioma como en el contenido.

Sí, como también doy clases de inglés en otra institución, esto me ayuda a alinear el contenido aquí con el MCER, ya que evalúo sus productos escritos y orales con rúbricas de nivel B1 o B2. La idea es que presenten, por ejemplo, un póster, pero también lo expliquen en inglés, lo que lo hace más complejo porque no se trata solo de entregarlo. (E2, 2023)

**Reflexión crítica sobre la propia cultura y prácticas comunicativas:** "La enseñanza CLIL también puede contribuir al desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural al fomentar la reflexión crítica sobre la propia cultura y prácticas comunicativas, lo cual es esencial para la comunicación efectiva en contextos interculturales" (Marsh y Wolff, 2007).

En la práctica docente, se observó que el profesor promueve la reflexión sobre su propia cultura en relación con otras, abordando ejemplos no solo desde el contexto mexicano, sino también de países como Estados Unidos, lo cual también se expresa en la entrevista cuando menciona: "volvemos a lo que mencioné sobre las preguntas socráticas, tienen que reflexionar sobre temas del campo, como el logo de Pepsi que recordamos hoy." (E2, 2023). De esta última sección, se identificaron algunos conceptos emergentes, como el método socrático, del cual surgen las preguntas socráticas, y el uso de materiales tecnológicos como recurso cultural en el aula.

## **6. 2 Discusión**

La Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) se refiere a la capacidad de comunicarse eficazmente en un contexto intercultural, comprendiendo las diferencias culturales y lingüísticas. Según Michael Byram (1997), la CCI implica el conocimiento de las culturas de los interlocutores y la habilidad para interpretar y comprender las diferencias culturales. Por otro lado, la metodología de enseñanza CLIL implica enseñar contenidos en una lengua extranjera, combinando el desarrollo de habilidades lingüísticas con el aprendizaje de conocimientos disciplinarios. La relación entre CLIL y CCI radica en que la metodología CLIL fomenta la comprensión intercultural y la comunicación efectiva en un contexto multicultural. Según Coyle, Hood, y Marsh (2010), el enfoque CLIL puede proporcionar un contexto auténtico para enseñar idiomas extranjeros y mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, así como su capacidad para comunicarse eficazmente en diferentes contextos culturales. Además, enseñar contenidos en una lengua

extranjera implica la exposición a diferentes culturas y formas de comunicación, lo que contribuye al desarrollo de la CCI.

En esta relación, los materiales auténticos en inglés pueden ser una fuente valiosa de información sobre diferentes culturas y formas de comunicación, y los estudiantes que pueden comprender estos materiales pueden mejorar su capacidad para comunicarse eficazmente con hablantes nativos de inglés. En otras palabras, pueden aprender sobre diferentes formas de comunicación, como la escritura académica, la presentación oral y la discusión grupal, y cómo estas formas de comunicación varían en diferentes contextos culturales (Baker y Wright, 2017). Los resultados revelan que los materiales auténticos en inglés utilizados dentro de las asignaturas disciplinarias tienen un impacto significativo en desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural, ya que promueven el uso del idioma inglés en contextos no solamente locales, sino también en ámbitos laborales y del mundo globalizado. El profesor al contar con experiencia no solo en la enseñanza de idiomas, sino también en lo referente a su profesión como comunicólogo, les ofrece a los estudiantes las posibilidades de adquirir habilidades útiles para desempeñar su profesión en el futuro. Lo cual, sin duda, responde la primera pregunta de investigación planteada en este trabajo sobre cómo describen los profesores de la Licenciatura en Comunicación de la UAEH su experiencia al incorporar materiales auténticos en inglés en sus clases disciplinarias utilizando la metodología CLIL para fomentar la Competencia Comunicativa Intercultural. El profesor implementa el uso de materiales auténticos como canciones, podcasts, videos musicales, redes sociales, aplicaciones, inteligencia artificial, etc., con la finalidad de simular situaciones que los estudiantes enfrentarán en el mundo laboral, lo cual por su propia

experiencia y la de algunos estudiantes ya activos laboralmente, incrementa la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera y de los contenidos de la asignatura.

Por otro lado, si bien el profesor argumenta que no sigue una metodología específica de enseñanza, a través de las observaciones no participantes, las entrevistas y los grupos focales se identificó que el profesor considera en sus clases las 4c's de la metodología CLIL:

1. **Contenido:** Enseña las asignaturas “Productos para la expresión comunicativa” con enfoque en marketing, negocios, productos y emprendimientos; y “Productos visuales a través de la tecnología” para el diseño de marcas, logos, y manejo de redes sociales.
2. **Comunicación:** Involucra el uso del inglés para expresar ideas, hacer preguntas en clase, participar en debates y discusiones, así como en la presentación de proyectos y trabajos.
3. **Cognición:** Se centra en la comprensión y aprendizaje del contenido en el que motiva a los estudiantes a investigar, analizar y sintetizar lo aprendido mediante la realización de productos visuales y comunicativos.
4. **Cultura:** Motiva la apreciación de otras culturas y la propia a través de análisis de comerciales, productos visuales, música, logos, etc., promoviendo una perspectiva intercultural.

Ante ello, los estudiantes reflejaron un amplio involucramiento en el uso del inglés para expresar sus ideas, encuentran la funcionalidad del idioma en sus campos laborales y, por tanto, mostraron interés en seguir aprendiendo sobre los contenidos y el idioma pues consideran es una herramienta que les abrirá las puertas a nuevas oportunidades una vez que concluyan la licenciatura. “creo que es importante el poder desempeñarnos como comunicólogos de una manera bilingüe, ya que expande nuestra cultura como estudiantes y

de manera laboral” (GF01, 2023). Lo anterior da respuesta a la segunda pregunta de investigación planteada sobre cuáles son las percepciones y actitudes de los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la UAEH hacia el uso de materiales auténticos en inglés en asignaturas disciplinares para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural bajo el enfoque CLIL, en lo cual resaltan la importancia de las actitudes innovadoras y motivadoras por parte del profesor como un factor determinante para el éxito del aprendizaje de contenidos en inglés.

Finalmente, para responder la última pregunta de investigación sobre los beneficios y desafíos que identifican tanto profesores como estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la UAEH al emplear materiales auténticos en inglés dentro del marco de la metodología CLIL para mejorar la Competencia Comunicativa Intercultural, se encontró que si bien es cierto que el uso de materiales auténticos en inglés en asignaturas disciplinares ofrece diversas ventajas para la comunidad estudiantil, como motivación, desarrollo de la CCI, entre otros., se encontraron diversos desafíos como la disponibilidad de recursos materiales tales como laptops, conexión WiFi y pago de licencias de aplicaciones para el desarrollo de las actividades. Aún así, el profesor buscó alternativas como asignar actividades de tarea y compartir su conexión a internet.

### **6.3 Limitaciones**

A lo largo del trabajo de investigación surgieron algunas limitaciones que podrían haber influido en los resultados y la interpretación de los datos; y reconocerlas resulta fundamental en el desarrollo de futuras investigaciones.

Primero, la muestra utilizada de profesores fue relativamente pequeña y no necesariamente representativa de la población general, una de las profesoras presentó problemas de salud que impidieron su participación en el estudio, lo cual dificultaría la generalización de los resultados. Por lo tanto, se sugiere la replicación de la investigación en diferentes contextos y con una muestra más grande.

En segundo lugar, el diseño de la investigación, aunque cuidadosamente planificado, resultó limitado por cuestiones de tiempo. Las observaciones de clases se realizaron en la segunda parte del semestre por lo que podrían existir sesgos en el desarrollo de las sesiones que se llevaron a cabo al iniciar el semestre, ya que, según información proporcionada por los estudiantes y el profesor, ésta primera parte fue sobre elementos teóricos y esto podría haber arrojado resultados diferentes en cuanto al uso de materiales y metodología de enseñanza. Para solventarlo se sugiere replicar la investigación en un periodo más largo de tiempo.

Reconocer estas limitaciones no disminuye el valor de los hallazgos obtenidos, sino que proporciona una base para la interpretación crítica de los resultados y destaca áreas para mejorar en futuras investigaciones.

## 6. 4 Consideraciones finales

“Para enseñar inglés como lengua extranjera de manera efectiva, los docentes deben adaptar sus estrategias didácticas para considerar y respetar las diversas culturas y contextos lingüísticos de sus estudiantes” (Walsh, 2009). La Enseñanza Integrada de Contenido y Lengua (CLIL) brinda a los estudiantes la oportunidad de aprender sobre la cultura e idioma de los temas estudiados y de la lengua extranjera, lo que puede contribuir al desarrollo de la CCI (Coyle, Hood y Marsh, 2010). Al enseñar contenido en una lengua extranjera, los estudiantes se exponen a diferentes formas de pensar y perspectivas culturales, lo que les ayuda a comprender y adaptarse a diferentes culturas y formas de comunicación. En la recolección de datos mediante las entrevistas, observaciones de clase y los grupos focales realizados, se encontraron algunos elementos de estas dos áreas que proporcionan una perspectiva general del trabajo realizado en la Licenciatura en Comunicación. Sin embargo, existen algunos desafíos en el área que podrían estudiarse en futuras investigaciones:

- **Capacitación docente:** La implementación de la metodología CLIL, los materiales auténticos y sobre todo el que existan asignaturas disciplinares en inglés en una universidad pública requiere de profesores capacitados tanto en contenido como en el idioma, para que esto sea posible. Lo cual implica que se les brinde contante capacitación docente, evaluaciones y oportunidades de crecimiento profesional.
- **Materiales auténticos:** Para implementar materiales auténticos en clase, estos deben ser adecuados tanto lingüísticamente como en contenido y esto requiere tiempo y creatividad por parte de los profesores, para ello sería importante considerar la creación de un manual con materiales auténticos junto con las

instrucciones para su implementación, en el que no solo se retomen aspectos del contenido de la licenciatura, sino también las competencias lingüísticas necesarias para utilizar el idioma inglés en el campo laboral y el mundo globalizado actual.

- **Resultados B1:** Alcanzar los logros establecidos por la UAEH en términos del dominio del idioma para acreditar el nivel B1 en el examen TOEFL ha sido un problema multifactorial que podría analizarse desde la comparación entre estudiantes que deciden tomar las asignaturas disciplinares en inglés y los que no.
- **Metodologías de enseñanza:** En el análisis de resultados se encontró de manera repetitiva que los estudiantes identifican metodologías tradicionales en las clases regulares de inglés, en comparación con las optativas o materias disciplinares en las que la enseñanza es dinámica, creativa y motivadora.

Este trabajo de investigación abrió las puertas para explorar una pequeña parte de la realidad que se vive en la educación superior respecto a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los resultados apuntan a que más que ser problema de una sola área o de un grupo de personas, se requiere de trabajo en conjunto que motive a los estudiantes y a los profesores a aprender y enseñar un lenguaje extranjero sin dejar de lado su lengua materna y cultura. La perspectiva intercultural de la educación ofrece justo ese abanico de posibilidades, en las que no se infravaloran y/o enaltecen lenguas y culturas, más bien se integra el conocimiento de las mismas.

## Referencias

- Agar, M. (1994). *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. William Morrow & Company.
- Aguado, T. (2003). La interculturalidad en la educación: Perspectivas y propuestas. *Revista de Educación*, 87-104.
- Alavez Ruiz, A. (2014). *Interculturalidad: conceptos, alcances y derecho*. México: Ediciones Mesa Directiva.
- ANUIES. (2018) *Visión y acción 2030: Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*.
- Arrieta, M. R. S. (2018). *La competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario: propuesta de intervención educativa*. Universidad de Córdoba.
- Baker, W., & Wright, W. (2017). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Bárcena, P. T. (2017). *Content and language integrated learning. A case study of teacher instructional practices in Cantabria, Spain*. University of Memphis.
- Bennett, M. J. (1993). *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. *Education for the Intercultural Experience*, 21-71.
- Barnett, H. (2007). *Content and language integrated learning: Cómo se enmarca este enfoque en la educación plurilingüe*. En J. Cenoz & N. H. Hornberger (Eds.), *Enciclopedia de la educación lingüística* (pp. 14-26). Springer.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 3-10.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 77-101.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Calderón, L. A. (2021). *Los materiales auténticos en el aula de inglés en Educación Secundaria*. Universidad de Cantabria.
- Cámere, E. (2012). El 'tuteo' en el trato profesor-alumno. *Entre Educadores Educación, Familia & Valores*. <https://entreeducadores.com/2012/04/23/el-tuteo-en-el-trato-profesor-alumno/>

- Castañeda Mota, M. M. (2022). La científicidad de metodologías cuantitativa, cualitativa y emergentes. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(1), e1555.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Centro Europeo para las Lenguas Modernas. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa.
- Clegg, J. (2014) *The role of CLIL in developing language and cognitive skills in the curriculum*. British Council: Regional Policy Dialogues 2013-14.
- Contero, C. U. (2019). Law and Business Students' Attitudes towards Learning English for Specific Purposes within CLIL and Non-CLIL Contexts. *Languages*, 1–9.
- Corona Lisboa, J. L. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, (144), 69-76.
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 543-562.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D., Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL: Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 222-251.
- Cummins, J. (2005) La Hipótesis de Interdependencia 25 años después. La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe, en LASAGABASTER, D. y SIERRA, J. M. (coords.) *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (Barcelona, Horsori), 113-132.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 241-266.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Díaz, A. (2013). *Developing Critical Languaculture Pedagogies in Higher Education: Theory and Practice*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Dietz, G. (2012). La interculturalidad en la educación: Teoría y práctica. *Revista de Educación*, 13-34.
- Educar. (2024). Principales representantes de las teorías del aprendizaje. *Educar*.  
[https://drive.google.com/file/d/117BpqlGkZTSe4cWp8vvqhFSY\\_4\\_biME6/view](https://drive.google.com/file/d/117BpqlGkZTSe4cWp8vvqhFSY_4_biME6/view)
- Education First. (2023). *English Proficiency Index*. <https://www.ef.com/wwen/epi/>
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Esteban-Guitart, M., & Vila, M. (2015). *Funds of identity: Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. *Review of Research in Education*, 163-178.
- Fajardo, T. M. D., Argudo, J., & Abad, M. (2020). The Development of Pragmatic Competence in CLIL Classrooms. *Mextesol Journal*, 1–7.
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research* (6th ed.). SAGE Publications.
- García, L. G. (2021). El bilingüismo en la educación indígena: apuntes para su reflexión. *PuntoCUNorte*, 69–97.
- Giles, H., & Coupland, N. (1991). *Language: Contexts and consequences*. Open University Press.
- Gilmore, A. (2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*, 58, 363–374.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 97-118.
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Guest, G., Namey, E., & Mitchell, M. (2013). Qualitative research: defining and designing. En *Collecting Qualitative Data: A Field Manual for Applied Research* (1-40). SAGE Publications
- Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. Anchor Books.

- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 6-30.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4th ed.). Pearson Longman.
- Haugen, E. (1950). The Analysis of Linguistic Borrowing. En P. Lehmann (Ed.), *Readings in Linguistics I*, 54-62. University of Chicago Press.
- Hernán, J. O. (2022). Taller 4ta Revolución Industrial: Impacto en la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*.  
<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=fJ2XmCUf8f4>
- Holliday, A., Kullman, J., & Hyde, M. (2010). *Intercultural Communication: An Advanced Resource Book*. Routledge.
- Houde, P. M. A., Zimányi, K., & Marzin, E. (2022). Experiencias de futuros docentes impartiendo cursos de IFE a estudiantes universitarios de música y literatura en México. *Revista de lenguas para fines específicos*, 260–275.
- Huberman, M., & Miles, M. (2000). Métodos para el manejo y el análisis de datos. En C. Denman & A. Haro (Eds.), *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 253-362). El Colegio de Sonora.
- Iakovleva, S. (2020). Formación de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 184–205.
- Jaime Romero, B., Castillejos López, W., & Reyes Toxqui, Á. (2021). Intencionalidades y resistencias en el aprendizaje del inglés: Referentes para diseñar estrategias didácticas efectivas. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1013.
- Jones, C. (2022). Authenticity in language teaching materials. En J. Norton & H. Buchanan (Eds.), *The Routledge Handbook of Materials Development for Language Teaching*, 65–77. Routledge.
- Karyuatry, L., Nurkamto, J., & Rochsantiningih, D. (2020). Authentic materials for freshmen students: a case of speaking class in a private university. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 553–565.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2014). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Alemany Press.

- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2013). *Techniques and Principles in Language Teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Lasagabaster, D. (2019). Motivation in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Research. In: Lamb, M., Csizér, K., Henry, A., Ryan, S. (eds) *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned* (4th ed.). Oxford University Press.
- Little, D., Devitt, S., & Singleton, D. (1989). *Learning foreign languages from authentic texts: Theory and practice. Authenticity in the Language Classroom and Beyond*, 23-25.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE-The European dimension: Actions, trends and foresight potential*. European Commission.  
[https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Articles%20and%20publications%20on%20the%20ECML/CLIL\\_EMILE.pdf](https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Articles%20and%20publications%20on%20the%20ECML/CLIL_EMILE.pdf)
- Marsh, D., & Wolff, D. (2007). *Diferentes perspectivas sobre el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera: Cómo podemos identificarlas y qué implicaciones tienen para la educación plurilingüe*. En J. Cenoz & N. H. Hornberger (Eds.), *Enciclopedia de la educación lingüística* (pp. 69-81). Springer.
- Martín, M. Á. del P. (2017). CLIL and ESP: Synergies and mutual inspiration. *International Journal of Language Studies*, 29–48.
- Martínez, C., & Piedad, C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 165–193.
- McCarthy, M., & O'Dell, F. (2017). *English Vocabulary in Use: Upper-intermediate* (4th ed.). Cambridge University Press.
- Megías, M. (2012). Formación, integración y colaboración: Palabras clave de CLIL. Una charla con María Jesús Frigols. *Encuentro*, 21, 3-14.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Enfoque crítico reflexivo para una nueva docencia*
- Morgan, D. L. (2018). *Basic and Advanced Focus Groups*. SAGE Publications.

- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. New York: Prentice Hall.
- Ortega, L. (2008). *Understanding Second Language Acquisition*. Routledge.
- Patton, Michael Quinn. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. (3rd ed.). SAGE.
- Pérez, P. V. (2019). *Factores que influyen en la acreditación del inglés a nivel B1 en los estudiantes de ciencias de la educación*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Piller, I. (2017). *Intercultural communication: A critical introduction*. Edinburgh University Press.
- Real Academia Española. (2023). *Diccionario de la lengua española* (23.<sup>a</sup> ed.)
- Reyes Cruz, M. del R., Murrieta Loyo, G., & Hernández Méndez, E. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(12), 167–197.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4th ed.). Pearson Education.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Rico, C. T. (2018). La competencia comunicativa intercultural (CCI) en los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Signo y Pensamiento*, 77–94.
- Rodríguez, A. L. L. (2014). La evaluación de nuevos materiales en cuatro grupos de inglés del CELE-UNAM: perspectivas de alumnos y profesores. En J. P. Porras & A. C. Peña (Coords.), *Investigación en lenguas: paradigmas, propuestas y perspectivas* (pp. 219–245). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Román, M. B., Vena, D. R., & González, O. B. (2015). Fundamentos teóricos de la competencia comunicativa intercultural en idioma inglés. *Humanidades Médicas*, 70–87.
- Rueda, M. (2003). Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002. COMIE.

- Sánchez, L. B. (2023). The use of authentic materials in an English for Specific Purposes university class. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL)*, 235–250.
- Sánchez, M. (30 septiembre 2024) Los 10 idiomas más hablados del mundo. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/como/2024/09/30/6654a15de9cf4a57278b4587.html>
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 334-340.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Statista. (2023). *Los idiomas más hablados en el mundo en 2023*. <https://es.statista.com/estadisticas/635631/los-idiomas-mas-hablados-en-el-mundo/>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (1ª edición en español). Universidad de Antioquia.
- Somers, T., & Llinares, A. (2021). Students' motivation "for" Content and Language Integrated Learning and the role of programme intensity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(6), 839-854
- Sylvén, L. K. (2017). Motivation, second language learning and CLIL. En A. Llinares & T. Morton (Eds.), *Applied Linguistics Perspectives on CLIL* (pp. 51–65). John Benjamins Publishing Company.
- Taylor, S. y R.C. Bogdan (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Barcelona.
- Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Pearson Education.
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural* <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*.

- UNESCO. (2024). *Concepts Glossary*. e-Platform on Intercultural Dialogue. <https://www.unesco.org/interculturaldialogue/en/concept-glossary>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Centro de Lenguas. (2013). *Programa Institucional de Lenguas*. <https://www.uaeh.edu.mx/cel/pil.html>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2023). *Plan de Desarrollo Institucional*. <http://sgc.uaeh.edu.mx/planeacion/images/pdf/pdi.pdf>
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wahyu Rina, S., & Khoiriyah. (2022). Core Features of Content and Language Integrated Learning (CLIL): An Exploratory Study in Indonesian Primary Schools. *Mextesol Journal*, 1–13.
- Walsh, S. (2009). *Teaching English as a Foreign Language: A Guide for Beginners*. Palgrave Macmillan.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford University Press.
- Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Sage Publications.

# Apéndices

## *Apéndice 1*

### Estado del conocimiento

| <b>Materiales auténticos</b>  |                   |      |   |         |                |
|---|-------------------|------|---|---------|----------------|
| Título  | Tipo              | Año  | Autor/es  | Páginas | País           |
| La evaluación de nuevos materiales en cuatro grupos de inglés del CELE-UNAM: perspectivas de alumnos y profesores | Capítulo de libro | 2014 | Alma Luz Rodríguez Lázaro                                 | 219-245 | México         |
| Authentic materials for freshmen students: a case of speaking class in a private university                       | Artículo          | 2020 | Laksnoria Karyuatry, Joko Nurkamto, Dewi Rochsantiningsih | 553-565 | Indonesia      |
| Los materiales auténticos en el aula de inglés en Educación Secundaria  | Tesis maestría    | 2021 | Lucía Calderón Aréjula                                    |         | España         |
| Authenticity in language teaching materials   | Capítulo de libro | 2022 | Christian Jones   | 65-77   | Estados Unidos |
| The use of authentic materials in an English for Specific Purposes university class                               | Artículo          | 2023 | Lucía Sánchez Bejerano                                    | 235-250 | España         |

| <b>Competencia Comunicativa Intercultural (CCI)</b>                                |          |      |  |         |      |
|--|----------|------|--|---------|------|
| Título   | Tipo     | Año  | Autor/es   | Páginas | País |
| Fundamentos teóricos de la competencia comunicativa intercultural en idioma inglés | Artículo | 2015 | Midalys Román Betancourt, Daisy Vena Robaina, Osvaldo González Barrios | 70-87   | Cuba |

|   |                 |      |                           |         |           |
|---|-----------------|------|---------------------------|---------|-----------|
| La competencia comunicativa intercultural (CCI) en los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera   | Artículo        | 2018 | Carlos Rico Troncoso      | 77-94   | Colombia  |
| La competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario: propuesta de intervención educativa | Tesis doctorado | 2018 | Mariela Rosa Arrieta Soto |         | Venezuela |
| Formación de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras   | Artículo        | 2020 | Svetlana Iakovleva        | 184-205 | México    |
| El bilingüismo en la educación indígena: apuntes para su reflexión  | Artículo        | 2021 | Lucina García García      | 69-97   | México    |

### Content and Language Integrated Learning (CLIL)

| Título  | Tipo              | Año  | Autor/es                                     | Páginas | País    |
|---|-------------------|------|--|---------|---------|
| Content and language integrated learning. A case study of teacher instructional practices in Cantabria, Spain | Tesis doctorado   | 2017 | Patricia Bárcena Toyos                       |         | España  |
| Motivation, second language learning and CLIL   | Capítulo de libro | 2017 | Liss Kerstin Sylvén                          | 51-65   | Suecia  |
| The Development of Pragmatic  | Artículo          | 2020 | Tammy Mercedes Fajardo Dack, Juanita Argudo, | 1-7     | Ecuador |

|  |          |      |                                    |      |           |
|--|----------|------|------------------------------------|------|-----------|
| Competence in CLIL Classrooms  |          |      | Mónica Abad                        |      |           |
| Core Features of Content and Language Integrated Learning (CLIL): An Exploratory Study in Indonesian Primary Schools | Artículo | 2022 | Rina Wahyu Setyaningrum, Khoiriyah | 1-13 | Indonesia |

| <b>English for Specific Purposes (ESP)</b>   |             |            |  |                |             |
|--|-------------|------------|--|----------------|-------------|
| <b>Título</b>  | <b>Tipo</b> | <b>Año</b> | <b>Autor/es</b>  | <b>Páginas</b> | <b>País</b> |
| CLIL and ESP: Synergies and mutual inspiration   | Artículo    | 2017       | María Ángeles Martín del Pozo                              | 29-48          | España      |
| Law and Business Students' Attitudes towards Learning English for Specific Purposes within CLIL and Non-CLIL Contexts    | Artículo    | 2019       | Candela Contero Urgal                                      | Google Scholar | España      |
| Experiencias de futuros docentes impartiendo cursos de IFE a estudiantes universitarios de música y literatura en México | Artículo    | 2022       | Patricia Marie Anne Houde, Krisztina Zimányi, Emily Marzin | 260-275        | México      |

| <b>Otros temas relacionados</b>             |                   |            |   |                |             |
|---|-------------------|------------|---|----------------|-------------|
| <b>Título</b>                               | <b>Tipo</b>       | <b>Año</b> | <b>Autor/es</b>                             | <b>Páginas</b> | <b>País</b> |
| Constructivismo y aprendizaje significativo | Capítulo de libro | 2002       | Frida Díaz Barriga, Gerardo Hernández Rojas | 12-33          | México      |

|   |          |      |   |         |            |
|---|----------|------|---|---------|------------|
| ¿QUÉ HACEMOS CON LA CASTILLA? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena | Artículo | 2004 | Rainer Enrique Hamel, María Brumm, Antonio Carrillo Avelar, Elisa Loncon, Rafael Nieto, Elías Silva Castellón | 83-107  | México     |
| Implementación del modelo ESP en la Universidad Autónoma de Manizales   | Artículo | 2006 | Oskar Llano Idarraga, Carmenza Ríos Cardona, Mónica Naranjo Ruiz  | 77-95   | Colombia   |
| Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras  | Artículo | 2006 | Leonor Salazar  | 45-72   | Venezuela  |
| La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual   | Artículo | 2011 | María Luz Rodríguez Palmero   | 29-50   | España     |
| Una presentación de estudios sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas y procesos de interdependencia entre lenguas               | Artículo | 2013 | Ángel Huguet, Judit Janés   | 393-403 | España     |
| La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica  | Artículo | 2014 | Gabriela Cerdas Ramírez, Jimmy Ramírez Acosta   | 297-316 | Costa Rica |
| El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje   | Artículo | 2018 | Luis Fernando Garcés Cobos, Ángel Montaluisa Vivas, Edgar Salas Jaramillo                                     | 231-248 | Ecuador    |

## Apéndice 2



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo  
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades  
Área Académica de Ciencias de la Educación  
Maestría en Ciencias de la Educación

### Formato de observación de clase

#### Datos del observador

Nombre del observador:

Fecha:

Hora de clase:

Lugar de la observación:

#### Participantes

Profesor:

Número de estudiantes:

Materia:

Objetivo:

Analizar la implementación de la metodología CLIL y el uso de materiales auténticos en inglés para fomentar la Competencia Comunicativa Intercultural en los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la UAEH.

#### Preparación y presentación del contenido

- ¿Cómo introduce el profesor el contenido de la clase?
- ¿Se explica claramente el objetivo de la lección?
- Ejemplos específicos de la presentación inicial del contenido.

#### COMENTARIOS

### **Uso de materiales auténticos**

- ¿Qué tipos de materiales auténticos en inglés se utilizan (artículos, videos, podcasts, etc.)?
- ¿Cómo se integran estos materiales en la lección?
- Reacciones de los estudiantes ante los materiales auténticos.

### **COMENTARIOS**

### **Implementación de la metodología CLIL**

- ¿Cómo se utiliza la lengua extranjera (inglés) para enseñar contenido específico?
- Ejemplos de actividades que combinan el aprendizaje del idioma con el contenido.
- ¿Se fomenta la participación activa de los estudiantes en inglés?

### **COMENTARIOS**

### **Desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural**

- Ejemplos de cómo se aborda la Competencia Comunicativa Intercultural en la clase.
- Interacciones interculturales observadas entre los estudiantes y/o con el profesor.
- Reflexiones o debates sobre temas culturales.

### **COMENTARIOS**

| <b>Interacción Profesor-Estudiante y Estudiante-Estudiante</b> |
|--|
|--|

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Dinámica de la interacción entre el profesor y los estudiantes.</li><li>• Ejemplos de preguntas y respuestas, discusiones, trabajos en grupo, etc.</li><li>• Nivel de participación y compromiso de los estudiantes.</li><li>• Ambiente general de la clase (motivación, interés, colaboración, etc.).</li></ul> |
|--|

|                    |
|--------------------|
| <b>COMENTARIOS</b> |
|--------------------|

| <b>Evaluación y retroalimentación</b> |
|---------------------------------------|
|---------------------------------------|

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cómo se evalúa el entendimiento y la participación de los estudiantes?</li><li>• Tipos de retroalimentación proporcionada por el profesor.</li><li>• Ejemplos de evaluación formativa y sumativa.</li></ul> |
|--|

|                    |
|--------------------|
| <b>COMENTARIOS</b> |
|--------------------|

|                          |
|--------------------------|
| <b>Notas adicionales</b> |
|--------------------------|

## *Apéndice 3*



**Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo  
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades  
Área Académica de Ciencias de la Educación  
Maestría en Ciencias de la Educación**

### **Guion para grupo focal**

**Objetivo:** Explorar y comprender las percepciones y experiencias de los profesores y estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) en relación con la implementación de la metodología CLIL y el uso de materiales auténticos en inglés.

#### **Bienvenida**

Presentación de la investigadora, los objetivos y solicitud de autorización para grabar.

#### **Discusión**

1. ¿Tienen alguna certificación en inglés?
2. ¿Cuál es la importancia del inglés para su desarrollo en su campo laboral?
3. ¿Por qué decidieron tomar la asignatura?
4. ¿Cuáles eran sus expectativas al tomar la asignatura? ¿Se cumplieron?
5. ¿Cuál ha sido su momento favorito de la clase?
6. ¿Qué desafíos han encontrado al cursar esta asignatura? ¿Qué cambiarían?
7. ¿Cómo se relaciona el contenido de esta asignatura con la asignatura de inglés?
8. ¿Cómo ha contribuido el contenido de esta asignatura a tu nivel de inglés?
9. ¿Qué materiales han utilizado en clase para el desarrollo de los contenidos?
10. ¿Qué elementos culturales has revisado durante la clase?
11. ¿Qué formas de evaluación utiliza su profesor?
12. ¿En qué medida el profesor te ha motivado a participar en clase?

#### **Cierre**

Agradecer la participación de los estudiantes

# **Anexos**

*Anexo 1*

**Marco Común Europeo de Referencia para las  
Lenguas (Versión en español)**

|            |                        | A1   | A2   | B1   | B2  | C1   | C2   |
|------------|------------------------|--|--|--|---|--|--|
| COMPRENDER | Comprensión auditiva   | Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.   | Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.  | Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara. | Comprendo discursos y conferencias extensas e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.                             | Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.  | No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.  |
|            | Comprensión de lectura | Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.  | Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.   | Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.   | Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.  | Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.   | Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.  |
| HABLAR     | Interacción oral       | Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales. | Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo. | Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).   | Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.  | Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.                        | Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.                    |
|            | Expresión oral         | Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.  | Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.  | Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.   | Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.  | Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.  | Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.   |
| ESCRIBIR   | Expresión escrita      | Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.  | Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.   | Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.   | Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias. | Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos. | Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias. |

*Anexo 2*

**Marco Común Europeo de Referencia para las  
Lenguas (Versión en inglés)**

|  |                           | A1  | A2  | B1  | B2  | C1   | C2   |
|--|---------------------------|---|---|---|---|--|--|
| <b>U<br/>N<br/>D<br/>E<br/>R<br/>S<br/>T<br/>A<br/>N<br/>D<br/>I<br/>N<br/>G</b> | <b>Listening</b>          | I can recognise familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.  | I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local area, employment). I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements. | I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear. | I can understand extended speech and lectures and follow even complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar. I can understand most TV news and current affairs programmes. I can understand the majority of films in standard dialect.  | I can understand extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly. I can understand television programmes and films without too much effort.  | I have no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, even when delivered at fast native speed, provided I have some time to get familiar with the accent.   |
|  | <b>Reading</b>            | I can understand familiar names, words and very simple sentences, for example on notices and posters or in catalogues.  | I can read very short, simple texts. I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and I can understand short simple personal letters.  | I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job-related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters.   | I can read articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular attitudes or viewpoints. I can understand contemporary literary prose.   | I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. I can understand specialised articles and longer technical instructions, even when they do not relate to my field.   | I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works.   |
| <b>S<br/>P<br/>E<br/>A<br/>K<br/>I<br/>N<br/>G</b>                               | <b>Spoken Interaction</b> | I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics. | I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. I can handle very short social exchanges, even though I can't usually understand enough to keep the conversation going myself.                   | I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).                        | I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible. I can take an active part in discussion in familiar contexts, accounting for and sustaining my views.   | I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. I can use language flexibly and effectively for social and professional purposes. I can formulate ideas and opinions with precision and relate my contribution skilfully to those of other speakers. | I can take part effortlessly in any conversation or discussion and have a good familiarity with idiomatic expressions and colloquialisms. I can express myself fluently and convey finer shades of meaning precisely. If I do have a problem I can backtrack and restructure around the difficulty so smoothly that other people are hardly aware of it. |
|  | <b>Spoken Production</b>  | I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.  | I can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms my family and other people, living conditions, my educational background and my present or most recent job.   | I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.  | I can present clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my field of interest. I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.  | I can present clear, detailed descriptions of complex subjects integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion.   | I can present a clear, smoothly-flowing description or argument in a style appropriate to the context and with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points.   |
| <b>W<br/>R<br/>I<br/>T<br/>I<br/>N<br/>G</b>                                     | <b>Writing</b>            | I can write a short, simple postcard, for example sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example entering my name, nationality and address on a hotel registration form.   | I can write short, simple notes and messages relating to matters in areas of immediate needs. I can write a very simple personal letter, for example thanking someone for something.  | I can write simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. I can write personal letters describing experiences and impressions.  | I can write clear, detailed text on a wide range of subjects related to my interests. I can write an essay or report, passing on information or giving reasons in support of or against a particular point of view. I can write letters highlighting the personal significance of events and experiences. | I can express myself in clear, well-structured text, expressing points of view at some length. I can write about complex subjects in a letter, an essay or a report, underlining what I consider to be the salient issues. I can select style appropriate to the reader in mind.                     | I can write clear, smoothly-flowing text in an appropriate style. I can write complex letters, reports or articles which present a case with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points. I can write summaries and reviews of professional or literary works.                                    |

*Anexo 3*

**Mapa curricular de la Licenciatura en  
Comunicación (Plan 2015)**

