



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO



FACULTAD DE LENGUAS

**SENSIBILIZACIÓN AL PAISAJE LINGÜÍSTICO PARA EL DESARROLLO
DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA EN LA ENSEÑANZA DEL
INGLÉS: UNA PERSPECTIVA ECOLÓGICA Y DE *TRANSLANGUAGING***

TRABAJO TERMINAL DE GRADO

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA

AYERIM VALDÉS JIMÉNEZ

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. EN L. VIRNA VELÁZQUEZ VILCHIS

CODIRECTORA DE TESIS:

DRA. EN ED. BARBARA BANGLE VILLAVICENCIO

TUTOR ADJUNTO:

M. EN L.A. EDSON A. MARÍN SALGUERO

TOLUCA, MÉXICO; OCTUBRE 2025

ÍNDICE

Tabla de contenido

ACTA DE AUTORIZACIÓN

DEDICATORIAS

ÍNDICE

CAPÍTULO 1

Marco Teórico

1. Antecedentes

1.1 Paisaje Lingüístico: Una Perspectiva Lingüística y Social

1.1.1 Paisaje Lingüístico

1.2 Ecología Lingüística

1.3 *Translanguaging*

1.4 Fenómenos de Contacto Lingüístico

1.4.1 Transferencia e Interlenguaje

1.4.2 Code-Switching

1.4.3 Code-Meshing

1.5 Competencias para una efectiva comunicación

1.5.1 Competencia Multilingüe

1.5.2 Competencia Comunicativa

1.5.3 Competencia Estratégica

1.6 Aprendizaje basado en proyectos

1.6.1 Enfoque Basado en Proyectos

1.6.2 Evaluación Alternativa

CAPÍTULO 2

Marco Metodológico

1 Diseño metodológico y técnicas de investigación

2.1 Introducción al método y técnicas de investigación

2.1.1 Fases de la Investigación – Acción

2.2 Contexto

2.3 Reflective Teaching

2.4 Instrumentos

2.4.1 Prueba de sensibilización

2.4.2 Rúbrica de Presentación Oral

2.4.3 Matriz de Registro (en Excel)

2.5 Plan de Intervención

2.5.1 El estado del arte

2.5.2 Secuencias Didácticas

CAPÍTULO 3

Análisis y Discusión

3. Análisis de datos

3.1 Aplicación del instrumento no. 1: Prueba de Sensibilización

3.1.1 Análisis y discusión del instrumento 1

3.2 Aplicación del instrumento no. 2: Rúbrica de Presentación Oral 1

3.2.1 Análisis y discusión del instrumento 2

3.3 Aplicación del instrumento no. 3: Matriz de Registro en Excel 1

3.3.1 Análisis y discusión del instrumento 3

3.4 Aplicación del instrumento no. 4: Matriz de Registro en Excel 2

3.4.1 Análisis y discusión del instrumento 4

3.5 Aplicación del instrumento no. 5: Matriz de Registro en Excel 3

3.5.1 Análisis y discusión del instrumento 5

3.6 Aplicación del instrumento no. 6: Rúbrica de presentación oral 2

3.6.1 Análisis y discusión del instrumento 6

3.7 Aplicación del instrumento no. 7: Rúbrica de presentación oral 3

3.7.1 Análisis y discusión del instrumento 7

3.8 Discusión General

3.9 Conclusiones

ANEXOS

REFERENCIAS

ÍNDICE TABLAS Y FIGURAS

FIGURAS

1.1 Adaptación de Canale del modelo de Canale y Swain (Fulcher & Davidson, 2007)	23
1.2 Pasos de la Investigación. Elaboración propia basado en Mertler (2020)	39
1.3 Fases de la Investigación. Elaboración propia basado en Kemmis & McTaggart en Peralta & Cass (2025)	40
1.4 Engranaje de la Competencia Estratégica (elaboración propia)	59

TABLAS

1.1 Estrategias comunicativas basada en Gómez, J. F., Restrepo, J. E., & Fernández, E. (2020)...	26
1.2 Estrategias Comunicativas a través de ejemplos (Elaboración propia)	27
1.3 Los fundamentos teóricos de las secuencias didácticas (elaboración propia)	58
1.4 Presentación de equipos (elaboración propia)	66
1.5 Codificación de colores de los resultados de la Prueba de Sensibilización (elaboración propia)	68
1.6 Análisis de tendencias en las preguntas 1 y 2 de la R.P.O, equipo uno (elaboración propia)	78
1.7 Análisis de tendencias en las preguntas 1 y 2 de la R.P.O, equipo dos (elaboración propia)	79
1.8 Análisis de tendencias en las preguntas 3 y 4 de la R.P.O, equipo uno (elaboración propia)	80
1.9 Análisis de tendencias en las preguntas 3 y 4 de la R.P.O, equipo dos (elaboración propia).....	81
1.10 Análisis de tendencias en las preguntas 5, 6 y 7 de la R.P.O, equipo uno (elaboración propia))	82
1.11 Análisis de tendencias en las preguntas 5, 6 y 7 de la R.P.O, equipo dos (elaboración propia)	82
1.12 Análisis de tendencias en la matriz de registro, equipo uno y dos (elaboración propia)	88
1.13 Análisis de tendencias en la matriz de registro, equipo uno y dos (elaboración propia)	89

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la enseñanza de lenguas ha ido cambiando. Muchas de las metodologías que se han utilizado hasta ahora, aunque han demostrado ser exitosas en la promoción de algunas habilidades, han dejado de lado factores relevantes como el contexto sociocultural en el que los alumnos se desenvuelven y muchos docentes hemos buscado adaptar nuestras herramientas a las demandas cambiantes de los alumnos del siglo XXI, alumnos interconectados de país en país para comunicarse y aprender de otras culturas y nuevos idiomas. Hemos buscado herramientas, teorías y materiales que se ajusten a las necesidades de estos estudiantes actuales.

Esta necesidad impulsó esta investigación, la cual se centra en la exploración y aplicación de una perspectiva contemporánea que atienda a las exigencias de los docentes y alumnos actuales. Aquellos que desean sensibilizar y fortalecer la enseñanza de lenguas y aprender desde una perspectiva lingüística más ecológica, que apoye la incorporación de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje en sus aulas, tales como podrían ser el paisaje lingüístico, o bien, el *translanguaging*.

Esta investigación se desarrolla dentro de un entorno donde los docentes son hablantes nativos del español, con el inglés o el francés como segunda o tercera lengua, y han tenido experiencia con hablantes de otras lenguas, como el alemán, el ruso, o el chino mandarín, pero que en su contexto no cuentan con altas cantidades de flujo migratorio por estar ubicados en la zona centro del país. Sumado a la mencionada dificultad, emergen otros elementos de notable importancia. Por un lado, Toluca, como capital del Estado de México, alberga una población de 2,353,924 habitantes, según el censo realizado por el Gobierno de México, con un reducido 2.34% de la población total que se comunica en lenguas indígenas, principalmente otomí, mazahua y náhuatl, lo que da como resultado poco o casi nulo contacto con las mismas (Gobierno de México, 2023). En esta investigación nos enfocamos en el aprendizaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Pero cabe resaltar que en Toluca ha disminuido la cantidad de hablantes de lenguas indígenas, ello nos abre el panorama para entender que los hablantes de la población meta, en su mayoría tienen como

lengua materna el español y aprenden una segunda lengua extranjera en la escuela o de manera particular por interés propio.

Por otro lado, específicamente estos hablantes cuyo entorno académico nos interesa, son alumnos que se caracterizan por su interés en el aprendizaje de nuevas lenguas, algunos ya bilingües y que se desenvuelven en un ambiente donde las lenguas extranjeras convergen de manera visual. Infografías y carteles presentados en segundas lenguas constituyen una manifestación palpable de esta integración lingüística. Este espacio académico se distingue por el manifiesto interés de docentes y alumnos en explorar y apreciar otras lenguas, como se evidencia en áreas particulares adornadas con murales pintados en idiomas diversos, en donde el paisaje lingüístico destaca para dar a conocer, no solo otras lenguas, sino también la cultura de otros lugares. Por tanto, el objeto de este estudio es el espacio comunicativo de una comunidad estudiantil multilingüe; la valoración de las lenguas que convergen en el mismo espacio comunicativo que resalta a través de su uso (*translanguaging*) y es estético (paisaje lingüístico) y holístico (ecología lingüística).

Sin embargo, existen ciertas limitaciones, aunque en este espacio académico hay una gran apertura a la pluralidad y exploración de las lenguas, cabe destacar que en los pasillos no se percibe tan frecuentemente la comunicación oral en otros idiomas, y las gestiones o requerimientos que deben efectuarse en los diferentes departamentos se realizan exclusivamente en español. A su vez, en la zona de comida, la lengua predominante en las conversaciones es el español, a pesar de ser un ámbito académico abierto a la diversidad lingüística y con un contacto lingüístico más significativo, la comunicación oral en segundas lenguas no se manifiesta de manera espontánea fuera del aula.

Los espacios interculturales en los cuales los alumnos convergen son muy limitados. En su mayoría, estos espacios interculturales los crean artificialmente los docentes. Existe cierta ausencia de interacción bilingüe fuera del salón de clase, los docentes se comunican de maneras limitadas a través de mensajes y plataformas con los alumnos. Así que realmente la práctica del alumno se limita a lo que el docente crea de una manera artificial, a través de actividades que en muchas ocasiones causan un bajo impacto en la competencia comunicativa del aprendiente.

Esta elección de espacio académico ha sido significativa por los motivos antes mencionados, además que, nos permite explorar la aplicabilidad y efectividad del Paisaje Lingüístico en un entorno educativo con sus propios desafíos y dinámicas lingüísticas únicas. Estamos en una posición óptima para comprender cómo la inclusión de múltiples lenguas y la construcción de puentes interculturales pueden enriquecer la enseñanza de segundas lenguas, en específico, el inglés.

Se prevé mostrar las ventajas de enseñar un idioma teniendo en cuenta el conocimiento previo de los estudiantes, incluyendo su lengua materna y su comprensión del mundo, es decir su perfil lingüístico. Asimismo, demostrar que la elaboración y uso del paisaje lingüístico dentro y fuera del aula ligado al uso de *translanguaging*, concederá un eficiente modo de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas a través de la valoración de estas, creando espacios seguros para que los estudiantes desarrollen su perfil lingüístico sin ser limitados en el uso de este.

Problemática

El aula es el espacio donde estudiantes y docentes se reúnen para colaborar en la construcción de conocimiento. El término no se limita solo a los aspectos académicos, sino que abarca una amalgama experiencias y vivencias relacionadas con el aprendizaje y la vida cotidiana. El docente especializado en la enseñanza de lenguas se distingue por su elevado nivel de pensamiento crítico y su profundo entendimiento del campo. Asimismo, encarna la visión de un mundo diverso, en el que diferentes culturas convergen, y reconoce la trascendencia de impartir el conocimiento lingüístico para incidir en el desarrollo global.

Sin embargo, muchas ocasiones, la dinámica de la clase se inclina hacia el uso exclusivo de la lengua meta en los entornos de aprendizaje de idiomas, resultado de enfoques metodológicos previos que favorecían esta práctica y menospreciaban el empleo de la lengua materna por considerarla desfavorable. Por consiguiente, se espera que esta investigación sea un agente activo en la construcción de conocimiento crítico mediante la adopción de tendencias emergentes en el mundo contemporáneo para respaldar el desarrollo de las habilidades de aprendizaje, a través de la aplicación de estas tendencias, se pretende puntualizar en los beneficios de la enseñanza del inglés a través del uso del perfil lingüístico

del alumno, desde el conocimiento de otras lenguas, el uso de la lengua materna, hasta, el manejo de factores externos como un cartel dentro del espacio académico, o el contexto en sí mismo durante las primeras instancias de su aprendizaje de la lengua inglesa, es decir en un nivel básico, donde la competencia estratégica es puente del conocimiento.

Desde esta visión se ha planteado el objetivo general de esta investigación, el cual es sensibilizar a estudiantes de inglés sobre el Paisaje Lingüístico y la Ecología Lingüística como perspectivas clave para desarrollar la Competencia Estratégica, integrando elementos del *Translanguaging* como apoyo para mejorar su aprendizaje. A partir de este objetivo, se plantea la siguiente pregunta de investigación general:

¿Cómo influye la sensibilización hacia el Paisaje Lingüístico y la Ecología Lingüística en el desarrollo de la Competencia Estratégica en estudiantes de inglés, integrando elementos del *Translanguaging* como apoyo?

Derivado de lo anterior, se establecen los siguientes objetivos específicos junto con sus respectivas preguntas de investigación:

1. Promover la sensibilización hacia el Paisaje Lingüístico y la Ecología Lingüística como perspectivas complementarias en la enseñanza del inglés.
 - Pregunta: ¿Cómo influye la sensibilización hacia el Paisaje Lingüístico y la Ecología Lingüística como perspectivas complementarias en la enseñanza del inglés?
2. Diseñar actividades que integren el Paisaje Lingüístico y la Ecología Lingüística para el desarrollo de la Competencia Estratégica en estudiantes de inglés.
 - Pregunta: ¿Qué actividades pueden diseñarse para integrar el Paisaje Lingüístico y la Ecología Lingüística en la enseñanza del inglés, favoreciendo el aprendizaje estratégico?
3. Explorar cómo el *Translanguaging* puede servir como recurso complementario en actividades basadas en el Paisaje Lingüístico y la Ecología Lingüística.

- Pregunta: ¿Cómo puede el *Translanguaging* complementar las actividades basadas en el Paisaje Lingüístico y la Ecología Lingüística para mejorar el aprendizaje del inglés?

Nos centramos en dimensiones específicas de análisis, como la competencia estratégica en la competencia comunicativa, la enseñanza de segundas lenguas, el uso de estrategias pedagógicas y el rol preponderante de las lenguas materna y meta en la enseñanza de segundas lenguas. Este análisis se llevará a cabo a través de seis capítulos.

En esta investigación, el capítulo primero, aborda temas significativos para la investigación y profundiza en el marco teórico, las principales aportaciones, así como explicar los antecedentes de cada perspectiva lingüística que forma parte de esta investigación. Se enfoca en establecer una base conceptual sólida mediante la definición precisa del paisaje lingüístico y el desarrollo de los conceptos clave relacionados con la ecología lingüística, el *translanguaging* y la competencia estratégica, entendida esta última desde una visión integral de la competencia comunicativa. Se exponen las principales aportaciones teóricas de diversos autores que han contribuido significativamente a estos campos, incluyendo una descripción detallada del paisaje lingüístico dentro del aula de lenguas y su proyección en el entorno escolar, así como el papel que desempeña la ecología lingüística en el fortalecimiento del aprendizaje. Asimismo, profundiza en la relevancia de la competencia estratégica en los aprendientes de segundas lenguas y en las estrategias comunicativas que estos desarrollan. De igual manera, se aborda la pertinencia de un enfoque de enseñanza del inglés basado en proyectos, el cual, alineado con las perspectivas lingüísticas previamente definidas, busca favorecer el desarrollo integral de la competencia estratégica en los estudiantes participantes de este estudio.

El capítulo segundo se enfocará en la descripción del diseño metodológico y las técnicas empleadas durante la presente investigación. Se presentará el diseño del plan de intervención diseñado con el fin de abordar eficazmente la problemática identificada. En el capítulo tercero se presentará el análisis de datos, así como, se dará cuenta de los resultados obtenidos en el transcurso de la investigación llevándose a cabo una profunda discusión, acompañada de comentarios finales. Por último, se presentarán las conclusiones, las referencias bibliográficas y los anexos correspondientes.

En última instancia, resulta fundamental aclarar que, con el propósito de respaldar de manera sólida la perspectiva *translanguaging*, se ha tomado la decisión de abstenerse de traducir ciertos términos de relevancia sustancial. Esto obedece al riesgo de que una traducción literal menoscabe la esencia misma de su definición. A modo de ilustración de este fenómeno, hemos seleccionado la palabra "*Trawsieithu*", cuya definición se ha expresado de manera ejemplar en inglés como "*Translanguaging*". Sin embargo, al traducirla al español como "translenguaje", se observa una pérdida de matices en relación con otras acepciones, como "translingüismo" o "translingualismo", ninguna de las cuales logra capturar plenamente la idea fundamental subyacente de la naturaleza de esta perspectiva.

CAPÍTULO 1

Marco Teórico

1. Antecedentes

El propósito central de este capítulo es presentar los aspectos más relevantes para la investigación y, al mismo tiempo, fortalecer el marco teórico que la sustenta. Para ello, se inicia con el análisis del Paisaje Lingüístico (PL) y de sus principales aportaciones, seguido de la exposición de los antecedentes de las distintas perspectivas lingüísticas que conforman el sustento conceptual de este estudio. Finalmente, se enlazarán estas bases teóricas con otros conceptos clave, lo que permitirá establecer una visión integral que guiará el desarrollo de la investigación.

1.1 Paisaje Lingüístico: Una Perspectiva Lingüística y Social

El estudio del paisaje lingüístico (PL) ha sido abordado desde hace varios años, y en este capítulo se presentarán las contribuciones de algunos de sus principales precursores. Al mismo tiempo, se ampliará la reflexión hacia las posibilidades que el PL ofrece en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, particularmente del inglés. Conviene destacar que este campo de investigación ha debido consolidarse frente a diversas perspectivas lingüísticas, delimitando su objeto de estudio para no ser interpretado de manera reduccionista como un conjunto de simples anuncios o carteles informativos.

Por otro lado, desde una perspectiva de lingüística social, el aprendizaje de segundas lenguas se ve reforzado eficazmente por diversos factores, como la identidad del aprendiente, sus habilidades metalingüísticas, la justicia social, la inclusión y una variedad de recursos como actividades, materiales didácticos, y especialmente, el paisaje lingüístico (PL), que ocupa un lugar destacado en esta investigación.

1.1.1 Paisaje Lingüístico

El término de Paisaje Lingüístico fue acuñado en 1997 por Rodrigue Landry y Richard Bourhis cuando analizaron las actitudes de alumnos canadienses hacia el uso del francés

escrito en espacios públicos (letreros, espectaculares, señalamientos viales, etc.). Ambos autores mencionan (1997) que el lenguaje de señales públicas en carreteras, vallas publicitarias, nombres de calles, nombres de lugares, letreros comerciales y señales públicas en edificios gubernamentales se combinan para formar el paisaje lingüístico de un territorio, región o aglomeración urbana determinada.

Por otro lado, Torres (2020) define al paisaje lingüístico de un lugar, un pueblo o una ciudad, como el conjunto de todas las representaciones lingüísticas que encontramos en los espacios públicos, como señales públicas (de tráfico) o privadas (en tiendas), publicidad, letreros, carteles de anuncios, etiquetado o expresión urbana. Lola Pons en la entrevista realizada por Torres (2020) señala que el PL puede entenderse como un gran corpus lingüístico de un lugar.

En este tenor, ¿podría un estudiante aprender una segunda lengua, o en este caso inglés, a través de estas representaciones lingüísticas? Shohamy / Waksman (2009) en Pons Rodríguez (2012) mencionan que las creaciones en el paisaje lingüístico no solo embellecen el espacio público, sino que también legitiman nuevas expresiones lingüísticas, desafiando las fronteras lingüísticas tradicionales.

Cenoz & Gorter (2024) mencionan que, en la actualidad, el paisaje lingüístico se manifiesta de manera abundante a través de textos, símbolos e imágenes en espacios públicos que abarcan ámbitos urbanos, comerciales, institucionales, viales, naturales, industriales y de transporte. Lo cual conlleva a que este presente en la cotidianidad, ya no es cuestión de la aparición de segundas lenguas dentro de un libro de texto, los aprendientes, en especial, los que viven en zonas urbanas tienen un encuentro diario con el PL y en ocasiones, ni siquiera lo perciben. Estos mismos autores, remarcan que el paisaje lingüístico refleja la creciente presencia del inglés en países donde no es lengua oficial, fenómeno que responde tanto a legados históricos como a su influencia global, situando al paisaje lingüístico no únicamente como un fenómeno visual, sino también como un fenómeno social, histórico y, sobre todo, trascendente para el aprendizaje de lenguas.

El paisaje lingüístico se define como el conjunto de manifestaciones escritas del lenguaje visibles en un entorno público, cuyo análisis permite evaluar la vitalidad etnolingüística, es decir, el uso social de las lenguas en relación con la planificación lingüística gubernamental, considerando factores como el estatus socioeconómico de sus hablantes, su distribución

demográfica y el respaldo institucional (Pons Rodríguez, 2012, p. 145). Asimismo, el paisaje lingüístico evidencia la expansión del inglés en países donde no es lengua oficial, lo que dificulta encontrar contextos monolingües (Cenoz & Gorter, 2024, p. 15).

De acuerdo con esta visión, Gorter (2006) en Pons Rodríguez (2012) destaca que, en áreas urbanas como ciudades y pueblos, particularmente en zonas comerciales y áreas industriales, se observa la mayor concentración de paisaje lingüístico representado en letreros multilingües. La cantidad de letreros por unidad de longitud puede ser significativamente alta, especialmente en las calles principales y a lo largo de las autopistas. Por el contrario, en áreas rurales y naturales escasamente pobladas, la presencia de letreros es mínima o prácticamente inexistente. Esta realidad refleja cómo la influencia humana ha dejado su marca, evidenciando la presencia de elementos lingüísticos en el paisaje urbano principalmente.

Estas definiciones representan un hito fundamental para nuestra investigación, al proporcionar un punto de partida claro y subrayar la importancia del paisaje lingüístico como objeto de estudio. Lejos de reducirse a simples señales o publicidad en los espacios públicos, estas conceptualizaciones iniciales permiten reconocer su dimensión lingüística, social y cultural, estableciendo las bases para un análisis profundo que considere tanto su impacto en la visibilidad de las lenguas como su relación con valores, identidades e ideologías dentro de los contextos estudiados.

Cenoz & Gorter (2024) mencionan que el estudio del paisaje lingüístico en educación favorece el desarrollo de la conciencia sobre las lenguas, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre el multilingüismo, la diversidad lingüística y aspectos históricos, sociales y políticos. Esta reflexión contribuye a comprender valores, identidades, ideologías y culturas, promoviendo un aprendizaje centrado en las lenguas y la sociedad más que en la adquisición de idiomas.

Como lo menciona Pons Rodríguez (2012) Landry y Bourhis en su trabajo de 1997, se centran específicamente en la lengua de los signos públicos. Sin embargo, Cenoz & Gorter (2024) señalan que, en el rubro de la educación, la investigación sobre el paisaje lingüístico distingue dos orientaciones principales. En primer lugar, podemos encontrar el PL en su uso como herramienta pedagógica en espacios públicos. En segunda instancia, encontramos el

análisis de los “paisajes escolares” (*schoolscapes*), presentes en aulas, pasillos y vestíbulos. Los autores destacan que estas perspectivas no son excluyentes, sino que forman un continuum que, en ocasiones, puede combinar ambos enfoques. De manera similar al estudio realizado por Pons y siguiendo la perspectiva de los enfoques planteados por Cenoz y Gorter, en este estudio nos centramos en la lengua de los signos públicos que contienen contenido verbal y que se encuentran dentro de un espacio académico seleccionado. Esta decisión responde a nuestro interés por analizar no solo el valor que los usuarios atribuyen a la lengua, sino también los mensajes que desean comunicar al emplearla.

Clemente (2020 en Cenoz & Gorter, 2024) menciona que el paisaje lingüístico lleva a repensar la forma de enseñanza e implica reconsiderar y reconfigurar los entornos educativos, promoviendo una interacción más dinámica entre los espacios y dotando al paisaje escolar de mayor flexibilidad al estimular la creatividad. Además, enlista una serie de beneficios que conlleva la exploración educativa del paisaje lingüístico, estos beneficios se presentan a continuación:

- Mejora de las habilidades pragmáticas, simbólicas y sociolingüísticas.
- Puede fomentar el aprendizaje de lenguas.
- Desarrolla la alfabetización crítica a través del contacto con los textos multimodales.
- Promueve la comprensión e interacción con contextos reales a través del contacto con el entorno local donde viven los estudiantes y el establecimiento de relaciones humanas en comunidad.
- Representan una forma de conocer también otras ciudades más alejadas del propio país.
- Posibilita que los estudiantes se conviertan en etnógrafos e investigadores del contexto sociolingüístico.
- Ayuda a la gestión, fomentando el respeto a la diversidad en el aula, escuela y en el contexto y prácticas sociales externas a la escuela.
- Permite poner el mundo en perspectiva para que el alumnado no tenga una visión egocéntrica del mundo. (Clemente, 2020 en Cenoz & Gorter, 2024, p. 21)

Entre estos beneficios, los autores destacan no solo la posibilidad de fomentar el aprendizaje de lenguas a partir del paisaje lingüístico, sino también el hecho de que este enfoque sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo, al reconocer tanto su contexto como la diversidad que lo rodea. De esta manera, el paisaje lingüístico no se limita a ser un recurso visual, sino que se convierte en una herramienta pedagógica capaz de favorecer aprendizajes significativos, al tiempo que promueve la reflexión crítica y la interacción con el entorno. Esta visión más amplia y holística del aprendizaje enlaza directamente con la perspectiva siguiente, la ecología lingüística, a través de la cual se profundizará en la manera en que las lenguas interactúan dentro de su medio, configurando dinámicas sociales, culturales y educativas que enriquecen la comprensión del fenómeno lingüístico en su totalidad.

1.2 Ecología Lingüística

La ecología lingüística surge como una perspectiva teórica que permite comprender las lenguas en relación con los contextos en los que se desarrollan, principalmente a las interacciones que estos establecen con factores sociales, culturales, históricos y políticos. Esta visión se alinea con lo visto en el paisaje lingüístico anteriormente.

Einar Haugen (1972) como lo señala Garner (2005) introdujo el término "ecología lingüística" en 1972 para referirse al estudio de la interacción entre un idioma específico y su entorno. Además, destaca la importancia que Haugen otorgó a este concepto, aunque las palabras exactas no sean atribuidas directamente a él:

A language should not be treated simply as a structural system (phonology, morphology, syntax, etc.) which exists somehow independently of its speakers. It is, he says, impossible to understand the language without the speakers. (Haugen, 1972 en Garner 2005p. 92)

Parafraseando a Garner (2005), desde una perspectiva ecológica, el lenguaje emerge como una necesidad fundamental para la interacción humana, siendo esencial para nuestras relaciones sociales, sin el cual la comunicación sería limitada o imposible en la mayoría de los casos, entonces

En este sentido, los aportes del paisaje lingüístico, tales como la promoción del respeto a la diversidad dentro y fuera del aula, así como la posibilidad de ampliar la perspectiva del alumnado para evitar una visión egocéntrica del mundo (Clemente, 2020 en Cenoz & Gorter, 2024), encuentran un punto de convergencia con los planteamientos de la ecología

lingüística. Haugen (1972), retomado por Garner (2005), subraya que una lengua no puede comprenderse de manera aislada como un mero sistema estructural, sino en relación con sus hablantes y el entorno social en el que se desarrolla. Desde esta perspectiva, el lenguaje se concibe como un recurso esencial para la interacción humana y para la construcción de vínculos sociales, lo que refuerza la relevancia de estudiar las lenguas desde un marco que reconoce su interdependencia con los contextos culturales, históricos y comunitarios.

Ludwig, Mühlhäusler, & Pagel (2019) mencionan que Haugen utilizó la metáfora de la ecología para considerar el 'verdadero entorno de un idioma' principalmente como la sociedad que utiliza el idioma. Estos autores realzan la idea de que las lenguas son inherentes al individuo, mencionan por ejemplo la teoría Sapir-Whorf (1929) que comprende dos hipótesis lógicamente independientes:

- Los idiomas codifican diferentes categorías culturales y cognitivas y pueden variar de manera indefinida en una cantidad de formas.
- Los idiomas moldean la visión del mundo y otros comportamientos no lingüísticos de sus hablantes.

También resaltan que ambas hipótesis, al considerar la interconexión entre idiomas, entornos sociales y percepciones del mundo, pueden ser etiquetadas como ecológicas. Esta perspectiva lingüística, desarrollada por Franz Boas, Edward Sapir y Benjamin Lee Whorf a principios del siglo XX al estudiar lenguas nativas americanas y compararlas con lenguas SAE (Europeas Estándar Promedio), destaca cómo los idiomas influyen en la forma en que los individuos perciben y comprenden su entorno. Por ejemplo, Sapir (1929) en Ludwig, Mühlhäusler, & Pagel (2019) argumenta que el lenguaje moldea en gran medida nuestra interpretación del mundo, ya que los hábitos lingüísticos de nuestra comunidad condicionan nuestras percepciones y experiencias.

De esta manera, las aportaciones del paisaje lingüístico, como la promoción del respeto a la diversidad tanto en el aula como en la escuela, tienen cabida dentro de este enfoque proporcionado por Sapir-Whorf, resaltando que el estudio de las lenguas debe considerar tanto los contextos sociales como culturales, reconociendo la interacción constante entre lenguaje, comunidad y entorno, lo cual establece un vínculo natural entre el paisaje lingüístico y la ecología lingüística.

Garner (2005) menciona que el pensamiento ecológico se preocupa por totalidades y sistemas complejos, puntualizando que hay estudiosos que apoyan la visión ecológica y que están de acuerdo en que solo a través de la comprensión de la complejidad, la diversidad y la interrelación, en lugar de las entidades en aislamiento, podemos entender adecuadamente nuestro mundo. Apoyando una perspectiva lingüística informada por una visión ecológica, en donde el lenguaje surge de la interacción compleja entre comunidad, cultura y comunicación, es decir el lenguaje existe porque las personas se comunican, en situaciones reales.

En concordancia a esta perspectiva, los autores Ludwig, Mühlhäusler, & Pagel (2019) citan a Haugen (1972):

Language exists only in the minds of its users, and it only functions in relating these users to one another and to nature, i.e. their social and natural environment. Part of its ecology is therefore psychological: its interaction with other languages in the minds of bi- and multilingual speakers. Another part of its ecology is sociological: its interaction with the society in which it functions as a medium of communication. (Haugen 1972 p. 325 en Ludwig, Mühlhäusler, & Pagel 2019 p. 21)

La ecología lingüística ofrece una perspectiva integral del lenguaje, que reconoce su origen en la interacción compleja entre la comunidad, la cultura y la comunicación. Desde esta óptica, el lenguaje no se limita a ser un conjunto de elementos aislados, sino que se comprende como un fenómeno inseparable de su uso en contextos concretos y significativos. Esta visión destaca la importancia de estudiar las interacciones humanas reales para comprender plenamente la naturaleza y el funcionamiento del lenguaje, reconociendo la diversidad, la variación y la complejidad inherentes a estos procesos comunicativos.

En resumen, la ecología lingüística nos invita a considerar el lenguaje como parte integral de la experiencia humana, en constante interacción con el entorno social y natural en el que se desarrolla y señala que las lenguas no existen de manera aislada, sino que se encuentran en constante contacto, influencias mutuas y procesos de transformación que responden a las dinámicas de las comunidades que las utilizan. De este modo, estudiar la ecología lingüística implica reconocer la diversidad como un elemento inherente y necesario para entender el funcionamiento y la vitalidad de las lenguas en diferentes espacios.

1.3 Translanguaging

Las perspectivas del paisaje lingüístico, que destacan la promoción del respeto a la diversidad, la ampliación de la visión del mundo de los estudiantes y la reflexión sobre las lenguas como elementos sociales, culturales e identitarios (Clemente, 2020 en Cenoz & Gorter, 2024; Sapir, 1929 en Ludwig, Mühlhäusler & Pagel, 2019), encuentran un punto de convergencia con el concepto de *translanguaging*. De acuerdo con García, Lin & May (2017), sus orígenes en Gales —como "*trawsieithu*" /trawsjeiθi/— se relacionaban con prácticas pedagógicas que alternaban deliberadamente los idiomas de entrada y salida en contextos bilingües. Posteriormente, García (2009) amplió esta noción, definiendo el *translanguaging* como un conjunto de prácticas discursivas complejas utilizadas por hablantes bilingües, así como estrategias pedagógicas que permiten liberar formas de expresión, identidad y conocimiento, especialmente de comunidades bilingües subalternas. En la misma línea, Wei (2021) subraya que el *translanguaging* trasciende las fronteras entre lenguas, extendiéndose también a otros sistemas semióticos. De este modo, al conectar el paisaje lingüístico con el *translanguaging*, se reconoce que tanto la observación de los entornos lingüísticos como la práctica activa de múltiples lenguas en interacción permiten comprender mejor la diversidad lingüística, la construcción de identidades y el potencial educativo de los contextos multilingües.

Por otro lado, Jim Cummins (2019) subraya que el *translanguaging* reconoce y valora la diversidad lingüística y el multilingüismo en la comunidad, al mismo tiempo que permite a los estudiantes practicar sus lenguas maternas y desarrollar sus habilidades de alfabetización. Al observar estas tres definiciones, es evidente que los autores ponen énfasis en cómo el *translanguaging* valora la diversidad lingüística y las prácticas discursivas, liberando a los hablantes de las limitaciones convencionales y tradicionalistas que suelen rodear el proceso de aprendizaje de lenguas.

Baker (2011) en Blackledge & Creese (2015) definió el *translanguaging* como el proceso de "crear significado, moldear experiencias, adquirir comprensión y conocimiento a través del uso de dos idiomas". García, Lin & May (2017) describen que los mismos investigadores galeses han llegado a la conclusión de que en el *translanguaging*, "ambos idiomas se utilizan de manera dinámica e integrada desde el punto de vista funcional para organizar y mediar en

procesos mentales de comprensión, expresión, alfabetización y, no menos importante, aprendizaje".

Por otro lado, el reconocido autor Wei (2021) destaca que al considerar el *translanguaging* como una práctica social, se enfatiza su papel en la construcción de identidades lingüísticas y culturales, así como su potencial para fomentar la inclusión y el entendimiento intercultural en contextos educativos y más allá:

El prefijo "trans-" enfatiza la capacidad de los usuarios multilingües de trascender fronteras, y el sufijo "-ing" destaca la fugacidad de sus prácticas creativas. Se mantiene el término "lenguaje" porque se pretende ampliar el concepto de lenguaje no estrechamente como un conjunto de códigos, sino como una práctica social y un conjunto de recursos para la creación de significado que va más allá de la dicotomía lingüística vs no lingüística o verbal vs no verbal. (Li, Key Concepts in Applied Linguistics: Conceptos Clave de la Lingüística Aplicada, 2021 p.167)

Sahr (2019) señala que los datos resaltan el *translanguaging* como una práctica de aprendizaje de idiomas que también contribuye a la reflexión sobre la formación de identidad y la elección de lenguaje en un entorno educativo que a menudo es hostil hacia las culturas y lenguas de los inmigrantes. Por tanto, la aplicación de esta perspectiva *translanguaging*, fomenta una reflexión hacia la valoración de las lenguas, así como, al desarrollo intercultural del hablante.

Canagarajah (2011) puntualiza en la definición de Khubchandani (1997) donde menciona que el *translanguaging* no se trata de aplicar una predisposición lingüística, sino que es una improvisación creativa según las necesidades del contexto y la situación local. Este autor también considera que el *translanguaging* es un logro interactivo que depende de alinear los recursos lingüísticos propios con las características de la ecología para construir significado. Es decir, el *translanguaging* es un actuar conforme a la situación y al contexto, depende del hablante interactuar con su entorno haciendo uso de su competencia comunicativa.

Esta visión de Canagarajah conecta directamente con la observación del paisaje lingüístico que evidencia cómo las lenguas se usan, se valoran y se hacen visibles en contextos multilingües, mostrando relaciones de prestigio social y patrones de interacción lingüística. Ambas perspectivas reconocen y aprovechan la diversidad lingüística, permiten la integración dinámica de varias lenguas y fomentan la construcción de significado y conocimiento en situaciones reales de comunicación. Así, el estudio de los entornos

lingüísticos públicos complementa la práctica del *translanguaging*, al proporcionar un marco para comprender cómo las lenguas circulan, se entrelazan y contribuyen al desarrollo de competencias lingüísticas, culturales y sociales.

Estas definiciones son esenciales para establecer una comprensión precisa y crítica del concepto de *translanguaging*. Es importante reconocer que, en esta investigación, el *translanguaging* no puede reducirse a ser definido como un enfoque singular ni puede ser equiparado a un conjunto de estrategias o técnicas utilizadas únicamente para llevar a cabo investigaciones. Tampoco puede ser considerado meramente como una metodología, ya que no se limita a la mera aplicación de métodos específicos para la realización de investigaciones lingüísticas.

En cambio, el *translanguaging* puede ser conceptualizado como una perspectiva lingüística que se basa en una fundamentación racional y que busca establecer conexiones significativas entre el conocimiento lingüístico previo del alumno y su proceso de adquisición de segundas o terceras lenguas. En su obra, Dewaele (2015) recurre a las palabras de Cook para articular estas conexiones significativas nombradas como “multicompetencia” por Cook:

Cook quien ha propuesto una interpretación aún más holística y dinámica del bilingüismo, argumentando que la combinación de varios idiomas en una mente tiene efectos que van más allá del ámbito lingüístico. Los usuarios de varios idiomas desarrollan "multicompetencia", lo que afecta su representación cognitiva de las categorías gramaticales y léxicas en idiomas que tienen categorías muy diferentes. Como resultado, los bilingües pueden categorizar objetos o diferenciar colores de manera diferente a los monolingües en ambos idiomas (Cook & Bassetti, 2010 p.2 en Dewaele, 2015).

Al hacer referencia a esta multicompetencia, nos referimos no solo al dominio de la lengua materna del estudiante, sino también a su perfil lingüístico más amplio, que incluye su exposición a diversas lenguas en su entorno, al paisaje lingüístico al cual es sometido con regularidad; así como, a todas las herramientas comunicativas y lingüísticas que posee en su lengua materna.

De esta manera, el *translanguaging* se presenta de una manera holística que reconoce y valora la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes, y que busca atesorar este perfil lingüístico en el proceso educativo para promover un aprendizaje más efectivo y significativo de segundas y terceras lenguas. Al comprender al *translanguaging* como un conjunto de

saberes, se abre la puerta a prácticas educativas más inclusivas y centradas en el estudiante, que respetan y aprovechan la riqueza lingüística y cultural de cada individuo en el aula, alineando esta perspectiva con los enfoques presentados en el paisaje lingüístico y en la ecología lingüística, dejando en claro el punto de convergencia entre las tres perspectivas que conforman el marco teórico de esta investigación.

1.4 Fenómenos de Contacto Lingüístico

De acuerdo con Elizaincín (2007) , el contacto de lenguas no se da en el vacío; el lenguaje forma parte del mundo creado por el ser humano para su supervivencia y la satisfacción de sus necesidades espirituales, es decir, su cultura. En la enseñanza de lenguas, ha sido fundamental reconocer que los aprendientes de una segunda lengua deben poder trasladarse fácilmente entre dos idiomas. Esta perspectiva ha ganado fuerza en México a lo largo de los años. Sin embargo, se ha limitado a los estudiantes en cuanto al uso de su lengua materna dentro del aula, ejerciendo cierta presión para únicamente expresar sus ideas en la lengua meta.

A continuación, procederemos a analizar tres fenómenos de contacto lingüístico que se presentan entre los estudiantes de la L2. En primera instancia, encontramos el interlenguaje y la transferencia. En seguida, recolectamos información acerca del *code-switching*, cerrando el capítulo con la definición de *code-meshing*, resaltando que este último se alinea con nuestra perspectiva.

1.4.1 Transferencia e Interlenguaje

Existe un término en la adquisición de lenguas que es relevante para indagar en la definición del *translanguaging* y sus diferencias con respecto a los otros enfoques y perspectivas.

Según Major (2014) los adultos que se embarcan en el aprendizaje de un segundo idioma o de una lengua extranjera a menudo experimentan dificultades como errores, sustituciones no nativas, acento extranjero y expresiones gramaticales no idiomáticas. Esto implica una distinción clara entre el idioma nativo y el no nativo. Además, Major introduce el concepto de Interlenguaje (IL) o simplemente el lenguaje de un hablante no nativo, para describir el sistema lingüístico de adultos que están aprendiendo un segundo idioma.

De acuerdo con Major (2014) el interlenguaje podría considerarse como el sistema lingüístico provisional y dinámico que los aprendientes de un segundo idioma desarrollan durante el proceso de aprendizaje. Por tal motivo, las características no nativas del Interlenguaje de un aprendiz adulto a menudo se deben a la transferencia negativa o interferencia de la primera lengua, es decir, el sistema de la primera lengua (L1) se transfiere al segundo idioma (L2) (Major, 2014. p. 1).

La transferencia implica una interacción bidireccional, donde habilidades, conocimientos y estructuras lingüísticas de una lengua influyen en otra. Este fenómeno puede desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de la competencia multilingüe y se manifiesta de diversas formas, desde la interferencia lingüística hasta la transferencia positiva que enriquece las habilidades lingüísticas en ambas lenguas.

Sin embargo, de acuerdo con el mismo Major (2014) la transferencia positiva ocurre cuando los fenómenos son iguales, dando lugar a expresiones semejantes a las nativas. La transferencia positiva puede considerarse como un beneficio porque el aprendiz no tiene que adquirir algo nuevo.

La transferencia lingüística se manifiesta en múltiples niveles lingüísticos, abarcando desde la fonología hasta la pragmática, incluyendo la gramática y el vocabulario. Este proceso no solo implica la adquisición de habilidades lingüísticas, sino también una apropiación cultural que refuerza la identidad del aprendiz.

Fries (1945) en Selinker (1992) se centró en la fase inicial del aprendizaje del lenguaje y en el objetivo a alcanzar en esta etapa. Según Fries, este objetivo consiste en desarrollar hábitos para la producción oral y la comprensión receptiva del idioma cuando se habla. Para lograr este fin en un tiempo razonable, Fries enfatizó la importancia de utilizar materiales de enseñanza adecuados. Selinker menciona que Fries ofrece ejemplos detallados que demuestran cómo las palabras de un idioma rara vez cubren exactamente las mismas áreas de significado y uso que las de otro idioma. Por ejemplo, compara la palabra inglesa 'table' con la palabra española 'mesa', destacando que 'mesa' no se utiliza para varios contextos en los que se emplea 'table'. Además, proporciona ejemplos de cómo la palabra inglesa 'time' tiene usos para los cuales no hay un equivalente simple en español.

Esta teoría de Fries, aunque ha sido discrepada de anterioridad por algunos autores, respalda la perspectiva de que no todas las palabras tendrán el mismo equivalente en otra lengua, por tanto, hacer uso de una perspectiva inclusiva, permitiría al hablante sostener una conversación más fluida y eficiente, perspectiva que no se detendría en el uso del interlenguaje del hablante, sino que haría uso de todo el repertorio lingüístico del hablante.

Es relevante para esta investigación puntualizar en estos conceptos ya que el fenómeno de transferencia afecta directamente al proceso de adquisición de lenguas. Mientras el interlenguaje se centra en la transición del sistema de la lengua materna al sistema de la lengua meta, segregando las lenguas. El *translanguaging* es una aproximación que va más allá de la adquisición de un segundo idioma, promueve la idea de que las lenguas no deben estar estrictamente segregadas, sino que se pueden utilizar de manera simultánea y complementaria y clarificar esta visión evita que exista alguna confusión entre procesos de adquisición y aprendizaje.

1.4.2 Code-Switching

Grosjean (1989) menciona que una perspectiva bilingüe u holística propone que el individuo bilingüe es un conjunto integrado que no se puede descomponer fácilmente en dos partes separadas. También hace énfasis en que el bilingüe NO es la suma de dos monolingües completos o incompletos; en cambio, tiene una configuración lingüística única y específica.

García, Lin & May (2017) mencionan que, en todo el mundo, el *code-switching*, es entendido como el ir y venir de un idioma a otro y ha sido utilizado por los profesores para apoyar la enseñanza de idiomas adicionales.

García, Lin & May (2017) comenta que una comprensión adecuada del *translanguaging* exige regresar a la idea bien conocida, pero a menudo olvidada de que los *named languages* son objetos sociales, no lingüísticos. Estos, *named languages* del bilingüe existen únicamente en la perspectiva del observador externo. Desde la perspectiva interna del hablante, solo existe su propio idiolecto completo o repertorio, que pertenece únicamente al hablante y no a ninguna lengua con nombre.

Otheguy, García & Reid (2015) mencionan que *code-switching* es el uso de dos sistemas claramente distintos que normalmente se utilizan por separado, pero ocasionalmente se utilizan en una sucesión cercana y alternante. Por otro lado, Tsoukala (2020) en su artículo *Simulating Code-switching Using a Neural Network Model of Bilingual Sentence Production* menciona que *code-switching* ocurre cuando los hablantes bilingües pueden cambiar de un idioma a otro, entre o dentro de las oraciones, cuando conversan con otros bilingües que hablan los mismos idiomas [...] es común en comunidades donde entran en contacto dos idiomas.

Sin embargo, García, Lin & May (2017) en el mismo documento afirman que el *code-switching*, [...] se basa en la visión monoglósica de que los bilingües tienen dos sistemas lingüísticos separados. En cambio, el *translanguaging* plantea el comportamiento lingüístico de los bilingües como un fenómeno heteroglósico (Bakhtin, 1981; Bailey, 2007 en García, Lin & May, 2017) siempre dinámico, respondiendo no a dos monolingüismos en uno, sino a un sistema lingüístico integrado, es decir, muestra un panorama más amplio en donde ver a los idiomas del hablante como entes separados, nos aleja de la visión holística del *translanguaging*.

En el fenómeno del *code-switching*, se observa una distinción lingüística mediante la cual los hablantes alternan entre idiomas en el transcurso de frases, palabras o discursos. No obstante, es importante destacar que siempre conservan una separación clara entre cada idioma, marcada por una distinción tácita que los hablantes, de manera inherente, reconocen. Esta distinción puede derivar de diversos factores, como las emociones, las identidades culturales, los usos lingüísticos e incluso el prestigio asociado a cada lengua

1.4.3 Code-Meshing

La comprensión de esta definición arroja luz sobre la perspectiva central de este proyecto. Canagarajah (2011) destaca que todos nosotros tenemos competencia multilingüe y adoptamos prácticas multilingües en nuestra competencia. Incluso los llamados "monolingües" cambian entre códigos, registros y discursos. Por lo tanto, la competencia multilingüe implica una generalización masiva de prácticas en muchas regiones, épocas y comunidades.

Li (2017) menciona que los multilingües no piensan de manera monolingüe en una entidad lingüística políticamente nombrada, incluso cuando están en un "modo monolingüe" y producen un solo *named language* para un tramo específico de habla o texto.

Canagarajah (2011) define el *code-meshing* como los procesos y enfoques subyacentes compartidos en la movilidad y la complejidad de los modos de comunicación. Esta perspectiva implica que la comunicación va más allá de las lenguas individuales, involucrando una variedad de recursos semióticos y oportunidades ecológicas. Además, este autor destaca que, en situaciones de lenguas en contacto, estas influyen mutuamente una a la otra, desafiando así la noción de separarlas como entidades independientes.

En una entrevista con Lawrence Jun Zhang (2022), Canagarajah explica que el *translanguaging* se refiere al proceso natural en el cual las personas alternan entre lenguas y mezclan idiomas, lo cual es visto como un fenómeno social. Este proceso no solo impulsa la comunicación, sino que también enriquece creativamente las lenguas.

El concepto de *code-meshing* habilita al hablante para alternar entre códigos al expresar palabras, frases e incluso oraciones completas. A diferencia del *code-switching*, que a menudo se percibe como una transición más artificial y forzada entre idiomas, el *code-meshing* emerge de manera orgánica en entornos donde el hablante puede articular sus ideas, emociones y alcanzar objetivos comunicativos mediante el uso fluido de cualquier idioma en su repertorio lingüístico. Este fenómeno refleja una funcionalidad lingüística altamente comunicativa y adaptable a diversas situaciones de interacción, funcionalidad que respalda la perspectiva del *translanguaging*.

En síntesis, el *translanguaging* constituye una práctica discursiva y social mediante la cual los hablantes integran sus lenguas para construir significado y favorecer el aprendizaje, destacando el valor de la lengua materna en la adquisición de una lengua meta. Al emplear estrategias como el *code-meshing*, los estudiantes demuestran su capacidad de comunicación incluso cuando el dominio de una segunda lengua es limitado. No obstante, es fundamental subrayar que este proceso no debe confundirse con una simple traducción mental, pues implica un entramado complejo de dimensiones históricas, sociales y cognitivas que trascienden dicha visión reduccionista.

1.5 Competencias para una efectiva comunicación

El multilingüismo puede describir una situación en la que una comunidad o sociedad utiliza varios idiomas en su vida cotidiana, ya sea debido a la diversidad lingüística de la población o a factores históricos y culturales. En tales casos, es común que las personas sean bilingües o incluso políglotas, lo que significa que pueden usar diferentes idiomas según el contexto, la situación o las personas con las que están interactuando.

1.5.1 Competencia Multilingüe

Canagarajah (2011) menciona que todos nosotros tenemos una competencia multilingüe y adoptamos prácticas multilingües en nuestra competencia. Incluso los llamados "monolingües" alternan entre códigos, registros y discursos. Por lo tanto, la competencia multilingüe implica una generalización masiva de prácticas en muchas regiones, épocas y comunidades.

El *translanguaging*, como lo vimos en el capítulo uno de esta investigación, adopta la perspectiva del individuo, la visión desde el interior del hablante; ofrece una descripción basada estrictamente en las categorías internas de la estructura léxica y gramatical. Nuestra investigación reconoce la naturaleza dinámica y multifacética del *translanguaging*, que va más allá de simples intercambios entre lenguas para incluir dimensiones culturales, sociales y situacionales, tales como el perfil lingüístico de los alumnos y los recursos lingüísticos y no lingüísticos de los que el aprendiente hace uso para comunicar su mensaje.

1.5.2 Competencia Comunicativa

Según Fulcher & Davidson (2007), el propósito principal de un programa de segunda lengua centrado en la comunicación es proporcionar a los aprendices la información, la práctica y la experiencia necesarias para satisfacer sus necesidades comunicativas en la segunda lengua. Esto implica que no es suficiente enseñar solo la gramática del idioma para considerar que se ha diseñado un programa de enseñanza efectivo. Los autores también subrayan la importancia de enseñar sobre la cultura de la segunda lengua, con el fin de dotar a los estudiantes del conocimiento sociocultural necesario para interpretar los significados o valores sociales de los enunciados.

Por estas razones, los autores sugieren que el desarrollo de un modelo de competencia comunicativa sería más influyente en la enseñanza de lenguas extranjeras. A este respecto, destacan el modelo efectivo de Canale and Swain desarrollado en 1980, quienes definen la competencia comunicativa como la interacción entre la competencia gramatical, es decir, el conocimiento de las reglas gramaticales, y la competencia sociolingüística, entendida como el conocimiento de las normas de uso del lenguaje. Canale and Swain proponen un modelo de conocimiento que incluye (Fulcher & Davidson, 2007):

1. Competencia comunicativa (un modelo de conocimiento), que se compone de:
 - Competencia gramatical: el conocimiento de la gramática, léxico, morfología, sintaxis, semántica y fonología.
 - Conocimiento sociolingüístico: el conocimiento de las reglas socioculturales de uso del lenguaje y las reglas del discurso.
 - Competencia estratégica: el conocimiento de cómo superar problemas cuando se enfrentan dificultades en la comunicación.
 - Competencia discursiva: la capacidad de producir un texto hablado o escrito unificado en diferentes géneros utilizando cohesión en la forma y coherencia en el significado.
2. Comunicación real

<i>Communicative competence</i>				<i>Actual communication</i>
Knowledge and skill				
Grammatical competence	Sociolinguistic competence	Strategic competence	Discourse competence	Instances of language use

Figura 1.1: Adaptación de Canale del modelo de Canale y Swain (Fulcher & Davidson, 2007)

Por consiguiente, para alcanzar un desarrollo efectivo de la competencia comunicativa del aprendiz, es imperativo que además de la gramática, los alumnos también adquieran conocimientos sociolingüísticos y culturales en la lengua meta. Asimismo, deben superar los desafíos comunicativos usando su competencia estratégica.

1.5.3 Competencia Estratégica

La competencia comunicativa se compone, al menos, de competencia gramatical, competencia sociolingüística y estrategias de comunicación, que denominamos competencia estratégica. Según Fulcher & Davidson (2007), la competencia estratégica incluye estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden ser activadas para compensar fallos en la comunicación debido a variables de desempeño o a una competencia insuficiente.

Stern (1978), citado en Fulcher & Davidson (2007), enfatiza que estas estrategias de "afrentamiento" se adquieren principalmente a través de la experiencia en situaciones de comunicación en la vida real, más que mediante la práctica en el aula que no implique una comunicación significativa.

En la enseñanza de segundas lenguas, la implementación efectiva de un programa de segunda lengua centrado en la comunicación no solo implica enseñar gramática y cultura, sino también cultivar la capacidad del alumno para utilizar estrategias efectivas en la comunicación cotidiana. Como señalan Fulcher & Davidson (2007), estas estrategias, tanto verbales como no verbales, son fundamentales para mitigar las dificultades comunicativas que pueden surgir debido a limitaciones de desempeño o de competencia. Este enfoque no solo fortalece la competencia comunicativa del aprendiz, sino que también facilita una integración más completa y significativa del idioma en contextos reales de uso.

Por su parte, Celce-Murcia *et al.* (1995), mencionados en Fulcher & Davidson (2007), proponen un modelo de competencia comunicativa similar al de Canale and Swain, que también incluye una definición similar para la competencia estratégica como un conjunto de habilidades para superar problemas de comunicación o deficiencias en otras competencias.

Además, estos autores hacen referencia al modelo de Bachman and Palmer (1996), quienes definen la competencia estratégica como un conjunto de estrategias metacognitivas o "procesos de orden superior" que explican la interacción de los componentes de conocimiento y afectivos del uso del lenguaje.

La inclusión de la competencia estratégica en esta investigación se justifica por la necesidad de apoyar a los estudiantes del nivel "English A2" de la licenciatura en cuestión. Estos alumnos se encuentran en niveles básicos de aprendizaje, y su competencia estratégica es

fundamental para ayudarlos a compensar posibles fallos comunicativos que puedan enfrentar. Al desarrollar esta competencia, se busca mejorar su capacidad para gestionar y superar las dificultades inherentes al proceso de aprendizaje de un nuevo idioma.

En resumen, la competencia comunicativa se revela como un constructo multifacético que comprende competencia gramatical, sociolingüística y estrategias de comunicación, conocida como competencia estratégica. La integración efectiva de estas estrategias no solo fortalece la fluidez comunicativa del individuo, sino que también fomenta una aplicación práctica del idioma en contextos reales, destacando así su relevancia fundamental en la enseñanza de lenguas.

1.5.3.1 Estrategias Comunicativas

El estudio de las estrategias comunicativas es fundamental para comprender cómo los aprendices gestionan las dificultades lingüísticas y logran comunicarse efectivamente en entornos de segunda lengua. Estas estrategias no solo son recursos psicolingüísticos conscientes sino también adaptaciones creativas que los estudiantes utilizan para compensar sus limitaciones lingüísticas. En este sentido, Maleki (2010) menciona que una estrategia comunicativa se define como el intento de un individuo de encontrar una forma de llenar la brecha entre su esfuerzo de comunicación y los recursos lingüísticos inmediatamente disponibles.

Selinker (1972), según Velázquez (2009), define las estrategias comunicativas como intentos del estudiante por expresar o decodificar el significado en la lengua meta, especialmente en situaciones donde aún no domina completamente las reglas adecuadas de dicha lengua.

Ellis (1985), citado en Putri (2013), conceptualiza las estrategias de comunicación como planes psicolingüísticos integrados dentro de la competencia comunicativa del usuario del idioma. Estas estrategias son potencialmente conscientes y sirven como sustitutos de los planes de producción que el aprendiz no puede implementar. Además, Ellis (1994), también en Putri (2013), sugiere que cuando los estudiantes no pueden comunicarse efectivamente debido a su limitado conocimiento del idioma objetivo, recurren a estrategias alternativas como imitar sonidos, alternar códigos o modificar el tema de conversación.

French y Kasper (1984), según Velázquez (2009), definen las estrategias comunicativas haciendo énfasis en la falta de recursos lingüísticos para expresar lo que el alumno desea en una lengua secundaria. Generalmente, las estrategias de comunicación se relacionan con el lenguaje hablado, y la investigación ha demostrado que los estudiantes tienden a emplear diversas estrategias cuando no pueden expresar con claridad lo que desean debido a limitaciones en su segundo idioma (L2) (Hedge, 2000 en Putri, 2013).

Según Nakatani (2006) en (Gómez, Restrepo, & Fernández, 2020), estas estrategias corresponden a acciones estratégicas que los estudiantes de una segunda lengua utilizan cuando enfrentan dificultades en el proceso de comunicación. Estos comportamientos se manifiestan en las medidas que toman algunos alumnos al llevar a cabo tareas comunicativas orales, con el fin de evitar abandonar su esfuerzo por comunicarse en la lengua objetivo y superar las posibles deficiencias que puedan surgir durante dicho proceso. Nakatani creó el *Inventario de Estrategias de Comunicación Oral*, el instrumento especializado *OCSI*, consta de dos cuestionarios que incluyen las estrategias utilizadas para abordar las dificultades durante la expresión oral y para manejar los problemas de comprensión auditiva al realizar tareas comunicativas. Estas estrategias se definen a continuación y son parte del primer cuestionario, mientras que el segundo cuestionario está dirigido hacia las estrategias para enfrentar dificultades al escuchar y está constituido por seis factores que no abordaremos en esta investigación.

1) estrategias socio afectivas	Reducen la ansiedad, el temor a equivocarse e incentivan la confianza mutua.
2) estrategias orientadas hacia la fluidez	Fortalecen la capacidad para expresar las ideas con facilidad y espontáneamente.

3) de negociación del significado	Confirman si el receptor ha comprendido e implican la clarificación, repetición y confirmación del mensaje.
4) orientadas hacia la exactitud	Uso adecuado de la gramática al expresarse.
5) de reducción y alteración del mensaje	Reducción del mensaje original o empleo de expresiones similares para lograr la comprensión.
6) no verbales	Facilitan la comprensión a través del contacto visual y expresiones faciales.
7) de abandono del mensaje	Manera de superar la barrera por no saber cómo continuar el mensaje.
8) de intento de pensar en inglés	La traducción del español al inglés.

Tabla 1.1: Elaboración propia basada en Gómez., Restrepo, & Fernández (2020).

A continuación, algunas situaciones ejemplo para cada uno de los rubros mencionados en el *OCSI* de Nakatani, basados en situaciones que los estudiantes podrían enfrentar al realizar tareas comunicativas en inglés:

1) Estrategias socio afectivas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reducción de la ansiedad: Un estudiante siente ansiedad antes de hablar en inglés, por lo que decide hacer respiraciones profundas y recordar que cometer errores es parte del aprendizaje. Esto lo ayuda a
---------------------------------------	--

	<p>reducir su miedo a equivocarse y a ganar confianza.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fomento de la confianza mutua: Durante una conversación en grupo, el estudiante elogia a su compañero por su pronunciación, creando un ambiente de apoyo que disminuye la tensión y fomenta la confianza mutua para continuar comunicándose.
<p>2) Estrategias orientadas hacia la fluidez</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mantener la fluidez a pesar de errores: El estudiante se enfoca en hablar rápidamente y de manera espontánea, sin preocuparse demasiado por la precisión gramatical, para mantener la conversación fluida durante una presentación oral. ▪ Expresión espontánea: Al participar en un debate, el estudiante sigue expresando sus ideas sin detenerse demasiado a buscar palabras perfectas, priorizando la continuidad de su discurso sobre la corrección exacta de sus enunciados.
<p>3) De negociación del significado</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Confirmación de comprensión: Al no estar seguro de que su compañero de conversación haya comprendido lo que dijo, el estudiante pregunta: <i>"Is that clear?"</i>, buscando confirmar si el mensaje fue claro. ▪ Solicitud de aclaración: Durante una interacción en grupo, el estudiante no entiende una palabra, por lo que solicita una aclaración: <i>"Could you repeat that word?"</i>
<p>4) Orientadas hacia la exactitud</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autocorrección gramatical: Antes de intervenir en una discusión, el estudiante se toma unos segundos para estructurar bien su respuesta, asegurándose de usar correctamente el tiempo verbal y las preposiciones.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Precisión estructural: En una tarea de descripción, el estudiante corrige su propio error al darse cuenta de que utilizó una forma gramatical incorrecta: <i>"I was go... I mean, I went to the store."</i>
<p>5) De reducción y alteración del mensaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reformulación para simplificar: Al no recordar la palabra <i>"environmentally friendly"</i>, el estudiante opta por usar una expresión más sencilla y dice: <i>"It's good for nature"</i> en lugar de intentar traducir o buscar la palabra exacta. ▪ Eliminación de detalles innecesarios: Durante una presentación, el estudiante comienza a describir un proceso complejo, pero se da cuenta de que no puede explicarlo completamente, por lo que reduce su explicación a lo básico: <i>"It works with some kind of machine, but the important part is that it makes things faster."</i>
<p>6) No verbales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de gestos: El estudiante utiliza gestos con las manos para indicar la forma y tamaño de un objeto que no sabe cómo describir en inglés. ▪ Expresiones faciales: Durante una conversación en la que no tiene el vocabulario necesario, el estudiante se apoya en expresiones faciales y en contacto visual para enfatizar sus intenciones y mostrar interés en la interacción.
<p>7) De abandono del mensaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cambio de tema: Al no saber cómo explicar un concepto específico, el estudiante decide cambiar de tema y decir algo como: <i>"Never mind, let's talk about something else."</i> ▪ Admisión de dificultad: Durante una conversación, el estudiante comienza a explicar un tema, pero al encontrarse

	<p>con dificultades para continuar, dice: <i>"I'm not sure how to explain this, let's move on."</i></p>
<p>8) De intento de pensar en inglés</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Traducción mental del español al inglés: Al realizar una tarea oral, el estudiante evita traducir del español al inglés y se esfuerza por pensar directamente en inglés, incluso cuando le resulta complicado encontrar las palabras adecuadas. ▪ Pensar directamente en inglés para agilizar la conversación: Durante una conversación, el estudiante utiliza <i>"Wait, how do I say this in English?"</i> para expresar que está intentando formular su mensaje directamente en la lengua meta sin pasar por su lengua materna. ▪ Code-switching (Alternar entre español e inglés durante la conversación): Mientras el estudiante está explicando algo en inglés, se enfrenta a la dificultad de encontrar la palabra "presupuesto". Sin recordar el equivalente en inglés ("<i>budget</i>"), interrumpe brevemente su discurso en inglés y dice: <i>"I need to consider the... presupuesto... for the project."</i> Después de usar la palabra en español, vuelve a hablar en inglés sin mayores complicaciones. ▪ Code-meshing (Mezclar español e inglés en una misma frase): En una conversación con sus compañeros, el estudiante integra elementos de ambos idiomas sin separarlos por completo: <i>"I think we should analizar the budget carefully before making a decision."</i> En este caso, el estudiante mezcla las palabras "analizar" y "<i>budget</i>" de ambos idiomas en una misma oración, creando

	una fusión natural entre inglés y español.
--	--

Tabla 1.2 Elaboración propia: Estrategias Comunicativas a través de ejemplos. Basada en Gómez, Restrepo & Fernández (2020).

Como se discutió previamente, las estrategias comunicativas, constituyen un componente vital de la competencia estratégica en el aprendizaje de segundas lenguas. French y Kasper (1984) en Velázquez (2009), al enfatizar la necesidad de estas estrategias debido a la falta de recursos lingüísticos, refuerzan la idea de que la competencia estratégica no solo facilita la comunicación efectiva en situaciones reales, sino que también enriquece la capacidad del aprendiz para sortear desafíos comunicativos de manera creativa y funcional. Así, concluimos que las estrategias comunicativas se aplican y desarrollan en contextos educativos para optimizar el aprendizaje y la fluidez en segundas lenguas.

1.6 Aprendizaje basado en proyectos

En México, la enseñanza ha evolucionado significativamente para adaptarse a las demandas del mundo contemporáneo. La pandemia mundial de COVID-19 obligó a replantear drásticamente la forma en que se impartían las materias, revelando la necesidad urgente de cambiar los enfoques educativos tradicionales. Este periodo crítico resaltó la importancia de adoptar estrategias y métodos que se centren en el estudiante. En el ámbito de la enseñanza de idiomas, se reafirmó el enfoque en el alumno, destacando la importancia de que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también los apliquen de manera contextualizada y práctica. Este cambio de paradigma busca preparar a los alumnos para un mundo cada vez más interconectado y exigente, donde el aprendizaje significativo y contextual es clave para el éxito académico y personal.

1.6.1 Enfoque Basado en Proyectos

A lo largo de la historia, diversos enfoques y métodos educativos han demostrado ser efectivos, y aunque su relevancia ha trascendido el tiempo, continúan siendo aplicables hoy en día. En el contexto de este estudio, nos enfocamos particularmente en el Enfoque Basado en Proyectos (*PBL* por sus siglas en inglés). Este método se caracteriza por su capacidad de involucrar activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje a través de la

realización de proyectos prácticos y significativos, centrando la enseñanza en el alumno. De acuerdo con Bell (2010) el *PBL* es una metodología centrada en el estudiante, donde la curiosidad impulsa la formulación de preguntas e investigación guiada por el docente. Los hallazgos se plasman en proyectos presentados a un público específico, destacando la autonomía del alumno y la supervisión por parte del docente.

En Mae (2006), un manual que conceptualiza el *PBL* colocándolo como un enfoque holístico por naturaleza, se incorporan los principios para ofrecer tareas desafiantes y complejas a los estudiantes, además de describirlo como interdisciplinario, que fomenta el aprendizaje cooperativo y que ayuda a desarrollar habilidades colaterales en el alumno. Bell (2010) comenta que el aprendizaje de la responsabilidad, la independencia y la disciplina son tres resultados del *PBL*. Puntualiza en que, para lograr el éxito en las tareas, los estudiantes deben utilizar su tiempo de manera eficaz y mantenerse enfocados, lo cual refleja un desarrollo de habilidades para la vida, ya no sólo para la escuela.

El *PBL* juega un papel significativo en el proceso educativo, ya que se presenta como una estrategia eficaz para adquirir habilidades del siglo XXI. A diferencia del aprendizaje repetitivo y memorístico, este enfoque aprovecha las habilidades individuales y ofrece a los estudiantes la oportunidad de investigar sus intereses dentro de un currículo estructurado.

Chard en el antes mencionado manual (2006) es citada mencionado que el *PBL* debe profundizar en las siguientes características:

- Estar basado en el currículo central y ser multidisciplinario
- Implicar un esfuerzo sostenido por parte de los estudiantes a lo largo del tiempo
- Involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones
- Ser colaborativo
- Tener conexiones claras con el mundo real
- Utilizar una evaluación sistemática: tanto durante el proceso como en el producto final

De acuerdo con estas características, el *PBL* busca que cada estudiante, bajo supervisión del docente y de manera colaborativa desarrolle su perfil académico orientado al encuentro con

los demás y con el mundo real. Este objetivo es posible gracias a que los alumnos adquieren y fortalecen una serie de habilidades específicas del *PBL* que facilitan su proceso educativo. En este sentido, Fallas Gabuardi (2021) identifica y describe dichas habilidades de la siguiente manera:

1. **Aprendizaje Experiencial:** Combina experiencias, acciones y reflexiones para generar conocimiento. Este enfoque permite a los estudiantes conectar lo aprendido con conocimientos previos, haciendo el aprendizaje más significativo. Además, fomenta su participación activa y compromiso en el proceso educativo.
2. **Aprendizaje Colaborativo:** Permite a los estudiantes compartir conocimientos, asumir responsabilidades y resolver problemas reales, desarrollando habilidades esenciales como pensamiento crítico, comunicación y trabajo en equipo.
3. **Constructivismo:** Fomenta que los estudiantes construyan activamente su conocimiento, conectando experiencias previas con nuevas, especialmente en contextos reales, lo que refuerza su aprendizaje significativo.
4. ***Student Agency* (Agencia del Estudiante):** Permite a los alumnos participar activamente y desarrollar autonomía, pensamiento crítico y habilidades de resolución de problemas, especialmente mediante proyectos personalizados.
5. **Pensamiento Crítico:** Permite a los estudiantes analizar, evaluar y resolver problemas, fortaleciendo su autonomía y capacidad para generar conocimiento, especialmente mediante proyectos prácticos.
6. **Competencia Comunicativa:** Desarrolla la competencia comunicativa, especialmente la sociolingüística, al permitir que los estudiantes usen el lenguaje de forma efectiva y adecuada en contextos reales.

En conjunto, estas habilidades se complementan entre sí, fortaleciendo la participación, la autonomía y la capacidad de los alumnos para enfrentar retos reales. Estas competencias no solo potencian el aprendizaje académico, sino que también preparan a los estudiantes para desenvolverse de manera efectiva en contextos profesionales y sociales, consolidando un perfil integral y capaz de aplicar sus conocimientos de manera significativa, promoviendo el desarrollo del perfil académico y social del estudiante.

Dewi (2016) en Fatimah & Soviyah (2024) menciona que el *PBL* es muy recomendable debido a sus múltiples beneficios ya que facilita a los estudiantes mejorar su conocimiento y motivación en el aprendizaje, desarrollar habilidades efectivas para resolver problemas, aprender de manera auto dirigida y ser eficaces en el trabajo colaborativo. Bell (2010) menciona que a través de este enfoque los estudiantes desarrollan un sentido de responsabilidad mediante el establecimiento diario de metas, así como a través de las expectativas de sus propios compañeros. De esta manera, los pares no sólo son para apoyar a completar las tareas, sino que se convierten en entes motivadores para el logro de objetivos, proporcionando mayor motivación para la culminación de un proyecto exitoso.

El *PBL* ha sido promovido y utilizado como una metodología eficaz para enseñar simultáneamente tanto materias académicas, como estudios sociales, como el inglés, integrando también el uso de tecnología. Además, se ha recomendado para el desarrollo de habilidades del siglo XXI, tales como el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración, la comunicación, y la competencia en aprendizaje digital y desarrollo del lenguaje. Estas habilidades se enseñan y aprenden mediante actividades como la planificación, investigación, análisis y síntesis de datos, así como la reflexión sobre el proceso y el producto, ya sea de forma oral o escrita, comparando, contrastando y justificando alternativas. (Beckett & Pae, 2024)

Beckett en Beckett & Pae (2024) también menciona que los proyectos pueden ser actividades de socialización lingüística o “contextos socioculturales para la enseñanza y el aprendizaje del contenido curricular, las culturas escolares y sociales. De acuerdo con Ochs (1988) y Halliday (2004) en Beckett (2024) la socialización lingüística a través del *PBL* nos lleva más allá de ver el lenguaje como habilidades discretas descontextualizadas que deben ser enseñadas y aprendidas, para verlo como un recurso para la creación de significado que necesita ser enseñado y aprendido funcionalmente.

Según Fallas Gabuardi (2021), "el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es un método que permite a los estudiantes aprender a través del desarrollo de diferentes tareas auténticas que dan como resultado proyectos que se trabajan de manera colaborativa" (p. 340). Estas tareas auténticas permitirán al docente desarrollar una forma de evaluación formativa o auténtica que, a su vez, abrirán una ventana para que los estudiantes reflexionen acerca de su

propio aprendizaje. Bell (2010) sugiere que, al finalizar el proyecto, los estudiantes deben realizar una autoevaluación analizando sus capacidades comunicativas, considerando si prestaron atención a las ideas de sus compañeros y si percibieron que sus propias opiniones fueron tomadas en cuenta. La práctica continua fortalece estas habilidades alcanzando cierto nivel de dominio. Dichas habilidades resultarán esenciales para el éxito en los contextos de la economía global contemporánea, fortaleciendo la idea principal de este marco teórico, donde el alumno se caracteriza por ser parte de un mundo globalizado, actualizado, pero, sobre todo, la escuela se encarga no sólo de formarlo académicamente, sino que le proporciona habilidades para hacer frente al mundo real.

1.6.2 Evaluación Alternativa

Harun (2006) en Mae (2006), menciona que el *PBL* requiere una planificación detallada para asegurar que se cumplan los estándares de contenido y se integren diversas materias. Los maestros deben preparar materiales y recursos, ayudar a los estudiantes a gestionar su tiempo y utilizar diferentes métodos de evaluación para los proyectos. Retomando esta idea, para este proyecto se ha llevado una estricta planeación de cada proyecto, así como el proceso de evaluación.

Bell (2010) sugiere que los estudiantes desarrollan diversas habilidades que no pueden ser evaluables de la manera tradicional ni pueden ser medidas a través de pruebas estandarizadas y sugiere es necesario redefinir la manera de evaluar al enseñar habilidades del siglo XXI. En el *PBL*, la evaluación se realiza de forma auténtica: se valora el desempeño de los estudiantes mediante rúbricas, incorporando además la autoevaluación y la reflexión como componentes esenciales. Los alumnos aprenden de su propio proceso, analizando cómo participaron en el trabajo colaborativo, cómo aportaron, negociaron, escucharon y consideraron las ideas de sus compañeros.

De acuerdo con Fatimah & Soviyah (2024) el *PBL* requiere evaluar tanto el trabajo en grupo como el individual. La evaluación debe ser auténtica y medir los aportes de los estudiantes, abarcando tanto los resultados como aspectos auténticos del mismo enfoque. Esto incluye autoevaluación, evaluación entre pares, portafolios y otros métodos, reflejando la necesidad de colaboración en el *PBL*.

La evaluación alternativa evalúa la adquisición de conocimientos y habilidades de formas diferentes a los métodos convencionales, como los exámenes tradicionales de papel y lápiz. Involucra activamente a los estudiantes en un proceso que combina lo que se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa. En el *Project- Based Learning Handbook* (Mae, 2006) se enlistan una serie de características de la evaluación alternativa que se alinean con el *PBL*:

- Auténtica, a menudo en entornos de la vida real, con desafíos del mundo real.
- Interdisciplinaria por naturaleza, enfatizando tanto conocimientos específicos como habilidades generales, como la transferencia de información entre contextos.
- Implica habilidades de negociación e interpersonales, así como habilidades para la toma de decisiones.
- Requiere completar en una tarea antes de pasar a la siguiente.
- Implica una evaluación continua del desempeño.
- Otorga al aprendiz la responsabilidad de dirigir y gestionar su propio aprendizaje.

En conclusión, la implementación del aprendizaje basado en proyectos (*PBL*) y la implementación de una evaluación alternativa representan estrategias efectivas para mejorar la calidad del proceso educativo y facilitar el desarrollo de habilidades relevantes para el siglo XXI. El *PBL* se destaca por su enfoque integral, promoviendo la participación activa de los estudiantes en la investigación y resolución de problemas, y en la creación de productos tangibles que reflejan su aprendizaje y colaboración. Como menciona Bell (2010):

“En el futuro, los estudiantes deberán integrarse a un mundo laboral en el que serán evaluados por su desempeño, no solo por los resultados, sino también por sus habilidades de colaboración, negociación, planificación y organización.” (Bell, 2010, p.43)

Por lo tanto, esta metodología no solo estimula la motivación y el compromiso de los estudiantes, sino que también les permite aplicar sus conocimientos en contextos reales, integrando múltiples disciplinas y habilidades que le permitirán desarrollarse como individuos dentro de una sociedad globalizada.

CAPÍTULO 2

Marco Metodológico

1 Diseño metodológico y técnicas de investigación

Durante la elaboración de este estudio, se seleccionan cuidadosamente los instrumentos de investigación, asegurando su coherencia con los principios fundamentales de la metodología de investigación-acción. Se prioriza la práctica reflexiva como pilar central del enfoque, y se lleva a cabo una rigurosa evaluación para garantizar que los instrumentos elegidos sean adecuados para capturar y analizar las dinámicas asociadas a esta práctica. Este enfoque meticuloso garantiza la integridad y validez de los datos recopilados, permitiendo una comprensión profunda y holística de los fenómenos observados y a continuación se describen sus características.

2.1 Introducción al método y técnicas de investigación

Como señala Efron & Ravid (2019) la investigación se define como una indagación intencional, sistemática y con propósito, con el objetivo de generar conocimiento y comprensión en un área específica. En el contexto de la investigación educativa, esta se concentra habitualmente en el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje, buscando identificar prácticas efectivas y mejorar los resultados educativos. En consonancia con esta perspectiva, Peralta Castro y Cass Zubiría (2023) señalan que el método de investigación-acción motiva a los profesionales a cuestionar tanto la teoría como la práctica, y a evaluar críticamente su propia enseñanza.

Partiendo de la valoración y pertinencia de esta definición, se destaca la importancia de la investigación educativa como herramienta para integrar la teoría con la práctica, facilitando así la mejora continua de los procesos educativos. Además, la investigación educativa desempeña un papel fundamental en la comprensión y análisis de fenómenos lingüísticos contemporáneos, como el *translanguaging*, que ha emergido como un área de interés creciente en los últimos años. Al abordar esta investigación desde una perspectiva educativa, se contribuye a clarificar conceptos, resolver interrogantes y establecer conexiones

significativas entre la teoría y la práctica, enriqueciendo así el conocimiento y la comprensión del fenómeno en cuestión.

Mertler (2020) distingue entre dos tipos de investigación: Investigación Acción Participativa (*Participatory Action Research, PAR*) e Investigación Acción Práctica (*Practical Action Research, PAR*). En el presente estudio, nos centramos en la Investigación Acción Práctica. La Investigación Acción Práctica se centra en abordar problemas específicos que surgen en el contexto educativo, particularmente dentro del aula. Este enfoque implica dirigir la investigación hacia la pregunta fundamental de "¿Cómo?" resolver dichas problemáticas, con un énfasis en el desarrollo profesional del investigador o docente involucrado. A través de la Investigación Acción Práctica, se desarrollan planes de intervención diseñados para abordar de manera efectiva los desafíos identificados, contribuyendo así al mejoramiento continuo de la práctica educativa y al logro de mejores resultados de aprendizaje para los estudiantes.

La característica distintiva de este enfoque metodológico radica en su capacidad para situar a los investigadores en contextos reales y abordar problemas concretos dentro de sus ámbitos de acción, sin necesidad de generalizar en exceso. Esto permite que los resultados obtenidos sean directamente aplicables y relevantes para mejorar prácticas educativas específicas, contribuyendo así a una continua mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.1.1 Fases de la Investigación – Acción

La investigación-acción, de acuerdo con Efron & Ravid (2019) es un tipo de investigación que se distingue de otros enfoques tradicionales en la investigación educativa. Es constructivista, contextual, práctica, sistemática y cíclica.

De acuerdo con estas autoras, la investigación-acción comienza con una pregunta de investigación y culmina con la aplicación del conocimiento adquirido, lo que a su vez genera nuevas preguntas y un nuevo ciclo de investigación (Johnson, 2011; Mertler, 2012; Mills, 2011; Sagor, 2011; Stringer, 2008). A continuación, se describe el proceso de seis pasos que conforma un ciclo completo.

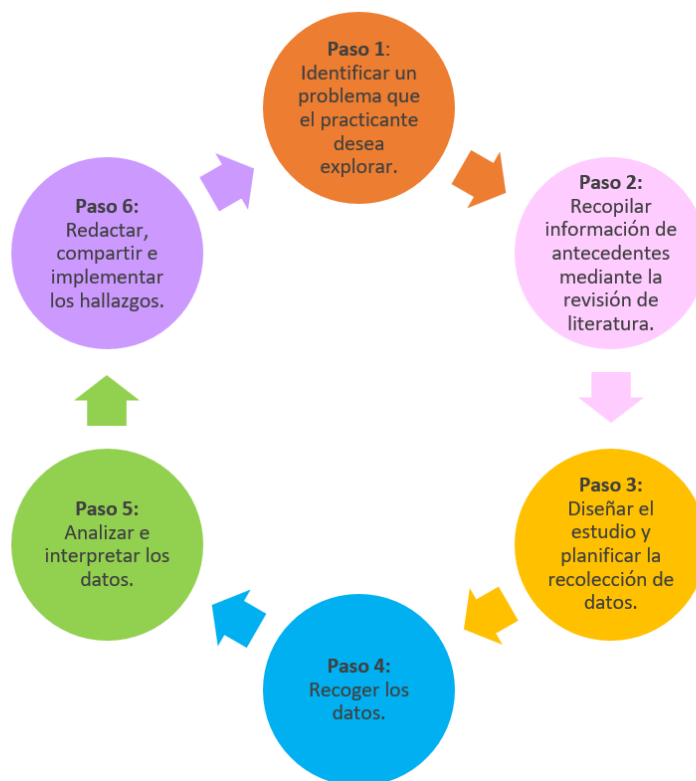


Fig. 1.2: Pasos de la Investigación. Elaboración propia basado en Mertler (2020).

Según estos pasos, la investigación concluiría cuando se comparten los hallazgos. Sin embargo, hay quien considera que el proceso cíclico de la investigación a menudo no termina con la implementación de los hallazgos. De acuerdo con el modelo de Kemmis & McTaggart (Peralta & Cass, 2023) la reflexión, debería considerarse y llevarse a cabo durante la aplicación, a la mano de la evaluación. Es decir, se elabora un plan de acción, se implementa una acción informada, se realiza la observación de los efectos de esta acción informada en el contexto en el que se realiza, así como la reflexión sobre estos efectos como base para una planificación posterior, una acción críticamente informada adicional considerada como reflexión y evaluación, y así sucesivamente, a través de una serie de etapas. Cuando los resultados del estudio se ponen en práctica, es posible que se deba evaluar los resultados y determinar si los cambios deseados se han logrado o si se requieren otras estrategias. Por

tanto, el proceso cíclico continúa de un estudio al siguiente, mejorando la práctica de manera incremental (Efron & Ravid 2019).

En resumen, las etapas de la investigación acción, se determinan por la planeación de la acción, la aplicación de la acción, la observación de la acción, la evaluación de la acción y la reflexión, esto determina un bucle de la investigación. Dentro de nuestra investigación, se determina realizar tres bucles que son definidos en su término por la etapa de evaluación y reflexión para tomar decisiones pertinentes que nos lleven a la mejora de la implementación gradualmente de acuerdo con lo mencionado por Efron & Ravid (2019).

Por tal motivo esta investigación puede ser visualizada en las siguientes fases y pasos en concordancia con la investigación-acción:

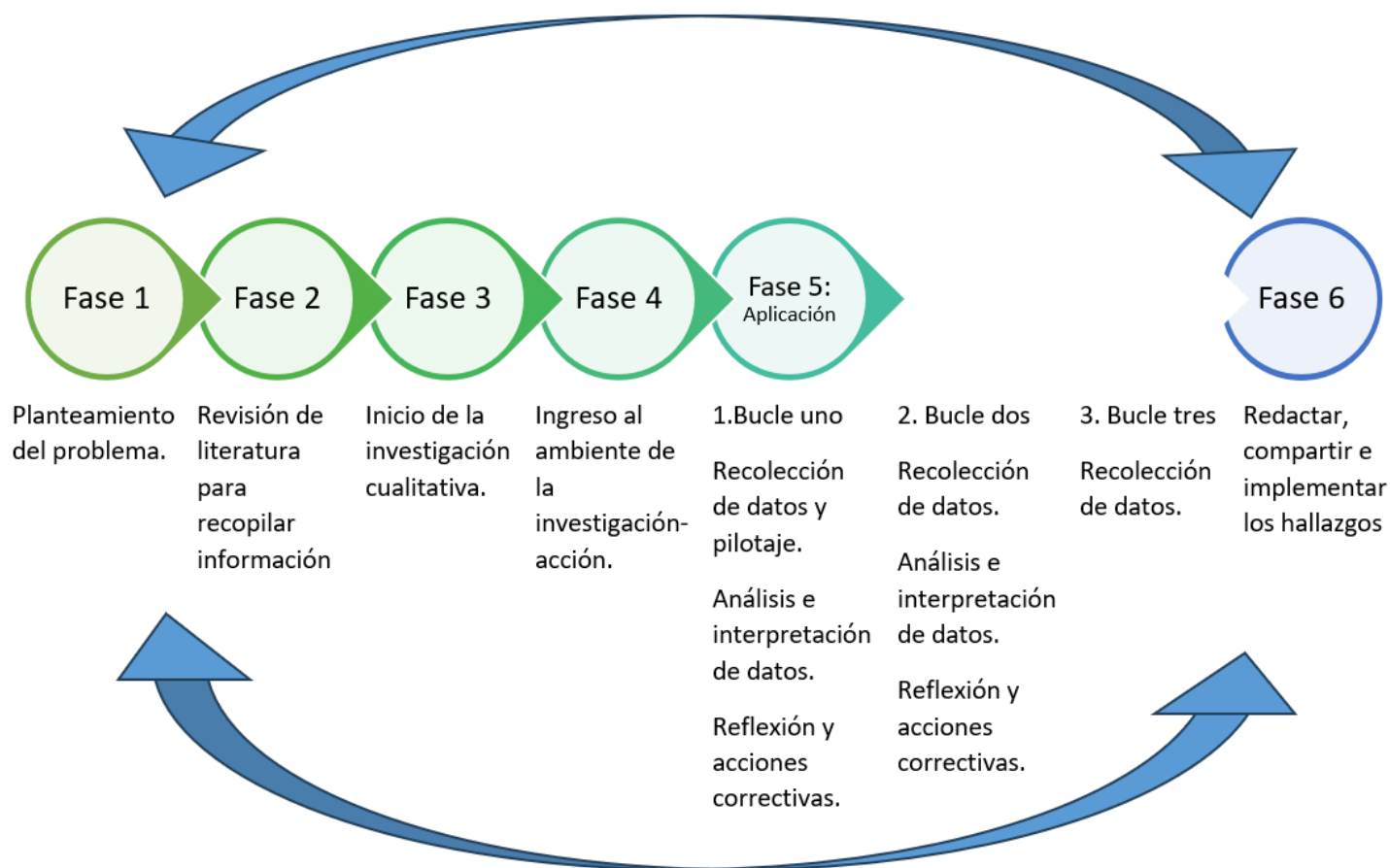


Fig. 1.3:

Fases de la Investigación. Elaboración propia basado en el modelo de Kemmis & McTaggart en Peralta & Cass (2023)

2.2 Contexto

La Facultad de Lenguas, es parte de la Universidad Pública del Estado, existen tres licenciaturas vigentes. En primer lugar, está la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, la cual es totalmente en línea y no es objeto de nuestra investigación al igual, que la segunda licenciatura que es en Lenguas, la cual está en desplazamiento. Finalmente, existe la Licenciatura en Lenguas Modernas, que es el programa en activo y base de esta secuencia didáctica. Nuestro trabajo se basa en seis secuencias didácticas, diseñadas para estudiantes de esta licenciatura del nivel A2, según el MCER.

Dentro del programa, los alumnos llevan materias, como inglés, francés, diseño de material, cultura, docencia, psicopedagogía. El objetivo de la licenciatura es promover en el alumno el aprendizaje de las bases contextuales, teóricas y filosóficas de la licenciatura que cursan, así como, la adquisición de una cultura universitaria en las ciencias y las humanidades, y el desarrollo de las capacidades intelectuales indispensables para la preparación y ejercicio profesional, o para diversas situaciones de la vida personal y social.

Con respecto al aprendizaje de la lengua, deben ser capaces de alcanzar un nivel B2 tanto de lengua inglesa como francesa, en 8 a 10 niveles, por tal motivo logran ser competentes en ambas lenguas de acuerdo con el MCER. Por otro lado, como materia optativa, pueden cursar el nivel A1 de alemán.

La población elegida es un grupo de 21 estudiantes, y el plan de intervención son seis secuencias didácticas. El objetivo de estas es enseñar creando una unión trascendental entre las perspectivas teóricas base y su programa de estudios. Se prevé que los alumnos cuenten con algunos momentos de interacción con el inglés, es decir que no sea la primera vez que deben hablar en inglés, así como con algún tipo de contacto con la tercera lengua que es francés.

2.3 Reflective Teaching

Según Farrell (2007) en el ámbito de la educación lingüística, existe un reconocimiento arraigado de tiempo atrás que destaca la necesidad imperativa de los docentes de remodelar de manera constante su entendimiento acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consonancia con esta premisa, Farrel sostiene que:

La práctica reflexiva ocurre, entonces, cuando los docentes asumen conscientemente el papel de practicante reflexivo y someten sus propias creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje a un análisis crítico, asumiendo plena responsabilidad por sus acciones en el aula y continuando, mejorando su práctica docente (Farrell, 2007 p.9).

Mertler (2020) destaca la importancia enseñanza reflexiva como una estrategia fundamental en la investigación educativa de tipo cualitativo. En su enfoque de la investigación acción, este autor enfatiza la necesidad de que los educadores reflexionen sobre su práctica docente de manera continua y sistemática.

Además, el autor sugiere que la enseñanza reflexiva implica que los docentes examinen críticamente sus propias acciones, decisiones y prácticas pedagógicas en el aula. Esto incluye reflexionar sobre el impacto de las estrategias de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes, identificar áreas de fortaleza y debilidad en la enseñanza, y considerar cómo pueden mejorar su práctica en el futuro. Asimismo, señala que la enseñanza reflexiva no se limita a la reflexión individual del docente, sino que también puede involucrar la colaboración con colegas, la participación en comunidades de práctica o la búsqueda de retroalimentación de estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa.

La enseñanza reflexiva se destaca como una de las herramientas más importantes de este trabajo. A través de la reflexión, los docentes tomamos decisiones informadas que son cruciales para definir las acciones a seguir en cada etapa de nuestra investigación-acción. Esto nos permite analizar todos los aspectos que surgen durante la implementación de nuestro plan de intervención.

Autores principales tales como Sampieri (2014) y Mertler (2020) mencionan que la enseñanza reflexiva implica un proceso activo y deliberado de reflexión, autoevaluación y aprendizaje por parte de los docentes, que contribuye al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, considerando las características en relación con la evaluación de la calidad de la investigación, señala las siguientes:

- **Credibilidad:** según Sampieri, la credibilidad en la investigación cualitativa, conocida como "máxima validez", se refiere a la capacidad del investigador para captar y comunicar con precisión el significado de las experiencias de los participantes. Se refiere a la confiabilidad y la validez de los hallazgos de la investigación. Mertler sugiere que la credibilidad se puede mejorar mediante la triangulación de datos (es

decir, la recolección de datos de múltiples fuentes o métodos), el uso de la observación prolongada y la participación del investigador en el contexto estudiado, así como a través de la revisión por pares y la reflexividad del investigador.

- **Transferabilidad:** Se refiere a la aplicabilidad y la generalización de los hallazgos de la investigación a otros contextos. Aunque es difícil transferir directamente los resultados a diferentes situaciones, estos pueden ofrecer pautas para entender problemas similares en otros entornos. Mertler sugiere que la transferabilidad se puede mejorar proporcionando una descripción detallada del contexto de la investigación, los participantes y los procedimientos metodológicos utilizados, lo que permite a otros investigadores determinar si los hallazgos son relevantes y aplicables a sus propias situaciones.
- **Dependabilidad:** Sampieri menciona que en la investigación cualitativa esta cualidad se refiere a la consistencia y estabilidad de los resultados obtenidos por diferentes investigadores al recolectar y analizar datos similares. Mertler sugiere que la dependabilidad se puede mejorar a través de la documentación detallada de los procedimientos de investigación, la transparencia en la presentación de datos y la triangulación de métodos. Según Sampieri, las amenazas a la dependencia incluyen sesgos del investigador, fuentes limitadas de datos e inexperiencia en la codificación. Para alcanzar la dependencia, se recomienda evitar influencias personales en el análisis, asegurar la coherencia en la recolección de datos, y realizar chequeos cruzados entre investigadores.
- **Confirmabilidad:** Según Sampieri, esta cualidad implica rastrear los datos en su fuente y la explicitación de la lógica utilizada para interpretarlos. Es decir, se refiere a la objetividad y la imparcialidad de los hallazgos de la investigación y que los resultados sean de los datos recopilados y no de sesgos o prejuicios del investigador. Mertler sugiere que la confirmabilidad se puede mejorar mediante la reflexividad del investigador, la documentación exhaustiva de las decisiones metodológicas y la transparencia en la presentación de datos y análisis.

La relevancia de utilizar la información presentada por Sampieri y Mertler radica en que establece un marco robusto para mejorar la calidad de la investigación y, por ende, la práctica de la enseñanza reflexiva. Al enfocarse en aspectos como la credibilidad, transferabilidad,

dependabilidad y confirmabilidad, los docentes pueden asegurar que sus procesos reflexivos sean rigurosos, validados y aplicables en diversos contextos. Esto no solo facilita una implementación más coherente y efectiva, sino que también fortalece el desarrollo profesional continuo y el éxito del aprendizaje en el aula.

2.4 Instrumentos

Uribe (2017) documenta que en el procesamiento de datos en lingüística aplicada se contemplan varios momentos:

- Se planean o se eligen los instrumentos,
- Se registran los datos,
- Se analizan los datos

Durante esta investigación, se planean y se seleccionan cuidadosamente los instrumentos que aseguran que el proceso de recopilación cumpla con los objetivos planteados. La observación es fundamental, junto con las herramientas diseñadas para evaluar los beneficios de integrar nuestras tres perspectivas lingüísticas en la enseñanza del inglés.

De acuerdo con Glesne (2006) en Mertler (2020) la observación participante implica tanto observar como investigador como participar activamente en el grupo o contexto como un miembro igualitario y activo. Esto permite al investigador aprender directamente cómo las acciones de los participantes reflejan sus palabras, identificar patrones de comportamiento, enfrentar lo inesperado y establecer una mayor confianza que anima a los participantes a compartir información que de otra manera podrían no sentirse cómodos compartiendo.

Según el continuum de participante-observador de Mertler (2020) los diferentes tipos de observadores son:

- **Participante no observador:** Este tipo de observador participa completamente en la actividad, pero no observa ni registra ningún aspecto del evento.
- **Observador no participante:** Este observador está presente y observa la actividad, pero no participa activamente en ella.
- **Participante observador:** Este tipo de observador participa activamente en la actividad mientras observa y registra aspectos relevantes de la misma.

- **No participante observador:** A diferencia del participante observador, este observador no participa en la actividad, pero observa y registra los acontecimientos que ocurren.

Para este estudio, hemos adoptado el enfoque del participante observador según la definición de Mertler. Este método implica que el investigador esté activamente involucrado en el contexto estudiado, participando en las actividades mientras observa y registra datos mediante instrumentos como las tablas de registro. Esta participación no solo permite al docente ser parte integral de la acción, sino también capturar de manera sistemática y detallada los eventos significativos del proceso.

El enfoque del participante observador facilita una comprensión profunda y contextualizada de la situación estudiada. Al estar inmersos en las actividades, podemos observar y documentar simultáneamente los eventos y dinámicas del entorno. Esta capacidad dual de participación y observación proporciona una perspectiva única sobre los procesos y las interacciones que tienen lugar en el contexto investigado.

La adopción de este enfoque es crucial para nuestro estudio, ya que nos permite no solo participar activamente en el entorno investigado, sino también recopilar datos detallados y sistemáticos. Para documentar nuestras observaciones, utilizamos instrumentos como rúbricas y tablas de registro, que incluyen:

1. Un cuestionario de preguntas abiertas denominado “Prueba de sensibilización”.
2. Tres rúbricas para evaluar presentaciones orales.
3. Tres matrices de registro en Excel para documentar la implementación del Paisaje Lingüístico, *Translanguaging* y la Ecología Lingüística.

Enseguida se explica cada una de ellas.

2.4.1 Prueba de sensibilización

De acuerdo con Priya, Prasanth, & Prince (2017) el docente tiene la oportunidad de indagar a sus estudiantes acerca de las dinámicas en el aula. Las opiniones y percepciones de estos pueden ofrecer una perspectiva valiosa y única. Esta actividad puede llevarse a cabo mediante la implementación de cuestionarios simples con respuestas cortas. Según Chasteauneuf (2009 en Sampieri 2014), un cuestionario es un conjunto de preguntas diseñado para medir una o

más variables, pudiendo estas ser abiertas o cerradas. Sampieri agrega que la elección del tipo de preguntas depende de las necesidades y del problema de investigación.

En esta investigación se optó por preguntas abiertas, ya que permiten obtener una visión más profunda de las perspectivas de los alumnos, se pretende recabar datos con respecto a sus percepciones y conocimientos previos. Además, las preguntas abiertas resultan útiles cuando la información disponible sobre posibles respuestas es limitada o insuficiente (Phillips, Phillips y Aaron, 2013 en Sampieri 2014) Para investigar las percepciones y los conocimientos previos de los alumnos, se implementa una prueba de sensibilización en forma de un cuestionario de 11 preguntas abiertas con respuestas breves (véase Anexo 1.1).

Con el fin de asegurar la pertinencia de los datos recopilados para esta investigación, se cotejan las preguntas del instrumento con los objetivos específicos de cada una. Las preguntas 1 a 4 se enfocan en el *translanguaging*. La pregunta uno, “¿Cuál es tu lengua materna?”, busca identificar si hay hablantes de lenguas indígenas de México y asegurar que el español es la L1 de todos los alumnos. La pregunta dos, “¿Con qué frecuencia utilizas otras lenguas además del inglés en tus estudios? (frecuencia semanal)”, tiene como objetivo determinar si los estudiantes poseen conocimientos previos en otras lenguas. La pregunta tres, “¿Qué lenguas utilizas con mayor frecuencia en clase?”, está diseñada para identificar qué idiomas son comúnmente empleados por los estudiantes, proporcionando así información sobre sus prácticas de *translanguaging*. Por último, la pregunta cuatro, “¿Puedes proporcionar un ejemplo de cómo el uso de tu lengua materna te ha ayudado a aprender inglés?” tiene como finalidad recopilar ejemplos específicos de cómo la lengua materna contribuye al aprendizaje del inglés, evidenciando la efectividad del *translanguaging*.

Las siguientes dos preguntas se diseñan para recopilar información sobre el paisaje lingüístico. La pregunta cinco, “¿Qué tipo de elementos visuales en la facultad consideras más útiles para el aprendizaje de lenguas?”, pretende evaluar si los estudiantes reconocen elementos visuales del paisaje lingüístico, incluso si no están familiarizados con el concepto de PL. La pregunta seis, “¿Has participado en actividades que involucren elementos de tu entorno educativo? ¿Qué beneficios encontraste en este tipo de actividades?”, busca identificar la participación de los estudiantes en actividades relacionadas con el paisaje lingüístico y evaluar su impacto en el aprendizaje.

Las preguntas 7, 8 y 9 están diseñadas para explorar las percepciones de los estudiantes sobre la ecología lingüística, específicamente en cuanto a la presencia y convivencia de múltiples lenguas en su entorno de aprendizaje. Estas preguntas tienen como objetivo comprender cómo los estudiantes perciben y reaccionan ante la diversidad lingüística presente en su ambiente educativo. La pregunta siete, "¿Cómo percibes la coexistencia de diferentes lenguas en tu entorno educativo?", busca obtener una visión general de las actitudes de los estudiantes hacia la coexistencia lingüística. La pregunta ocho, "¿Consideras la presencia de múltiples lenguas como algo positivo, enriquecedor, confuso o incluso problemático? ¿Por qué?", pretende profundizar en las razones detrás de sus percepciones. La pregunta nueve, "¿Podrías mencionar un ejemplo que hayas observado de cómo las lenguas interactúan y se adaptan en tu entorno educativo?", solicita a los estudiantes que compartan ejemplos concretos de interacción y adaptación lingüística, proporcionando así una comprensión más detallada de la dinámica lingüística en su contexto educativo.

El cuestionario concluye con dos preguntas para explorar las estrategias comunicativas de los alumnos, para recopilar información sobre su competencia estratégica. La pregunta diez, "¿Qué estrategias utilizas para integrar experiencias personales y culturales en tus presentaciones o proyectos en inglés?", se centra en identificar las estrategias que los estudiantes emplean para incorporar sus experiencias personales y culturales en presentaciones o proyectos en inglés. Esto tiene como objetivo comprender cómo estas estrategias contribuyen al desarrollo de competencias comunicativas interculturales y al uso efectivo del idioma inglés, además de identificar qué estrategias comunicativas utilizan y cómo se relacionan con su competencia estratégica. La pregunta once, "¿Consideras que el uso de tu lengua materna, así como de otras estrategias comunicativas, ha propiciado una mejora en tu aprendizaje de la lengua inglesa? ¿Por qué?", busca evaluar la percepción y comprensión del estudiante sobre el papel de su lengua materna y otras estrategias comunicativas en su aprendizaje de la lengua inglesa.

Para facilitar la recolección de respuestas, se ha elaborado el cuestionario en la plataforma FORMS y se comparte con un código QR a los participantes, que pueden acceder con facilidad al cuestionario y redactar sus respuestas. Sin embargo, en el anexo de esta

investigación, se ingresa el instrumento en Word para facilitar la visualización por parte del lector.

2.4.2 Rúbrica de Presentación Oral

En el capítulo anterior, se subrayó la importancia de la evaluación alternativa como un medio fundamental para valorar de manera efectiva el Aprendizaje Basado en Proyectos (*PBL*). Este enfoque se alinea con la necesidad de adoptar métodos de evaluación que reflejen la naturaleza dinámica y aplicada de este modelo educativo. En este contexto, se consideró esencial resaltar las aportaciones del *Project-Based Learning Handbook* (2006), el cual presenta un conjunto de características críticas de las rúbricas en el proceso de evaluación. Estas características no solo garantizan la coherencia y equidad en la valoración de los aprendizajes, sino que también facilitan una retroalimentación constructiva y específica para los estudiantes. Por ello, la elección de las rúbricas como instrumento de evaluación en nuestra investigación no es arbitraria, sino que responde a la necesidad de contar con un mecanismo riguroso y alineado con los objetivos pedagógicos del *PBL*, asegurando así que la evaluación sea tanto un reflejo fiel del proceso de aprendizaje como una herramienta que promueva el desarrollo integral de los estudiantes.

Las características mencionadas a continuación destacan cómo las rúbricas contribuyen a una evaluación más objetiva y consistente:

- Ayudan a los docentes a aclarar sus criterios en términos específicos.
- Muestran a los estudiantes cómo se evalúa su trabajo y qué se espera de ellos.
- Fomentan la conciencia de los estudiantes sobre los criterios utilizados para evaluar el desempeño de sus compañeros.
- Proporcionan retroalimentación útil sobre la efectividad de la instrucción.
- Establecen puntos de referencia contra los cuales medir y documentar el progreso.
- Definen características de desempeño en niveles para indicar el grado en que se ha alcanzado un estándar. (*Project-Based Learning Handbook, 2006*)

Para garantizar la pertinencia de los datos recopilados en esta investigación, se realizó un análisis exhaustivo en el que se compararon las preguntas del instrumento con los fundamentos teóricos que sustentan el estudio. Esta revisión asegura que el proceso de

recolección de datos esté alineado con los objetivos teóricos y metodológicos de la investigación, lo cual fortalece la coherencia y validez de los resultados obtenidos.

La rúbrica de presentación oral permite reconocer la información específica con respecto a los estudiantes, conocer aspectos como su lengua materna, sus conocimientos con respecto a su propio aprendizaje del inglés, así como, el reconocimiento de otras lenguas en el entorno. Esta rúbrica está diseñada para evaluar de manera integral el uso de *translanguaging*, paisaje lingüístico y ecología lingüística en una presentación oral, asegurando que se consideren los fundamentos teóricos de cada perspectiva (véase Anexo 1.2).

La primera categoría de análisis, relacionado con el uso del *translanguaging*, consta de dos preguntas, cada una respaldada por un fundamento teórico específico. La primera pregunta indaga si el alumno alterna de manera efectiva entre lenguas para comunicarse y expresar ideas, fundamentándose en la ‘alternancia entre lenguas’, que se centra en la capacidad del alumno para realizar *code-meshing* o emplear diferentes lenguas de manera coherente y eficaz para expresar sus ideas. La segunda pregunta explora si el alumno utiliza el *translanguaging* para construir identidades y considera de manera integral el perfil lingüístico, incluyendo la lengua materna. El fundamento teórico asociado es la ‘construcción de identidades y consideración del perfil lingüístico’, el cual destaca la importancia del *translanguaging* en la consideración de los antecedentes lingüísticos del alumno, incluyendo su lengua materna, para “construir una identidad nueva” en el nuevo idioma. Esta identidad se integra en su perfil lingüístico, haciéndolo más completo y formativo.

El segundo aspecto para evaluar es el uso del paisaje lingüístico, sustentado por dos fundamentos teóricos principales. El primero es la ‘adquisición de conocimientos lingüísticos’, que se centra en la relevancia y contribución de los elementos del paisaje lingüístico a la comprensión del entorno lingüístico. La pregunta correspondiente a este fundamento es: ¿Los elementos del paisaje lingüístico son relevantes y contribuyen significativamente a la comprensión lingüística del entorno? El segundo fundamento teórico es la ‘elaboración de elementos visuales relevantes’ dentro del contexto del paisaje lingüístico, que evalúa si los elementos visuales creados son altamente relevantes y mejoran significativamente la presentación, reflejando una sólida comprensión del paisaje lingüístico por parte del alumno, así como la relevancia de estos elementos visuales para el aprendizaje

de la lengua inglesa. La pregunta asociada a este fundamento es: ¿Los elementos visuales creados son altamente relevantes y mejoran significativamente la presentación, reflejando una comprensión sólida del paisaje lingüístico?

El tercer aspecto para evaluar es el uso de la ecología lingüística, basado en dos fundamentos teóricos clave. El primer fundamento es la ‘interacción de un idioma con su entorno’, que se enfoca en la comprensión del alumno acerca de cómo un idioma interactúa con su entorno, considerando factores culturales, sociales y geográficos. La pregunta correspondiente a este fundamento es: ¿Se demuestra una comprensión profunda de cómo un idioma interactúa con su entorno, considerando factores culturales, sociales y geográficos? El segundo fundamento teórico es la ‘creación de un entorno donde las lenguas coexisten’, que busca evaluar si el alumno reflexiona adecuadamente sobre la relación entre las lenguas y el entorno sociocultural de los estudiantes. La pregunta asociada a este fundamento es: ¿Se alienta la reflexión sobre la relación entre las lenguas y el entorno sociocultural de los estudiantes?

En paralelo con las preguntas anteriores, se incorporó un reactivo adicional para destacar el uso de estrategias comunicativas, considerándolas un apoyo esencial y un componente integral de la competencia estratégica. Este reactivo se enfoca en evaluar si el alumno evidencia el uso de estrategias comunicativas que facilitan la comprensión y la expresión en situaciones de interacción multilingüe. La pregunta correspondiente es: ¿Se evidencia el uso de estrategias comunicativas que facilitan la comprensión y la expresión en situaciones de interacción multilingüe? Esta pregunta busca determinar cómo las estrategias empleadas por el estudiante contribuyen a su eficacia comunicativa en un contexto de diversidad lingüística.

En resumen, la integración de rúbricas en la evaluación de proyectos no solo enriquece la calidad de la evaluación, sino que también promueve un entorno educativo más coherente y centrado en el desarrollo integral de los estudiantes. Además, la claridad y especificidad que aportan las rúbricas no solo optimizan la transparencia y equidad en la evaluación, sino que también fortalecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al ofrecer criterios claros y objetivos, las rúbricas guían tanto a los estudiantes, ayudándolos a comprender mejor lo que se espera de ellos, como a los docentes, quienes pueden evaluar el progreso de manera más consistente y reflexiva.

2.4.3 Matriz de Registro (en Excel)

Uribe (2017) destaca la importancia del diseño y la selección de los instrumentos, señalando que:

El diseño inicial (de un instrumento) consiste, como se señaló, en construir el instrumento de levantamiento de datos deseado, o bien, en utilizar uno hecho con anterioridad. El tipo de instrumento dependerá de los objetivos de la investigación y del tipo de datos por levantar. En general, se pondrá énfasis en estos elementos. (Uribe, 2017, p.79)

De acuerdo con esta descripción, se ha optado por un instrumento que permita al docente observar de manera específica el cumplimiento de los objetivos de esta investigación, y que defina de manera clara y precisa los datos a recolectar (véase Anexo 1.3).

Dado que la presente investigación se basa en la observación, es esencial mantener un registro detallado de las actividades realizadas en el aula durante la implementación por tal motivo se hace uso de una matriz de registro de datos elaborada en *Excel* (véase Anexo 1.4). De acuerdo con Sampieri (2014), las matrices permiten establecer conexiones entre categorías o temas, que se organizan en columnas o filas. El investigador documenta en cada celda si existe o no una relación entre las categorías, pudiendo añadir explicaciones detalladas sobre cómo o por qué se vinculan, o bien por qué no lo hacen. Estas matrices de recolección de datos permitirán recopilar datos que los participantes señalen, anotaciones específicas y las relaciones entre estos mismos datos.

En el caso del *translanguaging*, la organización de datos debe centrarse en capturar detalles precisos sobre el uso de diferentes lenguas por parte de los estudiantes durante sus interacciones. Se deben registrar ejemplos específicos de *translanguaging*, identificar patrones de uso y documentar tanto la frecuencia como el contexto en el que ocurren estas mezclas lingüísticas. La documentación de los resultados proporcionará un enfoque sistemático para registrar cómo el *translanguaging* impacta en el aprendizaje y en la comunicación, permitiendo una presentación clara y precisa de los hallazgos en los resultados de la investigación.

Para evaluar el paisaje lingüístico, la matriz de registro debe catalogar la presencia y visibilidad de diferentes lenguas en el entorno educativo, incluyendo carteles, materiales y señalización. Esta organización permite una documentación metódica del impacto del paisaje

lingüístico en la percepción y el aprendizaje de los estudiantes, ofreciendo una visión clara de cómo estos elementos influyen en la experiencia educativa.

En cuanto a la ecología lingüística, se emplean reactivos dentro de la matriz de registro para capturar información sobre los procesos lingüísticos y las prácticas pedagógicas en el aula. Esta herramienta permite documentar cómo las prácticas lingüísticas y las decisiones pedagógicas influyen en el mantenimiento y desarrollo de las lenguas, proporcionando una visión clara del impacto de estas prácticas en el entorno educativo y en el bienestar lingüístico de los estudiantes.

La matriz de registro también captura las estrategias comunicativas utilizadas por los estudiantes, como el parafraseo, el *code-switching/code-meshing*, la clarificación y la negociación lingüística. Esta herramienta permite una documentación precisa de cómo estas estrategias impactan en la interacción y el aprendizaje, y en el desarrollo de la Competencia Estratégica de los estudiantes, asimismo facilita la evaluación de la efectividad y el impacto de las estrategias comunicativas en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, la matriz de registro permite capturar detalles sobre la participación de los estudiantes en proyectos, incluyendo aspectos como el trabajo colaborativo, la ejecución de tareas y la finalización de los proyectos. Este enfoque permite documentar cómo el aprendizaje basado en proyectos contribuye al desarrollo de competencias clave y al cumplimiento de los objetivos educativos, facilita la evaluación del impacto y la efectividad de los proyectos en el proceso educativo.

En resumen, una matriz de registro proporciona una herramienta estructurada para organizar, seguir y analizar datos en diversas áreas de investigación. En el contexto del *translanguaging*, el paisaje lingüístico, la ecología lingüística, las estrategias comunicativas y el aprendizaje basado en proyectos, la matriz proporciona una eficaz recolección de datos, el seguimiento de progresos, la identificación de patrones y la comparación de resultados. Esto permite una evaluación más completa y una documentación clara de los hallazgos, apoyando una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados.

2.4.5 Pilotaje y correcciones

Para el pilotaje de los instrumentos, se seleccionaron las actividades de *Exposure* y *Noticing* de la secuencia número 3 (véase Anexo 1.5) estas actividades permitieron a los alumnos trabajar en equipo con etiquetas de diferentes productos extranjeros. Se pilotearon los cuatro instrumentos dentro de un grupo con las mismas características que el grupo de la aplicación. Alumnos con nivel A2 de lengua, que reconocen otras lenguas, pero no las dominan. Conocen acerca del paisaje lingüístico, aunque no necesariamente lo nombran así.

INSTRUMENTO UNO: PRUEBA DE SENSIBILIZACIÓN

Para el instrumento número uno, el pilotaje permitió entender que la mayoría de las preguntas son concisas y expresan los objetivos. Sin embargo, las preguntas 6, 7 y 11 carecen de claridad por lo que se decidió reformular cada reactivo a manera que evitara ambigüedades. La pregunta 6, ¿Has participado en actividades que involucren elementos visuales (paisaje lingüístico) en tu entorno educativo y qué beneficios encuentras en este tipo de actividades?, fue una pregunta que los estudiantes encontraron complicada debido a su redacción. No tiene claridad y los paréntesis causaron conflicto ante el desconocimiento del término. Por otro lado, la pregunta número 7, ¿Cómo percibes la coexistencia de diferentes lenguas en tu entorno educativo?, se aleja de su vocabulario convencional, cuestionando ¿qué es coexistencia? O ¿cómo podría saberlo?

Finalmente, la pregunta 11, ¿Consideras que el uso de tu lengua materna, así como de otras estrategias comunicativas han propiciado una mejora en tu aprendizaje de la lengua inglesa? ¿Por qué?, cuestiona diferentes aspectos y no es concisa, además de que los alumnos encontraron difícil entender el término “estrategias comunicativas” debido a que, es su primer semestre dentro de la carrera de Lenguas Modernas, resultando en respuestas como: “*More or less, no estoy segura*” o “un poco”.

En consecuencia, dichas preguntas fueron revisadas y ajustadas para mejorar su claridad y precisión, quedando formuladas de la siguiente manera: pregunta 6, ¿Has participado en actividades que involucren elementos visuales en tu entorno educativo y qué beneficios encuentras en este tipo de actividades?; pregunta 7, ¿Qué opinas sobre tener varias lenguas en tu escuela?; pregunta 11, ¿Crees que usar tu lengua materna y otras formas de comunicarte tal como reformular tus ideas, elegir otra lengua para completar tu idea o parafrasear, ha mejorado tu aprendizaje del inglés? Estos cambios buscan asegurar la validez y la relevancia

de los datos obtenidos en la investigación. Véase Anexo 1.6 para encontrar el instrumento final número 1.

INSTRUMENTO DOS: RÚBRICA DE PRESENTACIÓN ORAL

Para el instrumento número dos, Rúbrica de presentación oral, se evaluó a un equipo en una actividad oral relacionada con sus etiquetas. Primero, de manera grupal se les hicieron diferentes preguntas relacionadas con las actividades de la secuencia número 3. Después de manera individual, se realizó una corta exposición.

El instrumento utilizado en esta investigación demostró ser altamente efectivo para alcanzar los objetivos planteados. Durante su aplicación, el docente investigador encontró que el llenado de este fue un proceso ágil y sencillo, incluso mientras se desarrollaban las actividades orales por parte de los participantes. Esto sugiere que la estructura y redacción de los reactivos fueron adecuadas para facilitar la recopilación de datos en tiempo real, sin interrumpir el flujo natural de la actividad.

Los reactivos, diseñados para evaluar aspectos específicos de las presentaciones orales, mostraron una eficiencia notable en la captura de la información relevante. Sin embargo, tras recibir comentarios del docente que apoyó el pilotaje del instrumento, se identificaron áreas de mejora en cuanto al formato de los reactivos 6 y 7. En particular, se señaló que estos reactivos estaban formulados como afirmaciones, mientras que los reactivos del 1 al 5 se presentaban en forma de preguntas. Esta inconsistencia en el formato fue destacada como un aspecto que podría generar confusión, sugiriéndose una revisión para uniformar la estructura de todos los reactivos, corrigiéndose a forma de preguntas de la siguiente manera: pregunta 6, ¿Se alienta la reflexión sobre la relación entre las lenguas y el entorno sociocultural de los estudiantes?; pregunta 7 ¿Se evidencia el uso de estrategias comunicativas que facilitan la comprensión y la expresión en situaciones de interacción multilingüe?

A pesar de esta observación, se consideró que el instrumento cumplía con su propósito de manera efectiva, por lo que no se plantearon otros cambios significativos. La coherencia en la recolección de datos y la claridad en la formulación de los reactivos contribuyeron a la decisión de mantener el instrumento en su forma actual, con las correcciones mencionadas. De esta manera, se asegura que el instrumento siga siendo una herramienta valiosa y

confiable para su futura aplicación. Véase Anexo 1.7 para encontrar el instrumento final número 2.

INSTRUMENTO TRES: MATRIZ DE REGISTRO EN EXCEL

Finalmente, para el instrumento número 4, durante el pilotaje se demostró que este instrumento es pertinente para los propósitos de la investigación. Su redacción es clara y precisa, lo que facilita su comprensión y aplicación. Además, evalúa las categorías de análisis correspondientes de manera adecuada, lo que asegura una alineación efectiva con los objetivos del estudio. Tras una revisión cuidadosa, no se ha considerado necesario realizar ningún cambio en este instrumento, ya que ha probado ser efectivo en la recolección y análisis de datos pertinentes para la investigación.

Los instrumentos de la investigación demostraron un notable grado de eficacia y pertinencia en la recopilación de datos. En el pilotaje, se evalúa cada herramienta y se observó que funciona adecuadamente para los fines establecidos, facilitando la recolección de información y proporcionando datos útiles y precisos. Por lo tanto, el conjunto de herramientas utilizadas ha demostrado ser robusto y adecuado para el propósito de la investigación, asegurando la calidad y relevancia de los datos a obtener durante la aplicación.

2.4.6 Lineamientos éticos

Es crucial recopilar datos completos sobre los participantes, incluyendo información demográfica y lingüística. En nuestra investigación, la ética juega un papel fundamental para asegurar la integridad y la validez de los resultados obtenidos. Por ello, se ha establecido un riguroso enfoque ético que incluye la elaboración de una carta de consentimiento informada (Véase Anexo 1.9), que garantiza la participación voluntaria y consciente de los sujetos de estudio. Además, se han seguido estrictamente los lineamientos éticos establecidos para proteger los derechos y el bienestar de los participantes, asegurar la confidencialidad de la información y evitar cualquier forma de sesgo o manipulación en el proceso investigativo. Este compromiso ético no solo respalda la legitimidad del estudio, sino que también fomenta un ambiente de respeto y confianza entre el investigador y los participantes.

2.5 Plan de Intervención

Para abordar las áreas identificadas en la investigación, se introduce un plan de intervención basado en secuencias didácticas. Las secuencias didácticas ofrecerán una guía clara y detallada para el proceso de enseñanza-aprendizaje, para optimizar el impacto educativo y promover un aprendizaje significativo, que se detalla en este capítulo.

2.5.1 El estado del arte

El estado del arte en la enseñanza del inglés como segunda lengua, demuestra una rica diversidad de enfoques y estrategias, cada uno con sus fortalezas y áreas de aplicación. La combinación de fundamentos teóricos como el *translanguaging*, paisaje lingüístico y ecología lingüística en diversas secuencias didácticas requerirá una revisión y análisis de las prácticas pedagógicas, enfoques y teorías más recientes y relevantes en el campo.

Este análisis es esencial para fundamentar la propuesta didáctica y asegurar que se basa en las mejores prácticas y evidencias disponibles. Aquí se explorarán tres perspectivas clave: *translanguaging*, paisaje lingüístico y ecología lingüística.

- Paisaje Lingüístico en la Facultad de Lenguas: se refiere a la visibilidad y presencia de las lenguas en el entorno, incluyendo señales, carteles, y otros textos visibles en el espacio de la facultad, estos elementos deberán ser elaborados por los alumnos y serán una muestra tangible para toda la comunidad estudiantil. Deberán considerarse actividades que involucren a los estudiantes en la identificación y el uso de elementos del paisaje lingüístico, como carteles y anuncios, para crear materiales de enseñanza auténticos y contextuales fomentando una mayor conciencia lingüística y cultural.
- *Translanguaging*: implica el uso dinámico de múltiples lenguas por parte de hablantes bilingües o plurilingües. Esta perspectiva no considera las lenguas como sistemas separados, sino como un repertorio lingüístico integrado que los hablantes emplean para comunicarse de manera efectiva. Deberán promoverse y fomentar actividades en las que los estudiantes alternen entre lenguas, como debates, presentaciones o proyectos grupales, valorando y utilizando el conocimiento previo de los estudiantes en su lengua materna y otras lenguas aprendidas para facilitar el aprendizaje del inglés.

- **Ecología Lingüística:** Esta perspectiva considera cómo las lenguas coexisten, influyen y se adaptan a sus contextos. Deberán considerarse actividades que fomenten la reflexión sobre cómo las lenguas operan en diferentes contextos y cómo estos contextos influyen en su uso y desarrollo, involucrando a los estudiantes en proyectos que exploren la ecología lingüística de su entorno, promoviendo un entendimiento profundo de la interrelación entre lenguas y contextos.

2.5.2 Secuencias Didácticas

Woodward (2001) afirma que planificar una clase implica todas las actividades que un profesor realiza cuando dice que está planeando, desde escuchar a los estudiantes hasta recordar y visualizar, e incluso actividades cotidianas como tomar té mientras se está planeando. Sin embargo, también subraya que planificar las clases es muy efectivo por varias razones: organiza el tiempo, los recursos y materiales, y ayuda a reducir los niveles de ansiedad, creando un sentimiento de confianza y claridad.

Lo más relevante para nuestros fines es que la planificación permite al docente desarrollar un estilo personal para crear su clase, comparando este proceso con tamizar ingredientes—información, recursos y valores del docente—hasta alcanzar el punto de destilación, momento en el que ocurre la unión dentro del salón de clases, conocida como el estado del arte.

Scrivener (2005) describe una teoría en la que detalla cómo cada ítem dentro de una secuencia didáctica es aprendido por los alumnos. Los pasos de este proceso son:

1. **Ignorance:** el alumno desconoce el tema.
2. **Exposure:** el alumno entra en contacto con el tema sin reconocerlo realmente.
3. **Noticing:** el alumno comienza a darse cuenta de que hay un tema que desconoce.
4. **Understanding:** el alumno reconoce el tema, la información relacionada, la forma, el significado y el uso, con ayuda guiada y explicaciones.
5. **Practice:** el alumno comienza a utilizar el tema, posiblemente con errores.
6. **Active Use:** el alumno integra el tema en su conocimiento y lo usa con menos errores.

Las secuencias didácticas y de acuerdo con Scrivener (2005) comienzan en la etapa de *Exposure*, ya que los alumnos no parten de cero, sino que se considera su bagaje cultural para

completar las actividades. Es significativo mencionar que los pasos son intercambiables según la experiencia del docente, y no deben seguirse estrictamente como un *lesson plan* (Scrivener, 2005). Todas las secciones de las secuencias didácticas estarán señaladas con una numeración que pretende señalar que autor ha sido base para su elaboración. También incluirán los pasos del proceso de aplicación.

Una tabla que enumera sistemáticamente los fundamentos teóricos que sustentan esta investigación. Esta tabla proporciona una estructura clara y coherente de los marcos conceptuales y teóricos que guían el estudio. Cada fundamento teórico se expone concisamente, esta presentación meticulosa permite una comprensión profunda de las bases conceptuales sobre las que se fundamenta el estudio, proporcionando una plataforma para la investigación y sus conclusiones.

Paisaje Lingüístico	Ecología Lingüística	<i>Translanguaging</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conjunto de todas las representaciones lingüísticas que encontramos en los espacios públicos, como señales públicas (de tráfico) o privadas (en tiendas), publicidad, letreros, carteles de anuncios, etiquetado o expresión urbana. (Torres, 2020) 2. Corpus lingüístico de un lugar que ofrece al estudiante muestras para aprender los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos de una lengua. (Pons Rodríguez, 2012) 3. Creaciones en el paisaje lingüístico que no solo embellecen el espacio público, sino que también legitiman nuevas expresiones lingüísticas, desafiando las fronteras lingüísticas tradicionales. (Shohamy / Waksman 2009 en Pons 2012) 	<ol style="list-style-type: none"> 5. La interacción entre un idioma específico y su entorno. (Einar Haugen 1972 en Garner 2005) 6. Es imposible entender el lenguaje sin sus hablantes, no es solo una estructura fonológica, morfológica o sintáctica. (Haugen 1972) 7. Los idiomas codifican diferentes categorías culturales y cognitivas y pueden variar de manera indefinida en una cantidad de formas. / Los idiomas moldean la visión del mundo y otros comportamientos no lingüísticos de sus hablantes. (Sapir-Whorf 1929 en Ludwig, Mühlhäusler, & Pagel 2019) 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Prácticas Discursivas y estrategias pedagógicas. (García, 2009) 9. El <i>translanguaging</i> es visto como una improvisación creativa adaptada al contexto y situación local, se considera un logro interactivo que depende de alinear los recursos lingüísticos propios con las características de la ecología para construir significado. (Khubchandani 1917 en Canagarajah 2011) 10. Proceso de crear significados, moldear experiencias, adquirir comprensión y conocimiento a través del uso de dos idiomas. (Baker 2011, en Blackledge, A. & Creese, A., 2015) 11. Construcción de identidades lingüísticas y culturales, así como su potencial para fomentar la inclusión y el entendimiento intercultural en contextos educativos. (Li, 2021)

<p>4. El estudio del paisaje lingüístico en educación fomenta la conciencia crítica sobre el multilingüismo y la diversidad, promoviendo la reflexión sobre valores, identidades, ideologías y culturas. (Cenoz & Gorter 2024)</p>		
--	--	--

Tabla 1.3 Los fundamentos teóricos de las secuencias didácticas (elaboración propia)

La visión pedagógica de estas secuencias se asemeja a un intrincado engranaje, donde cada pieza representa un sólido fundamento teórico de cada perspectiva. Estas piezas constituyen los pilares sobre los cuales se erige nuestras secuencias didácticas. Cada aspecto teórico se entrelaza con precisión y propósito, al igual que los engranajes en una maquinaria sofisticada. Cada fundamento permitirá codificar las secuencias didácticas centradas.



Figura 1.4. Engranaje de la Competencia Estratégica (elaboración propia)

SECUENCIA DIDÁCTICA UNO

Uno comienza con la aplicación del Instrumento #1, la "Prueba de sensibilización", para conocer las perspectivas, antecedentes y conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema. En esta etapa, los estudiantes escanean un código QR y responden a las preguntas a través de un formulario en línea. El maestro proporciona el código, resuelve dudas y supervisa la actividad. Esta parte se realiza de forma individual.

En la siguiente parte de la sesión, los estudiantes discuten y aprenden sobre saludos y despedidas en diferentes idiomas y contextos. Identifican estas frases en videos y *reels* donde se hablan varios idiomas. El maestro guía a los estudiantes en el descubrimiento y aprendizaje de saludos y despedidas. Los recursos incluyen videos, *reels* y una hoja de trabajo (*Worksheet*, Anexo 2.1), junto con enlaces a recursos en línea. El maestro facilita el aprendizaje guiado y crea un ambiente de confianza y comodidad en el aula.

La siguiente parte de la sesión dedicada a la práctica, los estudiantes utilizan la información aprendida para crear una pequeña conversación en diferentes idiomas, empleando frases y registros estudiados previamente. Graban sus conversaciones y envían el audio al maestro, quien evalúa las presentaciones orales utilizando una rúbrica específica. El maestro guía a los estudiantes en su autorreflexión, resuelve dudas y corrige si es necesario.

Finalmente, los estudiantes elaboran un folleto en el que seleccionan las frases que desean compartir con la comunidad escolar. Deciden qué idiomas reflejan mejor sus pensamientos y sentimientos sobre las lenguas estudiadas. El maestro apoya en la creación de los folletos, corrige y resuelve dudas según sea necesario. Además, los estudiantes reflexionan sobre si hay alguna frase o saludo más conocido que otros y por qué, así como la relevancia de ciertos idiomas en comparación con otros. Responden a seis preguntas reflexionando sobre sus actividades y aprendizajes del día, mientras el maestro guía la discusión y ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre su conocimiento.

SECUENCIA DIDÁCTICA DOS

La segunda secuencia didáctica (Anexo 2.2) se organiza en actividades para desarrollar habilidades comunicativas mediante la interacción con contenido relacionado con nacionalidades, lenguas y banderas. En la primera parte de la sesión, con una duración de 60 minutos, el objetivo principal es permitir a los estudiantes predecir nombres de países, nacionalidades y lenguas a partir de visuales presentados en el aula. Además, se busca que descubran diferentes nacionalidades, lenguas y banderas, y participen en un juego que facilite la evocación de su conocimiento previo sobre estos temas. Los estudiantes jugarán un juego de adivinanza para relacionar su conocimiento previo con nuevas informaciones sobre países y banderas, y participarán en un segundo juego de adivinanza sobre datos variados de algunos países. El rol del maestro en esta etapa consiste en guiar a los estudiantes durante su proceso

de descubrimiento y aprendizaje, liderar el juego de adivinanza y revisar las respuestas, así como monitorear las actividades y resolver cualquier duda que surja. Los recursos utilizados incluyen banderas y enlaces a juegos de adivinanza y trivia en línea.

En la segunda parte de la sesión, el enfoque cambia hacia la exposición y la práctica activa del aprendizaje. Los estudiantes deberán exhibir banderas e información sobre países en diversos lugares de la escuela para presentar el paisaje lingüístico de una manera destacada. En colaboración con sus compañeros, organizarán información relevante sobre los países y las banderas, investigarán un hecho verdadero importante sobre el país asignado y elaborarán una trivia. Cada estudiante creará una tarjeta sobre su país, escrita en español, inglés y francés, que incluya el nombre del país, la nacionalidad y una pregunta relacionada con la información investigada. Esta información se exhibirá por toda la escuela, y se invitará a toda la comunidad escolar a participar en la trivia para que otros estudiantes puedan visualizar el paisaje lingüístico creado. El maestro facilitará un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes se sientan cómodos y parte de la comunidad, y proporcionará apoyo en la elaboración de la trivia.

Finalmente, en la sesión se dedican algunos minutos a la comprensión y la reflexión, los estudiantes revisarán y reflexionarán sobre las actividades de la lección anterior. Esta reflexión les permitirá comprender mejor el mundo en el que viven y su rol dentro de una comunidad global que a veces comparte el mismo idioma y otras veces presenta grandes diferencias. Los estudiantes compartirán sus hallazgos y entendimientos, reflexionando sobre ellos para construir nuevos aprendizajes. El maestro guiará este proceso de autorreflexión, resolverá dudas y realizará correcciones si es necesario.

SECUENCIA DIDÁCTICA TRES

La tercera secuencia didáctica (Anexo 2.3) comienza con la exposición de los estudiantes al tema, los estudiantes seleccionan y analizan etiquetas de productos, revisan la información de fabricación y comparan las diferencias entre los productos. Colaboran con otros estudiantes para identificar diferencias entre los productos y vincularlas a una cultura específica. Integran sus creencias sobre productos, culturas y conocimientos previos sobre otros países en la clase. El maestro inicia con una breve discusión sobre las etiquetas de productos y su importancia. Luego, en equipos, los estudiantes comparan la información

sobre los productos, distinguen y categorizan la información importante como las fechas. Si los estudiantes tienen conocimientos previos sobre productos de otros países, los comparten con sus compañeros. Cada grupo presenta sus hallazgos, destacando los idiomas y cualquier mensaje cultural o comercial. Los estudiantes seleccionan palabras o frases importantes de las etiquetas y buscan sus equivalentes en diferentes idiomas usando diccionarios o aplicaciones de traducción. Finalmente, reflexionan sobre cómo el lenguaje en las etiquetas influye en su percepción del producto. El maestro pregunta a los estudiantes si han notado etiquetas en productos que usan en casa y si incluyen más de un idioma, y explica que en esta sesión explorarán cómo las etiquetas pueden enseñarnos sobre diferentes culturas y lenguas. El maestro guía a los estudiantes en su descubrimiento y aprendizaje, supervisa las actividades y resuelve dudas.

Durante esta sesión, los estudiantes descubren diferentes nacionalidades, lenguas y productos. Notan y ayudan a otros a notar aspectos importantes sobre los productos que usan o compran. Utilizan su conocimiento previo para crear un Paisaje Lingüístico que ejemplifica la variedad de productos que una comunidad compra y consume. Cada grupo crea un collage o cartel usando las etiquetas, integrando texto en inglés y en sus lenguas nativas, y escribe un breve párrafo explicando la importancia cultural y lingüística de las etiquetas seleccionadas. El maestro especifica características importantes sobre los productos o resalta la información encontrada en la actividad previa. Los estudiantes usan diferentes materiales para elaborar los collages. El maestro crea un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes se sienten cómodos para expresarse y ser parte de la comunidad y del mundo, ayuda a los estudiantes en la elaboración de los collages y fomenta la creatividad y la comprensión de la diversidad lingüística.

En los últimos 30 minutos, los estudiantes revisan y reflexionan sobre las actividades de la lección. Esta reflexión conduce a un debate en el que los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus opiniones y creencias. Comparten sus hallazgos y lo que han comprendido para debatir sobre preguntas específicas que el maestro presenta. Discuten cómo el uso de múltiples lenguas enriquece su comprensión del inglés y del contexto cultural. El maestro guía la auto-reflexión de los estudiantes, resuelve dudas y corrige si es necesario, y evalúa la participación y comprensión de los estudiantes durante las actividades.

SECUENCIA DIDÁCTICA CUATRO

La cuarta secuencia didáctica (Anexo 2.4) pretende que los estudiantes usen varios idiomas para describir roles laborales y lugares en la escuela. La clase comienza con una breve discusión sobre cómo los diferentes idiomas se pueden usar para describir lugares y trabajos. Luego, en grupos pequeños, los estudiantes leen ejemplos de títulos de trabajos en inglés y piensan en cómo podrían decir estos títulos en sus diferentes idiomas. Cada grupo recibe un conjunto de títulos de trabajo y lugares escolares para investigar en diferentes idiomas, utilizando diccionarios, aplicaciones de traducción o la página web proporcionada por el maestro. Cada grupo presenta sus hallazgos a la clase, demostrando el uso de múltiples idiomas y discute cómo conocer los títulos de trabajos en diferentes idiomas puede ayudar a entender y apreciar los roles de diversos empleados. El maestro pregunta a los estudiantes si saben cómo decir algunos títulos de trabajo en otro idioma, guía a los estudiantes en su descubrimiento y aprendizaje, y anima a los estudiantes a practicar la pronunciación y escritura de estos títulos en múltiples idiomas. Además, supervisa las actividades y resuelve preguntas.

En la siguiente fase, los estudiantes se involucran en la creación de elementos visuales que muestran diferentes idiomas y su uso para describir roles y lugares escolares. Cada grupo diseña elementos visuales que incluyen etiquetas, letreros y descripciones de departamentos y roles laborales. Utilizan imágenes y texto para crear las descripciones en varios idiomas, reflejando el paisaje lingüístico de la escuela. Los estudiantes pueden usar materiales diversos para elaborar las tarjetas o hacerlo de manera digital.

En los últimos 30 minutos, los estudiantes recogen información sobre cómo se describen los departamentos escolares en diferentes idiomas y cómo estas descripciones contribuyen a la comprensión de sus roles y funciones. Comparten sus tarjetas con diferentes personas de la escuela. El maestro explica cómo se usan diferentes idiomas en estos entornos (por ejemplo, en señales y tarjetas de identificación) y cómo esto refleja la diversa ecología lingüística de la escuela. También guía a los estudiantes en su autorreflexión resuelve dudas y corrige si es necesario, y evalúa la participación y comprensión de los estudiantes durante las actividades.

SECUENCIA DIDÁCTICA CINCO

La quinta secuencia didáctica (Anexo 2.5) permite a los estudiantes usar y entender múltiples idiomas para describir actividades escolares. Los estudiantes, en grupos pequeños, deciden enlistar una serie de actividades culturales realizadas dentro y fuera de la escuela. Para empezar, los alumnos responden una serie de preguntas del docente, por ejemplo: ¿Qué actividades destacarían del ciclo escolar? ¿Cuáles fueron las actividades más relevantes para ellos y por qué? ¿Qué intención tuvo esa actividad cultural y qué aprendieron de ella?

Después de recolectar diversas respuestas, los grupos discuten sus hallazgos y anotan la lista de actividades a destacar. Los estudiantes colaboran para sugerir las actividades más destacadas y lo comentan con la docente. El maestro fomenta la creatividad y la comprensión de la diversidad lingüística, anima a los estudiantes y facilita la discusión destacando aspectos culturales de la comunidad escolar.

En los siguientes 60 minutos, los estudiantes realizan en pequeños equipos, la redacción de esas actividades escolares a manera de boletín informativo, usando los tiempos verbales vistos en clase, así como los conocimientos previos que tienen en otras lenguas. Narran a manera de relato las actividades culturales y destacarán los conocimientos adquiridos, así como las experiencias que destacan la diversidad cultural. El maestro pide a los estudiantes reflexionar sobre la diversidad cultural dentro y fuera de la escuela y guía a los estudiantes en su autorreflexión, resolviendo dudas y corrigiendo cuando es necesario. Además, evalúa la participación y comprensión de los estudiantes durante las actividades y solicita retroalimentación sobre la experiencia y la efectividad de la actividad en destacar la diversidad cultural.

SECUENCIA DIDÁCTICA SEIS

La sexta secuencia didáctica (Anexo 2.6) expone a los estudiantes a diferentes idiomas y hace que noten el uso de preposiciones de lugar a través de ejemplos sencillos, utilizando ayudas visuales como posters y fotos para reforzar el vocabulario. Los estudiantes ven un video en tailandés donde se revisan las preposiciones de lugar en tailandés e inglés. Luego, se dividen en grupos pequeños, y cada grupo recibe un punto de partida en la escuela y un destino (un departamento). Escriben descripciones breves de cómo llegar de un lugar a otro usando preposiciones de lugar en inglés y en el idioma que elijan. Después, cada grupo comparte sus descripciones con otro grupo y corrigen entre ellos. Finalmente, reflexionan sobre cómo

describir cada departamento. El maestro ayuda a los estudiantes a revisar las preposiciones en tailandés, inglés, francés y español, fomenta el uso de diferentes idiomas para enriquecer las descripciones, guía a los estudiantes en su proceso de descubrimiento y aprendizaje, y monitorea las actividades para resolver dudas.

La sesión continua con práctica y calificación, en donde los estudiantes crean un mapa grande de la escuela, dividido en secciones asignadas a cada grupo. Usan las etiquetas de la sesión anterior para marcar departamentos y lugares en el mapa, que debe ser similar a los que se encuentran en plazas o mercados. Los estudiantes escriben las etiquetas en varios idiomas y discuten cómo estos lugares se integran en el entorno escolar. El maestro proporciona los materiales para crear el mapa, asigna a cada grupo un área específica de la escuela para explorar y elaborar, y pide a los estudiantes observar las señales y etiquetas existentes para registrarlas en el mapa.

Para concluir la sesión, los grupos presentan sus secciones al resto de la clase y al final tienen un solo mapa grande. Discuten las diferencias y similitudes en el etiquetado y cómo esto representa la diversidad lingüística y cultural en la escuela. Reflexionan sobre cómo las etiquetas ayudan a estudiantes y visitantes a orientarse en la escuela. El maestro pide a los estudiantes reflexionar sobre cómo el mapa representa la diversidad cultural en la escuela, los guía en su autorreflexión, resuelve dudas si es necesario, y evalúa la participación y comprensión de los estudiantes durante las actividades.

Las secuencias didácticas presentadas en este apartado se exponen tal como fueron diseñadas y planificadas, siguiendo un enfoque metodológico cuidadosamente estructurado. A continuación, se procede a detallar su implementación, describiendo cada etapa del proceso, desde su ejecución en el aula hasta los resultados observados. Esta exposición permitirá comprender cómo se llevó a cabo su aplicación.

CAPÍTULO 3

Análisis y Discusión

3. Análisis de datos

En esta sección, se presentan y examinan los datos recopilados en función de los objetivos planteados y el marco teórico previamente discutido. El análisis se enfoca en identificar patrones, tendencias y relaciones que surgen de la información obtenida a través de los instrumentos de investigación empleados. Asimismo, a través de estos hallazgos se pretende ofrecer una interpretación detallada y fundamentada que permita evaluar la efectividad y relevancia de las estrategias y metodologías utilizadas en este estudio con la intención de comprender mejor la forma en que se sensibilizó a los aprendientes del inglés ante las perspectivas lingüísticas, así como, la manera en que esta sensibilización contribuyó en su aprendizaje.

Para la ejecución de esta aplicación, se divide al grupo en equipos, dado que el número total de alumnos es de 20, se conforman 6 equipos de 3 integrantes y un equipo de 2 integrantes, resultando de la siguiente manera:

No.	Nombre del equipo	Integrantes
1	Bellotas	Itze, Pax, Ely
2	Súper Tunas	Carlu, Citla, Paus
3	Pica Fresas	Seven, Ari, Kat
4	The Powerpuff Girls	Abby, the Polyglot, Scar
5	Trailblazers	Eleven, hsln, Amelie
6	Fer's	Fer, Kar
7	Romi's	Rom, Mille, Ana

Tabla 1.4 Presentación de equipos (elaboración propia)

Los equipos presentados, son conformados por decisión de los propios estudiantes, permitiéndoles autonomía y toma de decisión. Ahora, comenzaremos con la explicación de la aplicación de cada secuencia didáctica y el análisis de los resultados obtenidos con cada instrumento.

3.1 Aplicación del instrumento no. 1: Prueba de Sensibilización

La prueba de sensibilización se aplicó de forma aislada, sin proporcionar un contexto teórico previo a los alumnos. No se ofreció ninguna explicación detallada de los fundamentos conceptuales relacionados con el contenido de la prueba. La única información previa fue entregada a través de la carta de consentimiento informado, en la cual se invitaba formalmente a los estudiantes a participar en la investigación. En dicha carta, se expuso un panorama general de su rol en el estudio con el fin de asegurar una comprensión adecuada del proceso.

Antes de comenzar, se alentó a los estudiantes a formular preguntas para aclarar cualquier duda, garantizando que comprendieran claramente cada aspecto de la prueba. Esto buscaba asegurar que todas las respuestas fueran genuinas y reflejaran su propio entendimiento, sin influencias externas.

La aplicación de la prueba transcurrió sin mayores percances y sin complicaciones, ya que se les proporcionó a los participantes un tiempo adecuado para completar todas las preguntas. Se decidió no dar ejemplos de posibles respuestas para fomentar un pensamiento autónomo y no influenciar sus respuestas de manera alguna. Además, se evitó ofrecer interpretaciones previas de los términos empleados en las preguntas, permitiendo una interpretación libre y personal de cada ítem.

3.1.1 Análisis y discusión del instrumento 1

Para analizar las percepciones de los alumnos se ha utilizado una tabla y un código de colores. La cual permite recabar la información más relevante y consistente en esta prueba de sensibilización. A continuación, una breve descripción de cada columna.

Durante el proceso de codificación, se observó una desconexión entre el uso de lenguas y la capacidad de los estudiantes para alternar entre ellas. A pesar de que los estudiantes declararon usar tres lenguas varias veces por semana, español, inglés y francés, no emplean activamente estas lenguas de forma flexible dentro del aula. Esto sugiere que, aunque tienen acceso a un entorno multilingüe, no reconocen o no están familiarizados con los beneficios pedagógicos del *translanguaging* en su aprendizaje del inglés.

Lengua materna	Frecuencia semanal	Lenguas más utilizadas	Uso de la lengua materna como apoyo para aprender inglés	Elementos visuales en el contexto educativo	Beneficios de participar en actividades que involucren elementos visuales	Interacción de diversas lenguas en el contexto escolar	Diversas lenguas en la clase de inglés	Mención de ejemplos (válidos)	Experiencias personales: uso de estrategias	Lengua materna y estrategias comunicativas
Español	1. Todos los días	1. Español	1. Mayor entendimiento o al poder encontrar el equivalente en la traducción	1. Carteles e imágenes	1. Mayor comprensión y retención	1. Apoyo en el aprendizaje de diferentes lenguas	1. Positivo y enriquecedor	1. Sí, menciona ejemplos válidos de interacción entre lenguas.	1. Usa estrategias: tomar notas principalmente	1. Usa la lengua materna para relacionar ideas principalmente.
	2. Tres veces a la semana	2. Español, inglés y francés	2. Apoyo en la gramática	2. Películas y videos	2. Obtención de vocabulario	2. Apoyo a la comunicación y motivación	2. Problemático y confuso	2. Presentan ejemplos que no están relacionados con el tema	2. No se registró conocimiento ni uso de las estrategias comunicativas.	2. No se registró respuesta negativa
	3. 1 5 horas	3. Inglés y francés	3. Mejora la comunicación	3. Presentaciones y material didáctico	3. Despierta la curiosidad e interés / motivación	3. Relación con otras culturas	3. Ambos			
	4. 6 veces a la semana	4. español e inglés								

Tabla 1.5 Codificación de colores de los resultados de la Prueba de Sensibilización (elaboración propia)

La tabla muestra que todos los alumnos hablan español como lengua materna. No existe ningún alumno con antecedentes de alguna lengua originaria de México ni con alguna lengua extranjera. Asimismo, se destaca la frecuencia semanal con la que los alumnos utilizan otra lengua además de la materna o el inglés, los alumnos toman un curso de francés tres veces a la semana, siendo este su mayor contacto. Este mismo motivo, ayuda a comprender mejor la interacción de las lenguas, donde el español, inglés y francés, son las lenguas más usadas en clase, las dos últimas por ser los cursos que toman actualmente.

Por otro lado, en relación con el reconocimiento de la lengua materna como un recurso útil en el aprendizaje del inglés, las alumnas expresan que recurren a ella, así como a otras estrategias comunicativas —como la reformulación de ideas, la elección de otra lengua para completar un mensaje o el uso de la paráfrasis— con el fin de facilitar su proceso de aprendizaje. A continuación, se presentan algunas de las respuestas proporcionadas por las alumnas a la pregunta: *¿Crees que usar tu lengua materna y otras formas de comunicarte, tal como reformular tus ideas, elegir otra lengua para completar tu idea o parafrasear, ha*

mejorado tu aprendizaje del inglés?, las cuales reflejan esta perspectiva favorable hacia el uso de múltiples recursos lingüísticos en el aula.

Al analizar las respuestas de las alumnas respecto al uso de su lengua materna y otras estrategias comunicativas en el aprendizaje del inglés, se observa una percepción mayoritariamente positiva. La alumna Seven afirma: *"Sí, porque me hace pensar en otro idioma o me ayuda a, parafrasear me ayuda a sintetizar información"*, lo cual evidencia el uso consciente del parafraseo y del *translanguaging* (TL) como estrategia de apoyo. Por su parte, Carlu reconoce: *"Sí, por ejemplo: Sí, sometimes busco words para hacer algo like this para aprender jajajaj, es divertido y me gusta más. En mi familia somos muy así."*; su comentario refleja una práctica espontánea de *code-meshing*, en donde se combinan elementos lingüísticos en un mismo discurso, integrando tanto el *translanguaging* como elementos de la ecología lingüística (EL). Rom, en una reflexión más amplia, menciona: *"Sí, creo que la mayoría de las lenguas están conectadas y funcionan para tener un buen aprendizaje en inglés"*, lo que da cuenta de una perspectiva ecológica e integradora del lenguaje, reconociendo el valor de los recursos multilingües. De forma similar, Itze comenta: *"Sí, es un apoyo cuando no tenemos idea de la palabra o idea que buscamos en inglés"*, lo que evidencia una estrategia de traducción literal como manifestación del *translanguaging*.

Finalmente, Hsln expresa: *"Sí, porque muchas veces relaciono palabras de otros idiomas con mi idioma natal para recordar y considero que ha tenido un plus en mi aprendizaje del idioma"*, lo que apunta al uso de la traducción mental del español al inglés como recurso cognitivo que fortalece su proceso de aprendizaje y fortalece su competencia estratégica. Estas respuestas confirman que los estudiantes reconocen distintas estrategias relacionadas con el *translanguaging* y la ecología lingüística como herramientas efectivas que enriquecen su experiencia en el aula de inglés. Sin embargo, también permiten observar que dichas estrategias emergen principalmente de manera intuitiva o contextual, más que como parte de una instrucción explícita. Esto abre la posibilidad de que, al ser valoradas y visibilizadas en el diseño pedagógico, puedan potenciar aún más el desarrollo de la competencia comunicativa y estratégica del alumnado, favoreciendo un aprendizaje más significativo, situado e inclusivo.

Aunque los alumnos describen una interacción limitada entre lenguas y restringida principalmente al tiempo de clase, también reconocen cierta fluidez entre ellas, lo cual refleja el uso del *translanguaging*, aun cuando no lo identifiquen conscientemente como tal. A pesar de que la mayoría de las respuestas reflejan una visión de las lenguas como sistemas separados y sin interacción, destaca la participación de Rom, quien menciona que, desde su perspectiva, “*la mayoría de las lenguas están conectadas y funcionan para tener un buen aprendizaje en inglés*”. Esta afirmación se alinea con la perspectiva de la ecología lingüística, aunque tampoco sea reconocida explícitamente. Esta situación pone de manifiesto la falta de familiaridad del estudiantado con dichas perspectivas como herramientas pedagógicas.

Por otro lado, también se señala reconocimiento de estrategias comunicativas. Algunos estudiantes identificaron la toma de notas como estrategia. En los ejemplos presentados en la tabla anterior, la mayoría de los estudiantes utilizaron algunas estrategias como la paráfrasis, el *code-switching* o la traducción. Otro aspecto rescatable es que los participantes reconocen el valor de utilizar su lengua materna, el español, como una herramienta positiva para aprender inglés, sin embargo, destacan que no lo utilizan porque sus clases de inglés pasadas siempre han debido ser totalmente en inglés. Esta apreciación del uso del español sugiere que, aunque las estrategias comunicativas son limitadas, los estudiantes valoran el TL en un contexto más limitado, como un apoyo para el aprendizaje del inglés, pero penalizado de manera interna por prácticas anteriores.

Asimismo, la percepción, aunque un poco limitada aún, del PL fue evidente en las respuestas de los participantes. El uso de elementos visuales en el entorno educativo ha sido ampliamente valorado por las estudiantes como una herramienta útil para el aprendizaje de lenguas. En particular, se observa que estos recursos permiten establecer conexiones más claras entre conceptos, captar la atención y facilitar la retención de nuevo vocabulario. A continuación, se presentan algunas de las respuestas que respaldan este análisis con respecto a las preguntas 5. ¿Qué tipo de elementos visuales en la facultad encuentras más útiles para el aprendizaje de lenguas? y 6. ¿Has participado en actividades que involucren elementos visuales en tu entorno educativo y qué beneficios encontraste en este tipo de actividades?

Seven mencionó que le resultan útiles las “*actividades dinámicas, de relacionar imágenes con conceptos, videos*”, lo cual refuerza la importancia del vínculo entre lo visual y lo

conceptual. Además, afirmó: *“sí, cuando hay imágenes en el libro me es más fácil relacionar los conceptos”*, lo que evidencia cómo incluso los recursos visuales impresos contribuyen a la comprensión. Ely señaló que *“para aprender me ayuda mucho el hecho de repasar, usando presentaciones de PowerPoint o medios digitales como videos también”*. En relación con su experiencia directa, compartió: *“sí, cuando llevaba prácticas de servicio social comunitario, utilicé materiales como videos y presentaciones de Power Point, a mi parecer es un gran apoyo, ya que, llaman la atención de los alumnos, y apoya de una forma sencilla a comprender diferentes temas”*. Finalmente, Ana indicó que los recursos más útiles para ella son *“películas y libros”* y añadió que *“sí, películas con subtítulos y audio en inglés, me ayudó a recopilar palabras desconocidas e investigar su significado”*, lo cual subraya cómo el contenido audiovisual puede enriquecer el vocabulario y fomentar el aprendizaje autónomo.

Estas respuestas permiten identificar que el uso de material visual como recurso pedagógico, especialmente cuando este se integra mediante materiales audiovisuales, carteles o textos multimodales es útil para su aprendizaje. En este sentido, las estudiantes evidencian cómo el entorno visual, tanto físico como digital, cumple un rol activo en su proceso de aprendizaje. Frente a la visión del paisaje lingüístico se observa una percepción condicionada en la que los estudiantes lo asocian exclusivamente con material didáctico y videos. Esto sugiere que consideran los elementos visuales únicamente como un recurso para apoyar el desarrollo de la clase, motivar a los alumnos y facilitar la adquisición de vocabulario mediante imágenes. Por ejemplo, la alumna Ely menciona que ha utilizado elementos visuales en sus clases de inglés; sin embargo, estos recursos se apartan de la definición de PL. Aunque la estudiante reconoce la utilidad de imágenes, presentaciones y videos, es necesario concientizar sobre el concepto de PL. Esta situación pone de manifiesto una falta de conciencia acerca del papel que juegan las lenguas fuera del aula, así como la tendencia a percibir el PL como medio didáctico de apoyo para el aprendizaje del inglés, debido a la falta de identificación de este, destacando la importancia de crear momentos de reflexión con los estudiantes para que logren conocer las principales diferencias entre PL y materiales visuales, destacando una perspectiva ecológica.

Para profundizar en la EL, se plantearon tres preguntas clave: ¿Qué opinan sobre la interacción de varias lenguas en su escuela?; ¿Consideran la presencia de múltiples lenguas dentro de su clase de inglés como algo positivo, enriquecedor, confuso o incluso problemático, y por qué?; y, finalmente, ¿podrían mencionar un ejemplo que hayan observado donde las lenguas interactúan y se adaptan en su entorno educativo? Estas preguntas fueron diseñadas para explorar las percepciones del estudiantado sobre la interacción de varias lenguas en su entorno educativo.

El análisis de las respuestas obtenidas a las preguntas 7, 8 y 9 permite observar una tendencia general positiva hacia la presencia de múltiples lenguas en el entorno escolar, así como en las clases de inglés. En la primera pregunta, los estudiantes manifiestan opiniones que reflejan apertura y reconocimiento del valor que tiene la interacción de diversas lenguas en su contexto. Por ejemplo, Paus menciona: *“Me gusta como compañeros de otros semestres tienden a comunicarse en inglés y francés para practicarlos, es algo que no todas las personas podemos, pero se escucha interesante al hablarlo.”* Esta observación indica una percepción de admiración y motivación hacia el uso de otras lenguas dentro del entorno escolar, no sólo dentro del aula, sino también fuera de ella, lo cual complementa la visión ecológica y de *translanguaging* de esta investigación. De manera similar, Eleven responde: *“Que es interesante, porque lo puedo utilizar como motivación,”* lo que sugiere que la exposición a diversas lenguas puede influir en su disposición para seguir aprendiendo. Mille indica: *“Que es muy importante y bueno porque la interacción de varias lenguas fomenta una capacidad para comunicarse en distintos contextos,”* lo cual revela una conciencia sobre los beneficios comunicativos de esta interacción. Finalmente, Citla señala: *“Me parece muy bien, porque aprendes a rodearte de otros idiomas y no solo de tu lengua materna,”* lo que refleja una actitud positiva hacia el contacto constante con otras lenguas como una oportunidad de aprendizaje.

En la segunda pregunta, los participantes también tienden a ver la presencia de múltiples lenguas en el aula como algo enriquecedor. Paus afirma: *“Yo lo veo como algo positivo porque con el simple hecho de escuchar algo nuevo, complementa más mi conocimiento en cuanto a los idiomas.”* Esta respuesta sugiere que la simple exposición a otras lenguas ya representa una ganancia para su aprendizaje. Eleven considera: *“Lo considero interesante y*

enriquecedor,” haciendo énfasis en una experiencia significativa derivada del contacto con otras lenguas. Mille sostiene: *“Como algo positivo y enriquecedor porque así nosotros como alumnos aportamos diferentes ideas y formas de pensar además que podemos desarrollar una flexibilidad mental al aprender otros idiomas.”* En este comentario se observa cómo la diversidad lingüística también se percibe como fuente de diversidad cognitiva. Por su parte, Citla expresa: *“Como algo positivo, porque ayuda a la práctica del idioma,”* lo cual refuerza la idea de que la presencia de otras lenguas favorece el ejercicio y el uso activo del idioma en aprendizaje.

Finalmente, en relación con la tercera pregunta, los estudiantes proporcionan ejemplos concretos sobre cómo las lenguas interactúan en su entorno. Paus comenta: *“Podría ser cuando vienen chicos de otros países y nosotros tenemos que adaptarnos a ellos para poder comprender lo que dicen,”* lo que refleja una experiencia directa de ajuste lingüístico frente a una situación real de contacto intercultural. Eleven señala: *“Cuando no entiendo algunas indicaciones,”* lo que sugiere que el reto comunicativo también se presenta dentro del aula y requiere de estrategias de adaptación. Mille comparte: *“Pues el típico de que en las clases de inglés nos permiten usar nuestra lengua materna junto con el inglés,”* indicando un ejemplo claro de coexistencia de lenguas como parte de la práctica pedagógica. Finalmente, Citla señala: *“En lugares turísticos, uno llega a escuchar a ciertas personas interactuando en otro idioma y algunos vendedores tienen que adaptarse a ese idioma para poder ofrecer lo que venden,”* lo que traslada la observación del fenómeno al contexto social más amplio, fuera del aula.

Las respuestas obtenidas refuerzan la premisa de que el aprendizaje de una segunda o tercera lengua no se limita exclusivamente al uso de métodos directos centrados únicamente en la lengua meta. Por el contrario, evidencian un aprovechamiento del perfil lingüístico del alumno como recurso pedagógico, lo cual implica una valorización activa de sus conocimientos previos y experiencias lingüísticas. Este enfoque no solo reconoce la coexistencia de diversas lenguas, sino que también se apoya en factores culturales como elementos clave para enriquecer el proceso de adquisición de nuevas lenguas dentro y fuera del aula de clase. En conjunto, los estudiantes reconocen la utilidad, riqueza y beneficios que esta interacción representa para su aprendizaje y desarrollo comunicativo. Además,

identifican experiencias en las que la adaptación lingüística ocurre de forma natural, mostrando que el contacto entre lenguas forma parte de su vida académica y cotidiana, aún más encuentran el fin comunicativo de la lengua inglesa cuando reflexionan sobre su aprendizaje. Esta reflexión demuestra que la diversidad lingüística esa presente en el contexto de las alumnas y refuerza la tesis de Cenoz & Gorter (2024) acerca de la importancia de hacer que los alumnos reflexionen sobre el multilingüismo, promoviendo un aprendizaje centrado en las lenguas y más aún en el alumno.

Aunado a esto, en este análisis el enfoque se centra en el potencial de aspectos como el uso del español y competencias estratégicas en el aula. Esto no solo permite hacer una evaluación de los resultados, sino también reflexionar sobre cómo se pueden adaptar futuras intervenciones en el contexto de una investigación-acción para desarrollar más a fondo estas áreas, así como las altas posibilidades de propiciar un ambiente propicio para la sensibilización de los alumnos.

Tras el análisis, se concluye que, aunque los datos muestran una interacción del alumno con distintas lenguas, no se observa una conciencia clara sobre la relevancia de estas en el contexto global actual. En primer lugar, los alumnos utilizan únicamente el inglés dentro de sus clases, ya sea por experiencias anteriores o por creencias que les han fomentado desde inicios de su aprendizaje de lenguas. Esto contrasta con la noción de identidad y conocimiento bilingüe que Ofelia García (2009) atribuye a través de reconocimiento de comunidades bilingües subalternas en los contextos. Además, los estudiantes no logran incorporar un aspecto esencial del TL: el uso dinámico e integrado de los idiomas para organizar y facilitar procesos mentales de comprensión y aprendizaje, como lo propone la misma autora y que, a su vez, se enlaza con la visión ecológica de encontrar en el contexto la función misma de la lengua.

Sin embargo, se reconoce el valor de la lengua materna como un recurso principal en el aprendizaje del inglés, lo cual coincide con la teoría de Cummins (2019). Según esta representación, el TL permite al estudiante emplear su lengua materna para fortalecer sus habilidades de alfabetización, destacando que los alumnos ven en el español una herramienta clave para comprender el inglés y estructurar conceptos mentales. Asimismo, se observa que los alumnos no reconocen las estrategias comunicativas que emplean cuando sus

conocimientos en la segunda lengua son limitados. Utilizan técnicas como la traducción mental, el parafraseo y el *code-meshing* sin ser plenamente conscientes de ello, lo que los lleva a subestimar su utilidad, a pesar de que han logrado mantener la comunicación. Es importante resaltar que, a través de las estrategias comunicativas, los alumnos son capaces de integrar su lengua materna en el aprendizaje de segundas lenguas, así como de llenar los vacíos en comunicación existentes. No son simples traducciones literales, es comprender el entorno lingüístico y extra-lingüístico a través de la aplicación del TL y haciendo uso de las estrategias comunicativas. Actualmente, los estudiantes creen que deben expresarse únicamente en la lengua meta, pues es la forma en que siempre se les ha enseñado. Por ello, aunque reconocen el valor de su lengua materna como facilitadora de conocimiento, tienden a penalizar internamente su uso en contextos de aprendizaje del inglés.

Los hallazgos en la pregunta número cinco, sugieren que se debe desarrollar en los estudiantes una mayor conciencia sobre su entorno, es decir, guiarlos en el descubrimiento de las expresiones lingüísticas presentes en los espacios públicos, como destacan Shaomy y Waksman (2009), principalmente porque los alumnos consideran que el PL es únicamente material didáctico como vídeos o presentaciones *Power Point* que se usan en clase. Este proceso implica ayudarlos a identificar el corpus lingüístico que los rodea, tanto en su comunidad escolar como en su vida cotidiana, lo que contribuye a la adquisición de conocimientos lingüísticos y extralingüísticos, tal como lo propone Pons (2012) y Haugen (1972), donde, desde la comprensión del entorno lingüístico los alumnos no solo aprenden fonología o morfología, sino que a través de elementos visuales se identifican señales de como las lenguas funcionan en el contexto real.

Este análisis refuerza la importancia del siguiente hallazgo: los estudiantes reconocen la existencia de otras lenguas, pero carecen del criterio necesario para entender los factores socioculturales en su entorno, lo que los limita a un aprendizaje superficial y, en ocasiones, estereotipado. Resulta esencial fomentar en ellos una mayor comprensión de otras culturas y lenguas, promoviendo una visión más amplia del mundo y una conciencia de su papel en él. Esto se alinea con la perspectiva de Haugen (1972), quien sostiene que no existen lenguas sin sus hablantes, subrayando la interdependencia entre el idioma y las personas que lo hablan.

Un hallazgo importante en esta prueba de sensibilización es que algunos alumnos perciben el aprendizaje del inglés mediante el uso de diversas lenguas como una experiencia enriquecedora y positiva, que podría ampliar sus conocimientos y su visión del mundo. Esta apertura de los estudiantes representa un recurso valioso para la implementación de esta intervención, promoviendo un aprendizaje más inclusivo e innovador.

Finalmente, al analizar la percepción, respuestas y opiniones de los estudiantes, se concluye que los estudiantes están motivados en el aprendizaje de lenguas y demuestran un sentido crítico y analítico. Estos alumnos destacan por su interés en su propio aprendizaje, así como por su capacidad de investigación y autonomía en el trabajo en equipo. Además, manifiestan curiosidad y han desarrollado diversas estrategias comunicativas para fortalecer su aprendizaje de la lengua inglesa. En este tenor, cabe mencionar que este trabajo de sensibilización brinda un panorama efectivo que permite la aplicación de las secuencias didácticas y sensibilizar a los estudiantes en el reconocimiento de las lenguas del mundo con elementos visuales del entorno.

3.2 Aplicación del instrumento no. 2: Rúbrica de Presentación Oral 1

El instrumento número dos se aplicó a la par de la secuencia didáctica número uno. La primera secuencia proporcionó una idea general sobre la forma de trabajo durante estas intervenciones, lo que generó curiosidad en los estudiantes. La primera actividad, se aplicó a través del uso del proyector en el aula. Se proyectaron los vídeos donde las personas hablan más de una lengua para comunicar ideas principales, se desarrolló un momento de reflexión donde los alumnos respondían si estaban interesados en aprender alguna otra lengua y por qué, esta actividad proporcionó un ambiente de apertura e interés dando paso a la siguiente actividad, en donde a los alumnos se les entregó una hoja de trabajo (Anexo 3.1) en la cual debían identificar las frases en inglés, así como buscar sus equivalencias en español y francés. A partir de este momento, comenzó el trabajo en equipos, cada equipo es de tres participantes y se asignaron en la clase anterior, estos equipos no cambian, se conservan así para todas las actividades. La razón de no cambiar equipos es para facilitar el monitoreo de cada estudiante, de su avance, pero se dedica cada sesión a dos equipos diferentes, lo cual facilitara el tratamiento de los datos. Una vez que los equipos estuvieron conformados, comenzaron con el llenado de la hoja de trabajo, esta hoja tiene la intención de rescatar sus conocimientos

previos del inglés, así como los nuevos conocimientos que están adquiriendo en francés. Los estudiantes usaron principalmente sus propias ideas para completar la actividad. Sin embargo, se permitió el uso de diccionarios digitales y algunas aplicaciones en línea para resolver dudas. La docente monitoreo la actividad, preguntando a los alumnos si tenían dudas, o haciéndolos reflexionar acerca de su búsqueda y sus respuestas. Una vez que concluyeron el llenado de la hoja de trabajo, los estudiantes tuvieron que moverse por el salón, buscando otros equipos con los cuales comparar las respuestas que habían obtenido y apoyándose a resolver dudas con la docente y sus compañeros.

Enseguida, por equipos, los alumnos crearon una conversación corta en la cual tuvieron que hacer uso de diversas lenguas, ellos eligieron las lenguas con las que iban a crear su conversación, esto les permitió sentirse cómodos con la actividad, pues eligieron las lenguas que más llaman su atención para escribir. Algunos equipos decidieron crear conversaciones aleatorias, mientras que otros enfocaron sus ideas en conversaciones relacionadas con el aprendizaje de lenguas. Durante esta actividad, se creó una atmosfera de búsqueda y apoyo entre compañeros. Aunque algunos equipos crearon tres conversaciones diferentes, una por participante del equipo, existió compañerismo y trabajo colaborativo para crear todas las conversaciones juntas (Anexo 3.2). Otro punto importante, fue la interacción de algunos equipos, donde usaban inglés y español para comunicarse. Cuando estuvieron seguros de su conversación, los estudiantes hicieron una grabación la cual compartieron vía mail (Anexo 3.3) con la docente esto fomento la interacción tecnológica pues el mail debió ser escrito en inglés retomando lo visto en sesiones anteriores de cómo enviar un mail en inglés.

La sesión concluyó con la elaboración de un folleto (Anexo 3.4) en el cual ellos pudieron usar su imaginación y expresión artística para ilustrar las lenguas y las culturas que eligieron para su conversación.

3.2.1 Análisis y discusión del instrumento 2

Los datos obtenidos mediante las rúbricas de presentación oral se presentan de forma cuantitativa, ya que a cada parámetro se le ha asignado un valor numérico. No obstante, al considerar estos resultados desde una perspectiva cualitativa, el puntaje de 4 representa un logro sobresaliente en la actividad, alineándose con el fundamento teórico correspondiente a

esa categoría. En otras palabras, al finalizar la actividad, los estudiantes que obtengan un 4 habrán demostrado una excelente coherencia entre teoría y práctica.

Un puntaje de 3 indica un desempeño adecuado; los estudiantes habrán alcanzado cierto nivel de coherencia entre teoría y práctica, aunque sin llegar a la excelencia debido a algunas limitaciones observadas. Los puntajes de 2 y 1, por otro lado, reflejan una aplicación insuficiente de la teoría: el 2 corresponde a un proceso insatisfactorio y el 1 a un proceso deficiente en términos de la aplicación de la teoría seleccionada para esta investigación.

Una vez aclarados los puntajes, en la secuencia didáctica número uno se presentan los siguientes datos. En primer lugar, las preguntas uno y dos reflejan un uso adecuado del TL durante su presentación oral. Para este análisis se han considerado dos perspectivas, la primera, desde la planeación y desarrollo de la actividad oral; la segunda, ya en el momento de presentar y grabar su conversación. Considerando estos parámetros, el equipo de las “*Súper Tunas*” han obtenido calificaciones de 2 y 3 para las preguntas del TL como se presenta a continuación:

Equipo "Super Tunas"	¿El alumno alterna de manera efectiva entre lenguas para comunicarse y expresar ideas?		¿El alumno utiliza <i>translanguaging</i> para construir identidades y considera de manera integral el perfil lingüístico, incluyendo la lengua materna?	
Secuencia Uno				
Carlu	Las alumnas utilizan inglés, italiano y ruso para conversar acerca de estar aprendiendo nuevas lenguas, se expresan de manera fluida y se hacen preguntas en inglés que pueden ser respondidas en diferentes idiomas.	3	Las alumnas expresan ideas en inglés, italiano y ruso. Sin embargo, no consideran la lengua materna para comunicar las ideas de la actividad. Aunque se resalta que, durante la planeación y organización de ideas, las alumnas se comunican principalmente en español e inglés.	3
Citlla		3		2
Paus		3		2

Tabla 1.6 Análisis de tendencias en las preguntas 1 y 2 de la R.P.O, equipo uno (elaboración propia)

En la primera pregunta, las estudiantes desarrollan la actividad utilizando tres lenguas distintas—inglés, italiano y ruso—lo cual refleja el uso de TL en esta aplicación. Este uso

diverso de las lenguas muestra su habilidad lingüística y su capacidad para integrar recursos lingüísticos en una misma tarea, lo cual constituye un aspecto central de la competencia multilingüe. Sin embargo, en la segunda pregunta de la rúbrica, se puede observar que las estudiantes evitan recurrir al español durante su presentación oral, centrándose en el uso del inglés. Al igual que se observó en la prueba de sensibilización, las estudiantes hacen un uso limitado de su lengua materna en el aprendizaje del inglés, en contraste con la visión de Li (2021), quien propone que el TL facilita la construcción de identidades lingüísticas y culturales. Según Wei, esta construcción implica aprovechar recursos individuales, como la cultura propia y la lengua materna, para desarrollar una identidad lingüística y cultural en el proceso de *translanguaging*. Esta resistencia al uso de las lenguas; se deriva de enfoques utilizados a la hora de enseñar lengua inglesa en otras escuelas. Estos enfoques limitaban el uso del español invitando a los alumnos a participar en la clase únicamente haciendo uso de su lengua meta.

Por otro lado, el equipo “*Romi’s Team*”, obtuvo las siguientes calificaciones 3 y 4:

Equipo "Romi's Team"	¿El alumno alterna de manera efectiva entre lenguas para comunicarse y expresar ideas?		¿El alumno utiliza <i>translanguaging</i> para construir identidades y considera de manera integral el perfil lingüístico, incluyendo la lengua materna?	
Secuencia Uno				
Ana	Las alumnas utilizan inglés, español y francés para conversar acerca de las palabras y frases que aprendieron mientras estaban de vacaciones, las alumnas se hacen preguntas en inglés acerca de cómo se dicen ciertas frases y se responden en inglés, italiano y español.	3	Para esta actividad las alumnas expresan todas las ideas principales en la lengua meta de la clase que es inglés. Sin embargo, se hacen preguntas acerca de las palabras y frases que aprendieron en las vacaciones en francés y español.	4
Mille		4		4
ROM		3		3

Tabla 1.7 Análisis de tendencias en las preguntas 1 y 2 de la R.P.O, equipo dos (elaboración propia)

En este equipo, las alumnas decidieron considerar el uso de su lengua materna dentro de la actividad creando sentido de pertenencia e identidad. Además, durante la planeación de la conversación, se desarrolló una atmosfera de inclusión, en donde a la alumna con

conocimientos más limitados, sus compañeras que cuentan con mayor nivel de inglés; la apoyaron a la hora de elaborar la conversación. También considerando la teoría de Wei (2021), las alumnas fomentaron la inclusión y el entendimiento cultural a través del uso del TL, en conjunto de la teoría de Sapir-Worf (1929 en Ludwig, Mühlhäusler, & Pagel 2019), donde los idiomas moldean la visión del mundo y otros comportamientos no lingüísticos de sus hablantes con respecto a la EL.

En cuanto a la elaboración de los folletos, las alumnas del equipo “*Super Tunas*” pudieron descubrir que la creación de estos fomentó inquietud en cuanto al aprendizaje de nuevas lenguas, ya que, pudieron identificar al folleto como una forma de expresión, así como un apoyo del aprendizaje. Con esto resaltamos que las alumnas obtuvieron puntajes de 3 y 4 en esta actividad, lo cual denota que incluyeron elementos visuales en su presentación oral, en este caso el folleto elaborado por ellas mismas. Este folleto a su vez contribuyó a su comprensión lingüística del entorno.

Equipo "Super Tunas"	¿Los elementos del paisaje lingüístico son relevantes y contribuyen significativamente a la comprensión lingüística del entorno?		¿Los elementos visuales creados son altamente relevantes y mejoran significativamente la presentación, reflejando una comprensión sólida del paisaje lingüístico?	
Secuencia Uno				
Carlu	Las alumnas identifican el folleto como una forma de expresión, las imágenes creadas con imaginación motivan su aprendizaje de lenguas, pero sobre todo, la formulación de preguntas en la lengua meta para ser resultados durante la actividad.	4	El folleto ha demostrado ser un elemento significativo para el aprendizaje de lenguas, además, el desarrollo de habilidades artísticas mejoró la presentación de las alumnas pues pudieron expresar libremente su opinión.	4
Citlla		3		4
Paus		4		4

Tabla 1.8 Análisis de tendencias en las preguntas 3 y 4 de la R.P.O, equipo uno (elaboración propia)

El equipo “*Romi’s Team*” obtuvo calificaciones altas, en su mayoría 4. Esto es, debido a que las alumnas usaron el folleto como un medio para plasmar sus ideas, reconociendo la

importancia de diferentes idiomas, entre ellos su lengua materna: español. Aunque, las alumnas desarrollaron la actividad de manera óptima, se considera que en este punto todavía se debe crear una reflexión profunda con respecto al impacto del PL para el aprendizaje de lenguas.

Equipo "Romi's Team"	¿Los elementos del paisaje lingüístico son relevantes y contribuyen significativamente a la comprensión lingüística del entorno?		¿Los elementos visuales creados son altamente relevantes y mejoran significativamente la presentación, reflejando una comprensión sólida del paisaje lingüístico?	
Secuencia Uno				
Ana	La elaboración del folleto permitió plasmar sus ideas de manera creativa y organizada, reconociendo los tres idiomas y su importancia.	4	Aunque los elementos creados (folleto) han demostrado ser efectivos para el aprendizaje, falta una reflexión profunda acerca del impacto que el PL puede tener en la comunidad de lenguas.	4
Mille		4		4
ROM		3		3

Tabla 1.9 Análisis de tendencias en las preguntas 3 y 4 de la R.P.O, equipo dos (elaboración propia)

En las preguntas 6, 7 y 8, como se muestra en la tabla 1.10, el equipo uno obtuvo puntajes altos, predominando los resultados de 3 puntos. Mientras que el equipo dos, obtuvo puntajes de más bajos de 2, 3 y 4 Este desempeño evidencia tres aspectos relevantes observados durante su presentación oral. En primer lugar, las “*Super Tunas*” mostraron una actitud receptiva y motivacional hacia el aprendizaje de nuevas formas de interactuar con distintos idiomas. En segundo lugar, las alumnas pudieron encontrar momentos de reflexión, donde cayeron en cuenta que las lenguas interactúan entre sí de otras maneras, no únicamente en un curso de lengua. Por otro lado, “*Romi's Team*”, tuvo un momento de reflexión en donde consideraron que hay una relación existente entre lenguas con el entorno en que los estudiantes se desenvuelven. Para este equipo tiende a caer en estereotipos, principalmente de su lengua materna, dando a conocer a través de su folleto una cultura mexicana muy estereotipada como el sombrero y el nopal.

Equipo "Super Tunas"	¿Se demuestra una comprensión profunda de cómo un idioma interactúa con su entorno, considerando factores culturales, sociales y geográficos?		¿Se alienta la reflexión sobre la relación entre las lenguas y el entorno sociocultural de los estudiantes?		¿Se evidencia el uso de estrategias comunicativas que facilitan la comprensión y la expresión en situaciones de interacción multilingüe?	
Secuencia Uno						
Carlu	Las alumnas tienen disposición y motivación para aprender nuevas lenguas, apelando a que la situación geográfica actual no ayuda a este desarrollo. Por tal motivo, deciden hacer uso de su contexto escolar para la inmersión en el aprendizaje de lenguas.	4	Existe una reflexión profunda con respecto al aprendizaje de lenguas. Las alumnas muestran interés acerca de la interacción que existe dentro de su contexto. Se motivan al aprendizaje a través de la interacción entre lenguas usando la lengua meta para aprender una tercera lengua, sin dejar de lado su lengua materna.	3	Existe una interacción principalmente bilingüe, español-inglés. Sin embargo, hacen uso del inglés para aprender francés. Por otro lado, hacen uso de paráfrasis, aclaraciones y autocorrección como apoyo en la elaboración de la actividad. Sin llegar a utilizar estrategias de mayor profundidad cognitiva.	3
Citlla		3		3		3
Paus		4		3		3

Tabla 1.10 Análisis de tendencias en las preguntas 5, 6 y 7 de la R.P.O, equipo uno (elaboración propia)

Finalmente, existió una interacción bilingüe, pues todas las alumnas se comunicaron en español e inglés para realizar su actividad. A pesar de este esfuerzo, presentan limitaciones en el uso de estrategias comunicativas para lograr una interacción estratégica en el aula.

Equipo "Romi's Team"	¿Se demuestra una comprensión profunda de cómo un idioma interactúa con su entorno, considerando factores culturales, sociales y geográficos?		¿Se alienta la reflexión sobre la relación entre las lenguas y el entorno sociocultural de los estudiantes?		¿Se evidencia el uso de estrategias comunicativas que facilitan la comprensión y la expresión en situaciones de interacción multilingüe?	

Secuencia Uno						
Ana	Aunque se logró una reflexión profunda de cómo es que los idiomas interactúan entre sí, existe una tendencia a caer en estereotipos, así como a no considerar ciertos factores como los sociales o incluso, culturales.	2	Se demostró la relación existente entre lenguas con relación al entorno en que los estudiantes se desenvuelven, incluso, la misma actividad los llevó a reflexionar ante la importancia de las lenguas en su desarrollo y aprendizaje.	4	Las alumnas buscan las formas de comunicarse, resuelven dudas, existe interacción bilingüe en español e inglés.	4
Mille		2		3		3
ROM		3		4		3

Tabla 1.11 Análisis de tendencias en las preguntas 5, 6 y 7 de la R.P.O, equipo dos (elaboración propia)

Las respuestas anteriores evidencian una necesidad importante de fortalecer las habilidades comunicativas del alumnado, especialmente en lo que respecta al uso consciente y estratégico de los recursos lingüísticos disponibles. Si bien algunas estudiantes logran identificar situaciones en las que deben adaptarse lingüísticamente para comprender o hacerse entender, sus ejemplos también revelan ciertos vacíos en la gestión de estas situaciones. Esto pone de manifiesto la importancia de fomentar en ellas un mayor conocimiento y dominio de estrategias comunicativas que les permitan enfrentar con mayor eficacia los desafíos propios del aprendizaje de una segunda lengua. De este modo, no solo se optimizaría su proceso de adquisición del inglés, sino que también se ampliaría su capacidad de adaptación y flexibilidad ante contextos multilingües reales, en los que deben movilizar diferentes repertorios lingüísticos para construir significado, interactuar con otros y desenvolverse con mayor seguridad.

Después del análisis de resultados de la rúbrica de presentación oral, es necesario considerar una limitación que surge durante la aplicación y es que la rúbrica arroja datos de manera lateral, siendo la docente la que determina los logros de esta, sin considerar las opiniones de los alumnos de manera más formal. Esto restringe la capacidad del docente investigador para ajustar las prácticas pedagógicas de manera efectiva, ya que carece de una visión integral de la experiencia del estudiante. Esta limitación pone de manifiesto la importancia de la voz del estudiante en la investigación-acción, ya que su participación es esencial para abordar de manera efectiva las problemáticas educativas. Aunado a esto, el modelo de Kemmis y

McTaggart (Peralta & Cass, 2023) plantea una pauta de evaluación al término de cada bucle, considerando esto, la evaluación debe incluir la retroalimentación que el participante es capaz de ofrecer a través de una sección de preguntas que ofrezcan al estudiante la oportunidad de brindar su opinión y permita recabar de manera objetiva sus percepciones y opiniones.

El siguiente hallazgo muestra que la actividad de elaborar una conversación en distintas lenguas permitió a las alumnas adquirir vocabulario en inglés de una manera novedosa. A pesar de reconocer la existencia de múltiples lenguas en el mundo, no habían tenido la oportunidad de crear una conversación integrando simultáneamente el español y el inglés, lo cual resultó en una experiencia motivadora y enriquecedora.

Si abordamos este proyecto desde la perspectiva de Elizaincín (2007), quien enfatiza que el contacto de lenguas no ocurre en el vacío, resulta evidente que el TL no solo opera como un mecanismo para la interacción lingüística, sino también como un puente entre las lenguas y el entorno en el que se utilizan. Esto a su vez, permite a los estudiantes aprovechar todo su repertorio lingüístico, sin las limitaciones impuestas por los marcos tradicionales de enseñanza, para expresar sus ideas de manera más auténtica y propia. Además, los estudiantes atraviesan un proceso de co-creación cultural en el que, no solo reflejan su entorno, sino que también lo transforman activamente. Al integrar las experiencias personales, las dinámicas sociales y las influencias culturales en sus producciones orales, los estudiantes construyen realidades culturales únicas que emergen de su percepción del mundo. Así, el TL se convierte en una herramienta poderosa para el aprendizaje, ya que promueve la competencia comunicativa y se apoya de la estratégica y de la capacidad de los estudiantes para reinterpretar y crear cultura desde una perspectiva personal.

Esto, a su vez, fortalece la perspectiva de Haugen (1972), a través de la integración de las lenguas y ya no sólo como una dinámica de interacción oral descontextualizada por medio de la cual los alumnos producen oralmente haciendo uso carente de la lengua.

En tercer lugar, mediante las diversas actividades propuestas, se realizó el proyecto final: la creación y grabación de una conversación. Este ejercicio no solo representó la culminación del aprendizaje, sino que también permitió a cada estudiante explorar y desarrollar distintos niveles de pensamiento crítico y creativo. Es importante resaltar que cada uno pudo hacer uso de sus conocimientos previos y de su perfil lingüístico individual, lo cual enriqueció la

dinámica de trabajo. Al integrar sus habilidades y experiencias anteriores, los alumnos no solo replicaron lo aprendido, sino que también aplicaron estos conocimientos en la generación de nuevas ideas y conceptos. Este proceso promovió un ambiente de aprendizaje activo, contribuyendo a un entendimiento más profundo y contextualizado de la lengua y su aplicación en situaciones reales. De esta manera, se fortalecen tanto las perspectivas del TL de acuerdo con Li (2021), al fomentar la inclusión y el entendimiento intercultural en contextos educativos, así como de la EL, integrando ambas en un contexto educativo significativo y enriquecedor.

El siguiente hallazgo con respecto al PL y la visión estereotipada de la cultura y lengua materna por parte del equipo “Romi’s” revela importantes percepciones sobre cómo los estudiantes interpretan y representan su propia identidad cultural y lingüística, ciertos estereotipos creados desde el medioambiente y la sociedad en la que se desenvuelven. Aunado a esto, se debe crear una pauta que permita reflexionar a las alumnas con respecto a la visión que presenta Pons con respecto a los conocimientos lingüísticos y extra-lingüísticos que a través del PL se pueden llegar a adquirir. Esta visión permitirá profundizar en la manera en que los estereotipos pueden influir en el entendimiento y la valoración de la lengua y cultura nativas dentro del contexto educativo desde una visión particular hasta la interacción con el entorno.

Finalmente, el hallazgo más relevante de este instrumento radica en que, aunque se lograron recopilar algunos datos relacionados con la ecología lingüística y las estrategias comunicativas, se considera que el instrumento fue particularmente efectivo para captar los datos vinculados al *translanguaging* y al paisaje lingüístico.

3.3 Aplicación del instrumento no. 3: Matriz de Registro en Excel 1

El instrumento número tres se aplicó a la par de la secuencia didáctica número dos. Esta aplicación se desarrolló de manera fluida. Sin embargo, fue necesario hacer un ajuste en la aplicación, ya que requirió más tiempo del que se había planeado. Todas las actividades de esta secuencia se realizaron en equipos asignados, los equipos ya presentados.

Para empezar, los alumnos participaron en dos *quizzes* diferentes. El primero fue un quiz donde debían adivinar el nombre de las banderas presentadas, según iban apareciendo, algún

integrante del equipo debía adivinar la bandera, fue un quiz muy desafiante, pues los alumnos solo pudieron nombrar a las más famosas o conocidas por medios sociales y televisión. En segundo lugar, resolvieron un *quiz* de datos interesantes acerca de diversos países, esta *trivia* les permitió conocer datos relevantes y desconocidos de otras culturas, datos que no son estereotipos a pesar de ser comunes.

En el primer momento, los estudiantes pudieron interactuar con su comunidad a través de los juegos de *trivia*, pues se jugó en equipos, permitiendo desafiar los conocimientos de los alumnos de una manera competitiva y sana. La interacción fue bidireccional, permitiendo a los alumnos intercambiar ideas, primero con su equipo y, segundo, con su comunidad (compañeros) al responder las preguntas, reflexionando sobre los aciertos y los errores. La docente jugó un papel importante en este momento, pues permitió proveer de mayor contexto a los alumnos para comprender su fallas y aciertos.

Posteriormente, la docente desplegó una serie de posters de banderas e invitó a los alumnos a seleccionar dos banderas por equipo, una vez seleccionadas sus banderas, se invitó a los alumnos a realizar una búsqueda de información en español, inglés o francés. Es importante recordar que estas son las tres lenguas con las que los alumnos tienen contacto en su contexto académico. La búsqueda de información incluyó el nombre del país en diferentes lenguas, el número de habitantes, la capital, el continente en donde se ubica, la nacionalidad, la ubicación geográfica a través del uso de *Google Maps*, entre otros datos interesantes.

Para el segundo momento, los estudiantes interactuaron con su comunidad al momento de buscar información. A través de plataformas y *apps*, las alumnas del equipo *Trailblazers* indagaron acerca de los países que habían seleccionado, creando momentos de discusión acerca de la información que encontraron, así como llegaron a acuerdos para la selección de la misma. Finalmente, el tercer momento, concluyó la actividad, pues debieron elegir y descartar la información que se incluiría en la tarjeta de descripción de los países. Este momento, aunque fue breve, permitió a las *trailblazers* llegar a acuerdos en equipo.

El equipo *Bellotas* comenzó la actividad planteando una dinámica de organización específica que les permitió realizar búsquedas relevantes, así como, optimizar tiempos. Durante el primer *quiz*, los alumnos compartieron ideas para resolver las preguntas y tomaron decisiones en conjunto, brindándoles diferentes perspectivas y respuestas. Durante la búsqueda de

información, el equipo se mostró abierto a recibir nuevas ideas, a bien usar sus conocimientos previos para completar la actividad y reflexionar sobre la información nueva que estaban encontrando. Este momento planteó una pauta interesante, pues les permitió crear momentos de reflexión con respecto a la diversidad lingüística, compartiendo ideas e interactuando para comprender el punto del otro. Posteriormente, el equipo organizó las ideas que debían presentar a la comunidad.

Con la información recopilada, los alumnos completaron una “Tarjeta de identificación” (Anexo 3.5), que facilitó la organización de los datos. Aunque esta tarjeta contenía información predefinida, los estudiantes seleccionaron los aspectos más relevantes sobre su país, lo que les permitió establecer espacios de interacción entre compañeros y participar en procesos de toma de decisiones. Una vez que los alumnos se sintieron seguros con la información recopilada, se realizó un corte en la lección, y se asignó como tarea la transcripción de los datos en computadora. La decisión se debió a dos factores: el primero, la necesidad de más tiempo para buscar información; el segundo, la falta de acceso a Internet en la escuela, dado que los formatos se crearon en una página web y se completaron en dicho sitio. No obstante, esta situación no representó un inconveniente significativo, ya que este corte permitió a los estudiantes llevar a cabo un análisis más profundo de la información recopilada, descartando datos irrelevantes y resaltando aquellos aspectos de mayor interés personal (Anexo 3.6).

En la siguiente sesión se retomaron los datos recabados por los estudiantes, comenzando la sesión con un “Círculo de Reflexión”, a través del cual, los alumnos expusieron a sus compañeros la información que habían encontrado, después compartieron sus preguntas de trivia, sus compañeros intentaron adivinar. Finalmente, se reflexionó acerca de los aprendizajes, los estudiantes respondieron una serie de preguntas acerca de la información que encontraron, qué pensaron de la actividad, si la consideraron útil para el aprendizaje del inglés y por qué, así como si consideran importante que la *trivia* llegue a más compañeros y por qué.

Una vez finalizadas las actividades, los alumnos concluyeron con una corta reflexión escrita acerca de sus aprendizajes (Anexo 3.7), en esta reflexión no hubo preguntas guía,

permitiendo la libertad en las respuestas de cada participante. A continuación, se presenta un análisis detallado de los datos recopilados con el uso de la matriz de registro.

3.3.1 Análisis y discusión del instrumento 3

Para este análisis se consideraron los datos proporcionados por los equipos “*Trailblazers*” y el equipo “*Bellotas*”. Con respecto a los datos recabados de TL y PL podemos notar que los alumnos utilizaron las lenguas de su perfil lingüístico para completar esta actividad, así mismo, el uso de banderas les permitió identificar nuevas nacionalidades y lenguas. La interacción se dio de tres tipos, la primera fue por parte del alumno con el material, la segunda del alumno con su comunidad (salón de clases y compañeros), la tercera interacción fue con el entorno. El primer tipo de interacción lo podemos notar en la tabla 1.12, donde a través del uso de diversas lenguas, el alumno interactúa con el material para recopilar información relevante y recuperar conocimientos previos. Esta interacción es muy relevante pues es la que permitió poner al alumno en contexto en la actividad, más allá de ser material didáctico, se presentaron las banderas como objetos culturales que trajeron consigo conocimientos previos del alumno al aula, así como le permitieron la creación de nuevos conceptos.

Equipo	Actividad	Elemento visual	Ubicación	Lenguas y uso principal
Trailblazers	Flags and nationalities	Banderas, tarjetas informativas	Aula / espacios comunes	Inglés (investigación), español e inglés (interacción), francés (material)
Bellotas	Flags and nationalities	Banderas, tarjetas informativas	Aula / espacios comunes	Inglés (investigación), español e inglés (interacción), francés (material)

Tabla 1.12 Análisis de tendencias en la matriz de registro, equipo uno y dos (elaboración propia)

Ambos equipos desarrollaron la misma actividad titulada *Flags and nationalities* (Anexo 3.8), que consistió en seleccionar banderas de distintos países para investigar su origen, idioma oficial, nacionalidad y otros datos relevantes. El producto visual de esta actividad

incluyó tarjetas informativas multilingües (en español, inglés y francés), así como materiales gráficos como banderas y juegos en línea.

Como describe la tabla, la información recopilada para ambos equipos es muy similar, ya que el proyecto que desarrollaron fue el mismo, las lenguas seleccionadas para desarrollar esta actividad son las mismas y la trivía se jugó en competencia por equipos incluyendo a todo el salón. Sin embargo, la información presentada en las segunda y tercera partes de la matriz de registro a continuación presenta mayor variedad, así como utilidad para los fines de esta investigación.

La actividad se llevó a cabo tanto dentro del aula como en distintos espacios comunes de la escuela, donde se planeó una exhibición que involucrara a toda la comunidad educativa. Esta elección de espacios evidencia un aprovechamiento del paisaje lingüístico escolar como recurso didáctico que amplía la experiencia más allá del aula y permite visibilizar distintas lenguas en contextos cotidianos.

En cuanto al uso lingüístico, se identificó una dinámica de interacción lingüística clara: los estudiantes emplearon el inglés como lengua principal de búsqueda e investigación, mientras que el español y el inglés se usaron para interactuar entre compañeros. El francés apareció como una lengua adicional presente en el material visual. Esta distribución lingüística refleja un patrón de uso flexible, donde las lenguas se combinan según la tarea, el destinatario y el recurso disponible, sin restringirse a una única lengua meta, lo que fomenta una práctica auténtica y contextualizada del multilingüismo.

Equipo	Interacción con la comunidad	Interacción con el entorno	Reacción del estudiante
Trailblazers	Interacción alta: juegos y reflexión en equipo	Interacción alta: investigación, círculo de reflexión, nuevas perspectivas	Positiva: interés por lenguas y culturas
Bellotas	Interacción moderada: juegos, investigación con compañeros	Interacción moderada: exhibición, círculo de reflexión parcial	Neutral: interés general, poca profundidad
Pax	Interacción alta: exposición, reflexión grupal	Interacción alta: vínculo con entorno, ruptura de estereotipos	Positiva: creatividad,

			conciencia lingüística
--	--	--	------------------------

Tabla 1.13 Análisis de tendencias en la matriz de registro, equipo uno y dos (elaboración propia)

Para el análisis de esta tabla se destaca el segundo tipo de interacción, conocida como interacción con la comunidad, es decir, con los compañeros, la cual se dio en tres momentos diferentes y puede observarse en la segunda columna de la tabla 1.4. El primer equipo que se analiza es *Trailblazers*, quienes al término de la actividad lograron una interacción moderada con la comunidad. Esta se alcanza cuando los alumnos interactúan activamente con sus compañeros, pero sin lograr una reflexión profunda, es decir, no se establece una relación significativa entre la lengua y la comunidad, observándose una comprensión superficial y limitada.

El equipo *Trailblazers* mostró curiosidad ante la temática y resolvió algunas dudas mediante la colaboración con sus compañeros. Sin embargo, sus intervenciones se limitaron a respuestas breves, y en múltiples ocasiones optaron por guardar silencio en lugar de usar estrategias comunicativas como la paráfrasis para expresar sus ideas o dudas. Esta actitud refleja una participación neutral, en la que, si bien se reconoce que la actividad proporcionó información interesante, no se alcanza el nivel de análisis que exige la Ecología Lingüística (EL). Al respecto, los comentarios de las alumnas fueron: “*The topic is important to know interesting facts.*” y “*We are learning new countries.*”, lo que muestra un acercamiento informativo, pero sin una resignificación crítica de los contenidos. No obstante, una de las participantes sí logra vincular su conocimiento previo con la información encontrada, cuestionando estereotipos y compartiendo con el grupo aquellos datos que contradecían sus creencias iniciales, lo cual constituye un indicio valioso de avance hacia una comprensión más profunda.

En el caso del equipo Bellotas, la interacción se consideró alta. Este tipo de interacción implica que los alumnos no solo participan de forma activa y colaborativa, sino que también reflexionan sobre la información recopilada y su impacto en el aprendizaje de lenguas, así como en la comprensión de la diversidad lingüística y cultural. Durante la actividad, el equipo estableció una sólida interacción con la comunidad mediante la trivía, relacionando sus conocimientos previos con las preguntas propuestas por la docente y comunicándose de manera efectiva entre sí. Utilizaron estrategias como el parafraseo y la traducción mental al

inglés para resolver dudas y participar en las respuestas, evidenciando un proceso activo de construcción de significado.

Con respecto a la interacción con el entorno, también se observó un nivel alto. En primer lugar, los alumnos realizaron búsquedas de información a través de aplicaciones con presencia global, lo que permitió ampliar sus horizontes y situarlos en un contexto internacional. En segundo lugar, su reacción ante la actividad fue positiva. Los comentarios expresan entusiasmo por investigar sobre otras culturas y lenguas, como se evidencia en frases como: *“It is very nice knowing places and their views. I know more nice places around the world. It's interesting, funny and comfortable, and at the same time we talk and practice English.”* Este tipo de interacciones con el entorno no solo fomentan el desarrollo de habilidades investigativas, sino también un sentido de pertenencia como estudiantes de lenguas.

De igual forma, el “Círculo de Reflexión” permitió que los alumnos compartieran sus hallazgos y compararan la información encontrada con su propia realidad. Uno de los comentarios más representativos fue: *“To know about this is important to learn something new and countries. It is important as a student of languages [...] because the reader doesn't get bored, and it's more interested in the lecture (reading).”* Aquí, la estudiante reconoce el valor de aprender sobre el mundo desde su rol como estudiante de lenguas, señalando que este tipo de actividades pueden hacer la lectura más atractiva. Es importante mencionar que, al ser estudiantes de primer semestre, sus producciones aún presentan errores gramaticales, los cuales fueron corregidos oportunamente sin interferir en la fluidez de sus ideas. También se destaca que ellos mismos reconocen las habilidades receptoras, como el *reading*, como particularmente difíciles y generalmente percibidas como aburridas, lo que realza la importancia de diseñar actividades que resignifiquen dicha percepción.

Finalmente, al analizar la tercera columna de la tabla, referente a las actitudes de los estudiantes, se identifican reacciones positivas por parte del equipo Bellotas. Esto se respalda con comentarios como: *“I love this activity because I know more aspects about the countries. The activity is very interesting because we (ex)change information and that I like it, 100 points of 10. And everyone talks about that. We learn more about the words, it's very funny. I started to think more.”* Estas afirmaciones reflejan no solo un disfrute por la actividad, sino

también una aproximación más reflexiva, en la que los alumnos comienzan a pensar críticamente sobre la información encontrada, cómo expresarla y cómo buscar mejores recursos. Además, se observa el uso de estrategias comunicativas como la reformulación, cuando los alumnos reformulan ideas al no recordar una nacionalidad o lengua; el uso de gestos y lenguaje no verbal, al señalar banderas o mostrar que están pensando; y la autocorrección, cuando corrigen sus propios errores al nombrar países o lenguas.

De este modo, el equipo Bellotas evidencia una experiencia de aprendizaje más integrada entre lengua, cultura, entorno y comunidad, lo que representa un ejemplo significativo del tipo de interacción profunda que promueve la Ecología Lingüística como eje teórico de esta investigación.

Los hallazgos con respecto a este instrumento son muy valiosos para la investigación. En primer lugar, con respecto a las actividades realizadas durante la trivía, los alumnos reconocían hechos e información dentro de sus conocimientos previos, la cual los llevaba a hacer uso de su lengua materna para poder responder o llegar a un acuerdo de la respuesta. En varias ocasiones, estas acciones se usaban estrategias comunicativas no verbales, como contacto visual, gestos o expresiones faciales. En otras ocasiones, recurrían a estrategias de intento de pensar en inglés, estas resultaban muy interesante pues llevaba a las alumnas a una aplicación del *translanguaging* a través del uso de las estrategias comunicativas. Con relación a este hallazgo, resaltamos a Fulcher & Davidson (2007) quienes comentan que las estrategias de comunicación verbal y no verbal pueden ser activadas para compensar fallos en la comunicación.

El siguiente hallazgo es con respecto al proyecto que desarrollaron, el PBL menciona que los proyectos en la clase de lengua basados en este enfoque deben estar basados en el currículum y, además, ser multidisciplinarios. Atendiendo a la teoría, se destaca que el tipo de proyecto de las banderas, no sólo llevo a los alumnos a desarrollar el tema gramatical asignado para esta tarea, sino también, los llevo a desarrollar habilidades comunicativas durante las presentaciones, habilidades de trabajo en equipo, así como vocabulario en inglés, conocimientos del mundo y la historia. Por otro lado, llevo a que los estudiantes, tuvieran conexiones claras con el mundo real, que además de respaldar el enfoque PBL, respalda la perspectiva de la EL, permitiéndoles una interacción individual con el conocimiento, una

interacción real con el mundo y su comunidad, así como una interacción colaborativa con sus compañeros de equipo.

La matriz de registro permitió organizar un método de evaluación alternativa para calificar los proyectos desarrollados bajo el enfoque PBL, ofreciendo a los estudiantes una forma auténtica de valorar sus contribuciones y reflexionar sobre su aprendizaje. Este enfoque, según Beckett y Pae (2024), fomenta el desarrollo de aprendizajes significativos a través de actividades como la planificación, investigación, análisis y síntesis de datos, así como la reflexión sobre el proceso y el producto, ya sea de forma oral o escrita. Estas actividades, que incluyen comparar, contrastar y justificar alternativas, fortalecen no solo el aprendizaje autónomo, sino también las habilidades críticas de los estudiantes.

Como parte del cierre, el “Círculo de reflexión” permitió consolidar los conocimientos adquiridos y analizar lo aprendido, integrando el enfoque PBL con una perspectiva ecológica del aprendizaje del inglés. En este contexto, la hipótesis Sapir-Whorf (1929, citada en Ludwig, Mühlhäusler & Pagel, 2019) resulta pertinente, ya que destaca cómo los idiomas codifican categorías culturales y cognitivas únicas y pueden variar indefinidamente en aspectos como sonidos, gramática, vocabulario y conceptualización de ideas abstractas. Desde esta perspectiva ecológica, la diversidad lingüística se convierte en un recurso valioso, al conectar a los estudiantes con una visión más amplia y dinámica de las interacciones culturales y cognitivas que enriquecen el aprendizaje del idioma y que es reconocido a través de la reflexión.

3.4 Aplicación del instrumento no. 4: Matriz de Registro en Excel 2

El instrumento cuatro se aplicó a la par de la secuencia didáctica número tres. Esta aplicación transcurrió sin percances y las actividades se realizaron de manera óptima permitiendo obtener datos muy relevantes para esta investigación. La segunda secuencia didáctica fue abordada con un objetivo claro en mente: que los alumnos recopilen y analicen etiquetas de productos internacionales, comparen la información de fabricación y exploren los mensajes culturales y lingüísticos que transmiten, obteniendo opiniones con respecto a la diversidad cultural y datos del PL. La docente inició la segunda secuencia didáctica con el primer bloque en el que preguntó a los alumnos si habían observado en sus hogares envases o etiquetas con más de un idioma, preguntó a los estudiantes si consideraban que estas etiquetas les

proporcionaban una idea del país de donde provenían o bien, sólo les parecían meras explicaciones de los ingredientes y modo de uso de cada producto. Enseguida explicó que, a lo largo de la sesión, explorarían cómo las etiquetas comunican información cultural y lingüística.

A continuación, acomodó a los alumnos en un círculo que permitiera que los alumnos pudieran conversar con cualquier compañero dentro del salón y distribuyó diversas etiquetas de productos procedentes de distintos países (Anexo 3.9). La docente pidió a cada alumno que observará las etiquetas que tenían, tratando de imaginar de qué país venían o suponiendo con base a la letra o la información, todas las etiquetas provenían de diversos países incluyendo México, Brasil, USA y diversos países de Europa. Una vez que los alumnos observaron a detalle sus etiquetas, procedieron a compartir sus descubrimientos con los demás compañeros, se pusieron de pie y pudieron explorar las diversas etiquetas y envolturas distribuidas. Durante este tiempo se les permitió hacer uso de su celular y a través de la aplicación *Google Lens* pudieron explorar las lenguas en las que las etiquetas venían escritas, traducir algunas y tomar notas de sus descubrimientos. Los alumnos, organizados en parejas o pequeños grupos, identificaron y registraron datos clave —fecha de fabricación, país de origen, ingredientes y mensajes implícitos; compararon y categorizaron esta información, compartieron conocimientos previos sobre productos internacionales y destacaron los componentes culturales observados en los envases. Durante esta fase de exploración, se realizó una corta reflexión acerca de lo que los alumnos estaban observando, se compartió de manera grupal ciertos pensamientos, así como algunas ideas de por qué consideraban importante reflexionar ante este conocimiento.

Durante la fase de práctica y clarificación, los alumnos seleccionaron palabras y expresiones significativas de las etiquetas y buscaron sus equivalentes en inglés y en sus lenguas maternas, empleando diccionarios y aplicaciones digitales. La docente circuló por el aula, resolvió dudas, enfatizó estructuras lingüísticas relevantes y corrigió errores de interpretación. Posteriormente, en la etapa de producción activa, cada grupo elaboró un collage o póster integrando las etiquetas trabajadas; redactó un breve párrafo descriptivo que explicaba la significación cultural y lingüística de los productos y combinó textos en inglés

y en su lengua nativa. La docente proporcionó materiales adicionales, orientó sobre la organización y el diseño de la información, y fomentó un ambiente creativo y colaborativo.

En el bloque final de treinta minutos, los alumnos presentaron sus *collages* (anexo 3.10) al grupo y participaron en un debate guiado por la docente, quien planteó preguntas para inducir la reflexión sobre cómo el uso de múltiples lenguas había enriquecido su comprensión del inglés y del contexto cultural de los productos. Durante la discusión, la docente moderó el diálogo, ofreció retroalimentación formativa y evaluó la participación y el grado de consecución de los objetivos de la secuencia, asegurándose de que cada alumno pudiera expresar sus ideas y aprendizajes de manera clara.

3.4.1 Análisis y discusión del instrumento 4

Para este análisis se consideraron los datos proporcionados por los equipos “Pica Fresas” y el equipo “*Power Puff Girls* (PPG)”. Los alumnos elaboran un cartel en donde compararan diferentes productos de distintos países a través de una serie de actividades que los hace reflexionar acerca de su entorno, así como de su aprendizaje. Algunas de las lenguas utilizadas para realizar esta actividad son: inglés, español, coreano y portugués para el caso del primer equipo; y para el segundo equipo usaron: inglés, español, coreano, portugués y griego durante la elaboración de su cartel. Con respecto a su exposición oral, ambos equipos hicieron uso del inglés y del español. Durante el desarrollo de las actividades del proyecto, se observa una interacción moderada por parte de las alumnas Seven, Ari y Kat, no solo entre ellas y con los contenidos académicos, sino también con su entorno inmediato, es decir, con la comunidad que las rodea. La alumna Seven participa activamente en el intercambio de ideas con sus compañeras, con quienes colabora para tomar decisiones sobre los elementos a integrar en sus productos, evidenciando un vínculo entre sus elecciones escolares y las prácticas culturales de su contexto.

De manera similar, la alumna Ari mantiene una interacción constante tanto con su equipo como con la información obtenida mediante la observación de su comunidad y la investigación de aspectos culturales y lingüísticos locales. Además, plantea preguntas a la docente para aclarar sus ideas y enriquecer su comprensión del entorno. Por su parte, Kat demuestra una participación activa al colaborar con sus compañeras para decidir qué productos del entorno cotidiano deben ser representados en su *collage*, así como aquellos que

serán comparados, lo cual refleja una conexión directa entre el contenido académico y la realidad sociocultural de su comunidad. En conjunto, estas acciones muestran cómo las alumnas se involucran progresivamente en un proceso de aprendizaje significativo al vincular los saberes escolares con su contexto inmediato.

En relación con la actitud mostrada por las alumnas durante el desarrollo de las actividades, se identificó una disposición positiva hacia el aprendizaje y la interacción multilingüe. En el caso de Seven, el uso de material auténtico y la creación del PL favoreció su comprensión sobre la pertenencia cultural, permitiéndole reconocer que todos los individuos forman parte de una comunidad cultural específica. Asimismo, esto le facilitó la observación de particularidades gramaticales y ortográficas de diversos países. La utilización del español como medio de comunicación dentro de su equipo contribuyó a establecer acuerdos de manera efectiva, generando un ambiente de aprendizaje positivo y reforzando su interés en la sesión. La propia alumna manifestó que:

“Para comunicarme con mi equipo recurrí al español en ocasiones, para exponer utilicé inglés, esto me ayudó a crear nuevos significados a partir de la relación de palabras y les pude asignar también una imagen (PL).”

Por su parte, la alumna Ari también expresó una actitud favorable, destacando que el uso del español le permitió clarificar sus ideas y continuar con el aprendizaje del inglés sin obstáculos. Además, reconoció el valor de los elementos visuales en su proceso de aprendizaje, ya que estos le ayudaron a relacionar las etiquetas y la elaboración del PL usando la gramática del inglés con elementos de la vida cotidiana y a identificar similitudes entre productos mexicanos y extranjeros. En sus palabras:

“When we learn languages at the same time we learn about this culture, so you can change your perception. En algunos productos, por ejemplo, los coreanos, tienen cosas en inglés, lo que reitera que sería uno de los idiomas universales, pues la mayoría entendería un poco más el inglés que el coreano...”

Finalmente, Kat manifestó un interés genuino por adquirir nuevos conocimientos lingüísticos y señaló que los elementos visuales fueron esenciales para identificar aquellos objetos

provenientes del extranjero o etiquetados en lenguas distintas al inglés y al español. Ella misma comentó que:

"The labels helped me for the way the[y] get my attention. It makes me want to know what is it use[d] for. My perception changes according to the language. Maybe, for example in Korean, the product looks prettier and cleaner."

Estas observaciones reflejan cómo el uso de los objetos culturales como lo son las etiquetas y el PL, así como la posibilidad de alternar entre lenguas contribuyeron significativamente al compromiso, motivación y reflexión de las estudiantes durante la implementación de esta intervención.

En el caso del segundo equipo, se observó una interacción significativa entre las integrantes y su entorno, la cual se vio favorecida por el uso de recursos visuales y la búsqueda de información en lenguas diversas. En el caso de la alumna identificada como *The Polyglot*, se evidenció una interacción alta con su comunidad, ya que, con el uso del PL creado por el equipo, la alumna pudo usarlo y ejemplificar con mayor claridad sus ideas tanto en su producción escrita como oral, lo que le permitió y reforzar su comunicación con sus compañeras durante la presentación y fluidez en la misma. Dichos recursos visuales facilitaron la comprensión de su mensaje, y, en palabras de la propia alumna:

"Los elementos visuales fueron efectivos, ayudaron ya que si bien [los compañeros] no entendían todas las comparaciones, con el material visual ellos podían crear su propia perspectiva de los productos o incluso entender nuestra explicación mejor." Lo cual reconoce el uso de las estrategias comunicativas dentro de su presentación oral, reforzando la idea de que el uso de objetos culturales del PL a la par de contexto ayuda a mejorar la producción oral del alumno fortaleciendo su competencia estratégica.

Además, reconoció que: *"Considero que mi presentación fue clara, aun cuando tuve errores, corregí mis errores y creo que el punto de mi presentación se entendió."*

En cuanto a la alumna *Scar*, se identificó una interacción moderada. Ella se involucró activamente con plataformas digitales para consultar información escrita en otras lenguas y recurrió al uso de imágenes para ilustrar los conceptos que iba adquiriendo. Durante su participación oral, hizo el cambio de código entre el español y el inglés para lograr una

explicación más precisa, lo cual permitió una comunicación efectiva con su audiencia. Scar reflexionó sobre este proceso y compartió:

"Cuando iba a decir lo que quería expresar en la exposición, había algunas palabras que no sabía, entonces hice uso del español para preguntar cómo se decían estas palabras, entonces continúe mi exposición con mayor claridad."

Respecto a la actitud, ambas alumnas manifestaron una disposición positiva frente al trabajo multilingüe y cultural. *The Polyglot* señaló que las actividades le permitieron conocer idiomas que no había explorado previamente, gracias a los objetos culturales que mostraban signos y vocabulario desconocido. Destacó también el valor de las comparaciones entre productos, ya que, mediante los elementos visuales, cada estudiante podía construir su propia perspectiva sobre los artículos extranjeros. Por su parte, Scar expresó que el contacto con los productos y las lenguas despertó en ella recuerdos previos, como el nombre de un chocolate en portugués, e incluso mencionó que esta experiencia la motivó a imaginarse visitando nuevos lugares. En sus palabras:

"Cuando intentamos investigar acerca de los productos [...] en lo personal, me llevó a imaginar en cómo es el entorno en otros lugares."

Además, agregó:

"Los elementos visuales resultan bastante efectivos, ya que, al relacionar otras culturas o cosas de países distintos y lenguas distintas, proporcionamos una mayor curiosidad para seguir aprendiendo y ser eficaces."

En conjunto, la interacción con el entorno inmediato, la incorporación de objetos culturales para elaborar PL y el uso estratégico de las lenguas contribuyeron al desarrollo de habilidades comunicativas y a un ambiente de aprendizaje significativo en el que las alumnas pudieron negociar el significado, clarificar sus ideas y fortalecer su motivación por el aprendizaje de lenguas.

Con respecto al uso estratégico de la lengua, se identificó que las alumnas del primer equipo implementaron diversas estrategias comunicativas tanto verbales como no verbales, las cuales reflejan su capacidad para adaptarse a las exigencias lingüísticas y contextuales de la actividad. En primer lugar, se observó el uso de estrategias de reducción del mensaje, como

la eliminación de detalles innecesarios, lo que permitió que algunas estudiantes reformularan sus ideas complejas en enunciados más sencillos, coherentes y precisos. Esta reformulación facilitó la producción oral, al disminuir la carga cognitiva y asegurar una comunicación efectiva. Asimismo, el *code-switching* emergió como una herramienta clave para la interacción, ya que permitió a las alumnas alternar entre el español y el inglés con el fin de resolver dudas, acordar decisiones con sus compañeras y completar ideas durante la exposición. En los momentos de mayor dificultad, se recurrió también a estrategias no verbales, tales como el uso de gestos y expresiones faciales para manifestar duda.

En relación con el segundo equipo, se destacó el empleo de estrategias orientadas hacia la exactitud, particularmente la autocorrección gramatical. Una de las alumnas mostró un notable control metalingüístico al monitorear su producción oral, identificar errores y corregirlos de manera autónoma, lo cual evidencia una atención consciente a la forma lingüística. A nivel socioafectivo, se aplicaron estrategias de reducción de ansiedad; por ejemplo, al recordar que cometer errores es parte del proceso de aprendizaje, lo cual les permitió mantener la fluidez del discurso. El *code-switching* también funcionó como una estrategia compensatoria que facilitó la expresión de ideas sin perder claridad.

Finalmente, el uso de expresiones faciales no solo sirvió como apoyo para complementar el mensaje verbal, sino también como un recurso visible del esfuerzo cognitivo que implicaba la producción en una lengua extranjera. Estas estrategias, en conjunto, demuestran la capacidad de las estudiantes para gestionar su comunicación de forma flexible y eficaz, evidenciando un uso estratégico del lenguaje ajustado a sus recursos personales y al contexto inmediato de la actividad.

Tras el análisis de la secuencia didáctica tres, se concluye que:

Se destaca el uso del paisaje lingüístico como recurso visual y cultural. En primer lugar, los hallazgos permiten observar que el paisaje lingüístico se convirtió en un recurso didáctico clave, no solo como representación gráfica de las lenguas en contextos reales, sino también como detonador de reflexión lingüística y cultural. El análisis de etiquetas multilingües permitió a las estudiantes identificar rasgos visuales, semánticos y culturales de los productos, lo que favoreció la inferencia de significados y la activación de conocimientos

previos. Esta experiencia se potenció mediante la elaboración de un collage, en el que las alumnas integraron dichas etiquetas con estructuras comparativas y superlativas en inglés, lo cual no solo fortaleció sus habilidades lingüísticas, sino que también promovió el desarrollo de una mirada crítica hacia la diversidad cultural. En este sentido, el collage funcionó como una herramienta de expresión personal y colectiva, en la que los productos y sus lenguas se reinterpretaron a partir de las percepciones individuales y grupales de las estudiantes. Este tipo de actividades se alinea con lo planteado por Pons (2012), quien afirma que el paisaje lingüístico ofrece un corpus auténtico para aprender tanto conocimientos lingüísticos como extralingüísticos. Asimismo, se retoma la idea de Shohamy y Waksman (2009), en cuanto a que estas creaciones no solo embellecen el espacio educativo, sino que también legitiman nuevas formas de expresión que desafían las jerarquías lingüísticas tradicionales.

Los datos recopilados muestran que las prácticas de *translanguaging* en el aula no se dieron de manera continua ni generalizada, pero su presencia, aunque puntual, tuvo un impacto positivo en la experiencia de aprendizaje de las estudiantes. Lejos de ser una estrategia sistemática, el *translanguaging* emergió como una herramienta espontánea y funcional en momentos clave, particularmente durante el trabajo colaborativo, la exposición oral y la elaboración del paisaje lingüístico (PL). En este contexto, se observó una disposición favorable hacia la interacción multilingüe, especialmente en estudiantes como Seven, quien manifestó que el uso del español para comunicarse con su equipo le permitió organizar mejor sus ideas y generar nuevos significados al momento de exponer en inglés. Según sus palabras, este proceso le ayudó a “*crear nuevos significados a partir de la relación de palabras*” y a vincularlos con imágenes dentro del PL, lo cual reforzó su comprensión cultural y lingüística.

Este uso situado de los recursos lingüísticos no solo facilitó el trabajo colaborativo, sino que también promovió un ambiente de aprendizaje positivo, evidenciando que, cuando las condiciones lo permiten, el *translanguaging* puede actuar como un mediador para la construcción de conocimiento. Tal como plantea Khubchandani (1971, en Canagarajah, 2011), esta práctica se ajusta al contexto y a las necesidades comunicativas de los hablantes, quienes alinean sus recursos lingüísticos con el entorno para favorecer la comprensión. Desde esta perspectiva, el *translanguaging* en este estudio no fue simplemente una alternancia de códigos, sino un mecanismo que permitió a las estudiantes negociar significados y conectar

con los contenidos de manera más profunda, incluso si aún no lo reconocen como una estrategia pedagógica válida o integrada formalmente en su experiencia educativa.

En el marco de esta ecología comunicativa, las estrategias utilizadas por las alumnas demuestran cómo el *translanguaging*, aunque limitado, puede funcionar como catalizador de la competencia estratégica. Cuando las estudiantes recurrieron al *code-switching*, lograron resolver dudas, completar sus ideas y reducir la ansiedad asociada con la exposición oral, permitiendo que el mensaje se transmitiera con mayor fluidez y claridad. No obstante, muchas de estas estrategias surgieron de manera intuitiva y no fueron reconocidas conscientemente como recursos válidos dentro del aula. Esto coincide con la perspectiva de Baker (2011, en Blackledge & Creese, 2015), quien subraya que el *translanguaging* no solo facilita la construcción de significados, sino que permite moldear experiencias y adquirir conocimiento a través del uso combinado de lenguas. Aun así, los datos sugieren que las estudiantes aún no identifican plenamente el valor pedagógico de estas prácticas, ya que no están integradas de forma explícita en sus experiencias previas con métodos de enseñanza más tradicionales.

Este uso situado de los recursos lingüísticos no solo facilitó el trabajo colaborativo, sino que también promovió un ambiente de aprendizaje positivo, evidenciando que, cuando las condiciones lo permiten, el *translanguaging* puede actuar como un mediador para la construcción de conocimiento. Tal como plantea Khubchandani (1971, en Canagarajah, 2011), esta práctica se adapta al contexto y a las necesidades comunicativas de los hablantes, quienes alinean sus repertorios lingüísticos con el entorno para favorecer la comprensión. En este estudio, la creación del PL no solo funcionó como producto final de las actividades, sino como un espacio semiótico en el que convergieron distintas lenguas, identidades y formas de ver el mundo. En ese sentido, el PL y el TL se articulan dentro de una perspectiva ecológica del lenguaje —como la planteada por Haugen (1972)—, que reconoce que las lenguas no existen en el vacío, sino en relación constante con los hablantes, sus prácticas y los contextos socioculturales en los que se insertan. Esta interconexión permitió a las estudiantes, especialmente a aquellas que mostraron mayor disposición al diálogo intercultural, construir significados más amplios y significativos a partir de la interacción entre lengua, cultura y entorno.

3.5 Aplicación del instrumento no. 5: Matriz de Registro en Excel 3

El instrumento cinco se aplicó a la par de la secuencia didáctica número cuatro. Durante la cuarta sesión de la aplicación, los alumnos trabajaron con el tema “¿Trabajas aquí?”, cuyo objetivo fue permitirles utilizar múltiples lenguas para describir distintos roles laborales y espacios escolares, demostrando su comprensión a través de la elaboración de tarjetas de identificación (Anexo 3.11). La sesión dio inicio con una breve discusión guiada por la docente, quien les preguntó si conocían cómo se decía el nombre de algunos oficios en otro idioma. Este intercambio sirvió como introducción para sensibilizarlos sobre la diversidad lingüística y su presencia en el entorno escolar. Posteriormente, los alumnos se organizaron en pequeños grupos y recorrieron la escuela para realizar un listado de oficios y departamentos que se encuentran en su escuela, entrevistando a las personas que se encontraban en cada oficina o departamento. A partir de ese descubrimiento, reflexionaron sobre cómo se podrían nombrar esos oficios en sus lenguas maternas u otras lenguas que conocieran.

A continuación, la docente distribuyó conjuntos de tarjetas con nombres de profesiones y lugares comunes en una escuela, como la biblioteca, la dirección o el laboratorio. Con ese material, los alumnos comenzaron una búsqueda de información utilizando diccionarios bilingües, aplicaciones de traducción y enlaces proporcionados por la docente, con el propósito de investigar cómo se expresaban esos mismos términos en diferentes lenguas. Al concluir la investigación, cada grupo presentó sus hallazgos al resto de la clase, explicando cómo los títulos laborales y los espacios escolares se nombraban en distintas lenguas, así como la importancia de reconocer estos términos para valorar la diversidad cultural y el trabajo del personal escolar.

Posteriormente, los alumnos participaron en una actividad de producción activa: elaboraron una serie de tarjetas de identificación, el cual incluyó imágenes, etiquetas y descripciones de los distintos departamentos escolares y los oficios relacionados, todo esto en diferentes lenguas, así como una fotografía de la o las personas encargadas de ese departamento. Para esta actividad, los alumnos utilizaron materiales variados como papel, plumones, tijeras y herramientas digitales como *Canva*. La docente fomentó un ambiente creativo y colaborativo, apoyando a los estudiantes en el diseño de sus tarjetas y resolviendo dudas

durante el proceso. Esta actividad permitió que los alumnos plasmaran visualmente la diversidad lingüística del entorno escolar y reflexionaran sobre su valor.

Para concluir la sesión, los alumnos compartieron sus hallazgos y expusieron sus tarjetas explicando la importancia y el papel que tiene el lenguaje en la comprensión del entorno laboral y cultural que los rodea. La docente los guio durante esta etapa de reflexión y evaluación, promoviendo el análisis de cómo los diferentes idiomas presentes en la escuela contribuyen a formar una ecología lingüística más inclusiva y significativa. Finalmente, evaluó la participación activa y el nivel de comprensión alcanzado por cada grupo, valorando tanto los productos visuales como las interacciones realizadas.

3.5.1 Análisis y discusión del instrumento 5

El análisis de la interacción de las estudiantes con su entorno escolar revela un nivel alto de participación comunitaria, tanto en los espacios formales como informales de la institución. En el caso del primer equipo, se observó que la alumna Fer estableció vínculos sólidos con los entrevistados y mantuvo una colaboración activa con integrantes de ambos equipos, lo que refleja una apropiación significativa de la tarea y una actitud abierta hacia el trabajo cooperativo. Por otro lado, la alumna Kar mostró una interacción destacada con la comunidad estudiantil durante la presentación del producto final, aunque su dinámica con los compañeros de grupo fue más limitada, evidenciando una cooperación parcial pese al apoyo recibido en algunas fases del proyecto. De manera similar, en el segundo equipo, la alumna Rom sostuvo una interacción amplia tanto con los entrevistados como con sus pares, a pesar de que Ana y Mille, sus compañeras de equipo demostraron mayor involucramiento durante la exposición pública, aunque su colaboración grupal fue más moderada. A pesar de estas diferencias, las cinco participantes coincidieron en un aspecto fundamental: la interacción directa con miembros del entorno escolar —muchos de ellos previamente desconocidos— les permitió acceder a información relevante sobre procesos institucionales, así como reconocer a diversas figuras que pueden brindar orientación y apoyo. Este contacto favoreció una experiencia significativa de reconocimiento del entorno y fortaleció su comprensión sobre la escuela como un ecosistema social en el que confluyen múltiples actores, más allá del aula o del personal docente.

En este sentido, se destaca el valor pedagógico de los escenarios auténticos como espacios de inmersión que enriquecen el aprendizaje del inglés y favorecen la construcción de significados en contextos reales, como lo señala la Ecología Lingüística. Al interactuar con miembros de la comunidad educativa en situaciones comunicativas genuinas, las estudiantes no solo desarrollaron habilidades lingüísticas, sino también competencias sociales y culturales que difícilmente podrían haberse adquirido en entornos artificiales o en sesiones meramente basadas en un libro de texto de inglés.

Con respecto a las actitudes y reacciones de las alumnas, se destaca que en el equipo uno, la alumna mostró una actitud positiva hacia la actividad, destacando que el proyecto le permitió adquirir nuevos conocimientos, lo cual expresa claramente: *"I got new knowledge [...] I found interesting all the info that the teacher said to us."*

Además, Fer destacó el papel de su lengua materna como herramienta principal para llevar a cabo la actividad:

"Mi lengua materna fue el medio principal con el cual nos comunicamos para hacer esta actividad." A través de esta interacción, logró relacionar los datos obtenidos con su entorno y el contexto global, observando que esta información podría tener un impacto en el extranjero: *"relacioné [los datos obtenidos] y el mundo, con lo que podemos lograr, por ejemplo, en el extranjero con lo que nos decían muchos maestros que entrevistamos."*

En cuanto al uso de las lenguas, Fer comentó que la actividad le permitió aprender nuevo vocabulario, sobre todo en lo relacionado con su entorno escolar:

"El modo en que empleamos las lenguas fue muy común, aprendí mucho vocabulario con respecto a nuestro entorno (escuela)." A lo largo de esta experiencia, Fer destacó lo útil que resultó la actividad: *"This activity was useful, I learned too many things."*

Mientras que su compañera Kar también expresó una actitud positiva y mostró aprecio por la actividad, aunque con algunos matices. En sus palabras: *"I think is interesting to know many aspects of the Faculty because sometimes we don't pay attention to many details."* Esta reflexión indica que Kar valoró la oportunidad de conocer aspectos de la facultad que generalmente pasan desapercibidos.

En cuanto a su proceso de comunicación, Kar mencionó que utilizó su lengua materna para ayudar a relacionar conceptos:

"I could identify some new things and I use Spanish to relate concepts."

También resaltó la efectividad de los elementos visuales para captar la atención de sus compañeros, lo que ayudó a organizar la información:

"The visual elements (PL) helped to identify specific information and they were very effective to call for my partners attention."

En ese mismo tenor, el segundo equipo manifiesta haber usado su lengua materna para adquirir mayor conocimiento, fortaleciendo no sólo su aprendizaje, sino también su perfil lingüístico. La alumna Romi destacó la importancia del uso de su lengua materna para expresar sus ideas de forma fluida. De acuerdo con sus comentarios:

"Using Spanish and English at the same time me ayudó a tener más conocimiento y a expresar mis ideas con un poco más de fluidez."

Además, Romi expresó que la interacción con maestros extranjeros le permitió comprender la diversidad global, lo que enriqueció su aprendizaje:

"Pude comprender que hay una gran diversidad global al entrevistar a maestros que son extranjeros, esto me ayudó a aprender más."

También hizo énfasis en la importancia de los elementos visuales en el proceso de aprendizaje, especialmente en las "cards", que ayudaron a ubicar visualmente el entorno y facilitaron la comprensión:

"En las cards fue de suma importancia colocar la foto de las personas porque ayuda a ubicar visualmente tu entorno." Esto le permitió una mejor comprensión de la facultad y fortalecer su conocimiento a través de la información obtenida: "esto me permitió plasmar mis conocimientos adquiridos en mi trabajo final."

Por su parte, la alumna Mille expresó una actitud positiva hacia la actividad, mencionando que pudo alternar entre lenguas, lo que le permitió explicar mejor ciertos aspectos:

"Pude alternar lenguas, primero en inglés y explicando ciertos aspectos en español para exponer mis ideas."

También destacó la utilidad de los elementos visuales para ayudar a organizar y comprender mejor la información:

"Los elementos visuales ayudan a tener más clara la idea de lo que estamos aprendiendo porque lo relacionamos con lo que ya hemos visto y lo que ya sabemos."

En particular, hizo hincapié en las "fichas de identificación", que le permitieron conocer más sobre los lugares y personas dentro de la universidad:

"Los elementos visuales como las fichas de identificación nos ayudan a aprender nueva información de nuestra universidad, de los lugares que hay aquí, qué se hace en estos lugares y de las personas que forman parte de la comunidad escolar."

Además, Mille subrayó que lo más interesante de la actividad fue conocer más sobre la vida académica de sus profesores:

"Lo más interesante de esta actividad fue conocer más sobre la vida académica que llevan mis profesores."

Finalmente, la alumna Ana adoptó una postura más neutral, reconociendo que adquirió nuevo vocabulario, pero enfatizó que su principal aprendizaje fue en la habilidad para trasladar ideas de su lengua materna al inglés:

"Utilicé mi lengua materna para hacer las entrevistas, pero toda mi presentación fue en inglés."

En cuanto al uso de los elementos visuales, Ana destacó que le ayudaron a identificar la información que debía presentar y a ajustar las expresiones de los entrevistados al inglés de manera más sencilla:

"Los elementos visuales me ayudaron a identificar la información que iba a exponer y el tiempo gramatical en el que se está hablando, esto me permitió adaptar las expresiones de los entrevistados [en español] a un nivel más sencillo [en inglés]."

Ana también destacó el valor de aprender más sobre las tareas y roles de los docentes y el personal académico, indicando:

"The interesting part was to learn the multiple things that a teacher or a worker can do and who can help me with my academic issues."

Este análisis de las actitudes y reacciones de las alumnas puede ser entendido desde varias perspectivas teóricas que enriquecen la comprensión del proceso de aprendizaje. Desde la perspectiva de ecología lingüística, se observa cómo las estudiantes interactúan con su entorno escolar, lo que incluye no solo el uso de diferentes lenguas, sino también la adaptación a los recursos y actores presentes en ese contexto, como los docentes y compañeros. Esta interacción está influenciada por la diversidad lingüística del entorno educativo y la manera en que las alumnas acceden a diferentes fuentes de conocimiento. Desde la óptica del paisaje lingüístico, las alumnas se enfrentan a un entorno visual que refleja las múltiples lenguas y culturas presentes en su institución, como se evidencia en su uso de elementos visuales (fichas de identificación, fotos) que les permiten identificar y contextualizar la información de manera más efectiva. La competencia estratégica también se manifiesta en la capacidad de las alumnas para utilizar el *code-switching* o *code-meshing* en su proceso de comunicación, adaptando sus conocimientos lingüísticos según las situaciones y los interlocutores, lo que facilita la expresión de ideas y la adquisición de nuevos conocimientos. Finalmente, el concepto de *translanguaging* emerge al analizar cómo las alumnas combinan y alternan lenguas (como el español y el inglés) durante las entrevistas y la presentación del proyecto, permitiéndoles acceder a una mayor comprensión de su entorno y expresar sus ideas de manera más fluida y precisa. Estas perspectivas teóricas permiten comprender el cómo las alumnas desarrollan sus habilidades lingüísticas y de interacción en un entorno multilingüe y multicultural, y cómo estas interacciones contribuyen a su aprendizaje y a su conexión con la comunidad educativa, fortaleciendo el marco teórico de esta investigación.

El análisis de las prácticas lingüísticas de las alumnas dentro de un entorno educativo multilingüe, en el que se incorporan las perspectivas de *translanguaging*, paisaje lingüístico, ecología lingüística y competencia estratégica, revela cómo estas interactúan y se complementan de manera integral. Cada una de estas perspectivas contribuye a un

entendimiento holístico del proceso de adquisición de conocimiento y construcción de significado, en un contexto que no solo involucra la práctica lingüística, sino también las dinámicas culturales y sociales presentes en el entorno académico.

El paisaje lingüístico, por su parte, juega un papel fundamental al proporcionar un corpus lingüístico que las alumnas utilizan para aprender no solo las lenguas, sino también aspectos extralingüísticos de su entorno académico. Tal como señala Torres (2020), el paisaje lingüístico incluye todas las representaciones lingüísticas que se encuentran en los espacios públicos, desde señales y carteles hasta anuncios y etiquetados. Estos elementos visuales no solo enriquecen la comprensión del entorno, sino que también validan nuevas expresiones lingüísticas, desafiando las fronteras tradicionales del lenguaje. Shohamy y Waksman (2009 en Pons, 2012) argumentan que el paisaje lingüístico tiene el poder de legitimar estas nuevas formas de expresión, transformando el espacio público en un espacio de interacción donde las alumnas pueden identificar, negociar y reflexionar sobre los significados asociados a las diferentes lenguas presentes en su entorno.

El *translanguaging*, como proceso de uso flexible de múltiples lenguas, se posiciona como una herramienta clave para las alumnas en su interacción y construcción de conocimiento. Según García (2009), el *translanguaging* no es solo un fenómeno lingüístico, sino también pedagógico, que permite a los estudiantes movilizar sus recursos lingüísticos de forma creativa y adaptada al contexto específico. Las alumnas, al utilizar tanto el español como el inglés y en algunos casos el francés, crean significados a través de una improvisación creativa que se ajusta a las necesidades de la actividad y del entorno educativo. Este uso de las lenguas no solo se centra en la producción verbal, sino también en la integración de las lenguas en la interacción social y académica, reflejando una competencia estratégica que les permite gestionar y coordinar sus recursos lingüísticos para facilitar la comprensión y el aprendizaje. Baker (2011) en Blackledge & Creese (2015) resalta que este proceso de "crear significados" y "moldear experiencias" es un fenómeno que forma parte de la competencia estratégica, permitiendo a las alumnas adaptarse y elegir las lenguas de acuerdo con el contexto, para maximizar la eficacia comunicativa.

En este contexto, la ecología lingüística se refiere al entorno en el que estas prácticas lingüísticas se desarrollan, enfatizando la interacción entre el lenguaje y su contexto. Como

Haugen (1972) indica, el lenguaje no puede entenderse aislado de sus hablantes y su contexto, lo que implica que el uso del idioma está profundamente influenciado por la ecología social y cultural. Las alumnas, al utilizar su lengua materna en entrevistas y luego presentar los resultados en inglés, demuestran una adaptación dinámica al entorno académico, ajustándose a las demandas lingüísticas del contexto educativo, sin perder su identidad lingüística y cultural. Esta ecología lingüística no solo proporciona el espacio físico para el uso de las lenguas, sino que también regula las dinámicas de poder, acceso y legitimidad lingüística dentro del aula, lo que influye directamente en las decisiones estratégicas de las alumnas en cuanto a la elección de la lengua y la manera de utilizarla.

Finalmente, la competencia estratégica, un concepto estrechamente relacionado con el *translanguaging*, permite a las alumnas emplear sus recursos lingüísticos de manera eficiente, no solo en términos de fluidez, sino también en la capacidad de negociar significados y adaptar su comunicación según el contexto. García (2009) y Baker (2011) destacan que la competencia estratégica incluye no solo el conocimiento de las lenguas, sino también la habilidad para mover y manipular las lenguas en función de los objetivos comunicativos. Las alumnas muestran una clara competencia estratégica al utilizar el español para explicar conceptos complejos, el inglés para la presentación formal y, en algunos casos, el francés como recurso adicional, lo que refleja su capacidad para manejar diversas lenguas en diferentes situaciones y contextos. Esto es fundamental, ya que la competencia estratégica les permite superar barreras lingüísticas, aprovechar las ventajas de cada lengua y facilitar la comprensión, lo que favorece la construcción de significados y el acceso al conocimiento. Argumentando en favor de la perspectiva de García (2009) en donde nos dice que las lenguas no pueden visualizarse como entes separados y apela al uso de un solo perfil lingüístico y que observa a todas las lenguas desde una mirada holística y complementaria.

Aunque en algunas ocasiones las estudiantes enfrentaron numerosas barreras lingüísticas e incluso cometieron errores significativos, la docente implementó diversas estrategias de corrección según las circunstancias. Por ejemplo, durante las actividades de producción oral, la docente pospuso la corrección hasta el final de la actividad, con el propósito de no interrumpir la comunicación ni afectar la fluidez. En otro momento, los estudiantes cometieron errores al intentar “mejorar” la presentación de sus tarjetas de identificación.

Inicialmente las elaboraron a mano, pero al considerar que requerían una mejor presentación y desear incluir fotografías de las personas, decidieron rehacerlas en computadora. Sin embargo, al transcribirlas, cometieron errores importantes. Dado que ya habían invertido en las impresiones, la docente decidió valorar su esfuerzo y permitió su uso en la exposición; no obstante, para la evaluación se consideraron las tarjetas elaboradas a mano, ya que se mantuvieron más fieles a su trabajo y dedicación.

En resumen, el análisis de estas prácticas lingüísticas muestra cómo el *translanguaging*, el paisaje lingüístico, la ecología lingüística y la competencia estratégica se entrelazan de manera coherente, apoyándose mutuamente para ofrecer una visión integral del proceso educativo. Se cumple la premisa acerca de la implementación efectiva de un programa de lenguas que no solo enseña gramática y vocabulario, sino que se avoca a lo cultural y cultiva en el alumno la capacidad de usar estrategias útiles para el progreso de su competencia comunicativa. Las alumnas no solo navegan entre lenguas, sino que también interactúan con su entorno lingüístico y cultural, lo que les permite aprender y construir significados de manera más rica y profunda. Este enfoque holístico, que integra estas perspectivas, demuestra cómo las prácticas lingüísticas en el aula son mucho más que simples intercambios de palabras; son procesos complejos de negociación, adaptación y reflexión que contribuyen a la construcción de identidad, comprensión intercultural y aprendizaje.

3.6 Aplicación del instrumento no. 6: Rúbrica de presentación oral 2

La quinta secuencia didáctica (Anexo 2.5) se aplicó con el instrumento número 6 el cual detectó que esta secuencia y las actividades desarrolladas en ella permitieron a los estudiantes usar y comprender múltiples idiomas para describir actividades escolares. Los estudiantes, organizados en pequeños grupos, decidieron enlistar una serie de actividades culturales realizadas dentro y fuera de la escuela. Para iniciar, los alumnos respondieron una serie de preguntas planteadas por el docente, tales como: ¿Qué actividades destacarían del ciclo escolar? ¿Cuáles fueron las actividades más relevantes para ellos y por qué? ¿Qué intención tuvo esa actividad cultural y qué aprendieron de ella?

Después de recopilar diversas respuestas, los grupos discutieron sus hallazgos y anotaron la lista de actividades que consideraron más representativas. Los estudiantes colaboraron para proponer las actividades destacadas y lo comentaron con la docente. El maestro fomentó la

creatividad y la comprensión de la diversidad lingüística, animó a los estudiantes y facilitó la discusión, resaltando aspectos culturales de la comunidad escolar. Los estudiantes destacaron diversas actividades que les permitieron conocer aspectos del mundo o de otras culturas que no conocían, destacaron haber ido a una comunidad indígena, visitado museos, asistido a conferencias y realizado actividades culturales dentro del aula de francés e inglés.

Durante los siguientes 60 minutos, los estudiantes redactaron, en pequeños equipos, un boletín informativo (Anexo 3.12) donde narraron las actividades escolares, empleando los tiempos verbales trabajados en clase, así como los conocimientos previos que poseían en otras lenguas. Relataron las actividades culturales y destacaron tanto los aprendizajes adquiridos como las experiencias que reflejaban la diversidad cultural. El maestro solicitó a los estudiantes una reflexión en torno a la diversidad cultural dentro y fuera del entorno escolar, guiándolos en su autorreflexión, resolviendo dudas y corrigiendo cuando fue necesario. Además, evaluó la participación y comprensión de los estudiantes durante las actividades y solicitó retroalimentación sobre la experiencia y la efectividad de la actividad en el reconocimiento de la diversidad cultural.

Finalmente, con los materiales realizados por cada equipo, elaboraron un boletín gigante, usando su creatividad para la elaboración de este.

3.6.1 Análisis y discusión del instrumento 6

Los datos obtenidos mediante la rúbrica de presentación oral se presentan de forma cuantitativa, ya que a cada parámetro se le ha asignado un valor numérico. No obstante, al considerar estos resultados desde una perspectiva cualitativa, el puntaje de 4 representa un logro sobresaliente en la actividad, alineándose con el fundamento teórico correspondiente a esa categoría. En otras palabras, al finalizar la actividad, los estudiantes que obtengan un 4 habrán demostrado una excelente coherencia entre teoría y práctica. Un puntaje de 3 indica un desempeño adecuado; los estudiantes habrán alcanzado cierto nivel de coherencia entre teoría y práctica, aunque sin llegar a la excelencia debido a algunas limitaciones observadas. Los puntajes de 2 y 1, por otro lado, reflejan una aplicación insuficiente de la teoría: el 2 corresponde a un proceso insatisfactorio y el 1 a un proceso deficiente en términos de la aplicación de la teoría seleccionada para esta investigación.

Para este análisis se consideraron los datos proporcionados por los equipos “*Power Puff Girls* (PPG)” y el equipo “Bellotas”. La rúbrica de evaluación considera como primer punto a evaluar la comprensión profunda de como un idioma interactúa con su entorno, es decir, evalúa aspectos de EL y TL en conjunto. Como segundo punto se centra en la reflexión de los alumnos con respecto a esta misma diversidad, a través de la aplicación y elaboración del PL. Finalmente, como tercer punto, evalúa la evidencia de uso de las estrategias comunicativas en situaciones de interacción bilingüe. En el caso del equipo PPG para el primer punto, las alumnas probaron una toma de conciencia sobre la existencia de cierta diversidad cultural a nivel global, particularmente al emplear distintos idiomas como medio para interactuar tanto con la docente como con sus compañeras. Esta práctica multilingüe favoreció no solo el desarrollo de habilidades comunicativas, sino también un entendimiento más profundo sobre cómo los idiomas pueden complementarse y facilitar el intercambio de ideas. En sus palabras de Scar:

“The use of different languages was very interesting. En el uso de diferentes idiomas, definitivamente reflexionamos acerca de la gran diversidad que hay en el mundo y utilizamos o relacionamos esto al conocer nuevos conceptos de nuestra lengua materna y después aprender sus significados en otra lengua.” (Scar)

O bien el comentario de Abby donde muestra la utilidad de los conocimientos adquiridos en la escuela de manera transversal, pues identificaron una relación entre los conocimientos adquiridos en la clase de inglés y los de la clase de francés, reconociendo que, a pesar de tratarse de programas distintos, el uso de una lengua facilitó el aprendizaje de la otra, como resultado de su aplicación durante el proyecto.:

“La materia de francés nos ha ayudado con nuestro trabajo relacionado con la materia de inglés, con nuevo vocabulario para aplicarlo. I love to learn new words in another language, so all of that inspires me to get more and more knowledge for my career and my life.” (Abby)

A través de estas interacciones, se hizo evidente la capacidad de las estudiantes para identificar la riqueza de la interacción lingüística y el valor funcional de utilizar diversos códigos lingüísticos.

“También me gusta conocer sobre los hábitos de otros países, creo que los buenos los puedo absorber para usarlos tanto en la escuela como en mi persona.” (Abby)

Asimismo, el equipo Bellotas demostró como el uso de su lengua materna desempeñó un papel fundamental en la construcción del conocimiento, ya que les permitió establecer conexiones significativas entre conceptos previamente adquiridos y nuevos aprendizajes, facilitando así el acceso a otros idiomas de manera más natural y contextualizada.

“Para la presentación, utilizamos varias noticias sobre la facultad y en cada noticia empleamos diferentes lenguas, pude utilizar mi lengua materna. [...] Aprendí muchas cosas nuevas y en mi equipo utilizamos inglés, francés, otomí y un poco de español.” (Pax)

Los alumnos demostraron un reconocimiento significativo respecto a la importancia de conocer y valorar su entorno inmediato, destacando que el aprendizaje no debe centrarse exclusivamente en contextos extranjeros. A lo largo del desarrollo del proyecto, se observó que, al alternar el uso de distintas lenguas —incluyendo algunas palabras en otomí— los estudiantes integraron de manera consciente elementos de la diversidad lingüística y cultural presente en su comunidad.

“Utilizamos términos en otomí y combinamos con el inglés para poder dar una explicación eficiente de nuestro trabajo.[...] Todo esto es muy importante, tanto para quien hace el trabajo y explica, como para quien escucha pues es importante aprender acerca de nuestro entorno inmediato y otros idiomas.” (Itze)

Esta integración no solo evidenció una apertura hacia el multilingüismo, sino también una actitud reflexiva hacia su identidad sociolingüística.

Particularmente, la alumna Ely manifestó un despertar de conciencia en relación con las lenguas originarias que forman parte de su contexto. Aunque había escuchado con anterioridad a personas de su comunidad alternar entre el español, el otomí y el mazahua, nunca antes había sentido una disposición personal por aprender o preservar dichos saberes.

“Pude comunicar y expresar ideas, maybe, when I was talking some words en otomí and, in my own experience with la mezcla de idiomas, when I was younger I heard una mezcla de mazahua, otomí y español, aunque en mi presentation I had to use English, Spanish and

words en otomí, it is interesting the way that we could use many languages and I love the diversity of that.” (Ely)

No obstante, en el marco del proyecto, mostró una destacada iniciativa al buscar activamente el apoyo de familiares y conocidos, con el propósito de ampliar su conocimiento del vocabulario en lengua otomí. Su participación refleja un compromiso genuino por rescatar y valorar el patrimonio lingüístico local, contribuyendo así al fortalecimiento de su identidad cultural y al reconocimiento de la riqueza lingüística que la rodea.

Por otro lado, el equipo PPG demostró la importancia del PL. Las alumnas señalaron que la incorporación de elementos visuales del paisaje lingüístico relacionados con su entorno propició un punto focal de atención, lo cual resultó significativo tanto para ellas como para sus compañeros.

“Los elementos visuales, cuando los observamos, generamos un foco de atención y esto, creo que es útil para aprender más rápido y también porque al conocer cosas desconocidas de nuestro entorno es interesante.” (Scar)

Asimismo, al identificar aspectos previamente desconocidos de su propio contexto, como su escuela, se incrementó su interés en las actividades. Reflexionaron, además, sobre el intercambio de ideas que ocurre dentro de su entorno, destacando que compartir con sus compañeros favorece la construcción de nuevos aprendizajes, los cuales pueden desarrollarse en distintas lenguas.

“Los elementos visuales sirven para que otras personas puedan aprender y además yo aplicarlo cuando este de viaje en el extranjero. I love to exchange ideas and knowledge with my classmates because I learn new things all the time with them.” (Abby)

Con respecto a las estrategias comunicativas, se identifican estrategias socioafectivas centradas en el fomento de la confianza mutua. Al inicio del proyecto, la estudiante Ely manifiesta inseguridad respecto a presentar en lengua otomí, debido al estigma social asociado a su uso en la comunidad. No obstante, sus compañeros de ambos equipos la animan y apoyan para continuar con su investigación en dicha lengua indígena. En cuanto a las estrategias orientadas a la fluidez, se observa una tendencia hacia la expresión espontánea, en la cual se prioriza la coherencia y continuidad del discurso escrito, minimizando la

corrección gramatical precisa para no interrumpir el flujo de ideas ni afectar la motivación al comunicarse. Asimismo, se emplean estrategias de reducción y modificación del mensaje, como la reformulación para simplificar, recurriendo a diferentes lenguas, especialmente el inglés, con el objetivo de mantener la mayor precisión posible durante la producción oral. En ambos equipos, se evidencia una interacción trilingüe entre el español, el inglés y el francés, resultado del uso de estrategias como el intento de pensar en inglés, el *code-switching* y el *code-meshing*. Asimismo, se observa la traducción mental como parte del proceso cognitivo para formular ideas en inglés, redactar en francés y apoyarse en la lengua materna para completar enunciados o realizar paráfrasis. También se identifican estrategias de negociación del significado, principalmente orientadas a la confirmación de la comprensión, junto con estrategias socioafectivas, tales como el fortalecimiento de la confianza entre las integrantes del equipo.

El análisis de esta aplicación en la secuencia didáctica cinco evidencia que el *translanguaging* no fue un fenómeno accidental, sino un logro interactivo deliberado, donde los recursos lingüísticos propios se alinearon con las características de la ecología local para construir significado (Khubchandani, 1971 en Canagarajah, 2011). La alternancia entre inglés, francés, español y otomí, tanto en expresiones espontáneas como planeadas, confirma que los estudiantes emplearon el *translanguaging* como herramienta para moldear sus experiencias y adquirir comprensión a través de dos o más idiomas (Baker, 2011 en Blackledge & Creese, 2015).

Particularmente relevante es observar cómo, en ambos equipos, se evidenció una construcción activa de identidades lingüísticas y culturales, en donde el uso consciente de lenguas originarias y extranjeras fomentó la inclusión y fortaleció el entendimiento intercultural (Li, 2021). El caso de Ely es ejemplar: su búsqueda proactiva de vocabulario en otomí demuestra cómo las prácticas educativas pueden generar no solo competencias lingüísticas, sino también un sentido de pertenencia cultural, destacando la relevancia de crear actividades dentro del aula que apoyen al estudiante a fortalecer su perfil lingüístico, así como proyectos que fortalezcan una evaluación auténtica y reflexiva.

El Paisaje Lingüístico (PL) también jugó un papel relevante, a través de la incorporación de proyectos que destacan la búsqueda de elementos visuales en el entorno inmediato, así como

de actividades de elaboración de su propio PL, se reafirma lo expuesto por Torres (2020), quien señala que el PL está conformado por todas las representaciones lingüísticas visibles en espacios públicos y privados. Además, al analizar estos elementos como fuentes de conocimiento lingüístico y extralingüístico (Pons, 2012), las estudiantes utilizaron el PL como un corpus vivo, legitimando su experiencia y desafiando las fronteras lingüísticas tradicionales, tal como argumentan Shohamy y Waksman (2009 en Pons, 2012).

La interacción de las lenguas en el entorno también confirma la idea de Haugen (1972 en Garner, 2005), en cuanto a que el lenguaje no puede entenderse sin considerar su ecología. La conciencia que mostraron las estudiantes respecto a su entorno lingüístico revela un proceso de reflexión crítica sobre la interacción entre el idioma y el medio social, evidenciando que no se limitan a aprender una estructura lingüística, sino que entienden el lenguaje como una manifestación viva de la cultura (Haugen, 1972).

Asimismo, los hallazgos reafirman la hipótesis Sapir-Whorf (1929 en Ludwig, Mühlhäusler & Pagel, 2019) sobre cómo los idiomas moldean la visión del mundo. El reconocimiento explícito de la diversidad cultural y lingüística por parte de los estudiantes, así como su deseo de integrar prácticas culturales ajenas a la propia, pone de manifiesto que el uso de múltiples lenguas influye en sus percepciones, actitudes y comportamientos.

En cuanto a las estrategias comunicativas, su presencia fue evidente tanto en su dimensión socioafectiva como estratégica. La motivación, la gestión de la ansiedad y el uso de los propios recursos lingüísticos reflejan las acciones estratégicas que, según Nakatani (2006 en Gómez, Restrepo & Fernández, 2020), los aprendices de una segunda lengua implementan frente a dificultades comunicativas. Además, la manifestación espontánea de expresiones, pese a las limitaciones lingüísticas, confirma lo señalado por Selinker (1972 en Velázquez, 2009) y French y Kasper (1984 en Velázquez, 2009): los estudiantes buscan decodificar o expresar significado incluso cuando su competencia en la lengua meta no es total.

La actitud positiva frente a las limitaciones y la creatividad lingüística observadas en los participantes muestra también un uso efectivo de estrategias comunicativas orientadas a mantener la fluidez, priorizando la comunicación efectiva por encima de la corrección estricta (Hedge, 2000 en Putri, 2013).

En conjunto, los datos no solo validan los resultados obtenidos a nivel cuantitativo, sino que también permiten entender de forma cualitativa cómo los estudiantes transitaron entre múltiples códigos lingüísticos, construyeron sentido a partir de su entorno inmediato, y forjaron identidades plurilingües en un acto de apropiación crítica y creativa del lenguaje. Este análisis, fundamentado sólidamente en el marco teórico, demuestra que la enseñanza y aprendizaje de lenguas debe ser concebida como una práctica ecológica, dinámica y profundamente situada en el contexto social y cultural de los aprendientes.

3.7 Aplicación del instrumento no. 7: Rúbrica de presentación oral 3

El instrumento siete se aplicó a la par de la secuencia didáctica número seis. Durante la sesión 6 de la aplicación, titulada “Mi escuela, mi entorno”, se implementó una secuencia didáctica enfocada en el desarrollo de habilidades comunicativas y la apreciación de la diversidad lingüística en el entorno escolar.

La fase de exposición y observación inició con la proyección de un video educativo en tailandés que repasaba las preposiciones de lugar tanto en tailandés como en inglés. Este recurso audiovisual permitió a los alumnos observar cómo se utilizan las preposiciones en diferentes contextos lingüísticos. Posteriormente, la docente dividió a los estudiantes en grupos, asignando a cada uno un punto de partida y un destino dentro de la escuela. Los alumnos escribieron descripciones breves sobre cómo llegar de un lugar a otro utilizando preposiciones de lugar en inglés y en otro idioma de su elección, los estudiantes se apoyaron de los conocimientos previos adquiridos en la actividad anterior, en donde exploraron la escuela y los departamentos existentes.

Durante la fase de práctica y clarificación, los alumnos se enfocaron en la creación de un mapa escolar (Anexo 3.13) que reflejara el paisaje lingüístico de la institución. Divididos en grupos, cada uno trabajó en una sección del mapa, utilizando etiquetas de sesiones anteriores para marcar departamentos y lugares. El mapa debía asemejarse a los que se encuentran en grandes plazas o mercados. Los estudiantes escribieron las etiquetas en múltiples idiomas y discutieron cómo estos lugares se integran en su entorno escolar. La docente proporcionó los materiales necesarios y asignó a cada grupo un área específica de la escuela para explorar y elaborar. Además, solicitó a los estudiantes que observaran los letreros y etiquetas existentes y los registraran en su mapa.

Finalmente, en la fase de uso activo y comprensión, los grupos presentaron sus secciones del mapa al resto de la clase, uniendo todas las partes para formar un gran mapa completo. Los estudiantes consideraron cómo este mapa podría ayudar a estudiantes y visitantes a navegar por la institución. La docente guio a los estudiantes en su autorreflexión, resolvió dudas y corrigió cuando fue necesario, evaluando la participación y comprensión de los estudiantes durante las actividades.

Esta secuencia didáctica permitió a los estudiantes desarrollar habilidades comunicativas, comprender la importancia de la diversidad lingüística y aplicar sus conocimientos en un proyecto colaborativo que refleja su entorno escolar.

3.7.1 Análisis y discusión del instrumento 7

La rúbrica de presentación oral evalúa tres ejes principales. En primer lugar, evalúa el uso de múltiples idiomas durante toda la actividad, no solamente en la presentación final, resaltando cómo es que una lengua interactúa con su entorno. En segundo lugar, se centra en la reflexión de los alumnos con respecto a la diversidad cultural a través de la aplicación y elaboración del PL. Finalmente, evalúa el uso y aplicación de las estrategias comunicativas como apoyo en la competencia estratégica. Es importante recordar que la competencia estratégica permitirá al alumno hacer uso de las estrategias comunicativas como apoyo para llenar “los vacíos” en la comunicación por falta de desarrollo en la competencia comunicativa, recordamos este aspecto, pues al ser esta la última aplicación, los alumnos han desarrollado su competencia comunicativa limitando el uso de la competencia estratégica a su función principal.

En los resultados se identifica un proceso reflexivo que varía entre las participantes, destacando una relación entre el entorno lingüístico y la construcción de significado, aunque con diferentes enfoques de aprovechamiento. La alumna Paus demuestra una comprensión más profunda de la interacción entre lenguas y entorno al integrar activamente recursos lingüísticos para expresar ideas en inglés, lo cual refleja una práctica de *translanguaging* al asociar conocimientos previos en español con la nueva lengua. Esta integración se evidencia cuando afirma: “*asocié cosas del español con el inglés y logré explicar acerca de mi proyecto*”, resaltando cómo el uso de ambos idiomas facilitó su comunicación.

Además, Paus señala el papel del paisaje lingüístico como recurso de apoyo visual para el aprendizaje, indicando que los elementos presentes en el entorno permitieron reforzar vocabulario y comprensión. Esto se refleja en su comentario: *“los elementos visuales me ayudaron para entender mejor lo que uno está queriendo expresar sobre el tema, al verlos o encontrarlos en un cierto lugar, te detienes a leerlo y te quedas con una idea o la memorizas y aprendes palabras nuevas, vocabulario nuevo”*. Su experiencia evidencia cómo el entorno actúa como un corpus lingüístico, ofreciendo muestras auténticas de la lengua (Pons, 2012).

Por otro lado, las alumnas Carlu y Citla reconocen principalmente la utilidad práctica de la actividad en relación con su contexto físico y organizativo, más que con una reflexión sobre la interacción de lenguas. Carlu destaca el beneficio de orientarse y obtener información dentro del espacio educativo mediante los recursos visuales del paisaje lingüístico, mencionando: *“utilicé múltiples lenguas asking how to say different phrases and words in English. Now, I know where are the different departments of the faculty. You can see the map and the different places and is easier to find and get information”*. Este comentario muestra cómo la actividad facilitó su navegación en el espacio físico, aunque su énfasis está en la función instrumental de los elementos lingüísticos más que en una interacción crítica entre lenguas, además la utilidad de PBL a través de la creación de diferentes proyectos interrelacionados y consecutivos.

Por su parte, Citla subraya cómo la organización de la información visual apoyó su comprensión de los espacios y funciones dentro del entorno educativo, relacionándolo con el aprendizaje de las denominaciones correctas en inglés. Ella señala: *“en las fichas [de mis compañeras] por ejemplo, la organización de la información me ayudó a comprender su puesto y función, ahora en el mapa ya puedo identificar algunos de sus lugares relacionando a cómo decirles por su nombre de manera correcta”*. Este comentario evidencia una conexión entre las representaciones lingüísticas y su apropiación terminológica del entorno, alineándose con la perspectiva de que el paisaje lingüístico contribuye al conocimiento extralingüístico y a la interpretación de las categorías culturales (Sapir-Whorf, 1929 en Ludwig et al., 2019).

En suma, los testimonios reflejan cómo, desde diferentes niveles de reflexión, las estudiantes experimentaron una relación entre lenguaje, entorno y aprendizaje: Paus integrando los

recursos de ambas lenguas en un proceso de *translanguaging* y fortaleciendo su léxico mediante los elementos visuales del paisaje; Carlu y Citla enfocando su aprendizaje en la utilidad organizativa y denominativa del espacio, apoyadas por las representaciones lingüísticas del entorno. La actividad, por tanto, permitió una interacción entre prácticas discursivas, paisaje lingüístico y ecología lingüística, aunque con variaciones en la profundidad de las conexiones establecidas por cada participante.

Los hallazgos reflejan cómo las estudiantes, a través de la actividad, participaron en prácticas discursivas que integraron tanto los recursos lingüísticos como los elementos del entorno educativo (García, 2009). La experiencia de Paus, al asociar ideas en español e inglés, ejemplifica el *translanguaging* como un proceso creativo y contextual, donde los recursos lingüísticos se alinearon con la ecología lingüística para construir significado (Khubchandani, 1917 en Canagarajah, 2011). Su capacidad de mezclar lenguas para expresar ideas y reforzar vocabulario también se vincula al proceso de crear significado y comprensión a través del uso de dos idiomas (Baker, 2011 en Blackledge & Creese, 2015). Este proceso es relevante para fortalecer el perfil lingüístico de las alumnas, mientras que personas apegadas al método tradicional podrían encasillar esto como un simple proceso de traducción mental, va más allá. Es un proceso que implica apropiación de la lengua meta, fortalecimiento del perfil lingüístico, reconocimiento de la lengua materna como un elemento esencial del aprendizaje y la aplicación de estrategias comunicativas que llevan a las alumnas a reconocer su contexto y reflexionar sobre su aprendizaje aplicando el *tranlanguaging* dentro del aula.

Por su parte, Carlu y Citla mostraron una apropiación más funcional del paisaje lingüístico, enfocada en la orientación espacial y el reconocimiento de términos en inglés, lo cual evidencia cómo el paisaje lingüístico funciona como un corpus lingüístico que ofrece muestras reales para aprender conocimientos lingüísticos y extralingüísticos (Pons, 2012). Sus comentarios confirman que los elementos visuales no solo embellecen, sino también legitiman expresiones lingüísticas y facilitan la apropiación de categorías culturales (Shohamy & Waksman, 2009 en Pons, 2012; Sapir-Whorf, 1929 en Ludwig et al., 2019). Esta reconfiguración del entorno educativo a través del paisaje lingüístico como lo plantea Clemente (2020 en Cenoz & Gorter, 2024) promueve una interacción dinámica con el

aprendizaje y dota al docente de mayor flexibilidad en el paisaje escolar lo que genera motivación y estimula la creatividad de los alumnos.

Así, la actividad promovió una relación holística entre *translanguaging*, paisaje lingüístico y ecología lingüística, al permitir que las estudiantes interactuaran con las lenguas y su entorno, aunque con diferentes niveles de reflexión e integración. Mientras Paus construyó una identidad lingüística más flexible y estratégica (Li, 2021), Carlu y Citla privilegiaron una comprensión más práctica y organizativa de su espacio educativo, demostrando cómo el idioma no puede entenderse sin sus hablantes ni su contexto (Haugen, 1972).

3.8 Discusión General

En esta sección, se interpretan y contextualizan los resultados obtenidos conjugando con el marco teórico y los objetivos de esta investigación. La discusión se centra en analizar las implicaciones de los hallazgos, explorando su relevancia dentro del contexto de estudio.

La investigación tuvo como propósito sensibilizar a los estudiantes de inglés sobre el paisaje lingüístico y la ecología lingüística como perspectivas clave para el desarrollo de la competencia estratégica, integrando elementos del *translanguaging* como recurso para mejorar su aprendizaje. Los resultados obtenidos muestran que estas dimensiones —paisaje lingüístico, ecología lingüística, *translanguaging* y estrategias comunicativas— no operan de manera aislada, sino que se articulan en una dinámica compleja que configura el aprendizaje lingüístico y cultural en entornos educativos. Esta interrelación permitió a los estudiantes utilizar sus recursos lingüísticos y culturales para construir significados, moldear su identidad y adaptarse estratégicamente a las exigencias de su contexto, destacando la utilidad de nuestro marco teórico.

En relación con el primer objetivo específico, que buscaba promover la sensibilización hacia el paisaje lingüístico y la ecología lingüística, los hallazgos muestran que los estudiantes comenzaron a percibir el entorno lingüístico como un espacio dinámico y lleno de significado. El caso de la alumna Eli es un gran ejemplo de esta transformación: al reconocer que en su comunidad se había dejado de hablar la lengua originaria, Otomí, dando preferencia al español, se pudo reflexionar sobre la importancia de la diversidad lingüística y su papel en la identidad cultural. Este proceso de toma de conciencia evidencia que la sensibilización

permite a los estudiantes evaluar críticamente su entorno y los recursos lingüísticos que tienen a su disposición. De manera similar, la experiencia de la estudiante Seven demostró que trabajar con material auténtico a través de los proyectos en la elaboración del paisaje lingüístico no solo facilitó la comprensión de la diversidad lingüística, sino que también fortaleció la organización del trabajo en equipo y la comunicación efectiva entre sus compañeros, tal como enfatiza la teoría del *PBL*.

El paisaje lingüístico se presentó como un recurso auténtico (Pons, 2012) que ofreció a los estudiantes insumos reales para interpretar la interacción social y los significados culturales presentes en su entorno. La relevancia de este recurso radica en que refleja prácticas sociales, normas culturales y dinámicas de poder, tal como mencionan Cenoz y Gorter (2024). Al interactuar con este corpus, los estudiantes ampliaron su comprensión del lenguaje y desarrollaron habilidades para interpretar significados implícitos en mensajes visuales, reconocer valores culturales y validar el uso flexible del lenguaje en contextos sociales reales. Los alumnos pudieron encontrar la verdadera utilidad de su aprendizaje en el contexto real, lo que aumenta su motivación en el aprendizaje y refuerza la tesis de que la finalidad más próxima del aprendizaje de una lengua es la comunicación. Estos hallazgos confirman lo señalado por Shohamy y Waksman (2009, en Pons, 2012), quienes destacan que el paisaje lingüístico legitima nuevas expresiones y permite a los estudiantes comprender que las lenguas no son estáticas, sino dinámicas y situadas en un contexto social.

Respecto al segundo objetivo específico, vinculado al diseño de actividades y tareas que integraran al paisaje lingüístico y la ecología lingüística para el desarrollo de la competencia estratégica, los resultados muestran que las actividades basadas en proyectos funcionaron como un “engranaje” dinámico, en el que *translanguaging*, las estrategias comunicativas y la interacción con el entorno se combinaron de manera simultánea. Durante la elaboración del paisaje lingüístico y las exposiciones orales, los estudiantes aplicaron estrategias como la paráfrasis, la gesticulación, la petición de aclaraciones y el uso de sinónimos, confirmando lo planteado por Selinker (1972) y French y Kasper (1984, citados en Velázquez, 2009) sobre la importancia de las estrategias comunicativas para superar barreras lingüísticas. Esto también coincide con Nakatani (2006, en Gómez, Restrepo y Fernández, 2020), quien sostiene que los estudiantes despliegan acciones deliberadas para mantener la comunicación

efectiva, demostrando que la competencia estratégica se manifiesta en la capacidad de tomar decisiones, negociar significados y adaptarse a distintos contextos.

De manera análoga, como se ilustra en la figura 1.4, Engranaje de la Competencia Estratégica, al concluir esta aplicación se evidenció una interconexión entre cada perspectiva. Los estudiantes lograron que el engranaje “gire” de forma simultánea durante la actividad, demostrando que cada perspectiva funciona como un mecanismo que contribuye a la construcción del conocimiento y al desarrollo de su competencia estratégica. Es decir, al aplicar sus conocimientos en las exposiciones orales, los alumnos emplearon *translanguaging* mientras implementaban de manera simultánea estrategias comunicativas para avanzar en su proyecto, cuyo objetivo consistía en la elaboración del paisaje lingüístico. Al finalizar cada exposición, los estudiantes reflexionaban sobre su aprendizaje, haciendo que la dinámica del engranaje se dirigiera hacia la ecología lingüística.

El tercer objetivo específico, que exploraba cómo el *translanguaging* podía servir como recurso complementario, evidenció que los estudiantes no solo alternaban entre lenguas, sino que integraban sus conocimientos previos y experiencias personales para construir significado, es decir que integraban su perfil lingüístico haciendo uso y fortaleciendo a la par. Este proceso creativo y situado, lejos de ser una simple traducción mental, permitió a los estudiantes generar comprensión y conocimiento a partir de la combinación de español e inglés, reforzando su autonomía, confianza y creatividad. Esto coincide con García (2009), quien señala que los hablantes desarrollan prácticas discursivas flexibles que trascienden las fronteras lingüísticas, y con Baker (2011, en Blackledge & Creese, 2015), quien define al *translanguaging* como un proceso para crear significados, moldear experiencias y adquirir comprensión mediante el uso integrado de dos lenguas.

La investigación también evidenció que el aprendizaje de los estudiantes trascendió la adquisición de conocimientos lingüísticos aislados y se consolidó como una práctica situada y reflexiva, coherente con los principios de la ecología lingüística planteados por Haugen (1972) y Sapir-Whorf (1929, en Ludwig, Mühlhäusler y Pagel, 2019). Los estudiantes se posicionaron como observadores e investigadores de su propio entorno, analizando cómo circulan y se interrelacionan las lenguas, y reconociendo cómo la presencia, ausencia o transformación de una lengua refleja relaciones de poder, decisiones políticas y prácticas

sociales, nuevamente como ejemplo, podemos tomar a la alumna Ely quien compartió con sus compañeros que la pérdida del Otomí en su comunidad se originó por situaciones de prestigio pues el español ganó terreno y las personas se avergüenzan de su lengua originaria. La experiencia de los estudiantes mostró que, al interactuar con su entorno, podían validar sus prácticas de *translanguaging* y comprender que las lenguas funcionan de manera flexible, dinámica y dependiente de contextos sociales específicos, que cada hablante tiene una gran responsabilidad para y con su lengua materna.

Además, la investigación reafirma la pertinencia de la metodología basada en proyectos (*PBL*). Este enfoque proporcionó la flexibilidad necesaria para que los estudiantes experimentaran autonomía en la toma de decisiones, colaboración entre pares, autorreflexión y creatividad en la resolución de problemas, el amplio marco que ofrece este enfoque, permitió a los alumnos navegar sobre su propio aprendizaje y ser autores en el desarrollo de este. Además, la interacción con materiales auténticos, la construcción del paisaje lingüístico y el uso del *translanguaging* generaron un entorno de aprendizaje activo y significativo, donde cada alumno pudo construir conocimiento de manera personal y colectiva, integrando teoría y práctica de forma coherente.

Por otro lado, a medida que avanzaba la aplicación, los estudiantes encontraron espacios para reflexionar sobre su propio aprendizaje, lo que les permitió reconocer cómo su conocimiento se iba desarrollando. Al inicio, algunos equipos expresaban múltiples ideas acerca de la restricción del uso de la lengua materna en el aula de inglés; sin embargo, esta práctica no les permitía resolver todas sus dudas, dificultaba la expresión completa de sus ideas y, en algunos casos, los llevaba a evitar participar en voz alta porque no comprendían o bien, por falta de recursos lingüísticos. En contraste, las prácticas de sensibilización mediante el *translanguaging*, observadas durante el estudio, facilitaron el uso creativo de sus repertorios lingüísticos, aunado a esto, los alumnos tuvieron la oportunidad de reflexionar y autoevaluarse, lo cual generó un mayor impacto en cada lección y les permitió visualizar al idioma con un espectro más grande que la simple traducción de términos.

En este sentido, el paisaje lingüístico posibilita que los estudiantes se posicionen como etnógrafos e investigadores de su propio entorno sociolingüístico, al observar, comparar y

reflexionar sobre las múltiples formas en que las lenguas circulan y se interrelacionan en su espacio inmediato.

Este proceso se relaciona directamente con la ecología lingüística, mientras que el paisaje lingüístico proporcionó un espacio de interacción en el que las lenguas no se percibieron como elementos aislados, sino como recursos interdependientes que dialogan entre sí y con el contexto cultural. La ecología lingüística permitió a los estudiantes posicionarse de manera reflexiva dentro de este entorno globalizado, comprendiendo cómo forman parte de su comunidad escolar y, a la vez, de un mundo más amplio. Asimismo, favoreció que concibieran su aprendizaje no solo como adquisición de conocimiento lingüístico, sino como el desarrollo de habilidades del Siglo XXI que les permitirán actuar de manera estratégica, crítica y creativa dentro de su realidad, encontrando caminos para integrarse y contribuir significativamente a su entorno social y académico. De esta manera, el aprendizaje trasciende la mera adquisición lingüística y se convierte en una práctica situada, coherente con los principios de la ecología lingüística, que concibe el lenguaje como un sistema dinámico en constante interacción con su medio.

La afinidad entre estas dimensiones revela que los estudiantes no solo navegan entre diferentes lenguas, sino también entre distintos códigos culturales, visuales y ecológicos, construyendo de manera continua su identidad lingüística y cultural (Li, 2021). Su experiencia lingüística no se limita al aula ni a los códigos normativos de una lengua estándar, sino que se alimenta de los múltiples estímulos presentes en su entorno social, visual y cultural, reafirmando que el lenguaje es un proceso vivo, situado e interdependiente de su ecología.

Si bien la investigación estuvo limitada por el tiempo disponible, lo que restringió la profundización en algunos aspectos y permitió principalmente una sensibilización inicial, los resultados muestran que los estudiantes lograron comprender, aplicar y valorar de manera crítica el paisaje lingüístico, la ecología lingüística, el *translanguaging* y las estrategias comunicativas. Esta experiencia sugiere que futuras investigaciones podrían ampliar la duración y diversidad de actividades, lo que permitiría profundizar en la construcción de conocimiento y fortalecer aún más la competencia estratégica de los estudiantes del inglés.

En síntesis, los hallazgos evidencian que paisaje lingüístico, ecología lingüística, *translanguaging* y estrategias comunicativas conforman un sistema interdependiente que enriquece la competencia lingüística, fortalece la competencia estratégica y sensibiliza al alumnado frente a su entorno, promoviendo la comprensión intercultural. La integración de estos elementos permite a los estudiantes construir significado de manera reflexiva y creativa, reconociendo que las lenguas son recursos vivos y flexibles, inseparables del contexto social y cultural. La investigación confirma que enfoques como el *PBL*, combinados con actividades centradas en el entorno y estrategias de *translanguaging*, constituyen herramientas efectivas para formar estudiantes capaces de desenvolverse estratégicamente en contextos auténticos de comunicación en inglés, valorando la diversidad lingüística y cultural de manera crítica y consciente, proporcionando una metodología de enseñanza del inglés centrada en el estudiante, moderna, flexible, adaptable a las necesidades actuales, así como auténtica.

3.9 Conclusiones

Esta investigación inició como un intento de reportar evidencias de *translanguaging* (TL) en una escuela pública en el centro de México. La idea fue sugerida y para ser una investigación de maestría reunía la innovación como un requisito notable. Sin embargo, conforme se fue avanzando en la búsqueda de información, se destacó que de acuerdo con el contexto en el que se estaba desarrollando, el *translanguaging* no era un factor destacable, sino más bien una consecuencia del uso del perfil lingüístico del alumno dentro de la enseñanza. Pero si se incluía este perfil lingüístico dentro de la planeación, no solo se destacaba el uso de la lengua materna o de otras lenguas que los estudiantes conocieran y su grado de dominio, sino también, sus experiencias previas en el aprendizaje de lenguas, los tipos de instrucción recibida anteriormente, así como algunas de sus dificultades para aprender.

En esta toma de conciencia, también se consideró que el perfil lingüístico debía incluir el entorno lingüístico del estudiante y el contacto diario con otras lenguas, la exposición a las lenguas habladas en casa, en la escuela o en el entorno social. Por tanto, esta idea de incluir este perfil lingüístico siguió creciendo, pues ahora debía considerarse la interacción como un factor categórico, incluyendo la competencia comunicativa y estratégica del aprendiente, su capacidad para superar las barreras de la comunicación y sus actitudes frente a la interacción.

En resumen, en el contexto de esta investigación, este perfil lingüístico resultó fundamental para entender cómo cada estudiante se relaciona con el inglés y otras lenguas, cómo construye significado, qué recursos moviliza para comunicarse y cómo responde a una propuesta didáctica que promueve el *translanguaging*, la conciencia del paisaje lingüístico y la ecología lingüística. Conocer el perfil lingüístico de los aprendientes permitió identificar no solo sus competencias y limitaciones en el uso del idioma, sino también las estrategias que utilizan de manera consciente o inconsciente para resolver obstáculos comunicativos. Además, ofreció información clave sobre sus actitudes hacia el aprendizaje del inglés, el valor que otorgan a su lengua materna, y su disposición para integrar múltiples lenguas en el aula como parte de un proceso dinámico, ecológico e inclusivo. Este conocimiento profundo del estudiantado resulta ser un eje esencial para diseñar intervenciones pedagógicas pertinentes, contextualizadas y culturalmente sensibles, que reconozcan la diversidad lingüística como un recurso valioso en lugar de una barrera y que fortaleció la idea de integrar estas cuatro perspectivas lingüísticas en un programa corto de enseñanza del inglés.

Por tanto, se concluye que la presente investigación surgió de la necesidad de adaptar la enseñanza del inglés poniendo al centro al alumno, incluyendo diversos factores de su perfil lingüístico y considerando el contexto de enseñanza – aprendizaje. Y es que a pesar de los cambios tecnológicos que nos ofrece la IA y las nuevas tecnologías, la enseñanza del inglés en México, en muchos casos, es limitada a métodos tradicionales que se enfocan al uso de libros de texto y descontextualizan el aprendizaje descuidando el fortalecimiento de habilidades de interacción y, en el caso de los aprendientes de niveles iniciales, descuidan el desarrollo de habilidades estratégicas para la comunicación. De ahí que el objetivo de esta investigación englobe como competencia a desarrollar la competencia estratégica del aprendiente del inglés. A partir de ahí, se pueden dar varias razones que dieron origen a esta investigación y el por qué se tomó la decisión de abarcar un marco teórico tan robusto y ya no sólo de *translanguaging*.

En primer lugar, esta investigación se modificó como un intento de sensibilizar a los estudiantes con respecto a su entorno, pero no al entorno en general, sino al entorno que se puede observar en el paisaje lingüístico que se ofrece a los alumnos que estudian la Licenciatura en Lenguas Modernas. Reconectar su aprendizaje con el entorno, utilizando al

Paisaje Lingüístico como una oportunidad, permitiéndose reconocer las formas en que las lenguas se manifiestan en los espacios públicos y cotidianos. Su inclusión en el aula y su exposición fuera de esta ofreció a los estudiantes la oportunidad de vincular su aprendizaje con la realidad lingüística que los rodea, favoreciendo una conexión significativa entre lengua, espacio y cultura desde una visión ecológica.

Los resultados obtenidos respecto a la sensibilización hacia el paisaje lingüístico evidencian que cada una de las planeaciones, mediante la metodología *PBL*, condujo a los estudiantes al encuentro con su entorno. La elaboración del paisaje lingüístico a través de los proyectos permitió que los alumnos descubrieran el verdadero sentido comunicativo del inglés, ya que, a través de los elementos visuales presentes en su entorno, lograron materializar y visualizar su aprendizaje de manera concreta y significativa.

En segundo lugar, al articular estos cuatro conceptos, se propuso una visión de la enseñanza del inglés que no se centra únicamente en la corrección gramatical o en la adquisición mecánica de estructuras y aprendizaje memorístico de vocabulario, sino que promueve una educación crítica, contextualizada, flexible y ecológicamente consciente, donde los estudiantes son vistos como usuarios activos y estratégicos del lenguaje. Muchos estudiantes enfrentan dificultades para comunicarse en inglés y no cuentan con herramientas suficientes para resolver estos obstáculos. Esto no solo afecta su desempeño, sino también su confianza y participación.

La investigación tuvo como propósito fomentar el desarrollo de la competencia estratégica, lo cual se reforzó a través de la implementación de estrategias comunicativas que fortalecieran la autoconfianza y la participación de los estudiantes. Mediante la ejecución de dichas estrategias, los alumnos lograron desenvolverse con mayor autonomía, seguridad y creatividad en sus interacciones comunicativas. Cada uno de los ejes del marco teórico funcionó como un componente fundamental en este proceso, proporcionando bases sólidas para la construcción de la competencia estratégica del alumnado. De este modo, se alcanzó el objetivo planteado al inicio del estudio, evidenciando que la combinación de estrategias didácticas reflexivas y fundamentadas teóricamente permite un desarrollo integral de las habilidades comunicativas y estratégicas de los estudiantes alcanzando el desarrollo de su competencia estratégica para la comunicación en su segunda lengua, inglés.

En tercer lugar, existió una necesidad de transformar el actuar docente propio. Este trabajo también surge desde la reflexión crítica del rol del docente, quien busca ir más allá de la enseñanza tradicional para crear espacios pedagógicos más dinámicos, contextuales y centrados en el estudiante. En este sentido, la investigación no solo tuvo logros en los estudiantes, sino que logró activar un cambio en el rol docente que venía desempeñando, permitiéndome salir de la estructura, conociendo a mis alumnos y escuchando sus necesidades. Esta transformación en la enseñanza, en la planeación y en la elaboración de los materiales, así como del uso del entorno como insumos pedagógicos, estimuló la observación crítica y fortaleció la conciencia lingüística, tanto de alumnos como la docente.

En cuanto a los objetivos, puede afirmarse que se ha logrado el objetivo general de esta investigación, el cual consistía en sensibilizar a estudiantes de inglés sobre el Paisaje Lingüístico y la Ecología Lingüística como perspectivas clave para desarrollar la Competencia Estratégica, integrando elementos del *Translanguaging* como apoyo para mejorar su aprendizaje.

La forma en que se logró la sensibilización de los estudiantes fue mediante la exposición directa, guiada y reflexiva a elementos del Paisaje Lingüístico y de la Ecología Lingüística presentes en su entorno más cercano. A través de actividades como la observación, el análisis de etiquetas, letreros y mensajes visuales, así como durante la elaboración de los elementos del Paisaje Lingüístico, los estudiantes comenzaron a identificar que se puede aprender inglés no sólo en los libros, sino también en los espacios que habitan y recorren diariamente. Esta toma de conciencia fue el primer indicio del cambio en su percepción lingüística y se pudo notar en actividades como el debate, los círculos de reflexión o los espacios de reflexión personal y grupal que se compartieron en el aula.

Asimismo, se logró la sensibilización al permitir que los estudiantes recurrieran a su lengua materna para procesar, expresar y negociar significados, se les brindó un espacio seguro para construir su conocimiento. En este aspecto, es relevante señalar que, al inicio de esta investigación se preguntó a los estudiantes cuál era su lengua materna y todos puntualizaron que era el español. Sin embargo, al avanzar en la aplicación, una estudiante destacó que en su familia la lengua materna había sido durante muchas generaciones pasadas el otomí, pero que por razones de prestigio su familia dejó de hablarlo y de transmitirlo. Este hecho tuvo

gran impacto en todos los participantes. En primer lugar, la alumna cayó en cuenta con respecto a la importancia del otomí en su familia, por ello durante las aplicaciones, siempre buscó acercarse a familiares y amigos para rescatar un poco del vocabulario que conocía y plantear ideas en otomí e inglés a la par del español. Además, al término del curso, se planteó recuperar la lengua dentro de su familia y transmitirla a sus compañeros. En segundo lugar, sus compañeros mostraron genuino interés en aprender las palabras que ella conocía y que iba utilizando, preguntado por su pronunciación y significados. Estas prácticas validaron sus saberes previos, redujo la ansiedad lingüística y demostró que todas las lenguas tienen un valor funcional y afectivo en el aula. De esta forma, se promovió un aprendizaje más humano, respetuoso y ecológico.

Finalmente, se fortaleció la competencia estratégica al diseñar tareas que implicaban resolución de problemas comunicativos en inglés y producciones orales. En estas situaciones, los estudiantes pusieron en práctica estrategias como la paráfrasis, la reformulación, el uso de gestos, el cambio de código, el uso de sinónimos y apoyo visual, entre otras, lo cual no solo mejoró su desempeño, sino que aumentó su autoconfianza y autonomía para enfrentarse a retos lingüísticos. Esta capacidad para actuar estratégicamente da certeza de una conciencia más profunda sobre su propio proceso de aprendizaje, así como evidencia la aplicación del *translanguaging* para el desarrollo de la competencia estratégica y comunicativa.

En conjunto, se puede afirmar que los objetivos de esta investigación fueron alcanzados, ya que, aunque no se profundizó exhaustivamente en cada uno de los aspectos teóricos, se diseñaron e implementaron actividades didácticas que lograron sensibilizar a los estudiantes en torno a las dimensiones centrales del estudio. El curso fue breve, compuesto únicamente por seis secuencias didácticas, lo cual podría dar lugar a críticas sobre la amplitud del marco teórico empleado. Sin embargo, lejos de representar una limitación, la integración de las cuatro perspectivas —el Paisaje Lingüístico, el *Translanguaging*, la Ecología Lingüística y la Competencia Estratégica— resultó ser un acierto pedagógico. Si alguna de ellas hubiera sido excluida, la propuesta habría perdido profundidad y cohesión conceptual. Por el contrario, su articulación permitió ofrecer a los estudiantes una visión amplia, crítica y contextualizada del lenguaje y su uso, generando una respuesta positiva, como se evidenció en sus reflexiones, actitudes y participación a lo largo del proceso.

En conjunto, la sensibilización no fue un resultado inmediato, sino un proceso que se construyó mediante la integración de contenidos significativos, el reconocimiento de la realidad lingüística del alumnado y la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, críticas y situadas. A pesar del tiempo limitado para su aplicación, los resultados obtenidos permiten concluir que la propuesta fue pertinente y que se logró el objetivo principal de esta investigación.

Con respecto a las limitaciones, cabe señalar que, antes de llevar a cabo el pilotaje, se decidió eliminar un instrumento basado en una lista de cotejo, ya que se identificó que no proporcionaba información pertinente para los propósitos del estudio. Marcar con una palomita o una tacha ciertos ítems no permitía acceder a la complejidad de los procesos que se pretendían observar, ni evidenciar con suficiente profundidad las estrategias o niveles de sensibilización lingüística que esta investigación buscaba documentar.

Otra de las limitaciones identificadas en esta investigación fue el corto periodo destinado para la aplicación de las actividades, lo cual, en algunos momentos, derivó en la necesidad de priorizar el cumplimiento del cronograma sobre ciertos aspectos cualitativos del proceso. Un ejemplo representativo ocurrió durante una de las actividades en la que las estudiantes debían elaborar una serie de tarjetas de identidad. Para ello, recopilaban información a través de una búsqueda colaborativa entre sus compañeros de grupo, además de realizar entrevistas a académicos y personal administrativo. Este trabajo implicó una investigación exhaustiva y un fuerte compromiso por parte del equipo. No obstante, durante la elaboración manual de las tarjetas, enfrentaron diversas dificultades tanto personales como organizativas, aunque lograron concluir el trabajo en tiempo y forma, destacando errores de transcripción y no errores de comprensión.

Sin embargo, al momento de la entrega, manifestaron sentirse insatisfechas con el resultado, principalmente por la presentación. Por esta razón, solicitaron una prórroga para digitalizar las tarjetas. Una vez concluido este proceso, el producto final, aunque completo, presentó una serie de errores tipográficos que no estaban presentes en la versión manuscrita realizada en el aula. Esta situación refleja cómo el apremio del tiempo, si bien no impidió el cumplimiento de las tareas, sí tuvo un impacto en la calidad técnica del producto final, lo cual constituye una limitación relevante a considerar en futuras implementaciones.

Por otra parte, la limitación del tiempo constituyó un factor que obligó a la docente investigadora a ajustar repetidamente tanto la aplicación de las actividades como el propio desarrollo de la investigación. Aunque el marco teórico ofrecía múltiples oportunidades para implementar estrategias más enriquecedoras, las restricciones temporales hicieron que, en la práctica, se lograra principalmente una sensibilización inicial hacia los contenidos. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de contemplar un mayor tiempo de aplicación para maximizar los beneficios del enfoque propuesto y profundizar en la integración de los conocimientos teóricos con la experiencia práctica de los estudiantes.

Una tercera limitación identificada en el desarrollo de esta investigación fue la tensión docente constante entre la corrección gramatical y la fluidez durante las producciones orales. Resultó complejo realizar correcciones exhaustivas en tiempo real, ya que interrumpir frecuentemente el discurso podía afectar la confianza y el ritmo comunicativo de los estudiantes. Si bien se ofrecieron retroalimentaciones al finalizar cada intervención, e incluso durante la elaboración de algunas producciones visuales del Paisaje Lingüístico, hubo momentos en los que no fue posible corregir todos los errores identificados. Es importante señalar que los estudiantes se encontraban en un nivel A1, lo cual implicaba limitaciones propias del estadio inicial del aprendizaje. No obstante, en diversas ocasiones superaron las expectativas del nivel al emplear estructuras gramaticales más complejas. Aunque estas presentaban errores, reflejaban comprensión del punto gramatical abordado, así como un intento genuino por ampliar sus recursos expresivos y uso de su competencia estratégica. Este hallazgo sugiere que, más allá de los errores formales, los estudiantes lograron avanzar en su competencia comunicativa, lo que, valida la elección metodológica de privilegiar la fluidez y el sentido del mensaje por encima de la corrección inmediata, proponiendo una estrategia de corrección posterior o de retroalimentación diferida.

Finalmente, algunas sugerencias para estudios posteriores que deseen replicar esta investigación serían: a) Se recomienda extender el número de sesiones o secuencias didácticas para permitir una mayor profundización en cada uno de los ejes teóricos. Un periodo más amplio favorecerá una integración más sólida de los conceptos de *Translanguaging*, *Paisaje Lingüístico*, *Ecología Lingüística* y *Competencia Estratégica*. b) Se aconseja crear actividades que inviten a los estudiantes a explorar y reconocer las lenguas

originarias de México presentes en su comunidad o historia familiar. La integración de estas lenguas puede despertar conciencia crítica sobre el prestigio lingüístico y fomentar el respeto por la diversidad lingüística. c) Se sugiere la implementación de una metodología basada en proyectos, dado que esta demostró ser especialmente efectiva para el desarrollo de la aplicación. El enfoque PBL permitió la flexibilidad necesaria para adaptar las actividades al contexto de los estudiantes, fomentando su autonomía en la toma de decisiones, la colaboración y corrección entre pares, así como la autorreflexión constante sobre su propio aprendizaje. De esta manera, los proyectos no solo promovieron la participación activa del alumnado, sino que también consolidaron la competencia comunicativa y estratégica, evidenciando que el PBL constituye el enfoque más adecuado para este tipo de desarrollo formativo y auténtico.

Queda abierta la reflexión sobre si esta investigación resultó demasiado ambiciosa o si, por el contrario, logró alcanzar sus objetivos fundamentales. Desde la perspectiva de la investigadora, si bien el alcance propuesto fue amplio y la reflexión logró un alcance definido, los resultados obtenidos demuestran que fue posible lograr el propósito central que era sensibilizar al estudiantado mediante un método de enseñanza innovador y apegado a las necesidades del Siglo XXI. Esta experiencia sienta las bases para pensar, por ejemplo, en la construcción de un modelo educativo contextualizado, en el que el perfil lingüístico del alumno se sitúe en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y se reconozcan otras formas de dar clase a partir del entorno, la diversidad lingüística y los recursos que ofrece la realidad inmediata del estudiante. Un enfoque que salga de lo tradicional considerando la cultura y utilice el contexto del estudiante para el desarrollo de sus habilidades, que sitúe al estudiante al centro y le permita una constante reflexión sobre su propio aprendizaje.

ANEXOS

Anexo 1.1 Instrumento uno: Prueba de Sensibilización

Prueba de Sensibilización

Apreciable alumno, el presente instrumento forma parte de un trabajo de investigación y su finalidad es recabar percepciones e información con respecto a tres puntos relevantes a través de respuestas cortas:

1. El uso de la lengua materna en la clase de inglés.
 2. El uso de apoyo visual como carteles, letreros, etiquetado o expresión urbana para aprender inglés.
 3. Divisar el inglés como parte del entorno.
1. ¿Cuál es tu lengua materna?
 2. ¿Con qué frecuencia usas otras lenguas además del inglés en tus estudios? (frecuencia semanal)
 3. ¿Qué lenguas utilizas más a menudo en clase?
 4. ¿Puedes dar un ejemplo de cómo el uso de tu lengua materna te ha ayudado a aprender inglés?
 5. ¿Qué tipo de elementos visuales en la facultad encuentras más útiles para el aprendizaje de lenguas?
 6. ¿Has participado en actividades que involucren elementos visuales (paisaje lingüístico) en tu entorno educativo y qué beneficios encontraste en este tipo de actividades?
 7. ¿Cómo percibes la coexistencia de diferentes lenguas en tu entorno educativo?
 8. ¿Consideras que la presencia de múltiples lenguas como algo positivo, enriquecedor, confuso, o incluso problemático y por qué?
 9. ¿Podrías mencionar un ejemplo que hayas observado de cómo las lenguas interactúan y se adaptan en tu entorno educativo?
 10. ¿Qué estrategias utilizas para integrar experiencias personales y culturales en tus presentaciones o proyectos en inglés?
 11. ¿Consideras que el uso de tu lengua materna, así como de otras estrategias comunicativas han propiciado una mejora en tu aprendizaje de la lengua inglesa? ¿Por qué?

Anexo 1.2 Instrumento dos: Rúbrica de Presentación Oral

Rúbrica de Evaluación para Presentación Oral								
Indicadores								
Excelente (4)	Adecuado (3)	Insuficiente (2)	Deficiente (1)					
Nombre del equipo	¿El alumno alterna de manera efectiva entre lenguas para comunicarse y expresar ideas?	¿El alumno utiliza <i>translanguaging</i> para construir identidades y considera de manera integral el perfil lingüístico, incluyendo la lengua materna?	¿Los elementos del paisaje lingüístico son relevantes y contribuyen significativamente a la comprensión lingüística del entorno?	¿Los elementos visuales creados son altamente relevantes y mejoran significativamente la presentación, reflejando una comprensión sólida del paisaje lingüístico?	¿Se demuestra una comprensión profunda de cómo un idioma interactúa con su entorno, considerando factores culturales, sociales y geográficos?	Se alienta la reflexión sobre la relación entre las lenguas y el entorno sociocultural de los estudiantes.	Se evidencia el uso de estrategias comunicativas que facilitan la comprensión y la expresión en situaciones de interacción multilingüe.	Total
								0
								0

Anexo 1.3 Instrumento tres: Lista de Cotejo (Checklist)

Checklist	Indicadores	
	✓ Yes (1)	✗ No (0)
Nombre del equipo		
1. El alumno demuestra habilidad para comunicarse y expresarse eficazmente utilizando diferentes lenguas. Se observa un uso creativo y fluido de más de un idioma en las interacciones del alumno.		
2. El entorno educativo muestra signos visibles de diversidad lingüística, como carteles en diferentes idiomas y materiales multilingües.		
3. Se promueve un ambiente que respeta y fomenta la diversidad lingüística entre los estudiantes y la comunidad educativa.		
4. Las prácticas lingüísticas y no lingüísticas en el aula apoyan activamente el mantenimiento y desarrollo de las lenguas materna y meta de los estudiantes.		
5. Se alienta la reflexión sobre la relación entre las lenguas y el entorno sociocultural de los estudiantes.		
6. Se evidencia el uso de estrategias comunicativas que facilitan la comprensión y la expresión en situaciones de interacción multilingüe.		
7. Se evidencia el uso de la competencia estratégica para resolver problemas de comunicación, como malentendidos o falta de vocabulario, durante las actividades orales en el aula de aprendizaje del inglés.		
8. Se evidenció un trabajo colaborativo y dinámico dentro del equipo, que facilitó el apoyo mutuo y la finalización exitosa del proyecto.		
Total:	0	0

8

Anexo 1.4 Instrumento cuatro: Matriz de Registro en Excel

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	Tabla de Registro TL, PL, EL										
2	Secuencia _____										
3											
4	Tabla: Aplicación de las perspectivas lingüísticas y competencia estratégica										
5											
6		PAISAJE LINGÜÍSTICO		TRANSLANGUAGING		ECOLOGÍA LINGÜÍSTICA			ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS	COMENTARIOS Y OBSERVACIÓN	
7	Actividad					Interacción con la comunidad (Alta visibilidad, interacción moderada, interacción nula o casi nula)		Reacción del estudiante	Estrategias Comunicativas	Comentarios del estudiante	Observación Docente (ejecución y finalización del proyecto, participación, etc.)
8	Equipo / Tipo de proyecto	Elemento Visual	Ubicación del elemento visual	Lenguas usadas en la actividad y patrones de uso	Contexto y participantes	Interacción con el entorno		(Positiva – Neutral – Negativa)	visualizadas en la sesión	(en caso de haberlos)	
9											
0											
1											
2											

Anexo 1.5 Sección Secuencia Uno: Pilotaje

DIDACTIC SEQUENCE

Teacher: Ayerim Valdés Topic: "What's the story behind labels?" Date:

Instrumento(s): Tabla de Registro 1

<i>Unit organization and timing</i>	<i>Sessions & Stage aim</i>	<i>Learning purpose (Development of communicative skills)</i>	<i>What the student does / students do</i>	<i>Instructional design / What teacher does</i>	<i>Resources</i>
Page 90 60 minutes		<ul style="list-style-type: none"> To collect and analyze different product labels, revise the manufacturing information, and compare it. To collaborate with another S to find differences between the products and to link them to a specific culture. 	<ul style="list-style-type: none"> To begin with a brief discussion about product labels and their importance. (EL) In pairs or small groups, Ss compare information about the products. To make the distinction between them and categorize the valuable 	<ul style="list-style-type: none"> To ask students if they have noticed labels on products they use at home and whether they include more than one language. To explain that in this session, Ss will explore how labels 	<ul style="list-style-type: none"> Product labels from various places featuring various languages. Worksheets and project materials (paper, scissors, glue, markers).

		<ul style="list-style-type: none"> • To integrate Ss beliefs to the class about products, cultures, and previous knowledge about another country. 	<p>information such as the date, etc. (TL)</p> <ul style="list-style-type: none"> • If Ss have some previous knowledge about assorted products that are sold or consumed in another country, they can share this information to their partners. Each group shares their findings, highlighting the languages and any cultural or commercial messages. (EL) • Ss select some important words or phrases from the labels and find equivalents in different languages. They can use dictionaries or translation apps. (TL) • Students reflect on how the language on the labels influences their perception of the product. (EL) 	<p>can teach us about diverse cultures and languages.</p> <ul style="list-style-type: none"> • To guide students through their discovering and learning. • To monitor the activities and solve questions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Access to bilingual dictionaries or translation apps.
--	--	--	--	---	---

Anexo 1.6 Instrumento uno: Prueba de Sensibilización Ajustado

Prueba de Sensibilización

Apreciable alumno, el presente instrumento forma parte de un trabajo de investigación y su finalidad es recabar percepciones e información con respecto a tres puntos relevantes a través de respuestas cortas:

1. El uso de la lengua materna en la clase de inglés.
2. El uso de apoyo visual como carteles, letreros, etiquetado o expresión urbana para aprender inglés.
3. Divisar el inglés como parte del entorno.

1. ¿Cuál es tu lengua materna?
2. ¿Con qué frecuencia usas otras lenguas además del inglés en tus estudios? (frecuencia semanal)
3. ¿Qué lenguas utilizas más a menudo en clase?
4. ¿Puedes dar un ejemplo de cómo el uso de tu lengua materna te ha ayudado a aprender inglés?
5. ¿Qué tipo de elementos visuales en la facultad encuentras más útiles para el aprendizaje de lenguas?
6. ¿Has participado en actividades que involucren elementos visuales en tu entorno educativo y qué beneficios encontraste en este tipo de actividades?
7. ¿Qué opinas sobre tener varias lenguas en tu escuela?
8. ¿Consideras que la presencia de múltiples lenguas es como algo positivo, enriquecedor, confuso, o incluso problemático y por qué?
9. ¿Podrías mencionar un ejemplo que hayas observado de cómo las lenguas interactúan y se adaptan en tu entorno educativo?
10. ¿Qué estrategias utilizas para integrar experiencias personales y culturales en tus presentaciones o proyectos en inglés?
11. ¿Crees que usar tu lengua materna y otras formas de comunicarte tal como reformular tus ideas, elegir otra lengua para completar tu idea o parafrasear, ha mejorado tu aprendizaje del inglés?

Anexo 1.7 Instrumento dos: Rúbrica de Presentación Oral Ajustado

Rúbrica de Evaluación para Presentación Oral								
Indicadores								
Excelente (4)	Adecuado (3)	Insuficiente (2)	Deficiente (1)					
Nombre del equipo	¿El alumno alterna de manera efectiva entre lenguas para comunicarse y expresar ideas?	¿El alumno utiliza <i>translanguaging</i> para construir identidades y considera de manera integral el perfil lingüístico, incluyendo la lengua materna?	¿Los elementos del paisaje lingüístico son relevantes y contribuyen significativamente a la comprensión lingüística del entorno?	¿Los elementos visuales creados son altamente relevantes y mejoran significativamente la presentación, reflejando una comprensión sólida del paisaje lingüístico?	¿Se demuestra una comprensión profunda de cómo un idioma interactúa con su entorno, considerando factores culturales, sociales y geográficos?	¿Se alienta la reflexión sobre la relación entre las lenguas y el entorno sociocultural de los estudiantes?	¿Se evidencia el uso de estrategias comunicativas que facilitan la comprensión y la expresión en situaciones de interacción multilingüe?	
								0
								0

Anexo 1.8 Instrumento tres: Lista de Cotejo (Checklist) Ajustado

Checklist	Indicadores	
	✓	X
	Yes (1)	No (0)
Nombre del equipo		
1. Se observa un uso creativo y fluido de más de un idioma en las interacciones del alumno.		
2. El entorno educativo muestra signos visibles de diversidad lingüística, como carteles en diferentes idiomas y materiales multilingües.		
3. Se promueve un ambiente que respeta y fomenta la diversidad lingüística entre los estudiantes y la comunidad educativa.		
4. Las prácticas lingüísticas y no lingüísticas en el aula apoyan activamente el mantenimiento y desarrollo de las lenguas materna y meta de los estudiantes.		
5. Se alienta la reflexión sobre la relación entre las lenguas y el entorno sociocultural de los estudiantes.		
6. Se evidencia el uso de estrategias comunicativas que facilitan la comprensión y la expresión en situaciones de interacción multilingüe.		
7. Se evidencia el uso de la competencia estratégica para resolver problemas de comunicación, como malentendidos o falta de vocabulario, durante las actividades orales.		
8. Se evidenció un trabajo colaborativo y dinámico dentro del equipo, que facilitó el apoyo mutuo y la finalización exitosa del proyecto.		
Total:	0	0

Anexo 1.9 Carta de Consentimiento Informado

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

[versión 2, 31/08/2024]

Título de la Investigación: TRANSLANGUAGING, PAISAJE LINGÜÍSTICO Y ECOLOGÍA LINGÜÍSTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA

Nombre del Investigador: AYERIM VALDÉS JIMÉNEZ

A través de este documento que forma parte del proceso para la obtención del consentimiento informado, me gustaría invitarlo a participar en la investigación titulada: TRANSLANGUAGING, PAISAJE LINGÜÍSTICO Y ECOLOGÍA LINGÜÍSTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA. Antes de decidir, necesita entender por qué se está realizando esta investigación y en qué consistirá su participación. Por favor tómese el tiempo para leer la siguiente información cuidadosamente y pregunte cualquier cosa que no comprenda.

1. ¿Dónde se llevará a cabo esta investigación y con qué fines?

Esta investigación se llevará a cabo en las instalaciones de la Facultad de Lenguas, UAEM ubicado en Toluca, Estado de México. La finalidad de esta investigación es recabar datos que permitan corroborar que existen diferentes formas de enseñar la lengua inglesa al método tradicional.

2. ¿Cuál es el objetivo de su participación y cuánto durará?

Su participación tiene como objetivo visualizar el alcance de la aplicación de una parte de la investigación, así como de sus instrumentos para encontrar las virtudes de los mismos y corregir las fallas en la aplicación. Su participación tendrá una duración de seis sesiones, 90 minutos cada sesión, un total de 9 horas.

3. ¿Estoy obligado a participar?

Su participación es **voluntaria, anónima y confidencial**; no tiene que participar forzosamente. No habrá impacto negativo alguno si decide no participar en la investigación, y **no afectará de ninguna manera su calificación en la materia de English A2 o ninguna posterior.**

4. ¿En qué consistirá mi participación?

Su participación consistirá en lo siguiente:

- Formar parte de las actividades por medio de una participación activa y colaborativa. Preguntar siempre que tenga alguna duda.
- Participar dentro del equipo de trabajo que le sea asignado de manera empática, óptima y eficiente.
- Cumplir con los plazos de tiempo para cada actividad y evitar la demora en la aplicación.
- Entregar las evidencias de su participación a la investigadora.

Si está de acuerdo en participar, le pediremos que escriba su nombre y firme el formato de Consentimiento Informado y firme al final del mismo.

La información obtenida en esta investigación, utilizada para la identificación de cada participante será mantenida con estricta confidencialidad, toda la información será utilizada para fines académicos. Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación, puede, si así lo desea, firmar la Carta de Consentimiento Informado.

Yo, _____, manifiesto que fui informado (a) del propósito, procedimientos y tiempo de participación y en pleno uso de mis facultades, es mi voluntad participar en esta investigación.

He leído y comprendido la información anterior, y todas mis preguntas han sido respondidas de manera clara y a mi entera satisfacción.

NOMBRE Y FIRMA DEL PARTICIPANTE

Anexo 2.1 Secuencia Didáctica Uno

DIDACTIC SEQUENCE

Teacher: Ayerim Valdés Topic: "Hello in many languages" Date: 09/06/2024 Instrumento(s): Prueba de sensibilización / Rúbrica P.O 1

<i>Unit organization and timing</i>	<i>Sessions & Stage aim</i>	<i>Learning purpose (Development of communicative skills)</i>	<i>What the student does / students do</i>	<i>Instructional design / What teacher does</i>	<i>Resources</i>	<i>Interaction</i>
Page 12 60 minutes		<ul style="list-style-type: none"> To apply the instrument #1, "Prueba de sensibilización", to know Ss perspectives, background, and previous knowledge about the application. 	<ul style="list-style-type: none"> Ss scan the QR code and answer the questions in FORMS. 	<ul style="list-style-type: none"> To provide the code to answer instrument 1. To solve any doubt or question. To monitor the activity. 	<ul style="list-style-type: none"> Instrument #1: Prueba de sensibilización 	Individual
	Session 1:	<ul style="list-style-type: none"> To discuss and learn about greetings and farewells in different languages in different contexts and registers. 	<ul style="list-style-type: none"> To identify greetings and farewells in some videos and shortcuts where people speak in different languages. (TL) 	<ul style="list-style-type: none"> To guide students through their discovering and learning. 	<ul style="list-style-type: none"> Videos and shortcuts Board Worksheet 1A https://www.omniglot.com 	Teams
	<ul style="list-style-type: none"> Exposure 					

	<ul style="list-style-type: none"> Noticing and Clarification 	<ul style="list-style-type: none"> To discover new ways of saying hello and goodbye in English and in other languages. To learn some common phrases to interact with others in a basic manner. 	<ul style="list-style-type: none"> To discover different greetings and farewells in a guided online search. (TL) To search and find new basic useful language to interact with others, such as asking for basic information, saying hello and goodbye in formal and informal ways, asking for clarification, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> To create a learning atmosphere where students feel comfortable expressing themselves and part of the community and the world. To monitor the activity and help SS. 	<ul style="list-style-type: none"> com/language/phrases/hello.htm https://www.omniglot.com/language/phrases/goodbye.htm https://www.youtube.com/shorts/u_FHYrv8PUM https://www.youtube.com/watch?v=kTLziJNH0Co 	Teams
	<ul style="list-style-type: none"> Understanding 	<ul style="list-style-type: none"> To explain and discuss some phrases seen in the class, ah how they are used to communicate with others. Find out about the register of these phrases and their context. 	<ul style="list-style-type: none"> To discuss about the things, they have learnt until now, the languages they already knew and explaining the information about register of each phrase or sentence as well as their context in English. (EL) 	<ul style="list-style-type: none"> To organize the class and create an atmosphere of trust and comfort. 		Teams
<p><i>Unit 1</i> <i>30 minutes</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Practicing 	<ul style="list-style-type: none"> To use some of the information learnt until now, recalling the useful language and the register of the phrases seen before. 	<ul style="list-style-type: none"> According to the discovering and learning of the previous activities, Ss create a small conversation using the phrases in different languages and recalling what they have learnt. (TL) Ss record themselves and send the audio to the teacher. Two teams come to the board and present their 	<ul style="list-style-type: none"> To guide the Ss through their self-reflection, solve doubts and correct if necessary. Collect the audios of the oral presentation To evaluate the oral presentation 	<ul style="list-style-type: none"> Instrumento #2: Rúbrica de evaluación de Presentación oral 	Teams Teams

			conversation to the whole class.		<ul style="list-style-type: none"> • Blank papers • Markers • Colored pencils 	Mingle and Individual
<ul style="list-style-type: none"> • Active Use 	<ul style="list-style-type: none"> • To elaborate a leaflet where students select the phrases they want to share to the school community, they must decide what languages they consider that reflect their thoughts and feelings about some languages. 	<ul style="list-style-type: none"> • To elaborate some leaflets where Ss mentioned and list some of the useful language that they learnt in class, they must be able to explain it in English as in the languages of the class. (PL) 	<ul style="list-style-type: none"> • To guide Ss while creating their leaflets, correcting when necessary, solving questions and doubts 			
<ul style="list-style-type: none"> • Noticing 	<ul style="list-style-type: none"> • To reflect on their own learning. 	<ul style="list-style-type: none"> • To discuss and decide if there is a phrase or greeting that is better known than the others and why, also if they consider that there is a language that is more prominent/ important than others and why. Finally, Ss explain if they think that this affects to the fact that a flag, language, or nationality is better known than others. (EL) 	<ul style="list-style-type: none"> • To guide and lead the discussion, add valuable information, help Ss to reflect about their knowledge and correct when necessary. 			

		<ul style="list-style-type: none"> Ss answer six questions where they reflect about their activities, learning and work of the day. 			
--	--	--	--	--	--

Lesson Planning

<i>Class /learner'(s) profile: level, age, size of group</i>	Level A2, 18 years old, 25 students.
<i>Link to unit plan / course goals</i>	Unit 1: To use the English language at a basic level or Foundations (MCRE) to communicate in basic social life situations either as a visitor in a foreign country to participate in conversations or describe feelings and produce short utterances.
<i>Main communicative learning aim</i>	To use oral expression strategies and syntactic and lexical elements to greet and say goodbye in different languages, as well as some useful phrases to communicate in a basic manner.
<i>Subsidiary learning aims (Use of language, cognitive / metacognitive skills, ...)</i>	<ul style="list-style-type: none"> To use the Ss' previous knowledge as well as their knowledge of different languages to identify diverse ways of greeting and say goodbye. To elaborate leaflets to represent diverse ways of saying some basic language in different languages to be delivered as a way of creating some kind of linguistic landscape inside of the school. To discuss and present ideas about the useful language that the Ss learnt and to explain why they consider they are formal or informal registers, also to decide if they believe some languages are predominant and why.

<i>Assumptions on learners' previous communicative skills</i>	Greetings and farewells in different languages. Useful language to communicate in a basic manner. Ss can use different linguistic and non-linguistic strategies to communicate and complete the tasks.
<i>Anticipated problem</i>	They know very few languages.
<i>Possible solution</i>	To search for the information, they are missing out.
<i>Teacher's personal aim</i>	To achieve the integration of the three perspectives in the full lesson.

Anexo 2.2 Secuencia Didáctica Dos

DIDACTIC SEQUENCE

Teacher: Ayerim Valdés

Topic: "World Quiz"

Date:

Instrumento(s): Diario del maestro: Checklist 1

<i>Unit organization and timing</i>	<i>Sessions & Stage aim</i>	<i>Learning purpose (Development of communicative skills)</i>	<i>What the student does / students do</i>	<i>Instructional design / What teacher does</i>	<i>Resources</i>
Page 10 / 102 60 minutes	Session 2: <ul style="list-style-type: none"> Exposure Noticing 	<ul style="list-style-type: none"> To predict some names of the countries, nationalities and languages through some visuals presented inside the classroom. To discover different nationalities, languages, and flags. To play a game which will help to elicit Ss' previous 	<ul style="list-style-type: none"> To play a guessing game which will elicit their answers about countries and flags, Ss will relate their previous knowledge to the questions and link it to the new knowledge. (TL) To play a second-guessing game about different and 	<ul style="list-style-type: none"> To guide students through their discovering and learning. To lead the Guessing game and review the answers. To monitor the activities and solve questions. 	<ul style="list-style-type: none"> Flags https://www.baamboozle.com/game/2304331 Guessing game: https://quizizz.com/admin/quiz/66eb53f75b3edd55a0983e92?fromSearch=true&source=

		knowledge about nationalities, flags, and extra information of different countries.	random facts of some countries.		<ul style="list-style-type: none"> • Trivia
<ul style="list-style-type: none"> • Noticing and Clarification • Practicing and Active Use 	<ul style="list-style-type: none"> • To display some flags and information about countries everywhere around the school to present Linguistic Landscape in a noticeable manner. 	<ul style="list-style-type: none"> • To collaborate with their partners to organize valuable information about the countries and flags. • To search for an important fact about the country they are assigned to work with and elaborate a Trivia. (PL & EL) • To elaborate one card about their country in which Ss will write the country's name, nationality, a question about the information they have searched. This card will be written in Spanish, English, and French as these are the languages the Ss know better. (TL & PL) • To display the information organized during the lesson all around the school. (PL) • To invite to all the community to participate in the Trivia about the information displayed, so all the other Ss can visualize 	<ul style="list-style-type: none"> • To create a learning atmosphere where students feel comfortable expressing themselves and part of the community and the world. • To help Ss to elaborate the Trivia. 		

			the Linguistic Landscape created by their partners. (PL)		
30 minutes	<ul style="list-style-type: none"> Understanding and Noticing 	<ul style="list-style-type: none"> To review and reflect on the activities of the previous lesson. This reflection will lead Ss through the understanding about the world they live in and how they are part of a big community that sometimes share the same language, but other times is different. 	<ul style="list-style-type: none"> According to the discovering and learning of the trivia, Ss will share their findings and the things they have understand to reflect about it and build up new learning. (EL) 	<ul style="list-style-type: none"> To guide the Ss through their self-reflection, solve doubts and correct if necessary. 	

Lesson Planning

<i>Class /learner'(s) profile: level, age, size of group</i>	Level A2, 18 years old, 25 students.
--	---

<i>Link to unit plan / course goals</i>	Unit 1: To use the English language at a basic level or Foundations (MCRE) to communicate in basic social life situations either as a visitor in a foreign country to participate in conversations or describe feelings and produce short utterances.
<i>Main communicative learning aim</i>	To use oral expression strategies and syntactic and lexical elements to build up new learning about the world they live in.
<i>Subsidiary learning aims (Use of language, cognitive / metacognitive skills, ...)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • To use the Ss' previous knowledge as well as their knowledge of different languages to identify different countries, languages, and flags. • To elaborate a trivia to organise information about different countries to be delivered as a way of creating some kind of linguistic landscape inside of the school. • To use different strategies to enhance Ss second language and make them reflect about how they are part of the world and that their mother tongue is spoken by different people in other places.
<i>Assumptions on learners' previous communicative skills</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Information about different Countries. Languages and Flags. Ss can use different linguistic and non-linguistic strategies to communicate and complete the tasks.
<i>Anticipated problem</i>	They know very few languages.
<i>Possible solution</i>	To search for the information, they are missing out.
<i>Teacher's personal aim</i>	To achieve the integration of the three perspectives in the full lesson.

Anexo 2.3 Secuencia Didáctica Tres

DIDACTIC SEQUENCE

Teacher: Ayerim Valdés Topic: “What’s the story behind labels?” ☒ Date:

Instrumento(s): Tabla de Registro 1

<i>Unit organization and timing</i>	<i>Sessions & Stage aim</i>	<i>Learning purpose (Development of communicative skills)</i>	<i>What the student does / students do</i>	<i>Instructional design / What teacher does</i>	<i>Resources</i>
<p><i>Page 90</i> <i>60</i> <i>minutes</i></p>	<p>Session 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> Exposure 	<ul style="list-style-type: none"> To collect and analyze different product labels, revise the manufacturing information, and compare it. To collaborate with another S to find differences between the products and to link them to a specific culture. To integrate Ss beliefs to the class about products, cultures, and previous knowledge about another country. 	<ul style="list-style-type: none"> To begin with a brief discussion about product labels and their importance. (EL) In pairs or small groups, Ss compare information about the products. To make the distinction between them and categorize the valuable information such as the date, etc. (TL) If Ss have some previous knowledge about assorted products that are sold or consumed in another country, they can share this information to their partners. Each group shares their findings, highlighting the languages and any cultural or commercial messages. (EL) 	<ul style="list-style-type: none"> To ask students if they have noticed labels on products they use at home and whether they include more than one language. To explain that in this session, Ss will explore how labels can teach us about diverse cultures and languages. To guide students through their discovering and learning. To monitor the activities and solve questions. 	<ul style="list-style-type: none"> Product labels from various places featuring various languages. Worksheets and project materials (paper, scissors, glue, markers). Access to bilingual dictionaries or translation apps.
	<ul style="list-style-type: none"> Noticing 				

			<ul style="list-style-type: none"> Ss select some important words or phrases from the labels and find equivalents in different languages. They can use dictionaries or translation apps. (TL) Students reflect on how the language on the labels influences their perception of the product. (EL) 		
	<ul style="list-style-type: none"> Practicing and Clarification Active Use 	<ul style="list-style-type: none"> To discover different nationalities, languages, and products. To notice and help others to notice some important aspects of the products they use or buy. To use their previous knowledge to create some Linguistic Landscape that exemplifies the variety of products a community buys and consumes. 	<ul style="list-style-type: none"> Each group should create a collage or poster using the labels, integrating text in English and their native languages. They should include a brief paragraph explaining the cultural and linguistic significance of the chosen labels. (PL) To specify some characteristics and valuable information about the products or highlight the information they found in the previous activity. (TL) To use varied materials to elaborate the collages. (PL) 	<ul style="list-style-type: none"> To create a learning atmosphere where students feel comfortable expressing themselves and part of the community and the world. To help Ss to elaborate the collages. To encourage creativity and understanding of linguistic diversity. 	<ul style="list-style-type: none"> Materials elaborate to the collages.
30 minutes	<ul style="list-style-type: none"> Understanding and Noticing 	<ul style="list-style-type: none"> To review and reflect on the activities of the lesson. This reflection will lead Ss through a debate in which 	<ul style="list-style-type: none"> According to the discovering and learning of the lesson, Ss will share their findings and the thing 	<ul style="list-style-type: none"> To guide the Ss through their self-reflection, solve 	

		the Ss will have the opportunity to express their opinions and beliefs.	they have understand to debate about some specific questions that the T will present. Discuss how using multiple languages enriched their understanding of English and cultural context. (EL)	doubts and correct if necessary. <ul style="list-style-type: none"> To assess student participation and understanding during activities. 	

Anexo 2.4 Secuencia Didáctica Cuatro

DIDACTIC SEQUENCE

Teacher: Ayerim Valdés

Topic: “¿Trabajas aquí?”

Date:

Instrumento(s): Checklist 2

<i>Unit organization and timing</i>	<i>Sessions & Stage aim</i>	<i>Learning purpose (Development of communicative skills)</i>	<i>What the student does / students do</i>	<i>Instructional design / What teacher does</i>	<i>Resources</i>
Page 21 60 minutes	Session 4:	<ul style="list-style-type: none"> To enable students to use multiple languages to describe job roles and school places. 	<ul style="list-style-type: none"> To begin with a brief discussion on how different languages can describe places and jobs. (EL) In small groups, Ss read some examples of job titles in English, and they must think of how they might say 	<ul style="list-style-type: none"> To ask students if they know how to say any job titles in another language. To guide students through their discovering and learning. 	<ul style="list-style-type: none"> Computer Social Media Access Access to bilingual dictionaries or translation apps.
	<ul style="list-style-type: none"> Exposure 				

<ul style="list-style-type: none"> • Noticing 		<p>these in their different languages Then, each group will get a set of job titles and school places to research in different languages. Ss can use a dictionary or translation apps, or the web page provided by the teacher. (TL)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Each group presents their findings to the class, demonstrating the use of multiple languages. Discuss how knowing job titles in different languages can help in understanding and appreciating the roles of various employees. (EL) 	<ul style="list-style-type: none"> • To encourage students to practice saying and writing these job titles in multiple languages. • To monitor the activities and solve questions. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Practicing and Clarification • Active Use 	<ul style="list-style-type: none"> • To engage students in creating visual representations that highlight different languages and their use in describing school roles and places. 	<ul style="list-style-type: none"> • Each group will design visual elements for the school bulletin, including labels, signs, and descriptions of departments and job roles. (PL) • They will use images and text to create a bulletin that includes descriptions in multiple languages, reflecting the linguistic landscape of the school. Ss can use varied materials to 	<ul style="list-style-type: none"> • To show examples of school signs, labels, and other visual elements that include different languages. • To help Ss to elaborate the bulletin. • To encourage creativity and 	<ul style="list-style-type: none"> • Materials to elaborate the bulletin (Canva) • Social Media Access • Access to bilingual dictionaries or translation apps.

			<p>elaborate the bulletin, or it can be digital. (PL)</p> <ul style="list-style-type: none"> To reflect on how the bulletin helps in recognizing and appreciating the diverse roles and languages within the school community. (EL) 	<p>understanding of linguistic diversity.</p>	
<p>30 minutes</p>	<ul style="list-style-type: none"> Understanding 	<ul style="list-style-type: none"> To help students understand how languages interact with their environment and contribute to their cultural context. 	<ul style="list-style-type: none"> They will gather information on how the school departments are described in different languages and how these descriptions contribute to the understanding of their roles and functions. (EL) Ss will share this bulletin with different people of the school departments, they will ask them if they know the name of their job in different languages and let them know if the people are interested in knowing it. (EL/TL) 	<ul style="list-style-type: none"> To explain how different languages are used in these environments (e.g., signs, labels) and how this reflects the school's diverse linguistic ecology. To guide the Ss through their self-reflection, solve doubts and correct if necessary. To assess student participation and understanding during activities. 	
	<ul style="list-style-type: none"> Noticing 				

Lesson Planning

<i>Class /learner'(s) profile: level, age, size of group</i>	Level A2, 18 years old, 25 students.
<i>Link to unit plan / course goals</i>	Unit 1: To use the English language at a basic level or Foundations (MCRE) to communicate in basic social life situations either as a visitor in a foreign country to participate in conversations or describe feelings and produce short utterances.
<i>Main communicative learning aim</i>	To use oral expression strategies and syntactic and lexical elements to build up new learning about the world they live in.
<i>Subsidiary learning aims (Use of language, cognitive / metacognitive skills, ...)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • To identify different areas and places within the school, and the names of jobs or professions associated with those areas. • To name these professions in different languages and explore if people know their job titles in another language. • To create a school bulletin describing the school departments, roles, and jobs of employees in various languages. • To promote the bulletin on social media to students and faculty to appreciate different jobs within the school and identify school departments.
<i>Assumptions on learners' previous communicative skills</i>	General knowledge about countries and languages, jobs, and school departments. Ss can use different linguistic and non-linguistic strategies to communicate and complete the tasks.
<i>Anticipated problem</i>	They know very few jobs and school departments.
<i>Possible solution</i>	To search for the information, they are missing out.
<i>Teacher's personal aim</i>	To achieve the integration of the three perspectives in the full lesson.

Anexo 2.5 Secuencia Didáctica Cinco

DIDACTIC SEQUENCE

Teacher: Ayerim Valdés Topic: “Scavenger Hunt” ☞ Date:

Instrumento(s): Rubric P.O 2

<i>Unit organization and timing</i>	<i>Sessions & Stage aim</i>	<i>Learning purpose (Development of communicative skills)</i>	<i>What the student does / students do</i>	<i>Instructional design / What teacher does</i>	<i>Resources</i>
<p>Page 28 60 minutes</p>	<p>Session 5:</p>	<ul style="list-style-type: none"> To enable students to use and understand multiple languages to describe school signs. 	<ul style="list-style-type: none"> In small groups, Ss will be provided each group with a list of clues related to diverse cultural signs around the school. Groups will search for signs around the school based on the clues provided. (PL) They will take photos of the signs and note down their names in different languages, if available. (TL) 	<ul style="list-style-type: none"> To explain the scavenger hunt activity and its objectives. To introduce key vocabulary related to school signs and their names in different languages. To explain that they will need to find these signs, take photos, and later describe them using multiple languages. To guide students through their discovering and learning. To monitor the activities and solve questions. 	<ul style="list-style-type: none"> Clues Worksheets
	<ul style="list-style-type: none"> Exposure 				
	<ul style="list-style-type: none"> Noticing 				

	<ul style="list-style-type: none"> • Practicing and Clarification • Active Use 	<ul style="list-style-type: none"> • To engage students in the creation and naming of signs that reflect the linguistic landscape of the school. 	<ul style="list-style-type: none"> • After collecting the evidence, groups will discuss their findings, noting down the names of signs in various languages. (TL) • Each group will describe their signs using both English and other languages. (EL) • Ss will write a brief description of each sign they found, including its name and cultural significance. They will use different languages to print the names and descriptions of the signs. (TL) • Collaboratively, students will suggest names for any unnamed signs and finalize their descriptions. (PL) 	<ul style="list-style-type: none"> • To encourage creativity and understanding of linguistic diversity. • To have students examine the photos of the signs they collected. • To discuss how these signs interact with the school's physical and social environment, reflecting cultural aspects of the school community. 	
<p>30 minutes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Understanding 	<ul style="list-style-type: none"> • To help students understand how signs interact with their environment and reflect cultural contexts. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ss examine the photos of the signs they collected and discuss how these signs interact with the school's physical and social environment, reflecting cultural aspects of the school community. (EL) • Ss suggest changes or additional signs that could 	<ul style="list-style-type: none"> • To ask students to reflect on how the signs they found represent cultural diversity within the school. • To facilitate a discussion on how these signs contribute to the 	

			enhance the cultural representation in the school. (EL)	<p>understanding of cultural dynamics in the school environment.</p> <ul style="list-style-type: none"> • To guide the Ss through their self-reflection, solve doubts and correct if necessary. • To assess student participation and understanding during activities. • To encourage feedback on the scavenger hunt experience and the effectiveness of the activity in highlighting cultural diversity. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Noticing 				

Lesson Planning

<i>Class /learner'(s) profile: level, age, size of group</i>	Level A2, 18 years old, 25 students.
<i>Link to unit plan / course goals</i>	Unit 1: To use the English language at a basic level or Foundations (MCRE) to communicate in basic social life situations either as a visitor in a foreign country to participate in conversations or describe feelings and produce short utterances.

Main communicative learning aim	To use oral expression strategies and syntactic and lexical elements to build up new learning about the world they live in.
Subsidiary learning aims (Use of language, cognitive / metacognitive skills, ...)	<ul style="list-style-type: none"> • To search for cultural signs within the school based on clues provided by the teacher and document them through photographs. • To identify and evaluate the cultural signs found within the academic space. • To print the name of each sign in different languages. • To describe the cultural signs and share findings on how the signage reflects cultural diversity or how it could be improved. • To collaborate with the group to name each sign.
Assumptions on learners' previous communicative skills	Ss can use different linguistic and non-linguistic strategies to communicate and complete the tasks.
Anticipated problem	Sa cannot find the signs.
Possible solution	To search for the information, they are missing out.
Teacher's personal aim	To achieve the integration of the three perspectives in the full lesson.

Anexo 2.6 Secuencia Didáctica Seis

Teacher: Ayerim Valdés

Topic: "Mi escuela, mi entorno"

Date:

Instrumento(s): Tabla de Registro 2

Unit organization and timing	Sessions & Stage aim	Learning purpose (Development of communicative skills)	What the student does / students do	Instructional design / What teacher does	Resources
-------------------------------------	---------------------------------	---	--	---	------------------

<p><i>Unit 1</i> <i>60</i> <i>minutes</i></p>	<p>Session 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> Exposure Noticing 	<ul style="list-style-type: none"> To review prepositions of place with simple examples. To use visual aids (posters, pictures) to reinforce vocabulary. 	<ul style="list-style-type: none"> Ss will watch a video in Thai Language, where prepositions of place are reviewed, in both, Thai and English. Ss will be divided into small groups. Each group will be assigned a starting point in the school and a destination (department). Ss will write short descriptions of how to get from one place to another using prepositions of place in English and in the language of their choice. (TL) Each group shares their descriptions with another group and correct themselves. Then Ss reflect about how each department. (EL) 	<ul style="list-style-type: none"> To help Ss to review the prepositions in Thai, English, and Spanish. To encourage the use of different languages to enrich the descriptions. To guide students through their discovering and learning. To monitor the activities and solve questions. 	<ul style="list-style-type: none"> https://www.youtube.com/shorts/QHQiXA6kXYQ
---	--	--	--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> Practicing and Clarification Active Use 	<ul style="list-style-type: none"> To engage students in the creation and naming of a school map that reflect the linguistic landscape of the school. 	<ul style="list-style-type: none"> Ss create a large map, they can be divided in groups, so each group works in a section of the map. (PL) Ss use the labels from the previous session to mark departments and places on their map. The map must be like the ones found in big plazas or markets. (PL) Ss should write the labels in multiple languages and discuss how these places integrate into their school environment. (TL) 	<ul style="list-style-type: none"> To provide materials for students to create a school map. To assign each group a specific area of the school to explore and elaborate. To ask Ss to observe existing signs and labels and record them on their map. 	<ul style="list-style-type: none"> Large paper Markers Labels Dictionary Translation Apps
<p><i>Unit 1</i> <i>30</i> <i>minutes</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Understanding 	<ul style="list-style-type: none"> To discuss the importance of understanding and appreciating linguistic diversity in everyday surroundings. 	<ul style="list-style-type: none"> Groups present their sections to the rest of the class, at the end of the activity, Ss will have only one large map. Ss discuss the differences and similarities in labeling and how this represents linguistic and cultural diversity in the school. (EL) 	<ul style="list-style-type: none"> To ask students to reflect on how the map represent cultural diversity within the school. To guide the Ss through their self-reflection, solve doubts and correct if necessary. 	
	<ul style="list-style-type: none"> Noticing 		<ul style="list-style-type: none"> Ss reflect on how these labels help students and visitors navigate the school. (EL) 	<ul style="list-style-type: none"> To assess students' participation and understanding during activities. 	

Lesson Planning

<i>Class /learner'(s) profile: level, age, size of group</i>	Level A2, 18 years old, 25 students.
<i>Link to unit plan / course goals</i>	Unit 1: To use the English language at a basic level or Foundations (MCRE) to communicate in basic social life situations either as a visitor in a foreign country to participate in conversations or describe feelings and produce short utterances.
<i>Main communicative learning aim</i>	To use oral expression strategies and syntactic and lexical elements to build up new learning about the world they live in.
<i>Subsidiary learning aims (Use of language, cognitive / metacognitive skills, ...)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • To describe how to get from the entrance to certain departments using prepositions of place. • To create a school map identifying each department or place within the school with labels in different languages. • To reflect on the school environment and the places that compose it. • To discuss the importance of understanding and appreciating linguistic diversity in everyday surroundings.
<i>Assumptions on learners' previous communicative skills</i>	Ss can use different linguistic and non-linguistic strategies to communicate and complete the tasks. Ss already know some prepositions of place.
<i>Anticipated problem</i>	Ss do not know the prepositions of place.
<i>Possible solution</i>	To search for the information, they are missing out.
<i>Teacher's personal aim</i>	To achieve the integration of the three perspectives in the full lesson.

Anexo 3.1 Secuencia Uno: *Worksheet 1*

Worksheet one				
English phrase / sentence	Language:	Language:	Language:	F/ I
Welcome				
Hello				
How are you?				
Long time no see				
What's your name?				
Where are you from?				
Pleased to meet you				
Good morning				
Good afternoon				
Good evening				
Good night				
Goodbye				
Good luck				
Have a nice day				
Have a nice weekend				
Yes, No				
Maybe				
I don't know				
Do you understand?				
I understand				
I don't understand				
Please speak more slowly				
Please say that again				

Anexo 3.2 Ejemplo de conversación de la secuencia uno

- Steve: Good morning Mike!
- Mike: Hi Steve, what's up?
- Steve: All good, how was your vacations in Mexico city.
- Mike: It was chido, I met a friend from France and now I learned some words in French.
- Steve: Oh!, that's cool, what can you say?
- Mike: Je m'appelle Mike, j'ai 20 ans et j'aime écouter de la musique
- Steve: Awesome! now say it in Spanish, please.
- Mike: Me llamo Mike, tengo 20 años y me gusta escuchar música.
- Steve: Wow, I just know how do say (Hola, Tacos and Mariachi).
- Mike: We can fix it, let's go to France or Mexico next holidays.
- Steve: That's a lovely idea, see you later.
- Mike: Adiós amigo, Au revoir!

Conversation

Susan: Hi! My name is Susan.
 Emma: Hello! My name is Emma.
 Milenka: Hi! My name is Milenka.
 Susan: Pleased to meet you! Where are you from?
 Emma: You from Italy?
 Emma: Me too, I'm from Italy
 Milenka: Also a pleasure. I'm from Russia, and you Susan?

Susan: I'm British
 Emma: Great! Three different cultures!
 Milenka: Yes, is amazing.
 Susan: I love Russia and Italy, but I don't know anything about languages.
 Emma: But, you right now have got us, ask us anything.
 Milenka: Of course, ask.
 Susan: How do you say "hello" in Italian?
 Emma: Ciao
 Milenka: Здравствуйте
 Susan: Great! And goodbye?
 Milenka: До свидания!
 Emma: Arrivederci
 Susan: And "I don't understand?"
 Emma: Non capisco
 Milenka: Я не понимаю
 Susan: Is amazing! Thank you
 Emma: Siete i benvenuti
 Milenka: пожалуйста

Anexo 3.3 Ejemplo de mail enviado adjuntando conversación

 KARLA ROMINA GARCIA ARRIAGA       
Para: Ayerim Valdes Jimenez Vie 13/09/2024 10:18

 AUDIO-Inglés .mp3
412 KB ▼

Dear: Teacher
Good morning, I send our work from "Romina's" team.
Members:
•Romi
•Mildred
•Anahí
Thank you 🍷
Have a nice weekend.


 CAROL CITLALLI GUTIERREZ VARA       
Para: Ayerim Valdes Jimenez Vie 13/09/2024 8:54

 AUD-20240912-WA0037.m4a
740 KB ▼

Dear teacher:
Good morning, I send you "The Super Tunas" team Carmen, Paulette and Carol's audio.
Thank you, have a good day!


Carol Citlalli GV.

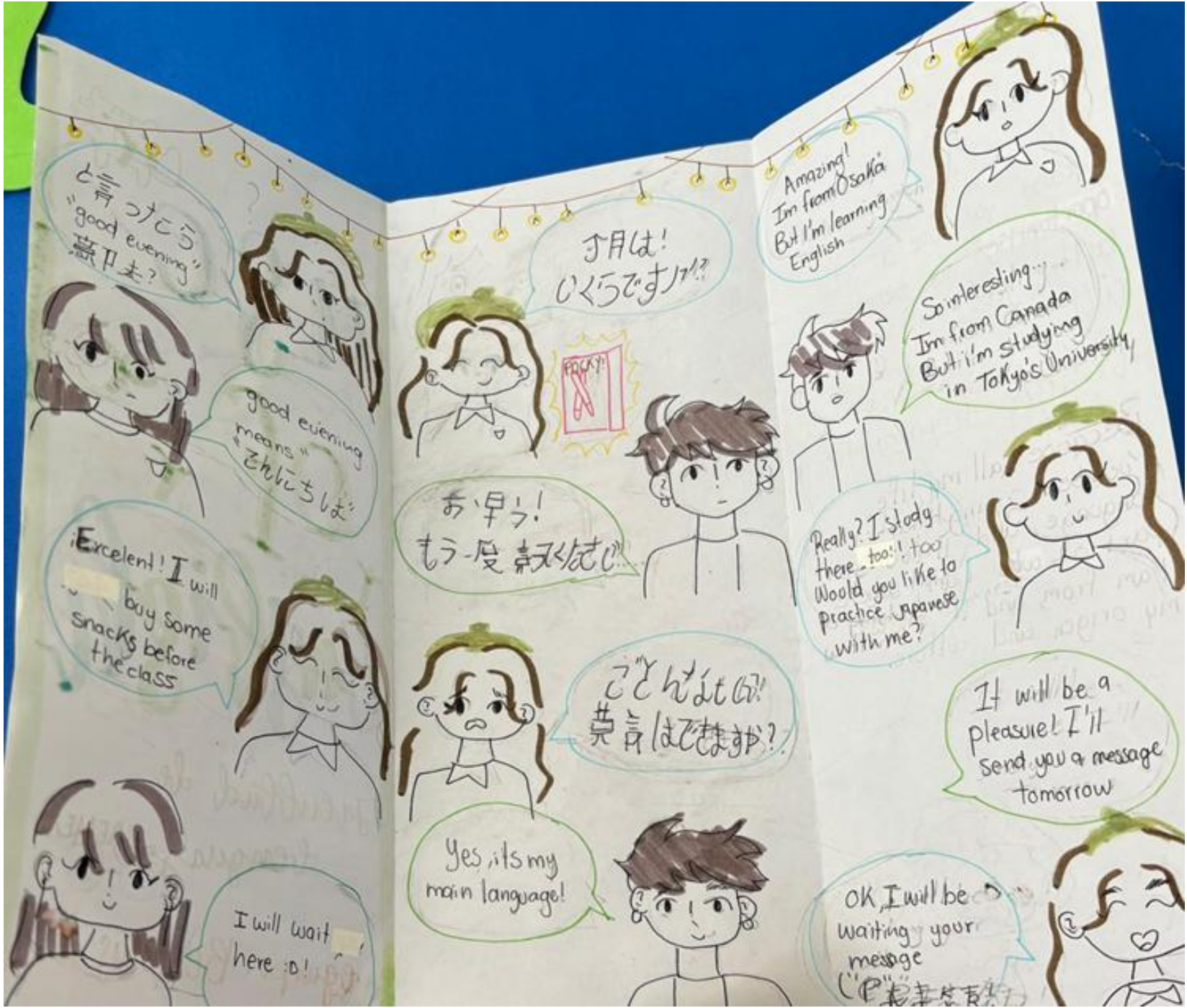
Anexo 3.4 Folleto de la secuencia uno



Conversation

Susan: Hi! My name is Susan.
Emma: Hello! My name is Emma.
Milenka: Hi! My name is Milenka.
Susan: Pleased to meet you! Where are you from?
Emma: Me too, I'm from Italy.
Milenka: Also a pleasure. I'm from Russia, and you Susan?
Susan: I'm British.
Emma: Great! Three different cultures!
Milenka: Yes, is amazing.
Susan: I love Russia and Italy, but I don't know anything about languages.
Emma: But, you right now have got us, ask us anything.
Milenka: Of course, ask.
Susan: How do you say "hello" in Italian?
Emma: Ciao.
Milenka: Здравствуйте.
Susan: Great! And goodbye?
Milenka: До свидания!
Emma: Arrivederci.
Susan: And "I don't understand?"
Emma: Non capisco.
Milenka: Я не понимаю.
Susan: Is amazing! Thank you.
Emma: Siete i benvenuti.
Milenka: Пожалуйста.





と云ったこと
"good evening"
意味は?



good evening
means "
こんばんは"

Excellent! I will
buy some
snacks before
the class



I will wait
here :D!

今日は!
おはよう!



お早う!
もう一度書いて!



この単語は?
英語は?

Yes, it's my
main language!



Amazing!
I'm from Osaka!
But I'm learning
English



So interesting...
I'm from Canada
But I'm studying
in Tokyo's University



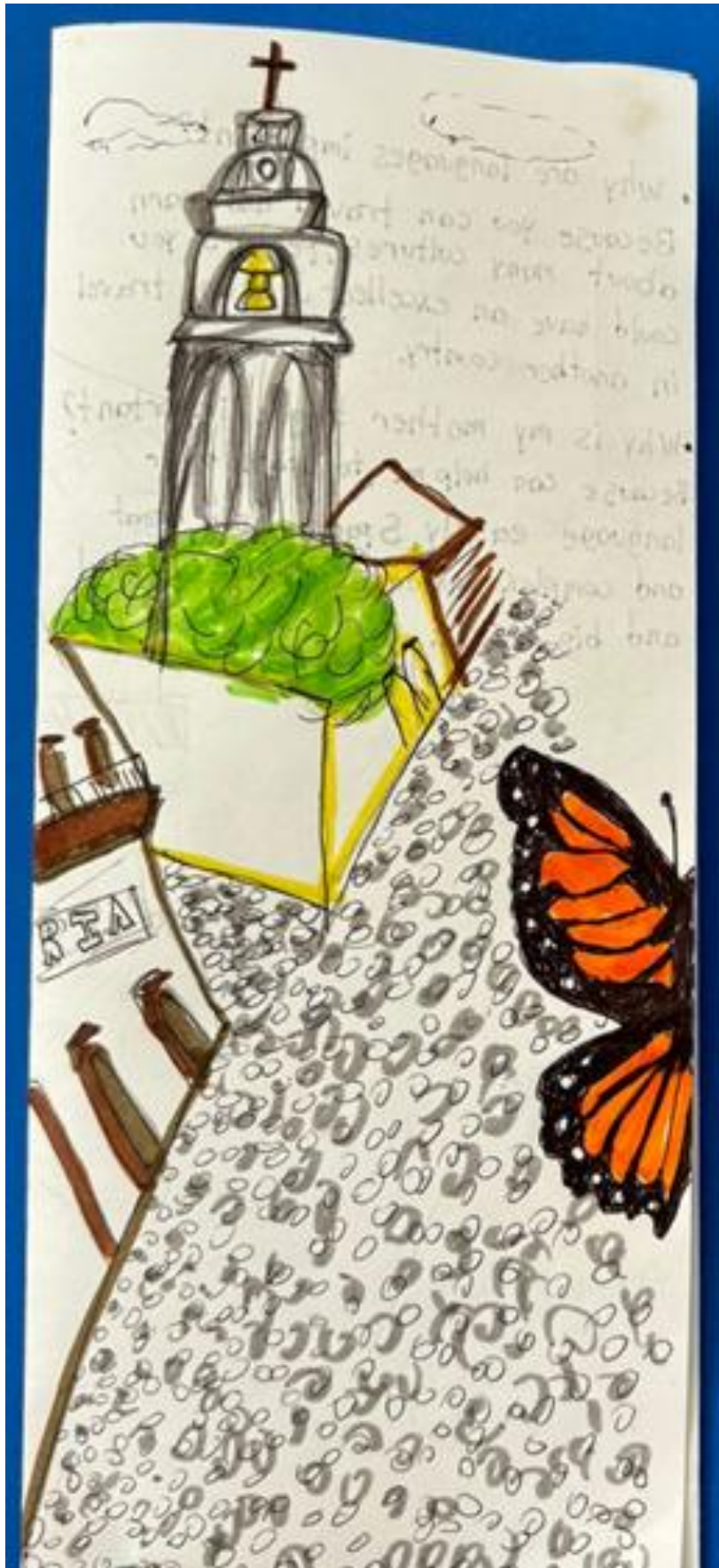
Really? I study
there... too!! too
Would you like to
practice Japanese
with me?



It will be a
pleasure! I'll
send you a message
tomorrow

OK, I will be
waiting your
message
(PICKY!)







Steve: Good morning Mike!
Mike: Hi Steve, what's up?

Steve: All good. How was your
vacations in Mexico city?

Mike: It was "chido", I meet a friend
from France and now I learned
some words in French.

Steve: Oh that's cool! What can you say?

Mike: Je m'appelle Mike, J'ai 20 ans
et j'aime écouter de la
musique.

Steve: Awesome! now say it in
Spanish please

Mike: Me llamo Mike, tengo 20 años
y me gusta escuchar música.

Steve: Wow, I just know to say "hola",
"tacos" and "mariachi."

Mike: We can fix it, let's go to
France or Mexico next holidays.


Steve: That's a lovely idea, see you
later.

Mike: ¡Adios! Au revoir.

Anexo 3.5 Formato de la “Tarjeta de identificación” de la secuencia dos

COUNTRIES & NATIONALITIES	
NAME /NOM	LANGUAGE / LANGUE
POPULATION	
CONTINENT	NATIONALITY / NATIONALITÉ
	MAP / CARTE
TEAM / ÉQUIPE	
TRIVIA TIME	

Anexo 3.6 Tarjetas de identificación creadas por los alumnos de la secuencia dos

COUNTRIES & NATIONALITIES	
NAME / NOM Argentina/L'Argentine/Argentina	LANGUAGE / LANGUE Español/Spanish/Espagnol
POPULATION 46,234,830	NATIONALITY / NATIONALITÉ Argentinos Argentinian Argentine
CONTINENT América del Sur/South America/Amérique du Sud	
<p>It is the second largest country in South America and the eighth largest in the world. Its capital is the city of Buenos Aires.</p>	MAP / CARTE 
<p>El tango, el beso en la mejilla, el fútbol, el asado y el mate (bebida tradicional) son sus señas de identidad más características y entre las costumbres; un amplio folklore lleno de fiestas y tradiciones.</p>	<p>Il existe une loi qui interdit d'enregistrer un enfant avec le prénom Messi.</p>
TEAM / ÉQUIPE	Trailblazers
TRIVIA TIME Pourquoi les Mexicains n'aiment-ils pas les Argentins ?	

COUNTRIES & NATIONALITIES

NAME / NOM

Egipto / Egypt / Egypte

LANGUAGE / LANGUE

Árabe / Arab / Arabe

POPULATION

102,100,000

NATIONALITY / NATIONALITÉ

Egipcio(a)

Egyptian

Égyptien(ne)

CONTINENT

Entre Africa y Asia

Between Africa and Asia

Entre Afrique et Asie

Jeroglíficos: Usaban este sistema de escritura en templos y tumbas para registrar eventos y rituales.

Les pyramides de Gizeh sont l'une des Sept Merveilles du Monde Antique.

The Egyptians used makeup to protect themselves from the sun and to prevent eye diseases.

They believed in many gods, such as Ra and Anubis, who had specific roles in daily life.

MAP / CARTE



Las mujeres disfrutaban de derechos legales importantes y podían poseer propiedades.

TEAM / ÉQUIPE

Trailblazers

TRIVIA TIME

Did you know that the ancient Egyptians believed that cats were sacred?

COUNTRIES & NATIONALITIES

NAME / NOM CHINA/LA CHINE AND (ET) CANADÁ/CANADA

Population In China 1,418,427,817
Population In Canada 41,288,599

LANGUAGE / LANGUE

Language in Canada English, in Mandarin Chinese

CONTINENT Amériques et Asie

NATIONALITY / NATIONALITÉ

En china la nacionalidad es "china/o", mientras en Canadá es canadiense.

Canadá

Es el segundo país más grande del mundo, con una superficie de casi 10 millones de kilómetros cuadrados. Canadá es conocido por sus paisajes naturales, como las Montañas Rocosas, los parques nacionales de Banff y Jasper, los glaciares de Columbia y las Cataratas del Niágara.

China

Es el mayor exportador del mundo, superando a Estados Unidos y Alemania. China es también el país que más energía consume del mundo.

Languge : La Chine possède une grande diversité de langues, le mandarin étant la langue la plus parlée. Au Canada, l'anglais et le français sont les langues officielles.

- Traditions : Les traditions chinoises sont enracinées dans le confucianisme, le taoïsme et le bouddhisme. Au Canada, les traditions sont influencées par la diversité culturelle du pays.

Urbanization: Both nations are experiencing rapid urbanization.

- Education: China and Canada invest heavily in education, but the education systems are different.

MAP / CARTE



TEAM / ÉQUIPE

Bellotas/Acorns/Glands

COUNTRIES & NATIONALITIES

LA CHINE

Population In China 1,418,427,817

LANGUAGE / LANGUE

Mandarin

CONTINENT

Asia

NATIONALITY / NATIONALITÉ

Chinese

- Chinese culture gives a meaning or superstition with the colors for example red means happiness, white is the color to go to funeral

Food: One of the most famous food is "Wonton", it's a very thin and usual and stuffing pork meat it's cooking soup and fried

MAP / CARTE



TEAM / ÉQUIPE

Bellotas/Acorns/Glands

TRIVIA TIME

Did you know that ketchup was invented in China?

Anexo 3.7 Ejemplos de la reflexión final de la secuencia dos

Investigar sobre dos países que no conocía ha sido una experiencia muy interesante y enriquecedora. Al explorar culturas como la de Argentina y Egipto, pude descubrir tradiciones, costumbres y gastronomía que me sorprendieron. Escribir sobre lo que aprendí además de en Español en los otros dos idiomas que estoy aprendiendo, me ayudó a mejorar mis habilidades lingüísticas y a entender mejor la información. Esta actividad no solo amplió mi conocimiento, sino que también me hizo reflexionar sobre la importancia de conocer otras realidades y fomentar el respeto hacia diferentes culturas.

I like to learn more about different places. I find it interesting and entertaining to know what language they speak, their location, their customs, traditions, characteristic places or even some thoughts they have. The activity was fun because it was done with friends.

I liked the activity because I learned interesting facts about other countries. The cultures are so very important because they are a part of our identity as people. In the future, I would like to travel to other countries, especially to Japan. It was fun, and I hope we have more activities like this.



Anexo 3.8 Ejemplos de banderas utilizadas en la secuencia dos



Anexo 3.9 Ejemplos de etiquetas utilizadas en la secuencia tres



Anexo 3.10 Ejemplos de Collage elaborado en la secuencia tres



Anexo 3.11 Ejemplos de tarjetas elaborada en la secuencia cuatro



Semestre's NEWS

Sonnets baroques

Une autre activité très amusante que nous avons réalisée était la création de sonnets baroques. Cette activité a été réalisée avec la Dra. Martha Leticia Guadarrama Hernández, chaque élève a créé son propre sonnet en s'appuyant sur ses goûts ou ses expériences personnelles.


Ensuite, ils ont été présentés dans l'auditorium à nos camarades d'autres groupes.

September's trip

In September, some colleagues went to a trip to Mexico City. The first thing that happened was, the bus left at 8am after we arrived to Tlatelalco and we waited for 1 hour over the Plaza, next, we visited the "Templo Mayor" and Plaza, next, we listened to the tour guide telling the history of Mexico. Then, we went to the museum called "Museo de Memoria y Tolerancia".

Finally, we returned to "Bellas Artes" other emblematic place of Mexico City and also we visited "Banco Chiro".

This experience was very interesting because we met new places and their history. This trip was an opportunity to meet to our colleagues. Our experience was funny!



Karaoke

ARTICLE

The 6th of November, the university students went to a Karaoke with other students.

ruba otomi

Our meeting point was the Temple of Quetzalcoatl, but we finally salimos de la Pirámide at half past seven am and we traveled to Tenayuca. At one o'clock we arrived at the house of Comandante Otomí and we had a tea for the afternoon until seven at the "Café Otomí" to take some photos.

After that, we went to the house of nonna Jose and had a breakfast at eleven o'clock before the tour by the forest. We could take the comida otomí, we ate quesadillas, a delicious a dipping and we drank little cups of guacamole.

After the breakfast, we took the Carro by the garden and we saw some Karaoke, the Carro y un eclipse.

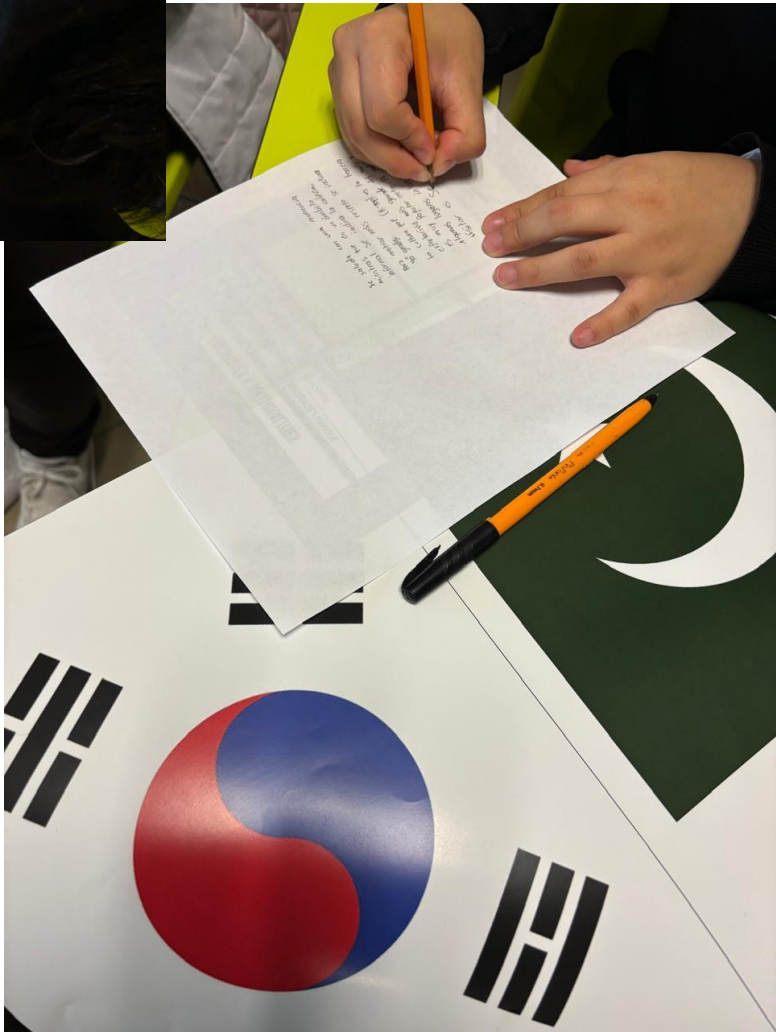
All the one o'clock, we started our tour to the waterfall, and from half past three, we were in the middle of the forest at the waterfall, taking photos, we took a dip, and it was beautiful and delicious. We could taste the water of waterfall, but other some people decided to immerse their feet in the cold water.

At half past three, we walked to return to the house of nonna Jose and ate the traditional food of la comunidad otomí and we could listen to the community about *hablando y aprendiendo algunas palabras en otomí*.

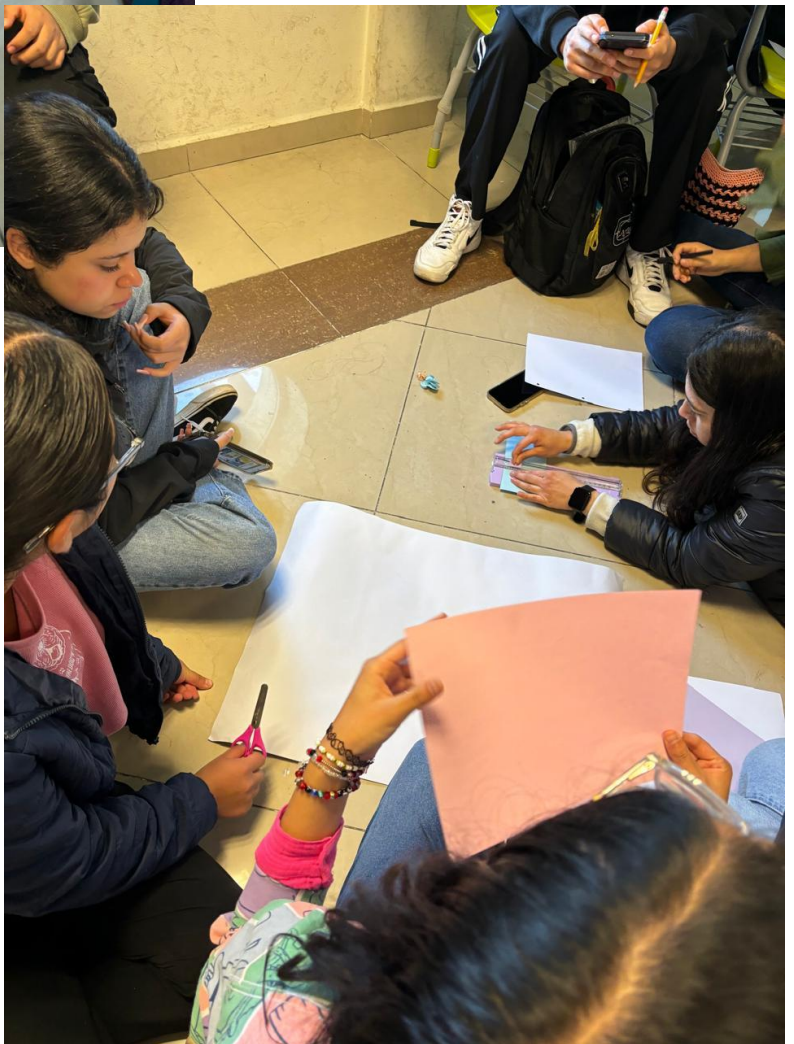
Anexo 3.13 Mapa elaborado en la secuencia cinco



Anexo 3.14 Elaboración y exposición del paisaje lingüístico en la comunidad escolar

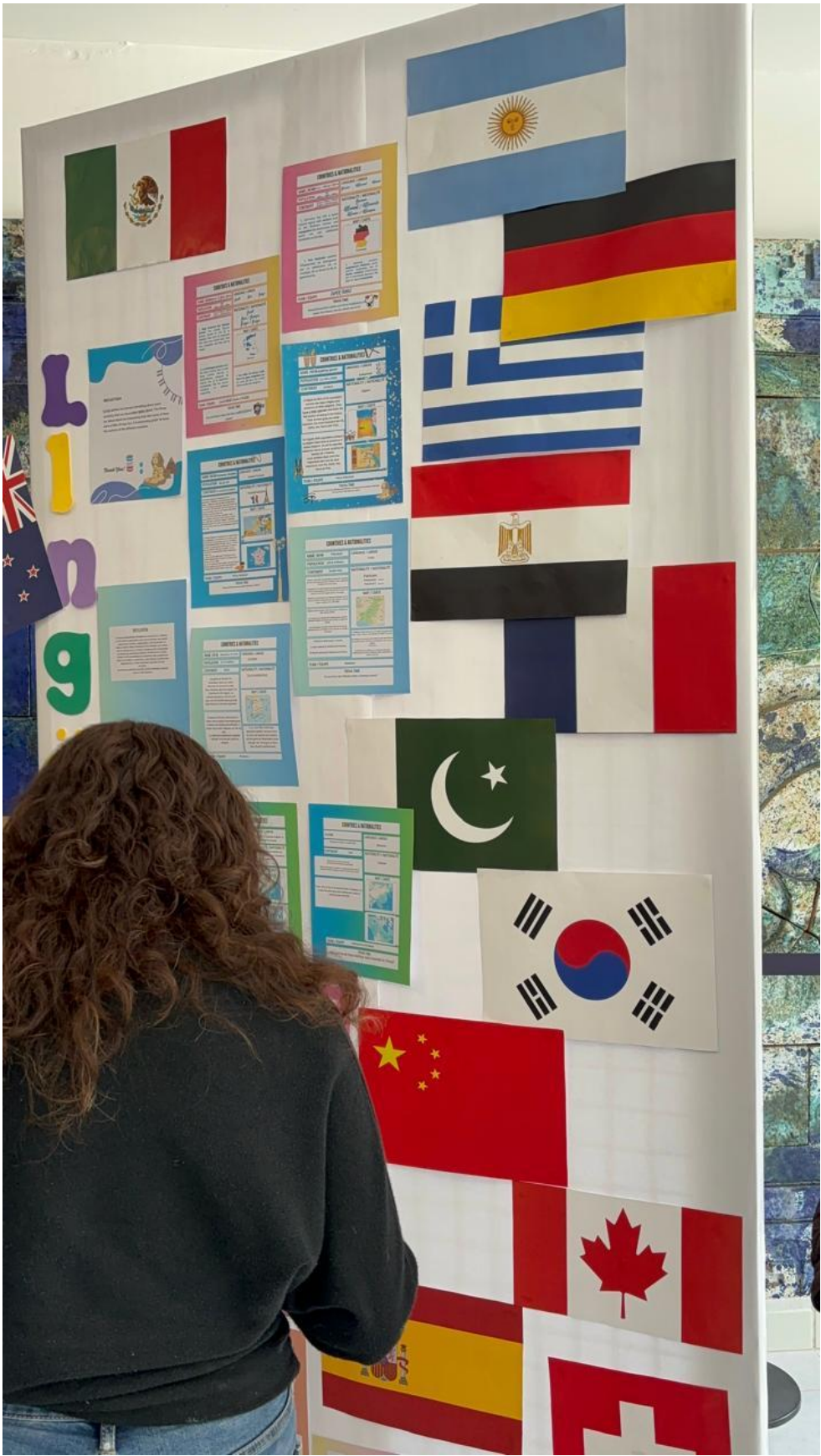






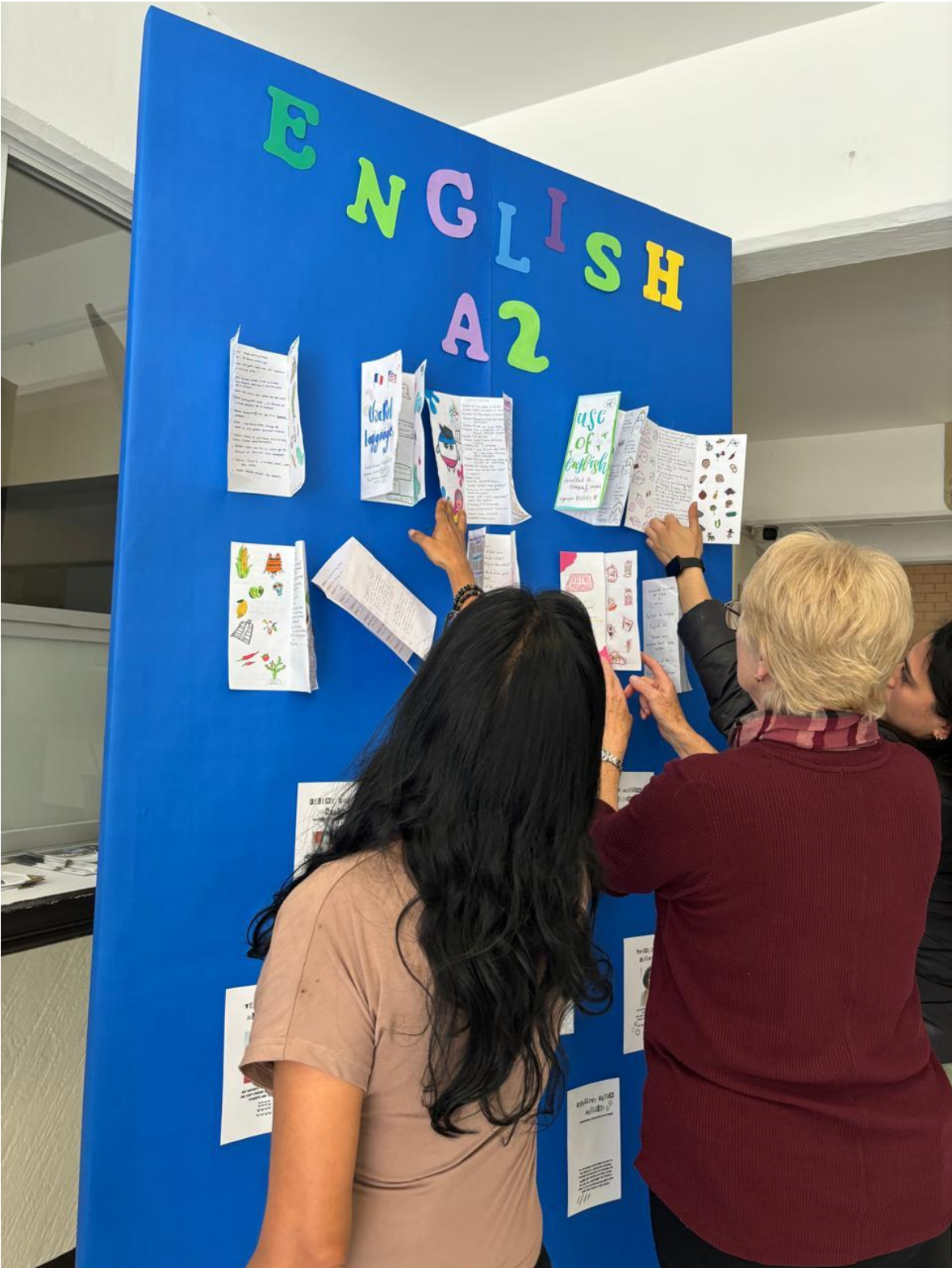












Semestre's NEWS

Sonnets baroques

Une autre activité très amusante que nous avons réalisée était la création de sonnets baroques. Cette activité a été réalisée avec la Dra. Martha Leticia Guadarrama Hernández, chaque élève a créé son propre sonnet en s'appuyant sur ses goûts ou ses expériences personnelles.

Ensuite, ils ont été présentés dans l'auditorium à nos camarades d'autres groupes.

September's TRIP

In September, some colleagues went to a trip to Mexico City. The first thing that happened was the bus left at 8am, after we arrived to Tlatelolca and we walked for 1 hour over the Place. Next, we visited the "Templo Mayor" and we listened to the tour guide telling the history of Mexico. Then, we went to the museum called "Museo de Memoria y Tolerancia".

Finally, we returned to "Bellas Artes" other emblematic Place of Mexico City and also we visited "Banco Hund".

This experience was very interesting because we met new places and their history. This trip was an opportunity to meet to our colleagues. Our experience was funny!



ruta otomi

Our meeting point was the Faculty of Languages but we finally arrived at the bus at half past seven am, and we traveled to Toluca. At one o'clock, an animal of Soles (Carnival) and we had a hour for the dance with music at the Otomi to take some photos.

After that, we went to the house of mama Jose and took a breakfast at eleven o'clock before the tour by the forest. We could take the sounds of water, we ate something delicious and we drank little bit of grapes.

After the breakfast, we had to follow by the garden and we saw some flowers like tulips and daisies.

All the one o'clock, we showed our tour to the waterfall, and from half past two in the middle of the forest at the waterfall, taking photos, we took a little bit of breakfast and delicious. We could touch the water of waterfall, but after some people decided to immerse their feet in the cold water.

At half past three, we walked to return to the house of mama Jose and ate the traditional food of la comunidad otomi and we could listen to the community singing folk songs and playing palmas on otomi.

Karaoke

ARTICLE

The 6th of November, the university students went to a Karaoke with other students.



REFERENCIAS

- Beckett, G., & Pae, H. (2024). Language teacher education on project-based learning and teaching. En *Proceedings of the 10th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'24)* (pp. 60–66). Valencia. <https://doi.org/10.4995/HEAd24.2024.17188>
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Blackledge, A., & Creese, A. (2015). Translanguaging and identity in educational settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 20–35. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000233>
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2(1), 1–28. <https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2024). El paisaje lingüístico en contextos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 96(1), 13–29. <https://doi.org/10.35362/rie9616545>
- Cummins, J. (2019). The emergence of translanguaging pedagogy: A dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9, 19–36. <https://research.library.fordham.edu/jmer/vol9/iss1/13>
- Dewaele, J.-M. (2015). Bilingualism and multilingualism. En K. Tracy, C. Ilie, & T. Sandel (Eds.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi108>
- Efron, S. E., & Ravid, R. (2019). *Action research in education: A practical guide* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Elizaincín, A. (2007). Ocho precisiones sobre el contacto lingüístico. *Lingüística*, 19, 117–132. <https://mundoalfal.org/linguistica-no-19-2007/>
- Fallas Gabuardi, V. M. (2021). Aprendizaje basado en proyectos: Potenciando las habilidades del Siglo XXI. *Revista Estudios*, (43), 340–419. <https://doi.org/10.15517/re.v0i43.49335>
- Farrell, T. S. C. (2007). *Reflective language teaching: From research to practice*. Continuum.

- Fatimah, N., & Soviyah, S. (2024). Developing instruments to measure project-based learning in the course of teaching English to young learners program development. *ADJES (Ahmad Dahlan Journal of English Studies)*, 10, 100–109. <https://doi.org/10.26555/adjes.v10i2.367>
- Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment: An advanced resource book* (1st ed.). Routledge.
- García, O. (2009). Bilingualism and translanguaging. En O. García (Ed.), *Bilingual education in the 21st century: A global perspective* (pp. 44–67). Wiley-Blackwell.
- García, O., Lin, A. M. Y., & May, S. (Eds.). (2017). *Bilingual and multilingual education* (3rd ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1>
- Garner, M. (2005). Language ecology as linguistic theory. *Kajian Linguistik dan Sastra*, 17(2), 91–101. <https://doi.org/10.23917/kl.v17i2.4485>
- Gobierno de México. (2023). Toluca, Estado de México: Perfil económico y social. Data México. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/toluca-991502>
- Gómez, J. F., Restrepo, J. E., & Fernández, E. P. (2020). Estrategias comunicativas para enfrentar las dificultades al hablar en inglés en una universidad pública de Colombia. *Signo y Pensamiento*, 39(76), 1–14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp39-76.eced>
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3–15. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(89\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0093-934X(89)90048-5)
- Haugen, E. (1972). *The ecology of language*. Stanford University Press.
- Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23–49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
- Li, W. (2017). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 38(1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Li, W. (2021). Key concepts in applied linguistics: Translanguaging. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 21, 163–177. <https://doi.org/10.12795/elia.2021.i21.06>
- Ludwig, R., Mühlhäusler, P., & Pagel, S. (2019). Linguistic ecology and language contact: Conceptual evolution, interrelatedness, and parameters. En R. Ludwig, P. Mühlhäusler, & S. Pagel (Eds.), *Linguistic ecology and language*

contact (pp. 3–42). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781139649568.002>

- Mae, C. F., Abdullah, N. A., & Johari, J. (Eds.). (2006). *Project-based learning handbook: Educating the millennial learner*. Educational Technology Division, Ministry of Education.
- Major, R. C. (2014). *Foreign accent: The ontogeny and phylogeny of second language phonology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410604293>
- Maleki, A. (2010). Techniques to teach communication strategies. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(5), 640–646. <https://doi.org/10.4304/jltr.1.5.640-646>
- Mertler, C. A. (2020). *Action research: Improving schools and empowering educators* (6th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Peralta Castro, F. M., & Cass Zubiría, M. M. (2023). *Action research in the field of education: A strategy for professional development and change*. Universidad de Colima. https://ww.ucol.mx/content/publicacionesenlinea/adjuntos/Action-research-DIGITAL_543.pdf
- Pons Rodríguez, L. (2012). *El paisaje lingüístico de Sevilla: Lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense* (Publicaciones de la Diputación Provincial de Sevilla, Sección Ciencias Sociales, núm. 25). Diputación de Sevilla.
- Priya, K., Prasanth, M. S., & Prince, M. (2017). Reflective practices: A means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, 3(1), 339–346. https://apiar.org.au/wp-content/uploads/2017/02/13_APJCECT_Feb_BRR798_EDU-126-131.pdf
- Putri, L. A. (2013). Communication strategies in English as a second language (ESL) context. *Advances in Language and Literary Studies*, 4(1), 129–135. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.4n.1p.129>
- Sahr, A. (2019). Translanguaging practices of multilingual learners of German. *Athens Journal of Education*, 7(1), 49–76. <https://doi.org/10.30958/aje.7-1-3>
- Sampieri, R. H., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.

- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching: The essential guide to English language teaching*. Macmillan Education.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage (Applied Linguistics and Language Study)*. Longman.
- Torres, L. (2020). El uso del paisaje lingüístico en el aula de idiomas: Entrevista a Lola Pons. *Campamento Norte*. <https://campamentonorte.com/el-uso-del-paisaje-linguistico-en-el-aula-de-idiommas-entrevista-lola-pons/>
- Tsoukala, C., Broersma, M., van den Bosch, A., & Frank, S. L. (2020). Simulating code-switching using a neural-network model of bilingual sentence production. *Computational Brain & Behavior*, 4, 87–100. <https://doi.org/10.1007/s42113-020-00088-6>
- Uribe, C. C. (2017). El salón de clase de lengua: Procesamiento de datos en lingüística aplicada. Universidad Autónoma del Estado de México. <https://altexto.mx/el-salon-de-clase-de-lengua-procesamiento-de-datos-en-lingueistica-aplicada-g0f3y.html>
- Velázquez, V., & Grondin, G. (2009). Estrategias comunicativas de expansión en alumnos de nivel intermedio. *Contribuciones desde Coatepec*, 17, 27–44. Universidad Autónoma del Estado de México. https://www.researchgate.net/publication/49588222_Estrategias_Comicativas_de_expansion_en_alumnos_de_nivel_intermedio
- Woodward, T. (2001). *Planning lessons and courses: Designing sequences of work for the language classroom (Cambridge Handbooks for Language Teachers)*. Cambridge University Press.
- Zhang, L. J. (2022). Translingual practices and English as an additional language: A conversation with Professor Suresh Canagarajah. *RELC Journal*, 53, 1–9. <https://doi.org/10.1177/00336882221104512>