



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS**

**HACIA UNA EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL
MEDIANTE EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS:
UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN 6° DE PRIMARIA**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

PRESENTA:

ALEXIS OSVALDO SANDOVAL MOTA

Tutor:

Dr. en H. LUIS JUAN SOLÍS CARRILLO

Cotutora:

Dra. en L. A. MARGARITA AURORA CABALLERO GASTÉLUM

Tutora adjunta:

Dra. en C. ALMA LETICIA FERADO GARCÍA

TOLUCA, MÉXICO

OCTUBRE, 2025

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
Planteamiento del problema	4
Estrategias para abordar la problemática	5
Justificación	6
CAPÍTULO 1 LA EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA	7
1.1 La Nueva Escuela Mexicana	7
1.2 El campo formativo <i>Lenguajes</i> de la Nueva Escuela Mexicana	11
CAPÍTULO 2 LA EDUCACIÓN BILINGÜE	15
2.1 Modelos de educación bilingüe	16
2.2 La educación bilingüe en México	20
2.3 El enfoque CLIL como modelo de educación bilingüe	24
CAPÍTULO 3 LA INTERCULTURALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS...	31
3.1 La educación intercultural	32
3.2 Competencia comunicativa o sensibilidad intercultural	36
CAPÍTULO 4. DISEÑO METODOLÓGICO	38
4.1 Estado del arte	38
4.2 Delimitación del enfoque de la investigación	40
4.3 La investigación-acción participativa	43
4.4 Pregunta de investigación	44
4.5 Objetivos	45
4.6 Contexto de la investigación	46
4.7 Fases de la investigación	48
4.8 Instrumentos de recolección de información	49
4.8.1 Escala de actitudes y opiniones	49
4.8.2 La Evaluación Alternativa	53
4.8.3 Inventario de Sensibilidad Intercultural	62
4.9 Consideraciones éticas	66
4.10 Propuesta de intervención	67

4.10.1 La secuencia didáctica	67
4.10.2 Objetivos de la intervención	69
4.10.3 Propuesta de intervención (secuencia didáctica).....	70
CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y ANÁLISIS	76
5.1 Evaluación diagnóstica	76
5.1.1 Interpretación de resultados	78
5.2 Aplicación de la intervención	89
5.3 Diario reflexivo del estudiante	100
5.3.1 Interpretación de resultados	109
5.4 Diario reflexivo del investigador.....	112
5.4.1 Interpretación de resultados	116
5.5 Inventario de Sensibilidad Intercultural.....	118
5.5.1 Interpretación de resultados	119
CAPÍTULO 6 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	128
6.1 La importancia de contar con un modelo de educación bilingüe para la Nueva Escuela Mexicana.....	128
6.2 Interculturalidad en la clase de lengua: ¿competencia o sensibilización? .	131
6.3 El enfoque CLIL como un modelo de educación bilingüe e intercultural....	134
6.4 Limitaciones del estudio	136
6.5 Reflexiones del docente-investigador.....	137
6.6 Conclusiones y sugerencias	140
REFERENCIAS	143
ANEXOS	151
Anexo 1. Planeación de la secuencia didáctica	151

INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo actual, la promoción de la educación bilingüe e intercultural se ha convertido en un objetivo fundamental para garantizar una formación integral y equitativa en el aula, sobre todo en el campo de la enseñanza de lenguas. En este contexto, la implementación de programas que integren de manera efectiva contenidos y lenguas extranjeras se vuelve esencial. La presente tesis surge ante la problemática de la falta de una guía metodológica clara para la enseñanza de lenguas extranjeras bajo los principios de la Nueva Escuela Mexicana, lo que ha generado dificultades en la implementación de programas educativos que fomenten competencias bilingües e interculturales.

El objetivo principal de este estudio es diseñar, implementar y evaluar una secuencia didáctica basada en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (CLIL) en el campo formativo de Lenguajes, específicamente enfocada en el área de ciencias naturales para alumnos de 6° grado de primaria. Esta propuesta tiene como finalidad ofrecer una metodología práctica que promueva la educación bilingüe e intercultural en un contexto escolar concreto.

La justificación de esta investigación radica en la necesidad de llenar el vacío metodológico existente en la enseñanza de lenguas extranjeras bajo los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Al abordar esta problemática, se busca contribuir al desarrollo de competencias bilingües e interculturales en los alumnos, así como brindar a los docentes herramientas pedagógicas acordes con los nuevos paradigmas educativos.

Los referentes conceptuales y teóricos centrales que sustentan este trabajo incluyen la educación bilingüe, la educación intercultural y el enfoque CLIL. Estos enfoques proporcionan las bases teóricas necesarias para el diseño de la intervención educativa, permitiendo la integración efectiva de contenidos y lenguas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, son los elementos teóricos transversales que dan guía al diseño del plan de intervención y el análisis de los resultados. Estos conceptos resultaron fundamentales para establecer objetivos claros, implementar

acciones concretas, evaluar mediante indicadores alternativos y reflexionar críticamente sobre el proceso y los resultados obtenidos.

El diseño metodológico de este estudio se basa en la Investigación-Acción Participativa, involucrando a los actores sociales en todas las etapas del proceso investigativo. Se llevará a cabo un diagnóstico inicial, la implementación de la secuencia didáctica bilingüe, la evaluación mediante métodos alternativos y la reflexión sobre los resultados obtenidos.

La estructura capitular tentativa de este trabajo comprenderá una introducción, antecedentes y problemática del objeto de estudio, marco teórico (educación bilingüe, educación intercultural y enfoque CLIL), diseño metodológico, resultados, análisis y discusión, conclusiones y recomendaciones, y referencias bibliográficas.

Este estudio se presenta como una contribución significativa al campo de la educación bilingüe e intercultural, ofreciendo un enfoque integral y práctico para la implementación de programas educativos innovadores.

Planteamiento del problema

Con el surgimiento de la llamada *Nueva Escuela Mexicana*, que propone una reformulación de la estructura curricular para la educación básica a partir de ejes articuladores como **Inclusión, Pensamiento crítico, Interculturalidad crítica y Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura**, se vuelve necesario adoptar un enfoque crítico e integral en el ámbito específico de la enseñanza de segundas lenguas que permita al docente contar con recursos y estrategias pedagógicas afines a estos paradigmas. Sin embargo, la incipiente implementación de los campos formativos de la *Nueva Escuela Mexicana*, aunada a una fase de codiseño curricular de los programas de estudio analíticos a cargo de los propios docentes y en concordancia con sus contextos de trabajo, ha dejado entrever la falta de unificación respecto a la definición de estos conceptos, y más

aún el vacío metodológico respecto al desarrollo de un programa educativo orientado al desarrollo de competencias bilingües e interculturales.

En el caso particular de la institución en que se lleva a cabo el presente trabajo de investigación acción, ha resultado un reto por demás complejo adecuar los contenidos propuestos por la *Nueva Escuela Mexicana* y empalmarlos con la metodología propia de la institución, toda vez que no existe como tal una noción unificada de lo que se espera a partir de paradigmas como competencia intercultural crítica y apropiación de culturas a través de lectura y escritura. El problema radica en la ausencia de una guía metodológica que conduzca hacia una enseñanza del inglés como segunda lengua bajo las premisas estipuladas por la *Nueva Escuela Mexicana*.

Es en este contexto que la metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas extranjeras (*Content and Language Integrated Learning*) se erige como un enfoque pertinente para la enseñanza de segundas lenguas, toda vez que se aboca a un proceso de enseñanza-aprendizaje integral de lenguas extranjeras a través de la enseñanza de materias comunes como las ciencias naturales o la historia, y que privilegia cuatro ejes primordiales: *Content, Communication, Cognition & Culture*, entre cuyos beneficios se pueden encontrar el fomento de la conciencia cultural, internacionalización, incremento de la competencia lingüística, mejor preparación académica y aumento de la motivación para estudiar una segunda lengua.

Estrategias para abordar la problemática

El propósito de este estudio de investigación-acción es diseñar e implementar una secuencia didáctica con metodología CLIL enfocada al área de ciencias naturales para educación básica en el grupo de 6° de primaria de una institución privada en la ciudad de Toluca, Estado de México, con la finalidad de recolectar información que permita comprender los beneficios de la aplicación de un programa de tales características en el ámbito de la enseñanza del inglés como segunda lengua bajo

las premisas estipuladas por la *Nueva Escuela Mexicana*. Entre los instrumentos de recolección de los datos se utilizarán la observación participante, entrevistas personales y cuestionarios.

Justificación

Al llevar a cabo el diseño, implementación y análisis de una secuencia didáctica con metodología CLIL en el contexto de la educación primaria y el codiseño de los contenidos curriculares de la *Nueva Escuela Mexicana*, se puede obtener un conocimiento más profundo y una perspectiva mucho más amplia de los paradigmas de **Interculturalidad crítica** y **Apropiación cultural** propuestos por la Secretaría de Educación Pública de México, así como plantear una alternativa posible para la creación de una metodología pedagógica basada en tales principios y rumbo a una educación más inclusiva, crítica, bilingüe e intercultural.

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

En este primer capítulo se lleva a cabo una descripción de la más reciente reforma educativa en México, denominada La Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2022), cuya propuesta metodológica en el ámbito de la enseñanza de lenguas constituye la problematización del presente trabajo de investigación. Asimismo, se incluyen los comentarios y opiniones de algunos docentes, recogidas de publicaciones periódicas, al respecto de la reforma y sus implicaciones en el aula. Estas observaciones permiten partir de un punto de vista crítico para reflexionar acerca de las carencias de la reforma. Finalmente, se aborda el ámbito educativo del *Campo Formativo Lenguajes*, área en la cual se inserta la enseñanza de lenguas en la NEM.

1.1 La Nueva Escuela Mexicana

A raíz de la pandemia del SARS-CoV-2, se hizo evidente, a nivel mundial, un contexto de desigualdades sociales y económicas, así como serias dificultades o imposibilidad de acceso a la educación como consecuencia de una brecha digital considerable. La pandemia orilló a considerar el conocimiento y los sistemas educativos como valores informáticos a los cuales era posible acceder únicamente mediante herramientas tecnológicas, y que además estaban unificados por la lengua, sin ofrecer alternativas para los diferentes contextos de los estudiantes en diversos puntos del planeta.

En el caso de México, para dar continuidad a las actividades académicas se implementó el programa *Aprender en casa*, que representó un gran esfuerzo conjunto de diversos actores sociales (maestros, instituciones, instancias gubernamentales, padres de familia, etc.). No obstante, la mayoría de los

estudiantes expresaron, en consulta de la SEP, que sus necesidades de inclusión, en lo que respecta a ritmos y estilos de aprendizaje, no fueron satisfechas, además de señalar problemas de acceso y disponibilidad a tecnologías de información y a una lengua que no fuera el español (Rodríguez, 2023).

La Nueva Escuela Mexicana surge como una respuesta, hasta cierto punto natural, a esta problemática de carácter social, mediante la cual se busca una resignificación del papel de la educación y su relación con la vida comunitaria, además de la democratización del conocimiento, y se fundamenta en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el cual se establece que “la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva”. Es así que, en concordancia con este sentido humanista que se pretende darle al programa de estudios, la SEP propone una reestructuración del Plan de Estudios a través de siete ejes articuladores mediante los cuales se expresen ciertas capacidades propiamente humanas de la formación de ciudadanos de una sociedad democrática en el contexto diverso específico de la sociedad mexicana, para así fortalecer la relación del conocimiento con la vida comunitaria.

Estos ejes articuladores han sido diseñados para interconectar los contenidos de diferentes disciplinas dentro de lo que ahora se conoce como *Campos de Formación* (la nueva terminología propuesta por la SEP para las áreas de conocimiento a abordar en la educación básica), a la vez que se proponen conectar “las acciones de enseñanza y aprendizaje con la realidad de las y los estudiantes en su vida cotidiana” (Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 104). Es mediante esta doble conexión que se busca “favorecer la integración del proceso de aprendizaje de los estudiantes, propiciando un conjunto de saberes que le dan significado a los contenidos aprendidos” (Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 104).

Los siete ejes planteados por la SEP son: **Inclusión, Pensamiento crítico, Interculturalidad crítica, Igualdad de género, Vida saludable, Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, y Artes y experiencias estéticas.**

Además, se contempla una fase en el proceso de reestructuración del Plan de estudios, llamada **codiseño curricular**, que se lleva a cabo en conjunto con los docentes, y que consiste básicamente en una revisión de los contenidos propuestos a nivel nacional para posteriormente diseñar un programa analítico de cada escuela con contenidos locales basados en el contexto específico de cada comunidad de aprendizaje (Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos, 2022).

Sin embargo, aún existe mucha incertidumbre acerca de cómo será implementada esta nueva reforma educativa en la práctica docente, o cómo hacer uso de los ejes articuladores, los cuales se prevé que sean utilizados de manera transversal y simultánea (por lo menos dos en cada secuencia didáctica) en los diferentes Campos Formativos.

En una breve consulta hemerográfica, se pueden encontrar diversos comentarios por parte de docentes y administrativos de diferentes instituciones educativas, que expresan de primera mano el clima de incertidumbre que se ha vivido a lo largo de este proceso. Particularmente, Poy Solano, en un artículo titulado precisamente “Incertidumbre, constante en maestros ante cambios en planes de estudio”, publicado en el diario impreso La Jornada el 27 de febrero de 2023, recopila una serie de opiniones por parte de diversos actores educativos que han sido testigos de este proceso.

Por ejemplo, Francisco Bravo, director de la escuela primaria Leonardo Bravo, en la alcaldía Cuauhtémoc, reflexiona que esta sensación de incertidumbre y dudas que se vive en muchas instituciones es resultado de que “parece que se están haciendo las cosas al revés. Habría que ir a la práctica cotidiana e incentivar en los docentes

el trabajo por proyectos para que puedan vencer el miedo, y se den cuenta que es posible generar una nueva forma de trabajo con los estudiantes” (Poy Solano, L., 2023).

Por otra parte, Carmen, profesora de cuarto grado de primaria, en un plantel de la alcaldía Iztapala, señala que “muchos maestros tenemos la misma incertidumbre, porque no queda claro qué es lo que la SEP propone cuando habla de una nueva escuela mexicana ni cómo haremos un proceso tan profundo de cambio, cuando seguimos trabajando con los planes de estudio de 2011 y 2017”. (Poy Solano, L., 2023).

Finalmente, Daniel, director de primaria en la alcaldía de Gustavo A. Madero, señaló que en su escuela “tenemos 600 alumnos en un contexto de muy escasos recursos. Los consejos técnicos escolares nos sirven para analizar dónde están las prioridades de la escuela, pero ahora debemos dedicar mucho del tiempo disponible para analizar los materiales que envía la SEP para el nuevo modelo educativo (...) muchos compañeros maestros siguen considerando que los materiales que ha difundido la autoridad educativa, son muy lejanos a su realidad cotidiana en el salón de clases”. (Poy Solano, L., 2023).

Desde un punto de vista personal, y para abonar a estas opiniones expresadas por docentes de educación básica en diversos puntos del territorio nacional, se puede corroborar que, en efecto, la implementación de la reforma educativa no ha estado exenta de cuestionamientos diversos respecto a cómo incluir los ejes transversales, cómo transitar hacia un modelo educativo basado en proyectos comunitarios, ni mucho menos cómo hacer un vínculo directo con materias como la enseñanza de lengua extranjera.

Es precisamente el reconocimiento de esta realidad lo que sustenta el presente trabajo, pues resulta claro que entre los docentes prevalece una sensación de desconcierto ante los nuevos paradigmas y conceptos propuestos por la SEP, que, dicho sea de paso, se ha desentendido de la responsabilidad de capacitar

apropiadamente a maestras y maestros, con el argumento de que cada contexto es específico y por lo tanto corresponde a sus propios actores diseñar los planes educativos a ser implementados.

Por otra parte, la reestructuración de los programas de estudio presenta nuevos objetivos, y, por lo tanto, nuevos desafíos que deberán abordarse a partir de una perspectiva crítica, sin perder de vista el rumbo definido por cada institución en las sesiones mensuales de Consejo Técnico Escolar.

En el siguiente apartado se lleva a cabo una descripción del campo formativo Lenguajes, al cual se adscribe la materia de Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. De esta manera, se destacan algunos de sus principales objetivos, a la vez que se señalan los desafíos que presentan y que constituyen la problemática principal de este trabajo de investigación.

1.2 El campo formativo *Lenguajes* de la Nueva Escuela Mexicana

Las materias que históricamente se han enseñado en educación básica no han desaparecido por completo, más bien, se han integrado a campos más generales de conocimiento, llamados *Campos Formativos*, dentro de la nueva terminología impuesta por la SEP, mediante los cuales se pretende aglutinar bajo un mismo enfoque conocimientos y saberes que se consideran afines entre sí, de tal manera que tanto alumnos como profesores no los aborden de manera aislada, sino de forma integral. Los *Campos Formativos* son: **Lenguajes; Saberes y pensamiento científico; Ética, naturaleza y sociedades; De lo humano y lo comunitario.**

La enseñanza de lenguas, ya sean maternas, originarias o segundas, se integra en el campo formativo Lenguajes, en cuya descripción general proporcionada por la SEP (2022) se destaca la importancia de los lenguajes como herramientas que satisfacen diversas necesidades e intereses. Este documento estipula que los

lenguajes son construcciones sociales dinámicas que contribuyen al desarrollo cognitivo, emocional y axiológico de las personas al relacionarse consigo mismas y con el mundo.

El objeto de aprendizaje en este campo formativo son los lenguajes, que se abordan a través de su uso reflexivo en prácticas sociales. Estas prácticas varían según los ámbitos y las comunidades donde se emplean, y pueden incluir la oralidad, la lectura, la escritura y la interacción en diversas lenguas.

Asimismo, destaca la importancia de considerar las diversas lenguas presentes en la escuela de acuerdo con el perfil sociolingüístico de los alumnos, lo que incluye el español, las lenguas indígenas, los lenguajes artísticos, el inglés como lengua extranjera y la lengua de señas. También se aborda la necesidad de promover una formación justa que valore todas las lenguas por igual, sin enfocarse exclusivamente en la castellanización.

En este campo formativo se exploran y experimentan diversas formas de comunicación y expresión a través de sistemas lingüísticos, visuales, gestuales, espaciales y sonoros, promoviendo así la diversidad de lenguajes y la inclusión.

Entre las diversas finalidades establecidas para este campo formativo resaltan tres que se consideran primordiales para el desarrollo del presente trabajo de investigación:

Que las niñas, niños y adolescentes:

- utilicen ampliamente una o más lenguas, dependiendo de su contexto sociolingüístico, tanto en lo oral o en el empleo de señas como en lo escrito; en distintas funciones para satisfacer diversas necesidades e intereses.
- valoren positivamente tanto las lenguas propias de su comunidad, como cualquier otra, independientemente de que sean o no hablantes de esta, manifestando orgullo por las propias lenguas y respetando cabalmente las

variaciones lingüísticas consustanciales a la diversidad étnica, cultural y lingüística.

- posean, tanto las y los estudiantes monolingües como bilingües, un conocimiento comunicativo, al menos elemental de otra lengua nacional o extranjera.

Mediante la descripción del campo formativo Lenguajes, así como el listado de los objetivos principales que plantea, se puede argumentar que la SEP aboga por un modelo educativo sustentado en los preceptos de la educación bilingüe intercultural, pues se propone que los estudiantes sean capaces de hacer un uso amplio de una o más lenguas, que reconozcan su valor intrínseco en términos de la diversidad lingüística del mundo y que sean capaces de comunicarse en una lengua diferente a la materna.

Todas estas características, que la misma SEP ha definido como fundamentales para la integración del campo formativo Lenguajes, conducen invariablemente hacia un modelo de educación bilingüe intercultural, sustentado además por los ejes **Interculturalidad crítica y Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura**. No obstante, no deja de ser contradictorio que esta reforma educativa vire hacia un enfoque de educación bilingüe mientras, por otra parte, no existe una política clara al respecto por parte del gobierno mexicano. Es decir, históricamente ha habido una noción general de la importancia de la enseñanza de una lengua extranjera como parte del currículo de la educación básica, y al respecto se han llevado a cabo diversos programas. Sin embargo, no ha habido una implementación clara de la educación bilingüe por parte de las instancias educativas, y los intentos por instaurar programas educativos de enseñanza de la lengua inglesa no han tenido un impacto transexenal, lo cual impide que haya un seguimiento claro de los mismos, ni mucho menos una evaluación apropiada de su pertinencia y nivel de éxito.

En el siguiente capítulo se abordan los conceptos esenciales de la educación bilingüe, así como los modelos propuestos por algunos autores. Posteriormente, se lleva a cabo un recuento histórico del papel que ha jugado la enseñanza del inglés como lengua extranjera en México, así como la falta de políticas públicas que unifiquen y legislen de manera clara la educación bilingüe.

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN BILINGÜE

En términos generales, la educación bilingüe consiste en la instrucción de determinados contenidos en dos lenguas, lo cual excluye los programas en los que toman parte estudiantes bilingües, pero no reciben instrucción bilingüe. En este segundo caso, podrían ubicarse los programas de inmersión lingüística, en los cuales los alumnos reciben instrucción completamente en una lengua extranjera, excluyendo por completo la lengua materna (o cualquier otra lengua adquirida de los estudiantes); así como aquellos programas de enseñanza de segunda lengua, donde esta se enseña como una materia en sí misma. Ambos casos representan ejemplos de lo que no es educación bilingüe.

De acuerdo con Stephen May (2017), la clave para que un programa se considere bilingüe es que dos lenguas se usen como medio de instrucción y, por lo tanto, sean parte de la aplicación de los planes de estudio. Una delimitación clara de lo que es la educación bilingüe sería considerar el momento en que más de una lengua entra en juego para la enseñanza de contenidos (por ejemplo, ciencias, matemáticas, historia, et.), en lugar de que esa lengua se enseñe como una materia más.

En este mismo tenor, Wright y Baker (2017) señalan que el término “educación bilingüe” a menudo se refiere al tipo de educación en que dos (o incluso más) lenguas se usan para el proceso de enseñanza-aprendizaje de alguna parte, la mayoría o todo el plan de estudios. Sin embargo, aclaran que un uso correcto de este término sería si ambas lenguas se usan diariamente en el aula y si los estudiantes efectivamente se vuelven bilingües y alfabetizados en ambas lenguas.

No obstante, también apuntan que se trata de un término ambiguo, cuyas variedades se diferencian a partir de sus propios objetivos y resultados. Estos objetivos pueden ser sociales (por ejemplo, los casos de planificación lingüística) o

individuales (para dotar al alumno de ventajas culturales, cognitivas, económicas, etc.). Es así que los propósitos y objetivos de la educación bilingüe no solamente se relacionan con las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el aula, sino que se entrelazan con objetivos sociales más amplios. Los diferentes modelos de educación bilingüe varían en concordancia con la filosofía, políticas y prácticas subyacentes.

Siguiendo a May (2017), otro punto clave para la definición de un programa de educación bilingüe sería considerar la población a la que va dirigido, así como su contenido filosófico y sus objetivos. Es a partir de esta concepción que se puede llevar a cabo una clasificación de los diferentes modelos de educación bilingüe.

2.1 Modelos de educación bilingüe

De acuerdo con May (2017), los modelos representan categorías extensas que nos permiten comprender, en un nivel general, lo que significa educación bilingüe, aunque es inevitable admitir un cierto grado de arbitrariedad al momento de distinguir entre ellos.

A pesar de la vasta clasificación existente en la literatura sobre educación bilingüe, May resalta tres modelos generales que frecuentemente se incluyen en estas tipologías: los modelos de *transición*, los modelos de *mantenimiento* y los modelos de *enriquecimiento* de la educación bilingüe. Además de estos tres modelos, May y Hill (2004) mencionan un cuarto, conocido como modelo de *herencia*, que se ubica entre los modelos de mantenimiento y los de enriquecimiento. Este modelo se centra en la transmisión intergeneracional de la lengua y la cultura, particularmente en comunidades minoritarias.

Un *modelo de transición* es aquel que usa la lengua materna de los estudiantes en las primeras etapas de su escolaridad, pero la meta sería alejarlos de su uso lo más

pronto posible, con el objetivo de que terminen usando más la segunda lengua. En pocas palabras, el uso de la lengua materna tiene el propósito de facilitar la transición hacia la segunda lengua. Cabe señalar que este es el modelo que actualmente se sigue en la institución en la cual se desarrolla el presente trabajo de investigación acción.

Por otra parte, el objetivo de un *modelo de mantenimiento* es aquel que busca mantener la lengua materna del estudiante, lo cual fortalece su sentido de identidad lingüística y cultural, y reafirma sus derechos etnolingüísticos (individuales y colectivos). Esto representa un modelo de *bilingüismo aditivo*, es decir, una situación en la cual una persona aprende y domina dos o más idiomas sin que ninguno de ellos tenga un impacto negativo sobre el otro.

Íntimamente relacionado al modelo de mantenimiento se encuentra el *modelo de enriquecimiento*, en el cual se busca alcanzar un nivel de bilingüismo y biculturalismo mediante el reconocimiento de la diversidad y riqueza cultural (así como de una comunicación horizontal) de ambas lenguas.

Cabe señalar que la institución en la cual se implementa el presente trabajo de investigación, y por ende la propuesta de intervención, carece de un modelo específico de educación bilingüe. Es decir, no hay un sustento teórico que determine un modelo a seguir, lo cual impacta directamente en el diseño del programa “bilingüe” de *Science* que se lleva a cabo en el instituto. Esto provoca, además, que otras áreas relacionadas al programa se vean afectadas, como los sistemas de evaluación y la planeación. En última instancia, no existe una metodología clara sobre cómo llevar adelante un proyecto requerido por las autoridades educativas del colegio, a pesar de tener ya cinco años de desarrollo.

En este tenor, Wright y Baker (2017) aluden a una serie de problemas y dificultades asociados a determinados modelos y poblaciones de alumnos. Uno de los retos principales es definir la efectividad de cada programa e identificar cuál es el más efectivo. De manera general, los diferentes estudios llevados a cabo al respecto

señalan que los enfoques bilingües son superiores a los monolingües y que los programas a largo plazo (cuyo objetivo sea tanto el bilingüismo como la doble alfabetización) tienen un impacto lingüístico y académico más positivo para los alumnos que los programas a corto plazo (modelos de transición).

De acuerdo con Flores y Beardsmore (2015), la noción misma de “modelo de educación bilingüe” resulta problemática, en tanto que parte de una perspectiva monolingüe en la que las lenguas de los estudiantes bilingües se perciben como dos sistemas diferentes y separados, como si los alumnos fueran dos monolingües en uno y entonces se les ubica en programas ya sea de inmersión lingüística o de bilingüismo sustractivo o aditivo. Por el contrario, estos investigadores pugnan por una perspectiva multilingüe que contemple las diferentes lenguas de las personas bilingües como dinámicas y coexistentes.

En este punto, conviene tomar decisiones respecto a cómo han de implementarse y distribuirse las diferentes lenguas que se usan en el aula bilingüe por parte del maestro, entre este y sus alumnos (tanto de manera grupal como individual), y las preferencias en la comunicación en contextos informales. Estas decisiones están directamente relacionadas con los contenidos de los programas, y la perspectiva que de ellos tienen los padres de familia, las autoridades escolares, los maestros y los servidores públicos. Un claro ejemplo sería determinar la lengua de instrucción para materias como matemáticas o ciencias naturales, las cuales tienden a enseñarse en una lengua mayoritaria como el inglés, en parte porque la terminología científica, la instrucción en niveles universitarios y la literatura científica se encuentran disponibles en gran medida en esta lengua.

Sin embargo, a pesar de que existe una distribución clara de las lenguas en el aula bilingüe, los alumnos hacen uso frecuente de la alternancia de códigos, es decir, el uso de dos lenguas en un mismo discurso. Mientras los modelos de inmersión lingüística buscan, a toda costa, una separación de las lenguas, la realidad es que el habla dentro del salón de clases siempre hace uso de ambas. En este sentido,

tanto los alumnos como los maestros pueden aprovechar la disponibilidad de estas lenguas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la comunicación y la comprensión.

Es el reconocimiento de esta realidad en el aula lo que ha dado pie al concepto de *translenguaje*, el cual, a pesar de ser relativamente nuevo, ha ganado mucho terreno en el panorama de la educación bilingüe y de la enseñanza de segundas lenguas. El *translenguaje* se fundamenta en la creencia de que los maestros de lengua pueden mejorar e incrementar el aprendizaje al alentar a los alumnos a hacer uso de ambas lenguas sin que exista una categorización o límites entre ellas. Esto les permite definir y aprovechar al máximo tanto el uso de dos repertorios lingüísticos como la preferencia de una lengua para determinadas actividades en el aula.

De acuerdo con Wright y Baker (2017), el *translenguaje* precisa de un cierto nivel de competencia en ambas lenguas, aunque aclaran que ese nivel de competencia generalmente es dispar. Cuando una de sus lenguas se encuentra menos desarrollada que la otra, el concepto de *andamiaje de la lengua* constituye una dimensión esencial en el aula bilingüe. Este término se refiere al apoyo lingüístico que el alumno necesita cuando no es capaz de operar con facilidad en la otra lengua. El andamiaje puede incluir lenguaje gestual, apoyo visual o la repetición simplificada de algo ya dicho, mediante el uso de ejemplos o vocabulario más simple.

En resumen, la educación bilingüe es un enfoque pedagógico que implica la instrucción de contenidos en dos lenguas y no se limita a programas en los que los estudiantes simplemente son bilingües sin recibir instrucción bilingüe. La clave para identificar un programa como bilingüe es el uso de dos lenguas como medio de instrucción en el plan de estudios. Existen diferentes modelos de educación bilingüe, como los de transición, mantenimiento y enriquecimiento, que se utilizan según los objetivos y necesidades de los estudiantes.

La noción de "modelo de educación bilingüe" puede ser problemática, ya que a menudo se basa en una perspectiva monolingüe que no tiene en cuenta la coexistencia dinámica de las lenguas en la vida de los estudiantes bilingües. El translenguaje, que promueve el uso de ambas lenguas sin restricciones, se ha convertido en un concepto importante en la educación bilingüe y de segundas lenguas. Además, el andamiaje lingüístico es esencial para apoyar a los estudiantes en el uso de ambas lenguas, especialmente cuando una de ellas es menos desarrollada que la otra.

En definitiva, la educación bilingüe es un campo diverso y complejo que se adapta a diversos objetivos y contextos, y la efectividad de los diferentes modelos varía según las necesidades de los estudiantes y los resultados deseados.

2.2 La educación bilingüe en México

En México, la implementación de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la educación básica pública ha enfrentado una historia marcada por cambios y desafíos. Aunque no se registra una fecha exacta de inicio, se puede rastrear la inclusión del inglés en el currículo desde el siglo XIX. Sin embargo, a lo largo de los años, los programas de enseñanza de inglés han estado sujetos a influencias políticas y económicas, en lugar de centrarse en las necesidades educativas a largo plazo.

Este panorama se ha caracterizado por la falta de una política lingüística integral y coherente a nivel nacional. Las políticas existentes a menudo se presentan como declaraciones simbólicas y carecen de fundamentos teóricos sólidos. Además, la comunicación a nivel de maestros es insuficiente, y la expansión y cobertura de la enseñanza del inglés en el país son desiguales.

Como apuntan Ramírez Romero y Vargas Gil (2019), no existe un registro de la fecha exacta en que se implementó la enseñanza de inglés como lengua extranjera en los programas de estudio de la educación básica pública en México. No obstante, una mención importante data del año 1867, que coincide con la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria, la cual incluía en su currículo una serie de materias sobre gramática y lenguas. Estas materias incluían Gramática del español, Latín, Griego, Francés, Inglés, Alemán e Italiano, entre otras. Posteriormente, en 1923, la Secretaría de Educación Pública (SEP) aprobó un proyecto que proponía la reestructuración de los programas de educación media en dos secciones: *Educación secundaria* y *Educación media superior*. Es a partir de esta fecha que se incluye inglés como lengua extranjera en el programa de educación secundaria.

A mediados de la década de 1990, cinco estados comienzan a implementar cursos de inglés como lengua extranjera en escuelas primarias de educación pública, y hacia 2010 ya son 22 (de los 32 estados que conforman la República Mexicana). Estos programas tienden a estar concentrados en las capitales o las grandes ciudades, dejando al margen a pequeñas poblaciones o áreas que históricamente han sido relegadas. Además, no se llevan a cabo evaluaciones sistemáticas sobre estos programas.

En 2005, el gobierno federal piloteó un programa llamado Inglés Enciclomedia como parte de un programa más grande llamado Enciclomedia, que incluía la digitalización de libros de texto y la instalación de tecnología en las aulas. Sin embargo, este programa tenía problemas, como la creencia de que maestros y estudiantes podían aprender inglés simultáneamente sin guía adicional, y críticas a la relevancia de los contenidos.

En 2009 se creó el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) en respuesta a problemas en los resultados de los estudiantes mexicanos en pruebas internacionales. Inició como un programa piloto y nunca se implementó a nivel nacional. A pesar de su corta vida, logró ciertos avances, como la inclusión del

inglés en el currículo y la distribución de libros de inglés financiados por el gobierno. En 2013, se lanzó un nuevo programa para mejorar la calidad de la educación básica, pero no era específico para la enseñanza del inglés. Esto efectivamente eliminó el PNIEB.

El Programa Nacional de Inglés (PRONI) fue emitido en 2015; mantuvo el currículo del PNIEB y se centró en asuntos administrativos y presupuestarios. La responsabilidad de la enseñanza de inglés regresó a los estados, aunque con el apoyo financiero del gobierno federal.

En 2017, se presentó la Estrategia Nacional de Fortalecimiento para el Aprendizaje del Inglés como parte de los esfuerzos para mejorar la competencia en inglés de los estudiantes mexicanos. La estrategia se enmarcó en un objetivo más amplio de hacer de México un país bilingüe en un plazo de veinte años. Sin embargo, solo se ha implementado parcialmente.

En resumen, se concluye que los programas de enseñanza del inglés en las escuelas primarias públicas de México han enfrentado cambios frecuentes y no han sido sometidos a evaluaciones sistemáticas. Además, los cambios en los programas parecen haber estado influenciados por intereses políticos y económicos en lugar de centrarse en las necesidades educativas a largo plazo y nunca han tenido un impacto transexenal (Ramírez Romero y Vargas Gil, 2019).

En este mismo tenor, los autores señalan que existe una falta de consenso en la definición de política lingüística, mientras, por otra parte, algunos académicos enfatizan la distinción entre política y políticas. La *política lingüística* se percibe como un conjunto de ideas, leyes, regulaciones y prácticas destinadas a lograr cambios lingüísticos planificados.

En el escenario mexicano la política lingüística se caracteriza por ser simbólica, es decir, que no existen realmente leyes o iniciativas que la respalden. Por el contrario, es impulsada por intereses políticos en lugar de un compromiso estatal, falta de

alineación con otros documentos oficiales, comunicación poco clara a los maestros, orientada a satisfacer políticas neoliberales, insuficientemente fundamentada en teoría o investigación y carente de base empírica.

Se utilizan diferentes marcos para estudiar la política lingüística, como el *modelo de tres capas* propuesto por Ricento y Hornberger, quienes proponen que estas capas se organizan de manera concéntrica, y ubican a los docentes al centro, pues son los que interactúan con el resto de los actores sociales involucrados en la planificación lingüística (Guerrettaz, Johnson y Ernst-Slavit, 2020).

Por otra parte, Kaplan y Baldauf (1997, citado en Ramírez Romero y Vargas Gil, 2019) identifican tres niveles, *macro*, *meso* y *micro*:

- A nivel macro, México carece de una política lingüística nacional clara y coherente. No hay una ley específica para la educación en lenguas extranjeras, y las políticas a menudo son declaraciones simbólicas impulsadas por motivos políticos.
- A nivel meso, los principales actores son los funcionarios gubernamentales, las embajadas extranjeras, especialmente las del Reino Unido y Estados Unidos, y las editoriales extranjeras de libros. Las instituciones de educación superior privadas y los servicios de consultoría también desempeñan un papel importante en este nivel.
- En el nivel interno, o micro, se encuentran los profesores de inglés de escuelas primarias públicas en México, quienes se preocupan más por cuestiones relacionadas con su trabajo que por asuntos de política. Su participación en discusiones relacionadas con la política es limitada.

La falta de una política lingüística integral puede llevar al desplazamiento de las lenguas indígenas, empeorar las tasas de cobertura, obstaculizar el progreso de aprendizaje de los estudiantes y dejar las decisiones sobre la enseñanza del idioma

inglés en manos de los postores más altos, como embajadas, editoriales y empresas de consultoría.

Según los informes de investigación disponibles y la literatura especializada, los principales logros de los esfuerzos mexicanos para implementar el inglés como lengua extranjera (EFL) en las escuelas públicas mexicanas son la creación de un Programa Nacional que representa un avance hacia el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en las escuelas primarias públicas de México. Como consecuencia de este programa, ha aumentado en gran medida el número de estudiantes que reciben instrucción de inglés en las escuelas públicas. Sin embargo, también existen varias limitaciones y desafíos, que incluyen la falta de una política nacional democráticamente construida y basada en fundamentos teóricos y empíricos sólidos, un apoyo oficial insuficiente para la enseñanza del idioma inglés en el nivel de la escuela primaria, una baja expansión y cobertura, y una distribución desigual de la instrucción del idioma inglés en los estados. Los estudiantes marginados todavía no tienen acceso a la instrucción del idioma inglés.

En resumen, la política de Lenguas Extranjeras en México enfrenta numerosos desafíos, incluida su falta de coherencia, falta de comunicación clara y enfoque en intereses políticos. Estos problemas pueden tener consecuencias negativas para las lenguas indígenas, las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y la efectividad general de la educación lingüística en México.

2.3 El enfoque CLIL como modelo de educación bilingüe

La enseñanza y aprendizaje de un segundo o tercer idioma representa un verdadero desafío tanto para docentes como estudiantes, quienes se encuentran inmersos en un amplio mundo de aprendizaje, donde enfoques y métodos actualizados conducen a la academia por un interesante camino de conocimiento. Enfoques como el *Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua* (CLIL, por sus siglas en

inglés) se han incorporado a la educación como una manera de solventar algunos de estos desafíos. En el enfoque CLIL, el aprendizaje del idioma se integra con el contenido que se puede abordar en las materias del campo educativo, especialmente en la educación básica, como sucede en muchas instituciones bilingües. El aprendizaje del contenido se vincula con el del idioma extranjero, que se utiliza como instrumento de comunicación para el contenido, en contraposición al estudio del idioma específico. El enfoque CLIL, como estrategia pedagógica, tiene la capacidad de abordar más de dos idiomas internacionales. En este punto, el CLIL responde a las necesidades de cambio y a los desafíos de los tiempos contemporáneos (Mendoza, Padilla y Padilla, 2020).

Por su parte, Halbach (2019) apunta que CLIL es una metodología de enseñanza que implica la integración de la lengua extranjera (principalmente el inglés) en la enseñanza de otras materias, como Ciencias Sociales o Biología. Esto significa que los estudiantes aprenden tanto el contenido de la materia como el idioma extranjero al mismo tiempo. Esta metodología ha tenido un gran impacto en la enseñanza bilingüe, ya que ha llevado a un aumento en el uso del inglés como herramienta de aprendizaje en los centros educativos. Además, señala algunos de los principales desafíos que los profesores de inglés enfrentan en la actualidad al adaptarse a la metodología CLIL, y que son inherentes a la integración de la lengua extranjera en la enseñanza de otras materias. Los docentes deben ayudar a los estudiantes a utilizar el inglés como herramienta de aprendizaje, lo que significa que los estudiantes deben ser capaces de entender las explicaciones dadas por el profesor en su clase de contenidos, entender textos escritos de una longitud y complejidad considerable, y hablar y escribir sobre lo que están aprendiendo.

Siguiendo a Coyle, Hood y Marsh (2010), CLIL es un enfoque educativo que utiliza un idioma adicional para enseñar y aprender tanto el contenido como el idioma. Este enfoque no se centra exclusivamente en el contenido ni solo en el idioma, sino que ambos se entrelazan, incluso si en ciertos momentos se enfatiza más uno que otro. CLIL no es una nueva forma de educación en idiomas ni una nueva forma de

educación en general, sino una fusión de ambos. Está relacionado con diversas prácticas educativas, como la educación bilingüe y la inmersión, y se basa en el contenido, lo que lo diferencia de otros enfoques de enseñanza de idiomas. Aunque es flexible y adaptable, su base teórica debe ser rigurosa y transparente en la práctica para ser justificable y sostenible. El término CLIL reúne las mejores prácticas de diferentes entornos donde se han adoptado sus principios y se aplica de diversas formas con diferentes tipos de estudiantes, proporcionando una experiencia educativa más completa que otros enfoques comunes.

Una lección de CLIL no es, por lo tanto, una lección de idioma ni tampoco una lección de una materia transmitida en un idioma extranjero. Según el *plan de estudios de las 4Cs* (Coyle, 1999, citado en Prieto Martínez, 2014), una lección de CLIL exitosa debe combinar los siguientes elementos:

- **Contenido:** los conocimientos y habilidades a desarrollar, relacionados con elementos específicos de un currículo definido.
- **Comunicación:** la lengua o lenguas a usar en el aula. Además, Coyle (2010) describe la adquisición de la lengua en tres perspectivas interrelacionadas:
 - a) *Language of learning*: se trata de la lengua de análisis, que debe ser comprensible y facilitar la adquisición de los conceptos básicos y de las habilidades a desarrollar en la secuencia didáctica.
 - b) *Language for learning*: la lengua que se pretende desarrollar en la secuencia didáctica y que los alumnos usarán a lo largo de esta. En este punto es importante resaltar el papel del maestro como apoyo en la creación de estrategias y habilidades.
 - c) *Language through learning*: es la lengua meta a la cual se debe ir incrementando la exposición, en la misma medida que se produce el conocimiento. En este sentido, CLIL requiere actividades de habla, interacción y diálogo.

- **Cognición:** Desarrollo de habilidades de pensamiento que vinculan la formación de conceptos (abstractos y concretos), la comprensión y el lenguaje.
- **Cultura:** Exposición a perspectivas alternativas y comprensiones compartidas, que profundizan la conciencia de la otredad y de uno mismo.

Biçaku, R. (2011, citado en Mendoza, Padilla y Padilla, 2020) afirma que las posibilidades de aumentar los beneficios de CLIL para los profesores son enormes, especialmente en países de habla no inglesa, como México, donde el español es la lengua materna, pues las nuevas generaciones de estudiantes ven el bilingüismo como una gran oportunidad de crecimiento.

El CLIL se presenta como una respuesta a las necesidades de la educación bilingüe, especialmente para estudiantes que adquieren el idioma de una o más lenguas extranjeras a través de formas naturales de comunicación relacionadas con diversos temas de estudio. El objetivo principal del modelo CLIL se centra en la aplicación del idioma extranjero como una fuente esencial que motiva la producción oral y escrita, así como la transmisión de conocimientos, emociones y conceptos (Dalton, 2007).

De acuerdo con Halbach (2019), la metodología CLIL se basa en un enfoque de alfabetización que se centra en el uso de textos auténticos y en la enseñanza de destrezas comunicativas. Este enfoque se basa en la idea de que los estudiantes aprenden mejor cuando están motivados y cuando el contenido que están aprendiendo es relevante para ellos. Al utilizar textos auténticos, los estudiantes pueden aprender no solamente la lengua, sino también el contenido de la materia que están estudiando. Además, al enseñar destrezas comunicativas, los estudiantes pueden aprender a utilizar el inglés como herramienta de comunicación y aprendizaje. En resumen, Halbach propone que este enfoque puede mejorar el aprendizaje de los estudiantes de inglés al hacer que el contenido sea más relevante

y motivador, y al enseñar destrezas comunicativas que les permitan utilizar el inglés como herramienta de aprendizaje.

En este tenor, resultan relevantes los hallazgos presentados por Mancipe Triviño y Ramírez Valenzuela (2019), los cuales indican que existe una estrecha relación entre el nivel de competencia en la segunda lengua (L2) y la profundidad de las explicaciones construidas por los estudiantes en una clase de Ciencias con enfoque CLIL implementada en un grupo de secundaria en Colombia. Los estudiantes con mayor competencia en L2 pueden utilizar el lenguaje científico de manera más efectiva y construir explicaciones más complejas. La implementación del enfoque CLIL en las clases de Ciencias puede fomentar procesos comunicativos y explicativos al cultivar diferentes habilidades cognitivo-lingüísticas. A pesar de que el estudio no proporciona una lista completa de estrategias efectivas para fomentar el desarrollo del lenguaje en aulas bilingües de Ciencias, sugiere que el enfoque CLIL puede ser una forma efectiva de promover el desarrollo del lenguaje al enseñar conocimientos de contenido. Además, los autores destacan la importancia de analizar las expresiones utilizadas por los estudiantes desde una perspectiva comunicativa y categorizar las habilidades cognitivo-lingüísticas exhibidas para comprender mejor cómo el lenguaje afecta la capacidad de elaborar explicaciones en una clase de Ciencias.

En el enfoque CLIL, el aprendizaje de la lengua se integra con el contenido que se puede abordar en las materias del campo educativo, especialmente en la educación básica, como sucede en muchas instituciones bilingües. El aprendizaje del contenido se vincula con el de la lengua extranjera, que se utiliza como instrumento de comunicación para el contenido, en contraposición al estudio de la lengua en específico. El enfoque CLIL, como estrategia pedagógica, tiene la capacidad de abordar más de dos lenguas internacionales. En este punto, el CLIL responde a las necesidades de cambio y a los desafíos de los tiempos contemporáneos (Mendoza, Padilla y Padilla, 2020). Una lección de CLIL no es, por lo tanto, una lección de

lengua per se, ni tampoco una lección de una materia transmitida en un idioma extranjero, como sucede en el enfoque EMI (*English as a Medium of Instruction*).

De acuerdo con Carrió-Pastor (2021), CLIL y EMI son dos enfoques diferentes para la enseñanza de idiomas. CLIL está contextualmente situado y tiene sus orígenes en el ideal europeo de competencia plurilingüe para los ciudadanos de la UE. No especifica la lengua o lenguas que deben estudiarse en materias académicas, además de que privilegia la noción de una lengua de apoyo para los estudiantes menos aventajados, y el currículo se estructura a partir de objetivos lingüísticos y comunicativos. Por otro lado, EMI no tiene un origen contextual específico y deja claro que el idioma de la educación es el inglés, con todas las implicaciones geopolíticas y socioculturales que esto puede conllevar. EMI se utiliza típicamente en universidades para estudiantes internacionales o para aquellos que completaron la educación secundaria en una escuela bilingüe y no necesitan apoyo lingüístico en sus materias de contenido. Es decir, que CLIL es un enfoque mediante el cual se busca llegar a una competencia comunicativa bilingüe, y por lo tanto es importante evaluar el progreso y aprendizaje de la lengua meta, mientras que EMI asume que los estudiantes ya son bilingües, y como consecuencia, la evaluación de la competencia comunicativa no es esencial.

Esta distinción entre ambos enfoques puede resultar sumamente confusa, así como los límites entre uno y otro, borrosos, especialmente para las autoridades educativas y las coordinaciones de idiomas de las instituciones que deciden virar hacia la educación bilingüe, sobre la cual fundamentan su oferta educativa, que a final de cuentas no es más que una estrategia de captación de clientes al ofrecer una opción atractiva a los padres de familia. Como consecuencia, muchos de sus programas no tienen una base teórica y metodológica clara, lo cual tiene un impacto directo en los sistemas de evaluación y los instrumentos que se diseñan e implementan al respecto.

En este sentido, el enfoque CLIL se erige como una respuesta a la necesidad de implementar programas de educación bilingüe, particularmente en el contexto en que se lleva a cabo la presente investigación. Este enfoque proporciona una pauta clara sobre el diseño y la metodología a seguir, además de establecer un modelo específico de educación bilingüe (modelo de enriquecimiento), mediante el cual es posible integrar uno de los ejes fundamentales de este trabajo de investigación —la interculturalidad—, que se desarrolla en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3

LA INTERCULTURALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

La interculturalidad se refiere al diálogo respetuoso, el entendimiento y la colaboración entre personas de diferentes culturas, buscando reconocer, valorar y aprender de la diversidad cultural en un contexto de igualdad y reciprocidad. Según diversos autores, la interculturalidad va más allá de la simple coexistencia de culturas y promueve la construcción de sociedades inclusivas y equitativas.

Desde una perspectiva crítica, Ramos-Holguín (2021) apunta que la interculturalidad busca lograr la convivencia basada en el respeto mutuo y la igualdad entre diferentes grupos sociales. En este sentido, la interculturalidad crítica va más allá de simplemente tolerar la otra cultura, pues busca el respeto y la convivencia entre culturas, lo que permite no solo una relación igualitaria sino también un aprendizaje mutuo y enriquecedor. Además, señala que la interculturalidad crítica es un proyecto ético-político cuya meta es la convivencia con otros en la sociedad para transformar las estructuras sociales existentes a través del diálogo.

Por otra parte, Gustavo Esteva (2023) destaca que la interculturalidad implica que las culturas son fundamentalmente incommensurables entre sí. Al pensar, estamos inherentemente arraigados en nuestra cultura, procediendo desde su interior y compartiendo un trasfondo cultural con otros miembros de nuestra misma cultura, no con aquellos de otras culturas. Siempre dependemos de nuestra lengua, conceptos, valores y perspectivas, todos arraigados culturalmente, y los valores de cada cultura no son absolutos ni universales, ya que no se pueden aplicar a todas las culturas. Como consecuencia, la interculturalidad, a partir de la perspectiva de Esteva, se refiere a una condición dinámica en la que se adquiere la conciencia de otras personas, valores y culturas, reconociendo la imposibilidad del aislamiento sin renunciar a la propia cultura. Esta conciencia acepta las limitaciones de todas las

culturas y la relatividad de lo humano, fomentando la interacción con otros desde el reconocimiento de su radical otredad.

En resumen, la interculturalidad es un enfoque que aboga por la convivencia armoniosa y el enriquecimiento mutuo entre culturas, reconociendo la igualdad de derechos y la valoración de las diferencias en la construcción de una sociedad más inclusiva y justa.

En este punto resulta conveniente abordar el concepto de la interculturalidad en el contexto educativo, específicamente en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, pues, como se ha mencionado en apartados anteriores, se erige como un paradigma propuesto por la más reciente reforma educativa de la SEP, así como un eje transversal inherente al enfoque CLIL, que incluye entre sus fundamentos las 4 Cs, una de las cuales es, precisamente, Cultura. En el siguiente apartado se ofrece una conceptualización de la *educación intercultural*, así como algunos de los estudios más recientes al respecto.

3.1 La educación intercultural

La educación intercultural es un enfoque educativo que busca promover el respeto, la comprensión y la valoración de la diversidad cultural en el ámbito educativo. Este enfoque reconoce y aborda las diferencias culturales entre individuos y grupos, fomentando la convivencia armónica y el intercambio de conocimientos y experiencias entre personas de distintos contextos culturales.

Este enfoque puede aplicarse en todos los niveles educativos, desde la educación preescolar hasta la educación superior, y aborda tanto la dimensión cultural como la lingüística. La educación intercultural es especialmente relevante en sociedades caracterizadas por la diversidad étnica, cultural y lingüística.

De acuerdo con Gómez Parra (2020), el concepto de educación intercultural surgió hacia el final de la Segunda Guerra Mundial, cuando se promovía la idea de que debía existir una cultura nacional común. Diversas políticas educativas abogaron por la integración de grupos minoritarios mediante esquemas compensatorios y la enseñanza de un idioma oficial. No obstante, resalta que se trata de un término que aún resulta controversial.

Por otra parte, apunta que la mayoría de los organismos e instituciones internacionales, incluyendo la UNESCO y la OCDE, reconocen la necesidad de mejorar las habilidades y actitudes de los estudiantes del siglo XXI para comunicarse interculturalmente. En otras palabras, los programas educativos y enfoques deben ser diseñados de manera intencionada para fomentar el desarrollo de la *competencia comunicativa intercultural* de las personas. Esta competencia incluye conocimientos, habilidades, actitudes, valores y conciencia crítica.

Es así que, de acuerdo con Pérez Paredes (2016), la educación intercultural desempeña un papel crucial en el desarrollo humano y en la promoción de una sociedad más justa y equitativa. En primer lugar, destaca que todos los individuos tienen el derecho inherente a recibir una educación que promueva la diversidad, la participación y el respeto mutuo entre diferentes culturas y grupos sociales. Además, resalta la importancia de la educación intercultural en la garantía del disfrute equitativo de los derechos sociales en el ámbito educativo. Esto significa que la educación intercultural no solo busca el desarrollo individual de cada persona, sino también la construcción de una sociedad más inclusiva y democrática, donde todos tengan igual acceso a oportunidades educativas y recursos.

Asimismo, hace hincapié en que la condición humana es inherentemente multidimensional, y que la educación intercultural debe abordar todas estas dimensiones: socioafectivas, cognitivas, lingüísticas, físicas y motoras. Esto subraya la necesidad de un enfoque integral en la educación, que no solo se centre

en el desarrollo académico, sino también en el crecimiento personal y social de los individuos.

Por último, sugiere que el proceso de educación intercultural es un proyecto continuo y en constante evolución. Destaca que la condición humana es un "proyecto inacabado", lo que implica que siempre hay espacio para el crecimiento, la reflexión y la mejora. Además, reconoce que este proceso puede estar sujeto a avances y retrocesos, dependiendo de los paradigmas culturales y sociales predominantes en un momento dado.

En este punto, cabe preguntarnos qué implicaciones tiene adoptar un enfoque intercultural no solamente en la educación en general, sino en la enseñanza de segundas lenguas en particular. Al respecto, Corbett (2022) destaca diversos aspectos clave dentro del escenario específico de la enseñanza del inglés como lengua extranjera:

Reexaminación de los supuestos sobre la enseñanza de la lengua: el enfoque intercultural invita a una revaloración de los supuestos básicos sobre el idioma y su enseñanza. Desafía la visión tradicional de la lengua como simplemente un medio para cerrar brechas de información y enfatiza la importancia de la cultura en el proceso de aprendizaje.

Competencia comunicativa intercultural: este enfoque aborda el concepto de la *competencia comunicativa intercultural*, que implica comprender y mediar entre diferentes culturas a través del idioma. Enfatiza la capacidad de ver diferentes culturas desde una perspectiva informada y comunicarse efectivamente a través de las fronteras culturales.

Conciencia cultural y reflexión: el enfoque intercultural enfatiza la importancia de la conciencia cultural y la reflexión en la educación lingüística. Anima a los estudiantes a desarrollar una comprensión de cómo se usa la lengua para negociar

jerarquías sociales e identidades grupales, así como a reflexionar sobre sus propias perspectivas culturales.

Cultura al centro: a diferencia de los modelos tradicionales de enseñanza de idiomas, el enfoque intercultural sitúa la cultura en el centro de la educación lingüística. Integra el conocimiento y las habilidades interculturales en el plan de estudios, haciéndolos componentes esenciales del aprendizaje de la lengua junto con la competencia comunicativa.

Redefinición de los objetivos de la enseñanza de lenguas: el objetivo último del enfoque intercultural es desarrollar la *competencia comunicativa intercultural* en lugar de la *competencia de hablante nativo*. Este cambio de enfoque tiene como objetivo equipar a los estudiantes con las habilidades para navegar y mediar entre diferentes contextos culturales de manera efectiva. Esto significa entrenar a los estudiantes para ser 'diplomáticos', capaces de ver diferentes culturas desde una perspectiva de entendimiento informado.

En esencia, el enfoque intercultural en la educación de segundas lenguas implica una visión holística del aprendizaje del idioma que incorpora la conciencia cultural, las habilidades de comunicación intercultural y una comprensión reflexiva de cómo el idioma y la cultura se entrelazan en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, un enfoque intercultural para la enseñanza de segundas lenguas difiere de un modelo comunicativo en varios aspectos. En primera instancia, mientras que el modelo comunicativo se enfoca principalmente en la competencia lingüística y en cerrar brechas de información, el enfoque intercultural pone un énfasis significativo en el conocimiento y las habilidades interculturales. Coloca el conocimiento y las habilidades interculturales en el centro del escenario, haciéndolos una parte integral del plan de estudios. El enfoque intercultural asume que temas culturales, como explorar identidades y valores personales y grupales, son interesantes y motivadores. También resalta la importancia de la *aculturación*, que es la habilidad de funcionar en otra cultura manteniendo la propia identidad.

Finalmente, la enseñanza de segundas lenguas bajo este enfoque debe partir de una mirada reflexiva crítica sobre su propio funcionamiento, animando a los estudiantes a ser conscientes críticamente de los roles que juegan diferentes lenguas en su vida (Corbett, 2022).

3.2 Competencia comunicativa o sensibilidad intercultural

En el campo de la educación intercultural, y dicho sea de paso de la lingüística aplicada, se han propuesto múltiples aproximaciones teóricas para comprender los procesos de interacción entre sujetos de distintas culturas. Entre ellas, dos conceptos destacan por su relevancia: la *competencia comunicativa intercultural* y la *sensibilidad intercultural*. Ambos son utilizados de manera frecuente, aunque no siempre con una clara diferenciación conceptual, lo cual genera ambigüedad en el ámbito educativo. Resulta necesario entonces delimitar los alcances de cada uno y discutir su pertinencia para el trabajo en el aula de enseñanza de lenguas.

La competencia comunicativa intercultural puede entenderse como un constructo amplio que integra dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales en la interacción entre culturas (Chen y Starosta, 1996; Spitzberg y Changnon, 2009). Por lo tanto, incluye no solamente conocimiento sobre códigos culturales distintos, sino también las destrezas para utilizarlos adecuadamente en contextos comunicativos y la disposición actitudinal para integrarlos de manera efectiva. Esta visión sitúa la competencia en un marco de desarrollo integral, que combina el saber, el saber hacer y el saber ser. Por ello, la competencia comunicativa intercultural se concibe como un “paraguas” que abarca tanto la sensibilidad como otras habilidades relacionadas con la adaptación, la negociación de significados y la construcción de ciudadanía global.

Por otra parte, la sensibilidad intercultural se ubica fundamentalmente en la dimensión afectiva del fenómeno. Según Chen y Starosta (1998), remite a la capacidad de emitir respuestas emocionales positivas y de controlar aquellas emociones que podrían obstaculizar la interacción intercultural. Por lo tanto, implica empatía, apertura hacia la diferencia, disposición para aprender de otras realidades y un esfuerzo consciente por reconstruir la propia identidad en el contacto con lo diverso. Si la competencia intercultural puede asociarse al “saber actuar” en contextos culturalmente heterogéneos, la sensibilidad intercultural se relaciona más estrechamente con el “saber sentir” y con la disposición afectiva que hace posible el encuentro entre interlocutores.

En el terreno educativo, esta distinción adquiere especial relevancia. Los programas de enseñanza de lenguas extranjeras suelen privilegiar el desarrollo de competencias comunicativas en sentido amplio, lo cual es necesario, pero no suficiente. En contextos escolares marcados por la diversidad cultural, la disposición afectiva hacia la diferencia constituye un factor decisivo: los alumnos que perciben a sus docentes como más comprometidos con la diversidad exhiben mayores niveles de sensibilidad intercultural. Esto sugiere que, más allá de transmitir conocimientos o entrenar destrezas comunicativas, la enseñanza de lenguas debe propiciar actitudes positivas de respeto, empatía y reconocimiento del otro.

En conclusión, si bien la competencia comunicativa intercultural ofrece un marco integral para la interacción entre culturas, en la práctica educativa de segundas lenguas y lenguas extranjeras resulta más pertinente trabajar con el concepto de sensibilidad intercultural. Esto permite enfatizar la dimensión afectiva, indispensable para generar un ambiente de apertura y respeto mutuo en el aula, y porque habilita a los estudiantes no solo a comunicarse, sino a establecer vínculos significativos con otros. Hablar de sensibilidad intercultural en el aula de lenguas extranjeras enfatiza que la enseñanza no se limita a transmitir códigos lingüísticos, sino que se orienta también a formar sujetos capaces de apreciar la diversidad como valor y de construir puentes desde la empatía y la aceptación.

CAPÍTULO 4.

DISEÑO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se lleva a cabo una descripción detallada del diseño metodológico empleado. Primero, se presenta el estado del arte para dar cuenta de las investigaciones afines al estudio que han tenido lugar en años recientes, lo cual permite contextualizar la investigación y detallar el nicho en el que se desarrolla. Posteriormente, se hace una delimitación del enfoque de investigación, que es un tipo de investigación-acción de corte mixto, debido a la naturaleza tanto cuantitativa como cualitativa de los datos. Después se ofrece un esbozo del contexto en el cual se lleva a cabo la intervención, incluyendo las características de la institución y del grupo. Finalmente, se describen de forma detallada los instrumentos de recolección de datos, sus procesos de validación y el instrumento final resultante.

4.1 Estado del arte

Recapitulando la información presentada en apartados anteriores, se destaca la importancia del enfoque CLIL como un enfoque de enseñanza que integra contenidos y lenguas, y mediante el cual es posible implementar, observar y evaluar los conceptos de educación bilingüe y sensibilización intercultural. De tal manera que resulta de suma importancia mencionar los estudios y técnicas que se han llevado a cabo al respecto. Esto permite tener un panorama más claro y amplio de las investigaciones que se han desarrollado en torno al tema y proporciona una base metodológica para el presente estudio.

En este tenor, existen diversos trabajos que se han desarrollado sobre la implementación de clases bilingües mediante el enfoque CLIL, especialmente en el contexto de países de habla hispana. Vale la pena mencionar el estudio de Mancipe

Triviño y Ramírez Valenzuela (2019), *El papel del lenguaje en la construcción de explicaciones en la clase de ciencias en contextos bilingües a través del enfoque CLIL*, que versa sobre el análisis de las habilidades cognitivo-lingüísticas de los estudiantes durante diversos momentos de la implementación didáctica y la relación que guardan con su competencia comunicativa, en el contexto de la educación bilingüe en Colombia. En esta misma línea, encontramos el trabajo de Mendoza, Padilla y Padilla (2020), *Educación bilingüe en un contexto CLIL, una propuesta de intervención en Ecuador*, que realiza una descripción detallada y analítica del programa de bilingüismo del país sudamericano. Además, Campoy-Aguirre (2023), en *Students' Perspectives on Integrating Arts in the EFL CLIL Classroom: An Intrinsic Case Study in a Private Language Center in Central Mexico*, explora cómo los estudiantes perciben esta metodología y cómo influye en su aprendizaje del idioma y en su experiencia educativa en general.

Por otra parte, se encuentra la investigación de Couto-Cantero y Fraga-Castrillón (2023), *El uso del translanguaging y el enfoque CLIL en educación primaria*, un estudio de caso cuyo objetivo principal es indagar la manera en que se llevan a cabo las prácticas de una clase de lengua extranjera (inglés) en un centro plurilingüe de educación primaria en la ciudad de La Coruña, España. Asimismo, sigue resultando de gran relevancia el trabajo final de grado de Prieto Martínez (2014), *El papel del maestro en la enseñanza integrada de lengua inglesa y contenidos. Pautas concretas de metodología y actividades para diseñar sesiones CLIL*, que proporciona una guía pormenorizada para el diseño de secuencias didácticas con enfoque CLIL.

Sarmiento Chugcho, Pizarro y Matamoros González (2021), en *Estado del arte de la metodología CLIL desde una perspectiva métrica*, describen el dominio de conocimiento respecto a la metodología CLIL mediante el uso de estudios métricos de la información como marco metodológico. Finalmente, en Banegas, Poole y Corrales (2020), *Content and language integrated learning in Latin America 2008-2018: Ten years of research and practice*, se hace un recuento tanto de la práctica

investigativa como docente de la educación bilingüe mediante el enfoque CLIL en una década de desarrollo en Latinoamérica.

En este punto, cabe resaltar que, a pesar de ser trabajos sumamente profundos y sustentados en una metodología precisa, ninguno de los estudios anteriormente mencionados aborda el tema de la interculturalidad y su relación o posible desarrollo mediante el enfoque CLIL, lo cual es, en buena parte, el propósito de la presente investigación. Además, aun cuando la mayoría de los estudios se centra en el panorama latinoamericano, solamente uno aborda un estudio de caso en el contexto mexicano. De tal manera que se estima que la presente investigación-acción responde a una necesidad actual que no ha sido explorada y que puede aportar a la discusión acerca de los programas de educación bilingüe de corte intercultural que se proponen en la reforma de la Nueva Escuela Mexicana.

4.2 Delimitación del enfoque de la investigación

Cuando se lleva a cabo una investigación, se adquieren los conocimientos necesarios para abordar situaciones que requieren una solución y contrastar teorías, lo cual puede tener aplicaciones en diversos ámbitos de la vida. En este sentido, resulta necesario delimitar un enfoque apropiado para la consecución de los objetivos que se plantean para tal investigación.

De acuerdo con Acosta Faneite (2023), para realizar un estudio científico, el investigador debe definir sus objetivos, la naturaleza de los datos, los métodos de recopilación y otros aspectos, lo que determinará el enfoque de investigación. Este enfoque, esencial para el estudio, debe ser considerado desde el inicio del proyecto, ya que guiará todas las fases del proceso investigativo. Según Ñaupas et al. (2018), los enfoques están estrechamente relacionados con los paradigmas y diseños de investigación, y cada uno tiene sus propias características y herramientas metodológicas.

En términos generales, Hernández-Sampieri et al. (2014) marcan una distinción y elaboran una conceptualización de tres enfoques de investigación: el enfoque cuantitativo, el enfoque cualitativo y el enfoque mixto. El enfoque cuantitativo se centra en la medición numérica y el análisis estadístico de los datos. Utiliza métodos de recolección de datos estructurados, como cuestionarios y pruebas estandarizadas, para obtener información objetiva y cuantificable. Es más apropiado para investigaciones que buscan establecer relaciones causales entre variables y generalizar resultados a una población más amplia. Se utiliza especialmente en estudios que requieren la medición de fenómenos cuantificables y la aplicación de análisis estadístico riguroso.

Por otra parte, el enfoque cualitativo se centra en comprender los significados, experiencias y perspectivas de los participantes a través de métodos de recolección de datos no estructurados, como entrevistas en profundidad, observación participante y análisis de documentos. Se enfoca en la interpretación y comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes, al explorar la complejidad y el contexto en profundidad. Es más apropiado para investigaciones que buscan comprender procesos sociales, culturales o individuales desde una perspectiva holística y contextualizada.

Finalmente, el enfoque mixto integra elementos tanto del enfoque cuantitativo como del cualitativo en una misma investigación. Se utilizan tanto métodos cuantitativos como cualitativos de manera complementaria para abordar preguntas de investigación más complejas y profundas, lo cual permite una comprensión más completa y holística del fenómeno estudiado.

De acuerdo con esta taxonomía, se puede determinar que el enfoque más apropiado para la naturaleza de la presente investigación es el mixto, pues parte de los objetivos es llevar a cabo un análisis interpretativo a partir de una propuesta de solución para una problemática social identificada en el aula, a partir de datos tanto cuantitativos (recogidos a partir de escalas Likert) como cualitativos (entradas de

diarios reflexivos). Asimismo, la metodología se fundamenta en los preceptos de la investigación acción, y como consecuencia, resulta fundamental el concepto de la observación participante.

El enfoque mixto, al integrar sistemáticamente datos numéricos con datos textuales o de observación, permite lograr una comprensión más profunda y enriquecedora del fenómeno investigado. Según Barrantes Echavarría (2014), el objetivo principal de un enfoque mixto es obtener una comprensión más completa y profunda de los fenómenos investigados, aprovechando las fortalezas de ambos enfoques y compensando sus limitaciones individuales. Además, destaca que permite triangular datos para validar hallazgos desde diferentes perspectivas, combinar la precisión y generalización de los datos cuantitativos con la profundidad y riqueza contextual de los cualitativos, y diseñar investigaciones más flexibles que puedan adaptarse mejor a la complejidad de los fenómenos sociales.

Este tipo de investigación parte del reconocimiento de que los fenómenos de estudio son complejos y multidimensionales, por lo que requieren ser comprendidos tanto desde su dimensión objetiva y medible como desde la interpretación subjetiva de los actores involucrados. De acuerdo con Bautista (2022), el enfoque mixto permite abordar la complejidad de la realidad desde diferentes perspectivas, integrando métodos que reconocen tanto la objetividad de los datos cuantificables como la subjetividad de las interpretaciones contextuales. Siguiendo a Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este enfoque se basa en procedimientos sistemáticos y rigurosos que garantizan la confiabilidad de los datos, y otorga un valor epistémico equivalente tanto a la información numérica como a la narrativa. Desde esta perspectiva, el enfoque mixto no solo enriquece el análisis, sino que también fortalece la validez de los resultados al incorporar múltiples fuentes de evidencia.

4.3 La investigación-acción participativa

De acuerdo con Guevara, Verdesoto y Castro (2020), la investigación-acción participativa (IAP) representa una valiosa opción metodológica que permite expandir el conocimiento y generar respuestas concretas a los problemas planteados por investigadores al abordar una pregunta, tema de interés o situación problemática con el objetivo de contribuir a algún cambio o transformación. Según Martínez (2009), el método de la investigación-acción, aparentemente modesto, encierra y sugiere una nueva visión del ser humano y de la ciencia, más que un proceso con diferentes técnicas.

Por otra parte, Fals Borda (2008) define la investigación participativa como una experiencia necesaria para avanzar en democracia, un complejo de actitudes y valores, y un método de trabajo que da sentido a la praxis en el terreno. De esta manera, la IAP se percibe no solamente como una metodología de investigación, sino también como una filosofía de vida que convierte a sus practicantes en personas *sentipensantes*.

La IAP presenta características particulares que la distinguen de otras opciones dentro del enfoque cualitativo. Entre ellas, se destaca la forma en que se aborda el objeto de estudio, las intencionalidades o propósitos, el accionar de los actores sociales involucrados en la investigación, los diversos procedimientos que se desarrollan y los logros que se alcanzan. En relación con el acercamiento al objeto de estudio, se inicia con un diagnóstico inicial y la consulta a diferentes actores sociales en busca de apreciaciones, puntos de vista y opiniones sobre un tema o problemática susceptible de cambio. La IAP es cíclica, recursiva, participativa, cualitativa y reflexiva, ya que implica una repetición de pasos similares en una secuencia similar. En este sentido, los involucrados se convierten en investigadores y beneficiarios de los hallazgos y soluciones o propuestas. La IAP trata más con el lenguaje que con los números, y la reflexión crítica sobre el proceso y los resultados son partes importantes en cada ciclo (Guevara, Verdesoto y Castro, 2020).

Las etapas y fases de una IAP varían en cada contexto, pero se pueden identificar unos ejes centrales en su desarrollo que constituyen la estructura fundamental de la IAP. Entre estas etapas se encuentran: la delimitación de objetivos, la apertura a todos los puntos de vista existentes en relación con la problemática y objetivos definidos, el cierre, la puesta en marcha de las acciones y la evaluación. Se trata de programar propuestas de acción concretas, apoyándose en dos grandes conjuntos de tareas: uno centrado en temas sensibles y dirigido a toda la ciudadanía, y otro centrado en temas integrales dirigido básicamente a la ciudadanía movilizadora. Para la evaluación, se pueden proponer indicadores que permitan medir y valorar la situación actual y futura en relación con los temas propuestos. Frente a los indicadores tradicionales, se propone la construcción de indicadores alternativos que estén apoyados en procesos participativos previos, ya que en algunos casos los datos existentes no son adecuados para medir lo que se quiere evaluar. Estos indicadores variarán en cada ámbito según los objetivos propuestos y las actuaciones a desarrollar.

4.4 Pregunta de investigación

¿Cómo transitar hacia el modelo de educación bilingüe e intercultural propuesto por la *Nueva Escuela Mexicana* en el campo formativo *Lenguajes*, mediante la implementación de una secuencia didáctica basada en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas?

4.5 Objetivos

Objetivo general

Diseñar, implementar y evaluar una secuencia didáctica basada en el enfoque CLIL, enfocada al área de ciencias naturales en un grupo de 6° grado de primaria, para proponer una metodología práctica de educación bilingüe e intercultural.

Objetivos específicos

- a) Diagnosticar el estado actual del programa, así como la actitud de los alumnos hacia el mismo, mediante un cuestionario.
- b) Seleccionar los contenidos apropiados para el diseño de la secuencia didáctica, retomando aquellos que históricamente han sido propuestos por la SEP y añadiendo otros que se consideren pertinentes.
- c) Aplicar la secuencia didáctica bilingüe *Science* mediante el enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas extranjeras en un grupo de 6° grado de primaria.
- d) Evaluar la secuencia didáctica mediante un método de evaluación alternativa (diario del alumno y diario del profesor).
- e) Recabar, mediante observación participante, información sobre el grado de avance en el aprendizaje y uso del inglés como segunda lengua por parte de la población beneficiada por el programa.
- f) Contrastar la información obtenida con el diagnóstico inicial para determinar el impacto que tiene el programa en la población beneficiada.
- g) Reflexionar sobre la importancia del programa, sus limitaciones y sus aplicaciones posibles.

4.6 Contexto de la investigación

En este apartado se lleva a cabo una descripción detallada del contexto educativo, así como de los participantes de la presente investigación.

Perfil de la institución

La institución en la cual se lleva a cabo la aplicación del presente trabajo de investigación acción es una escuela particular de educación básica ubicada en la ciudad de Toluca, Estado de México, con más de 35 años de trabajo en el sector educativo, y cuyos niveles comprenden desde preescolar hasta secundaria. Cada uno de estos niveles se compone de un grupo único para sus respectivos grados y estos grupos oscilan entre los 15 y 23 alumnos, con un promedio de 20 estudiantes por grado en toda la institución, de tal manera que la matrícula total del instituto para este ciclo escolar es de 253 alumnos. En sus instalaciones cuenta con aulas equipadas con proyectores, pizarrones electrónicos, bocinas y mobiliario para el docente y los alumnos. El personal de planta se constituye de 25 maestros, algunos de los cuales son titulares de grupo y otros se desempeñan como docentes multinivel de asignatura. Finalmente, la mayoría de los alumnos cursan toda su educación básica (desde preescolar hasta secundaria) en la misma institución, y los maestros de asignaturas son parte de su vida académica a lo largo de toda su formación.

Perfil del programa educativo

En el momento de la presente investigación, el programa bilingüe *Science* lleva cinco años de desarrollo e implementación en el instituto. Este programa surgió a partir de la necesidad de tener una oferta educativa competitiva e innovadora en la zona. Sin embargo, nunca ha tenido un fundamento metodológico claro y el diseño ha corrido a cargo de un solo docente, sin una supervisión o revisión del mismo. De

manera general, lo que se ha hecho hasta el momento es seleccionar los contenidos propuestos por la SEP y adaptarlos a la lengua inglesa. También se hace uso de recursos tecnológicos, como videos, fotografías, infografías y simulaciones en internet, algo que es posible gracias al equipamiento de las aulas en la institución. Asimismo, en los últimos años han cambiado varios de los contenidos, pues el programa ha ido evolucionando con cada ciclo escolar, adaptándolo para que cada vez más sea un programa independiente del propuesto por la SEP.

Perfil de los alumnos

El grupo está conformado por 17 estudiantes, ocho niñas y nueve niños, cuyas edades oscilan entre los diez y los doce años, y actualmente cursan el 6° grado de educación primaria. La mayoría de los aprendices han convivido desde hace más de siete años, además de conocer al docente durante cinco años de su vida escolar. También es pertinente mencionar que han cursado el programa de *Science* durante cuatro años, por lo cual se encuentran bastante familiarizados con el enfoque y el docente. En este sentido, la relación entre el maestro y los estudiantes es sumamente estrecha, pues están en constante comunicación, lo cual ha permitido que el programa se desarrolle en excelentes condiciones. Esta es la razón principal para elegir esta población para la presente propuesta de intervención. Finalmente, los estudiantes siempre han manifestado una actitud positiva hacia el programa, pues expresan que es una clase muy esperada por ellos, no obstante, nunca se ha llevado a cabo una evaluación diagnóstica a profundidad.

4.7 Fases de la investigación

La investigación-acción generalmente implica un proceso cíclico con varias etapas clave. De acuerdo con Burns (2010), las etapas de la investigación-acción pueden resumirse de la siguiente manera:

- **Planificación:** En esta fase inicial, se identifica un problema o asunto en el contexto de la enseñanza y se desarrolla un plan de acción para abordarlo. Esta fase implica considerar el tipo de investigación factible dentro de la situación docente y visualizar posibles mejoras.
- **Acción:** Una vez formulado el plan, se implementan intervenciones deliberadas en el contexto de la enseñanza durante un período especificado. Estas intervenciones están críticamente informadas, desafiando las suposiciones sobre la situación actual y explorando nuevas formas de práctica.
- **Observación:** Esta fase implica observar y documentar sistemáticamente los efectos de las acciones implementadas. Se utilizan métodos de recopilación de datos para reunir información sobre el contexto, las acciones realizadas y las perspectivas de los involucrados.
- **Reflexión:** Después de observar los resultados de las acciones, se lleva a cabo una reflexión para evaluar y comprender los resultados. Esta etapa tiene como objetivo profundizar en la comprensión del problema explorado y puede conducir a ciclos adicionales de investigación-acción para mejorar la situación o compartir los hallazgos con otros para el desarrollo profesional.

Es importante destacar que, si bien estas etapas proporcionan un marco general para la investigación-acción, el proceso es a menudo flexible e iterativo, permitiendo adaptaciones basadas en las percepciones y necesidades evolutivas del investigador. El trabajo colaborativo con colegas también puede enriquecer el proceso de investigación-acción, aportando perspectivas diversas e ideas innovadoras.

4.8 Instrumentos de recolección de información

El uso de diferentes instrumentos de recolección de información es importante en la medida que resultan indispensables para evaluar el impacto de la intervención que se propone en el presente trabajo de investigación, que versa sobre una secuencia didáctica a partir del enfoque CLIL en una clase bilingüe de ciencias naturales en un grupo de 6° de primaria. Las variables a evaluar constituyen, por un lado, el impacto que un programa de tal naturaleza tiene en la competencia comunicativa de los estudiantes, lo cual se traduce en un modelo exitoso de educación bilingüe. Por otra parte, el propósito es medir el nivel de sensibilización intercultural que se puede lograr mediante la implementación de la secuencia didáctica. Los instrumentos que se presentan a continuación se alinean con los objetivos específicos de esta investigación. En primera instancia, se conceptualiza el uso de la escala de actitudes como un tipo de cuestionario cerrado que permitirá evaluar el estado actual del programa a partir de las percepciones y opiniones de los estudiantes. Por otra parte, se establece la posibilidad de usar la evaluación alternativa como un instrumento válido para la recolección de datos, además de justificar su implementación en el presente trabajo, pues la literatura existente sobre los programas educativos con enfoque CLIL no contempla el uso del diario reflexivo por parte del alumno como un instrumento de evaluación tanto del programa mismo, como de otras variables pertinentes. Asimismo, se hace uso del diario del investigador para triangular estos resultados. Finalmente, se recurre a un último cuestionario, Inventario de Sensibilidad Intercultural, para medir el nivel de competencia intercultural lograda en los participantes.

4.8.1 Escala de actitudes y opiniones

Una escala de actitudes y opiniones, en la metodología de la investigación, es una herramienta utilizada para medir y cuantificar las actitudes, creencias u opiniones de las personas sobre un determinado tema o concepto. Estas escalas suelen

presentar una serie de afirmaciones o enunciados relacionados con el tema en cuestión, y los participantes deben indicar su grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación en una escala de respuesta predefinida. Las respuestas se puntúan y se suman para obtener una medida cuantitativa de las actitudes u opiniones de los participantes.

De acuerdo con Suárez, Siavil Varguillas y Ronceros Morales (2022), la actitud se refiere a la forma en que las personas se comportan, mientras que la opinión representa la perspectiva que tienen sobre algo o alguien. Siguiendo a Hurtado (2000), la actitud es una predisposición para reaccionar o actuar de manera favorable o desfavorable hacia un objeto, persona, idea o situación, mientras que la opinión es la postura consciente sobre algo o alguien. Asimismo, la autora señala que las escalas son herramientas que permiten medir las actitudes y opiniones de un grupo o individuo mediante preguntas o afirmaciones seleccionadas por el encuestado. Estas escalas permiten ubicar la respuesta en un continuo que representa el grado de acuerdo o desacuerdo, aprobación o desaprobación.

Es importante mencionar que existen diferentes tipos de escalas de actitudes y opiniones, como las escalas Likert, en las que los participantes eligen entre opciones que van desde "totalmente en desacuerdo" hasta "totalmente de acuerdo", o las escalas de clasificación, donde los participantes ordenan las opciones en función de su preferencia. Estas escalas son comúnmente utilizadas en encuestas, cuestionarios y estudios de investigación social para obtener datos cuantitativos sobre las actitudes y opiniones de una población objetivo.

Para Suárez, Varguillas y Roncero (2022) es crucial comprender cómo asignar valores para interpretar adecuadamente los resultados. Se debe tener en cuenta que tanto las asignaciones pueden ir en dos direcciones: favorable o positiva, y desfavorable o negativa. También es importante establecer reglas claras para la codificación e interpretación de las respuestas, como definir si se calificará del 1 al 5 o del 5 al 1.

Por otra parte, Arias Gonzáles (2020) ubica la escala Likert como un instrumento de tipo cuestionario politómico, es decir, un cuestionario cerrado que se responde con respuestas posibles preestablecidas. Las alternativas pueden ser a partir de tres, aunque el autor recomienda “que la cantidad de alternativas sea en número impar; es decir: Tres, cinco o siete alternativas posibles para que los sujetos puedan contestar” (p. 23). Finalmente, se sugiere que antes de aplicar un cuestionario, se sigan criterios como validar y asegurar la confiabilidad del instrumento, asegurar que las preguntas estén alineadas con los objetivos de la investigación, establecer datos sociodemográficos (opcional), determinar la duración para responder y garantizar que las preguntas y opciones de respuesta sean claras y sin sesgo.

Para el propósito del presente trabajo de investigación, y en concordancia con el objetivo específico planteado a) *Diagnosticar el estado actual del programa, así como la actitud de los alumnos hacia el mismo, mediante un cuestionario*, se decidió utilizar una escala Likert, también conocida como *escala de intensidad*. En la escala de intensidad, se formula una pregunta de manera positiva y se ofrece un conjunto de opciones para elegir. Estas opciones pueden variar entre cinco o siete, y cada una tiene un valor asignado que oscila entre favorable y desfavorable, aceptación o rechazo, y acción o inacción.

El propósito central de este instrumento es obtener información referente a la categoría de análisis “modelo de educación bilingüe”, para diagnosticar, en un principio, cuál es la calidad del programa en la actualidad. Posteriormente, hacia el final de la intervención, se vuelve a aplicar el mismo instrumento para contrastar la información con los datos iniciales y verificar si, efectivamente, hubo un cambio en la percepción de los estudiantes, respecto de la calidad y relevancia del modelo de educación bilingüe propuesto. De acuerdo con Ortega-Martín y Hughes (2020), para evaluar la calidad de los programas bilingües se pueden diseñar diversos instrumentos que aborden diferentes áreas clave. Uno de los instrumentos que se puede considerar es el cuestionario, que se utiliza para recoger datos sobre la satisfacción del alumnado, profesorado y familias, así como para evaluar la

percepción sobre la efectividad del programa. Los centros educativos pueden hacer uso de este tipo de instrumento para reflexionar sobre su práctica y detectar áreas de mejora, es decir, llevar a cabo una meta evaluación. Los cuestionarios pueden proporcionar una visión integral de la calidad de los programas bilingües y ayudar a identificar áreas de mejora.

Validación e instrumento final

En un primer momento, se diseñó una escala de actitudes y opiniones con diez preguntas, orientadas en su mayoría a evaluar la actitud y la percepción de los estudiantes respecto del programa bilingüe *Science*. Posteriormente, se aplicó este primer diseño del instrumento a un grupo de características similares dentro de la misma institución. Se trató de un grupo de 4° grado de primaria, compuesto por catorce estudiantes (nueve niñas y cinco niños) que también habían cursado el programa durante tres ciclos escolares consecutivos. Mediante esta primera aplicación, se pudo dar cuenta de que los reactivos presentaban cierto desafío para la comprensión de los estudiantes. Esto sobre todo en lo referente a la redacción, pues constantemente consultaban al docente acerca del significado de algunas palabras o externaban no comprender el propósito de algunas oraciones. Fue así que lograron identificarse reactivos que requería de una reformulación, o inclusive eliminar algunos por considerar que no aportaban información concreta sobre la categoría que pretendía obtenerse. El instrumento se diseñó con el propósito de medir la percepción del estudiantado respecto de la calidad del programa de educación bilingüe y, en este sentido, los reactivos se redactaron de tal forma que pudieran obtener información al respecto. Es así que, tras esta etapa de pilotaje, el instrumento resultante fue el siguiente:

Tabla 1. Escala de actitudes y opiniones para evaluación diagnóstica

Instrucciones: Señala, según tu criterio, la opción que mejor indique tu grado de acuerdo o desacuerdo, tomando en cuenta la siguiente escala:

- 5 = Completamente de acuerdo
 4 = De acuerdo
 3 = Parcialmente de acuerdo
 2 = En desacuerdo
 1 = Completamente en desacuerdo

		5	4	3	2	1
1	La clase de <i>Science</i> me ayuda a mejorar mis habilidades en inglés.					
2	La clase de <i>Science</i> facilita la comprensión de los contenidos en inglés.					
3	La clase de <i>Science</i> me motiva a aprender más.					
4	La clase de <i>Science</i> me ayuda a relacionar los contenidos en inglés con situaciones reales.					
5	La clase de <i>Science</i> me prepara mejor para el futuro.					
6	La clase de <i>Science</i> me ayuda a comprender mejor la cultura de otros países.					
7	La clase de <i>Science</i> me brinda oportunidades para practicar el inglés de manera significativa.					
8	La clase de <i>Science</i> me ayuda a desarrollar habilidades de pensamiento en inglés.					
9	La clase de <i>Science</i> me parece interesante y atractiva.					
10	La clase de <i>Science</i> me ayuda a mejorar mi pronunciación en inglés.					
11	La clase de <i>Science</i> es muy estimulante porque me desafía intelectualmente.					
12	La clase de <i>Science</i> me ayuda a trabajar en equipo de manera efectiva en inglés.					
13	La clase de <i>Science</i> me permite aplicar lo aprendido en situaciones cotidianas.					
14	La clase de <i>Science</i> me ayuda a ampliar mi vocabulario en inglés.					
15	La clase de <i>Science</i> contribuye a mi desarrollo personal y académico.					

Fuente: Elaboración propia.

4.8.2 La Evaluación Alternativa

Durante los últimos años, los docentes de segundas lenguas han llegado a la conclusión de que las evaluaciones alternativas son un medio importante para obtener una perspectiva más dinámica del desarrollo académico y lingüístico de sus estudiantes. La evaluación alternativa, de acuerdo con Coombe, Purmensky y Davidson (2012), se define como un proceso continuo en el que tanto maestro como estudiante hacen juicios sobre el progreso de este último en la lengua meta,

mediante el uso de estrategias no convencionales. Su propósito es recopilar datos sobre el avance de los estudiantes y la realización de tareas auténticas en la lengua meta.

Siguiendo a Aknouch (2023), la evaluación alternativa se refiere a una variedad de métodos que difieren de los métodos tradicionales de evaluación, como pruebas de opción múltiple y exámenes estandarizados. Los métodos de evaluación alternativa están diseñados para medir el aprendizaje de los estudiantes de una manera más auténtica y significativa al centrarse en su capacidad para aplicar conocimientos y habilidades en contextos del mundo real. Ejemplos de métodos de evaluación alternativa incluyen portafolios de evidencias, diarios, autoevaluaciones, coevaluaciones y evaluaciones basadas en el desempeño.

Por otra parte, Jacob y Jacob (2014) mencionan diversas dicotomías en la clasificación de los tipos de evaluación: sumativa / formativa, objetiva / subjetiva, formal / informal. Respecto a esta última, señalan que la evaluación informal se basa en la observación y la discusión, mientras que la evaluación formal fomenta una evaluación escrita. La evaluación formal utiliza datos de apoyo para fundamentar conclusiones, que provienen de pruebas que se han utilizado anteriormente y estadísticas como percentiles o puntuaciones estándar, a menudo denominadas medidas estandarizadas, con las que se comparan los resultados. Por otro lado, las evaluaciones informales se basan en el contenido y el rendimiento. Cabe puntualizar que, independientemente del tipo de evaluación utilizado, los objetivos son similares, si no iguales, pues la mejora o el progreso es el objetivo final (Palomba y Banta, 1999). El éxito puede demostrarse de diferentes maneras, incluyendo calificaciones más altas en exámenes, habilidades de escritura mejoradas en trabajos y ensayos, y participaciones más coherentes por parte del estudiante. Desde una perspectiva pedagógica, el éxito de la evaluación se puede medir por cambios en los estilos de enseñanza, asignaciones y proyectos que mejoren los resultados del aprendizaje del estudiante.

Siguiendo a Coombe, Purmzensky y Davidson (2012), las evaluaciones alternativas se centran en documentar el crecimiento del estudiante a través del tiempo y en diferentes momentos (es decir, son de carácter longitudinal), destacan sus fortalezas y tienen en cuenta estilos de aprendizaje, niveles de competencia comunicativa, antecedentes culturales y educativos, y niveles de grado. Son auténticas porque se basan en actividades que representan un progreso real hacia objetivos instructivos y reflejan tareas típicas de aulas y entornos de la vida real. A diferencia de las evaluaciones tradicionales, las evaluaciones alternativas utilizan diferentes tipos de tareas y evalúan lo que los estudiantes integran y producen en lugar de lo que pueden recordar y reproducir.

Los diversos autores previamente mencionados coinciden en que, aunque a menudo se ve como una alternativa a las evaluaciones tradicionales, la evaluación alternativa debería usarse en conjunto con ellas, como parte de un enfoque integral de evaluación. Además, destacan la importancia de ir más allá de las pruebas estandarizadas y llevar el control de la evaluación hacia el aula, donde la evaluación ocurre de manera regular y continua.

Finalmente, Coombe, Purmzensky y Davidson (2012) proponen que la evaluación de proyectos puede realizarse mediante una escala de calificación holística o analítica, dependiendo de diversos factores. El proceso de implementación de proyectos incluye pasos como el acuerdo de un tema, determinación del resultado final, estructuración del proyecto y preparación de los estudiantes para las demandas lingüísticas de la investigación y la presentación de datos.

En conclusión, la evaluación alternativa se refiere a una variedad de métodos y técnicas que difieren de las pruebas estandarizadas tradicionales. Incluye un conjunto de enfoques como evaluaciones basadas en el desempeño, diarios, portafolios de evidencias, autoevaluaciones y coevaluaciones. Su objetivo es proporcionar una perspectiva más completa y precisa del conocimiento y las habilidades de un estudiante, así como fomentar un aprendizaje más profundo y el

pensamiento crítico. No debería considerarse como una alternativa exclusiva a la evaluación tradicional, sino como un complemento que enriquece los datos generados por las pruebas convencionales. En conjunto, estas evaluaciones ofrecen una base más informada para la toma de decisiones.

El diario como instrumento de evaluación alternativa

En el contexto de la evaluación alternativa, los diarios representan un instrumento reflexivo o de aprendizaje que los estudiantes mantienen como una forma de documentar sus pensamientos, experiencias y reflexiones a lo largo del tiempo. Esta forma de evaluación se considera dentro de los métodos de evaluación alternativa porque se aleja de las pruebas tradicionales estandarizadas y se centra en capturar el viaje de aprendizaje individual del estudiante.

Aknouch (2023) establece que un diario es un tipo de evaluación de respuesta personal que implica entradas de escritura diarias o semanales por parte de los estudiantes, en las cuales reflexionan sobre sus propias experiencias de aprendizaje y progreso. A través de los diarios, los estudiantes pueden registrar actividades de resolución de problemas, describir soluciones a los problemas o explicar lo que han aprendido y cómo lo han aprendido. Los diarios son de naturaleza informal y dan a los estudiantes la libertad de expresarse. Esto convierte a los diarios en una herramienta de evaluación agradable y menos estresante para los estudiantes. Asimismo, pueden proporcionar a los profesores una mayor comprensión del conocimiento, las fortalezas, las debilidades y las actitudes de sus estudiantes en relación con una clase, un plan de estudios o los procesos de enseñanza y aprendizaje en general.

Elkhoury (2020) lleva a cabo una tipología y conceptualización de diferentes métodos de evaluación alternativa en *A guide to alternative assessments*. Respecto a los diarios o registros reflectivos, describe que parten de pedir a los estudiantes

que proporcionen un recuento y una reflexión sobre su trabajo en curso. Además, señala que un diario o registro puede tomar diversas formas, como blogs, videos, podcasts o un álbum de recortes impreso.

Dentro de los beneficios de este método de evaluación alternativa, resalta que anima a los estudiantes a participar, proporciona evidencia sobre qué conceptos fueron comprendidos y cuáles necesitan explicación, y permite a los estudiantes desarrollar sus habilidades críticas. Sin embargo, cabe hacer mención de algunos de los retos que representa su implementación en el aula, entre los cuales se encuentran la necesidad de establecer relaciones de confianza con los estudiantes o que algunos de ellos pueden necesitar orientación y apoyo para alcanzar niveles más altos de reflexión.

Por otra parte, Van Walraven (2017) establece que los diarios reflexivos no son solamente benéficos para los estudiantes, sino también para los docentes, quienes a menudo observan un aumento en la participación de sus alumnos. El hecho de llevar un registro escrito de los temas vistos en clase puede ser un estímulo para que los estudiantes tengan una participación más activa. Además, mediante la lectura de las entradas de los diarios, los docentes pueden identificar qué conceptos fueron comprendidos por sus estudiantes y cuáles podrían necesitar revisión (Mills, 2008). Finalmente, mediante el uso de temas asignados para la escritura de diarios, los instructores pueden orientar y enfocar el aprendizaje de sus estudiantes, destacar conceptos importantes de las clases y motivar a los estudiantes a emplear sus habilidades de pensamiento crítico (Mills, 2008).

En conclusión, la implementación de diarios como método de evaluación alternativa en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas ofrece una vía reflexiva y de aprendizaje que documenta el progreso individual de los estudiantes a lo largo del tiempo. Esta práctica se aparta de las evaluaciones tradicionales estandarizadas, permitiendo a los estudiantes expresarse libremente en registros informales que capturan sus experiencias y reflexiones. Independientemente de los beneficios y

desafíos que conllevan, los diarios representan una herramienta valiosa para docentes al proporcionar información detallada sobre el conocimiento y las percepciones de los estudiantes, mejorando así la enseñanza y el aprendizaje.

El diario del alumno como instrumento de investigación

Para la presente propuesta de intervención se considera una clase de 6° de primaria, compuesta por dieciocho estudiantes (nueve niñas y nueve niños de entre diez y once años) que cursan un programa bilingüe de ciencias naturales (llamado *Science*), basado en los contenidos temáticos del campo formativo **Ética, naturaleza y sociedades**, cuya metodología se fundamenta en el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (CLIL, por sus siglas en inglés).

En primera instancia, y a manera de una de las problemáticas identificadas en el contexto que nos ocupa en el presente trabajo, los instrumentos de evaluación se alinean exclusivamente con respecto a la evaluación tradicional. Además, están orientados a evaluar los conocimientos adquiridos en cuanto a los contenidos; nunca han representado un método de evaluación de la competencia comunicativa de los estudiantes, ni mucho menos de sus perspectivas, actitudes y aprendizajes significativos que tengan del programa.

La segunda problemática identificada después de haber decidido implementar un método de evaluación alternativa es que, al llevar a cabo una investigación rápida de la literatura existente al respecto de evaluación alternativa en otros contextos de educación CLIL, no se encontraron artículos que abordaran casos de estudio hechos específicamente a partir del uso de diarios reflexivos. Esto deja entrever un nicho poco explorado y que vale la pena abordar, pues otros métodos de evaluación alternativa sí están presentes, tales como los portafolios de evidencias, las observaciones y las entrevistas.

En este punto, cabe formular la siguiente pregunta: **¿Qué podemos aprender acerca del proceso de aprendizaje de alumnos de sexto grado de primaria en un programa CLIL de *Science* mediante la implementación de un diario reflexivo como método de evaluación alternativa?**

Validación e instrumento final

Como se describió en el apartado anterior, la evaluación alternativa se considera un proceso metodológico de evaluación continua —es decir, alineado al concepto de la evaluación formativa, más que de la evaluación sumativa—, que permite obtener información relevante para la toma de decisiones por parte del docente, y que no sería posible recolectar mediante los métodos de evaluación tradicional comúnmente empleados. Por esta razón se decidió implementar un método de evaluación alternativa, específicamente el diario reflexivo por parte del alumno. De esta manera se buscó recolectar información valiosa, de carácter cualitativo, que otorgara una perspectiva más amplia del curso, sus fortalezas, debilidades y los aprendizajes que los alumnos consideran significativos en su formación, así como una reflexión crítica de su propio progreso en cuanto a la adquisición de una segunda lengua.

El primer paso para la implementación fue llevar a cabo un pilotaje con un grupo de características similares que cursaba el mismo programa bilingüe. La propuesta se presentó ante el grupo y se comenzó por planear un diseño de la misma, basada en la literatura existente. Al respecto, James (2005) menciona cinco aspectos que deben tenerse en cuenta al utilizar los diarios reflexivos por parte del alumno como herramienta de evaluación: **1) Organización:** asegurarse de que los diarios de los estudiantes estén bien organizados y sean lo suficientemente extensos, alentando a los estudiantes a personalizar la portada de sus diarios para darles un sentido de propiedad y orgullo de su trabajo; **2) Gestión:** almacenar los diarios en el aula y mantenerlos seguros; **3) Estímulos:** proporcionar a los estudiantes estímulos o

preguntas para guiar su escritura y reflexión en el diario; **4) Uso de los diarios como instrumento de evaluación:** identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes, así como los problemas que interfieren con el aprendizaje del estudiante y llevar a cabo cambios que sean consecuentes; **5) Calificación de los diarios:** evaluar las entradas del diario utilizando rúbricas o listas de verificación que incluyan criterios claros para la evaluación, pero sin poner demasiado énfasis en la calificación para evitar que los estudiantes registren solo información que creen que mejoraría su calificación en lugar de sus verdaderos sentimientos y percepciones. En cambio, se recomienda proporcionar retroalimentación sobre el contenido de los diarios después de leerlos.

Respecto a la organización y gestión de los diarios, se les propuso a los estudiantes que reservaran las últimas veinte hojas de su libreta de la materia para llevar a cabo sus entradas. Se optó por hacerlo de esta manera por razones prácticas, pues ya avanzado el ciclo escolar es muy difícil pedir que adquieran una nueva libreta y se prefirió usar el material con el que ya se contaba, además de que esta libreta siempre se encuentra resguardada en el aula, con lo cual se cubre el aspecto de gestión, mencionado en el párrafo anterior. Para esta fase de pilotaje el diario se llevó durante el transcurso de dos semanas, con dos entradas semanales, lo cual permitió recolectar un aproximado de cuatro entradas por alumno.

Para estimular a los estudiantes y otorgarles una guía de escritura más clara, inicialmente se propusieron algunas preguntas o lineamientos: **¿Qué aprendiste en la clase de hoy? ¿Cómo te sentiste con las actividades de la clase? Anota, por lo menos, 5 palabras, expresiones u oraciones que hayas aprendido durante la clase.** Estas preguntas permitieron obtener información más detallada del proceso de aprendizaje de los alumnos durante la clase. Sin embargo, no resultaban suficientemente esclarecedoras en algunos aspectos, como el nivel de avance percibido por parte de los mismos estudiantes, así como la relevancia del programa en su nivel de competencia comunicativa. Por este motivo, a partir de la segunda entrada se modificaron las preguntas guía, lo cual resultó en el instrumento final:

Preguntas guía para el diario reflexivo del estudiante

1. ¿Qué nuevo vocabulario aprendiste durante la clase (palabras, expresiones, oraciones, etc.)?
2. ¿En qué medida sientes que lo que aprendes en esta materia te ayuda en tu clase de inglés?
3. Describe o relata experiencias que consideras importantes en las últimas sesiones.
4. ¿Cómo te sientes con las actividades de la clase? ¿Qué te gustaría que fuera diferente?
5. Menciona (si lo hay) un aspecto cultural que hayas aprendido durante la clase.
6. ¿Qué aspecto de tu expresión en inglés (oral o escrita) te gustaría mejorar para tener una participación más activa en clase?

Preguntas guía para el diario reflexivo del investigador

1. ¿Cómo transcurrió la clase?
2. ¿Qué actividades pueden mejorar?
3. ¿Cómo se percibió el ambiente de aprendizaje? ¿Hubo una gestión eficaz?
4. ¿Qué aprendieron los estudiantes?
5. ¿Se nota un avance en la competencia comunicativa de los estudiantes?
6. ¿Cómo se refleja el desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes?

4.8.3 Inventario de Sensibilidad Intercultural

De acuerdo con INCrEAsE (2019), en su documento didáctico *Herramientas de evaluación de competencias interculturales*, un inventario de sensibilidad intercultural es una herramienta diseñada con el objetivo de evaluar la capacidad de una persona para reconocer, comprender y responder de manera adecuada a las diferencias culturales en interacciones con personas de otras culturas. De tal manera que este tipo de instrumento mide aspectos como la apertura a nuevas ideas, la flexibilidad en el comportamiento y la empatía hacia otras culturas.

El concepto de sensibilidad intercultural se basa en la idea de que una mayor conciencia de las diferencias culturales está relacionada con una mayor competencia intercultural. Siguiendo a INCrEAsE (2019), esta sensibilidad se refiere a la capacidad de una persona para reaccionar y adaptarse a las diferencias culturales, lo cual representa una competencia fundamental en un mundo globalizado y cada vez más multicultural.

Diversas investigaciones previas han demostrado que la sensibilidad intercultural puede predecir el éxito en interacciones interculturales y la adaptación a nuevas culturas (Sanhueza Henríquez, *et al*, 2021). Por lo tanto, el inventario de sensibilidad intercultural se considera un instrumento valioso para evaluar cómo los individuos interactúan con personas de diferentes orientaciones culturales, así como su capacidad para adoptar comportamientos culturalmente aceptables en contextos diversos (Sanhueza Henríquez & Cardona Moltó, 2009)

Ahora bien, el principal objetivo de un inventario de sensibilidad intercultural es identificar el nivel de sensibilidad cultural de los estudiantes, lo cual puede ser de suma ayuda para el docente al momento de adaptar sus métodos de enseñanza y fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo. Por otra parte, permite que los estudiantes reflexionen sobre sus propias actitudes y comportamientos en contextos multiculturales, lo cual promueve el desarrollo de competencias interculturales.

Un primer paso para desarrollar un inventario de sensibilidad intercultural es identificar las dimensiones clave que se pretende medir, como la empatía cultural, la apertura mental, la estabilidad emocional y la versatilidad en interacciones interculturales. En un segundo momento, se crean una serie de afirmaciones o preguntas que reflejen estas dimensiones. Cada ítem o reactivo debe ser claro y específico, pues debe permitir a los estudiantes expresar su nivel de acuerdo (o desacuerdo) en una escala de tipo Likert (por ejemplo, de 1 a 5, donde 1 es "totalmente en desacuerdo" y 5 es "totalmente de acuerdo"). En conclusión, un inventario de sensibilidad intercultural es una herramienta esencial para educadores que buscan fomentar la competencia intercultural en sus estudiantes, ayudándoles a desarrollar habilidades que son cada vez más necesarias en un mundo globalizado.

Este instrumento constituye una herramienta crucial para el presente trabajo de investigación, pues se enlaza directamente con el objetivo específico: *e) Recabar, mediante un cuestionario, información sobre el nivel de sensibilización intercultural alcanzado por parte de los estudiantes*. El instrumento se diseñó a partir de la propuesta del Inventario de Sensibilidad Intercultural (ISC) de INCrEAsE (2019), y se adaptó para que los reactivos fueran apropiados y acorde a la edad de los estudiantes.

Validación e instrumento final

Para el diseño de este instrumento se tomó como base el Inventario de Sensibilidad Intercultural (ISC) propuesto por INCrEAsE (2019), que, en esencia, se trata de una escala tipo Likert. A partir de la experiencia previa con el diseño y pilotaje de la escala de actitudes y opiniones elaborada para la evaluación diagnóstica de la primera etapa, se decidió adaptar la redacción de los reactivos para que su comprensión fuera más sencilla e inmediata por parte de los participantes. En este caso, el instrumento no pudo ser aplicado previamente en un grupo de

características similares, sino que se optó por llevar a cabo la fase de pilotaje con un grupo universitario que cursaba una clase de Interculturalidad. Se pidió a los participantes que contestaran el instrumento y que además dieran retroalimentación respecto a su relevancia y pertinencia. En general, apuntaron que el instrumento les parecía adecuado para los datos que se pretendía obtener, aunque la mayoría señalaron que podría funcionar mejor si los reactivos se redactaban en primera persona, en lugar de segunda persona del singular. Además, algunos reactivos, como el tercero, cuarto y octavo, se reformularon para asegurarse de que en realidad funcionaban para obtener una respuesta objetiva. El instrumento resultante fue el siguiente:

Tabla 2. Inventario de Sensibilidad Intercultural

Inventario de Sensibilidad Intercultural

Instrucciones: Lee cada afirmación y marca cómo te sientes al respecto en una escala del 1 al 5, donde 1 significa "No estoy de acuerdo" y 5 significa "Estoy totalmente de acuerdo".

	1	2	3	4	5
Me gusta conocer a personas de diferentes culturas.					
Me siento cómodo/a hablando con amigos que tienen costumbres diferentes a las mías.					
Intento entender cómo piensan y sienten los demás, incluso si son diferentes.					
Puedo cambiar mi forma de actuar cuando estoy con personas de otras culturas.					
Creo que la diversidad cultural es algo bueno y divertido.					
Me gusta aprender sobre las tradiciones y costumbres de otros países.					
Acepto las críticas de mis amigos cuando trato de entender otras culturas.					
Reconozco que a veces tengo ideas preconcebidas y trato de cambiarlas.					
Me gusta participar en actividades que ayudan a que todos se sientan incluidos.					
Busco hacer amigos de diferentes culturas y aprender de ellos.					

Interpretación de Resultados

40-50 puntos: ¡Genial! Tienes una gran sensibilidad intercultural. Te encanta conocer y aprender de otras culturas.

30-39 puntos: Muy bien. Eres consciente de las diferencias culturales y te esfuerzas por entenderlas, pero siempre hay espacio para aprender más.

20-29 puntos: Está bien. A veces puedes tener dificultades para entender otras culturas. Podrías beneficiarte de más experiencias y aprendizajes sobre la diversidad.

Menos de 20 puntos: Es posible que necesites más oportunidades para aprender sobre otras culturas. ¡No te preocupes! Siempre hay tiempo para crecer y aprender.

Fuente: Elaboración propia.

4.9 Consideraciones éticas

En el desarrollo de investigaciones que involucren a menores de edad, como es el presente caso, es imperativo adherirse a estrictas consideraciones éticas para proteger sus derechos y bienestar. En primer lugar, se debe obtener una carta de consentimiento informada de los padres o tutores legales de los participantes, asegurando que comprendan plenamente el propósito del estudio, los procedimientos involucrados, y los posibles riesgos y beneficios. Además, es crucial garantizar la privacidad de los datos personales de los menores, utilizando métodos de codificación o seudónimos para mantener la confidencialidad de su identidad y evitar cualquier divulgación no autorizada. Los datos recolectados deben ser manejados de manera discrecional, almacenados en entornos seguros, y utilizados exclusivamente para los fines descritos en el consentimiento informado. Estas medidas son esenciales para respetar la dignidad y los derechos de los participantes menores y para cumplir con las normativas éticas y legales pertinentes.

4.10 Propuesta de intervención

A partir de lo presentado con anterioridad, tanto en el apartado teórico como en el marco metodológico, se recolectó y analizó la información necesaria para la elaboración de la presente propuesta de intervención. Ésta versa sobre una secuencia didáctica cuyo propósito es proponer una metodología práctica de educación bilingüe, mediante el enfoque CLIL, a partir de una perspectiva intercultural como eje transversal.

4.10.1 La secuencia didáctica

Díaz-Barriga (2013) señala que la secuencia didáctica es una organización de actividades de aprendizaje planificadas de manera secuencial con el objetivo de facilitar el desarrollo de un aprendizaje significativo en los estudiantes. Estas actividades están diseñadas para vincular los contenidos con la realidad, los conocimientos y experiencias previas de los alumnos, haciendo uso de recursos como aplicaciones y materiales de la red. Además, las actividades están diseñadas para promover la participación activa de los estudiantes, fomentar la reflexión, conectar los contenidos con la vida cotidiana y las experiencias previas, y propiciar un ambiente de aprendizaje estimulante y enriquecedor. La secuencia didáctica busca obtener evidencias de aprendizaje y se fundamenta en la idea de crear situaciones que permitan a los alumnos construir su conocimiento de manera activa y reflexiva.

Por otra parte, en una secuencia didáctica, cada actividad se relaciona con las anteriores y las siguientes, creando una continuidad que facilita la comprensión y asimilación de los conceptos. Se busca que los estudiantes no solo adquieran información, sino que también la procesen, la relacionen con sus conocimientos previos, la apliquen en situaciones concretas y la integren de manera significativa en su bagaje cognitivo. Finalmente, una secuencia didáctica puede incluir diversos

recursos educativos, como materiales impresos, recursos digitales, experimentos, salidas de campo, entre otros, con el fin de enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y favorecer su motivación y participación activa en el proceso educativo.

La importancia de una secuencia didáctica en el proceso de enseñanza radica en su capacidad para organizar y estructurar las actividades de aprendizaje de manera coherente y significativa. Algunos aspectos relevantes son:

1. **Facilita la comprensión:** Al establecer un orden lógico de actividades, la secuencia didáctica ayuda a los estudiantes a comprender mejor los conceptos y a relacionarlos entre sí.
2. **Promueve la construcción de conocimiento:** Al vincular los contenidos con la realidad, las experiencias previas y los intereses de los alumnos, se favorece la construcción de un aprendizaje significativo.
3. **Estimula la participación activa:** Las actividades secuenciadas invitan a los estudiantes a involucrarse de manera activa en su proceso de aprendizaje, fomentando la reflexión, la investigación y la resolución de problemas.
4. **Proporciona coherencia:** Al establecer una secuencia lógica de actividades, se crea un hilo conductor que permite a los estudiantes seguir una progresión en su aprendizaje y comprender la relación entre los diferentes contenidos.
5. **Permite evaluar el progreso:** La secuencia didáctica facilita la evaluación del aprendizaje, ya que proporciona evidencias de los logros alcanzados por los estudiantes a lo largo del proceso.

En resumen, una secuencia didáctica bien diseñada contribuye a crear un ambiente de aprendizaje estimulante, favorece la adquisición de conocimientos significativos y promueve el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes. La planeación completa de la secuencia didáctica puede encontrarse en el **Anexo 1**.

4.10.2 Objetivos de la intervención

El objetivo primordial del presente plan de intervención es presentar una metodología práctica de educación bilingüe con perspectiva intercultural a partir del Enfoque CLIL. Esta guía busca facilitar a los docentes la implementación de una secuencia didáctica que fomente la comprensión intercultural, promoviendo el interés y la participación activa de los estudiantes a través de actividades dinámicas y reflexivas.

Ahora bien, de acuerdo con lo postulado por Prieto Martínez (2014) y Coyle (2010), es importante que una secuencia didáctica con enfoque CLIL cuente tanto con objetivos del contenido que se pretende impartir, como de la lengua o lenguas que se desea enseñar. No hay que perder de vista que una clase CLIL no es la instrucción de contenidos a través de la lengua: es la integración de contenidos y lenguas, y como tal, ambos aspectos persiguen sus propios objetivos. Finalmente, siguiendo a Paricio Tato (2014), cabe recalcar que, en la búsqueda de desarrollar una competencia o una conciencia intercultural, también es necesario establecer objetivos culturales claros.

Objetivo cultural

Se estableció el objetivo cultural de sensibilizar a los estudiantes ante las diferencias que hay en las estaciones de otro lugar del mundo y cómo esto impacta en la concepción de una celebración popular. Para este propósito, se plantearon 3 objetivos específicos, mismos que representan las 3 etapas de la secuencia didáctica:

- **Inicio:** Desarrollar interés y sensibilizar a los estudiantes ante las diferencias que existen en las estaciones del año en un país angloparlante (Australia) con respecto a las estaciones que viven en su lugar de origen (México).

- **Desarrollo:** Reflexionar acerca de las implicaciones de estas diferencias en la concepción que se tiene de una celebración tan popular y extendida por el mundo como lo es la Navidad.
- **Cierre:** Llevar a cabo un breve ejercicio basado en el *role-play* para integrar los conocimientos adquiridos mediante un enfoque intercultural.

Objetivos y elementos lingüísticos necesarios para el cumplimiento del objetivo cultural

- Vocabulary about seasons, weather, clothing, and Christmas.
- Comparatives and superlatives. Present simple.
- Describe places, people, and activities.

4.10.3 Propuesta de intervención (secuencia didáctica)

Se diseñó una secuencia didáctica (Anexo 1) dividida en las tres fases comúnmente planteadas para su desarrollo: **1) Inicio** (que representa una etapa de *warm up* y activación de esquemas afectivos para los estudiantes); **2) Desarrollo** (etapa cuya finalidad es que los estudiantes interactúen con la nueva información); y **3) Cierre** (en esta etapa se busca que los estudiantes integren los nuevos conocimientos adquiridos y los apliquen en una tarea específica). Finalmente, y en concordancia con la definición y clasificación que propone Gutiérrez Juárez (2023), se propusieron dos tipos de objetos culturales como material didáctico:

- Fotografías (pertenecientes a la categoría *Using Authentic Materials*).
- Videos de la red social Tiktok (igualmente de la categoría *Using Authentic Materials*).

Imagen 1. Objeto cultural número 1



Fuente: Fotografía tomada de la red social Instagram
Charlotte Pass, New South Wales. August 2022.

Descripción de la secuencia

Inicio: Activación de Conocimientos Previos

1. Introducción del Tema:

- Se proyectan cuatro imágenes genéricas que representen las cuatro estaciones del año en el pizarrón.
- Se les pregunta a los estudiantes: ***What can you see in these images?***
- Se identifica, junto a los alumnos, las estaciones del año y se relaciona cada imagen con la estación correspondiente.

- Se formula la pregunta: ***What are the months for each season?*** para revisar el conocimiento de los meses asociados a cada estación.

2. Estimulación de la Participación:

- Se plantea la pregunta: ***Do these images accurately represent how the seasons are where you live?***
- Se divide la clase en grupos de cuatro estudiantes para discutir las diferencias entre las imágenes y la realidad local.
- Se monitorean las discusiones, tomando notas y permitiendo el uso tanto del inglés como del español.

3. Presentación de un Objeto Cultural:

- Se proyecta una foto del invierno en Charlotte Pass, New South Wales, Australia.
- Se Pregunta: ***What is the season in the photo?*** y ***Where is this photo from (city or country)?***
- Se Revela que la foto es de Australia, lo cual puede generar sorpresa y discusión entre los estudiantes.
- Se permite una búsqueda rápida en Google para confirmar la autenticidad de la foto y fomentar el interés.

Imagen 2. Objeto cultural número 2



Fuente: Fotogramas obtenidos de videos de la red social TikTok

Desarrollo: Exploración Intercultural

1. Revisión y Reflexión:

- Se retoman las observaciones de la sesión anterior y se discuten las búsquedas e investigaciones adicionales realizadas por los estudiantes sobre Australia.
- Se plantea la pregunta: ***When do you think summer is in Australia?*** y se abordan las diferencias estacionales entre Australia y México.

2. Actividad de Predicción y Discusión:

- Se formula la pregunta central: ***What do you think Christmas is like in Australia?***
- Se divide a los estudiantes en grupos para que generen listas de cinco ideas sobre cómo podría ser la Navidad en Australia.
- Se provee un *prompt* en inglés para facilitar la producción de ideas.

3. Proyección de Videos:

- Se proyecta una serie de videos de TikTok sobre la Navidad en Australia.
- Se facilita la comparación de las ideas previas de los estudiantes con lo mostrado en los videos.
- Se abordan las similitudes y diferencias, resaltando elementos culturales y climáticos únicos.

4. Reflexión y Comparación Cultural:

- Se formulan las preguntas: ***Do you really think Christmas is celebrated in the same way in every country in the world?*** y ***What about your country?***
- Se fomenta la reflexión grupal sobre cómo las celebraciones varían globalmente debido a factores culturales y geográficos.

Cierre: Aplicación Práctica y Reflexión

1. Ejercicio de Role-Play:

- Se presenta la situación: ***Imagine that you are about to meet a new friend from Australia...***
- Se indica a los estudiantes que preparen un texto breve para dar la bienvenida a un amigo australiano, explicando las estaciones y las celebraciones locales.
- Se enfatiza el uso del inglés para la preparación del texto y, de ser necesario, se presenta un modelo del producto esperado.

2. Presentaciones:

- Se permite que los estudiantes presenten sus textos ante la clase.
- Se fomenta un ambiente de empatía y comprensión durante las presentaciones, valorando la precisión y la cortesía en las descripciones.

3. Reflexión Final:

- Se concluye la sesión con una reflexión sobre la secuencia didáctica, resaltando la importancia de entender y respetar las diferencias culturales.
- Se anima a los estudiantes a aplicar esta perspectiva en futuras interacciones interculturales.

CAPÍTULO 5.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este apartado se ofrece una visión organizada de los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos anteriormente descritos, a la par de una interpretación y análisis de estos datos. En un primer momento, se presentan los resultados de la evaluación diagnóstica, que consistió en una escala Likert de actitudes y opiniones para evaluar la calidad del modelo bilingüe. Posteriormente, se lleva a cabo una descripción de la primera etapa de aplicación de la secuencia didáctica y se presentan los resultados obtenidos mediante tres instrumentos: el diario reflexivo del estudiante, el diario reflexivo del docente y el inventario de sensibilidad intercultural, así como una interpretación y análisis de la información.

5.1 Evaluación diagnóstica

Retomando las consideraciones ofrecidas en el apartado del diseño metodológico, cabe resaltar que esta fase consistió en una evaluación para diagnosticar la percepción, actitudes y opiniones de los participantes respecto del programa de educación bilingüe, mismo que ya habían cursado anteriormente. Esta evaluación fue de suma importancia para identificar tanto las fortalezas como las debilidades de dicho programa y así poder ajustar ciertos aspectos de la secuencia didáctica.

El grupo en el cual se llevó a cabo la aplicación de este instrumento se compone de dieciocho estudiantes (nueve niñas y nueve niños), de los cuales solamente uno no había cursado el programa anteriormente. La clase se lleva a cabo en dos momentos de la semana, los martes y miércoles, con una duración aproximada de una hora para cada sesión. El diagnóstico se llevó a cabo durante la primera sesión a la tercera semana de dar por iniciado el curso. Se convino que el estudiante de

nuevo ingreso no contestara el cuestionario, por considerar que, al tratarse de un instrumento que buscaba recopilar la opinión a partir de la experiencia previa de los participantes, en realidad no podría contestarlo de una manera objetiva. Además, una estudiante faltó en ambas sesiones de esa semana, dando como resultado una recopilación de dieciséis respuestas para esta fase diagnóstica.

En cuanto al desarrollo de la aplicación, ocurrió sin ningún imprevisto, y se pudo constatar que la etapa de pilotaje efectivamente fue de utilidad para reformular las afirmaciones y que fueran comprensibles para los estudiantes. Solamente manifestaron dudas al momento de contestar el sexto reactivo, pero probablemente se debió a otras causas que se explicarán más adelante. A manera de instrucciones, se le pidió al grupo que contestara el cuestionario de la manera más honesta posible, sin temor a represalias o a que la actividad tuviera un valor diferente de acuerdo con sus respuestas. Se les recomendó no poner su nombre para que así pudieran permanecer en el anonimato y sentirse más libres al momento de responder. El instrumento no contempló un apartado de sugerencias, lo cual hubiera sido de utilidad pues de manera oral sí expresaron, conforme iban leyendo los reactivos, algunas inquietudes o recomendaciones. Asimismo, dos participantes agregaron comentarios escritos: el participante número 6, escribió en la parte superior del cuestionario “recomendación, hacer experimentos” (sic), mientras que el participante número 15 anotó “no recuerdo que veamos cultura”. Estas observaciones, respecto al diseño del instrumento, se tomaron en cuenta para agregar una sección de comentarios que se implementa en la segunda aplicación del cuestionario, a manera de cierre de toda la intervención.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, tanto a manera de tabla, donde se recolectan todas y cada una de las respuestas por parte de los estudiantes a los diferentes reactivos. Esto ofrece una visión más detallada de las percepciones grupales de cada reactivo. Asimismo, se presentan los resultados por cada reactivo mediante una gráfica, lo cual permite visualizarlos de una mejor manera y abordar el respectivo análisis.

Tabla 3. Resultados de la Evaluación Diagnóstica

Participante	1. La clase de Scie	2. La clase de Scien	3. La clase de Scie	4. La clase de Scie	5. La clase de Scie	6. La clase de Scie	7. La clase de Scie	8. La clase de Scie	9. La clase de Scie	10. La clase de Sci	11. La clase de Sci	12. La clase de Sci	13. La clase de Sci	14. La clase de Sci	15. La clase de Sci
1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
2	4	3	2	4	4	1	4	2	2	4	5	2	4	4	4
3	4	4	5	5	5	1	5	5	5	5	4	5	4	5	5
4	3	4	3	3	5	1	4	5	5	4	5	4	3	5	5
5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	4	5	3	4	4	5
6	5	3	4	3	5	2	4	X	5	5	5	5	3	4	5
7	4	3	4	3	3	5	4	4	5	4	4	3	3	4	3
8	5	5	5	4	4	1	5	5	5	4	5	4	5	5	5
9	5	4	5	3	4	1	5	5	5	5	5	1	4	5	4
10	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	4	3	4	5	5
11	5	4	5	5	4	1	5	5	4	5	4	5	4	5	5
12	5	5	4	4	4	1	5	5	5	4	5	3	3	5	4
13	3	3	5	2	5	4	2	3	5	3	4	2	4	2	3
14	5	4	3	2	5	4	1	3	2	4	5	4	1	2	4
15	4	3	5	4	3	1	4	4	5	5	4	2	3	5	5
16	3	3	5	5	5	1	5	5	5	5	1	5	3	5	5

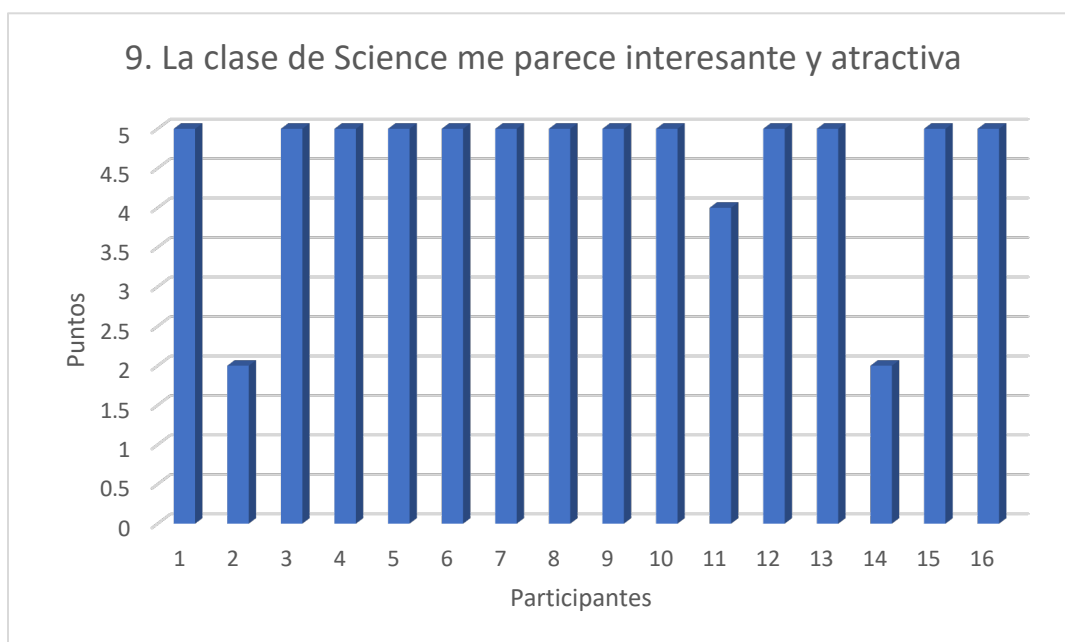
Fuente: Elaboración propia.

5.1.1 Interpretación de resultados

Al observar las gráficas generadas a partir de los datos obtenidos en la escala diagnóstica de actitudes y opiniones hacia la clase de *Science*, es posible confirmar algunas de las tendencias previamente señaladas en la interpretación numérica original, al mismo tiempo que se profundiza en ciertos aspectos que ahora se evidencian con mayor claridad gracias a la representación visual de las respuestas por participante y por reactivo. En términos generales, la percepción que los

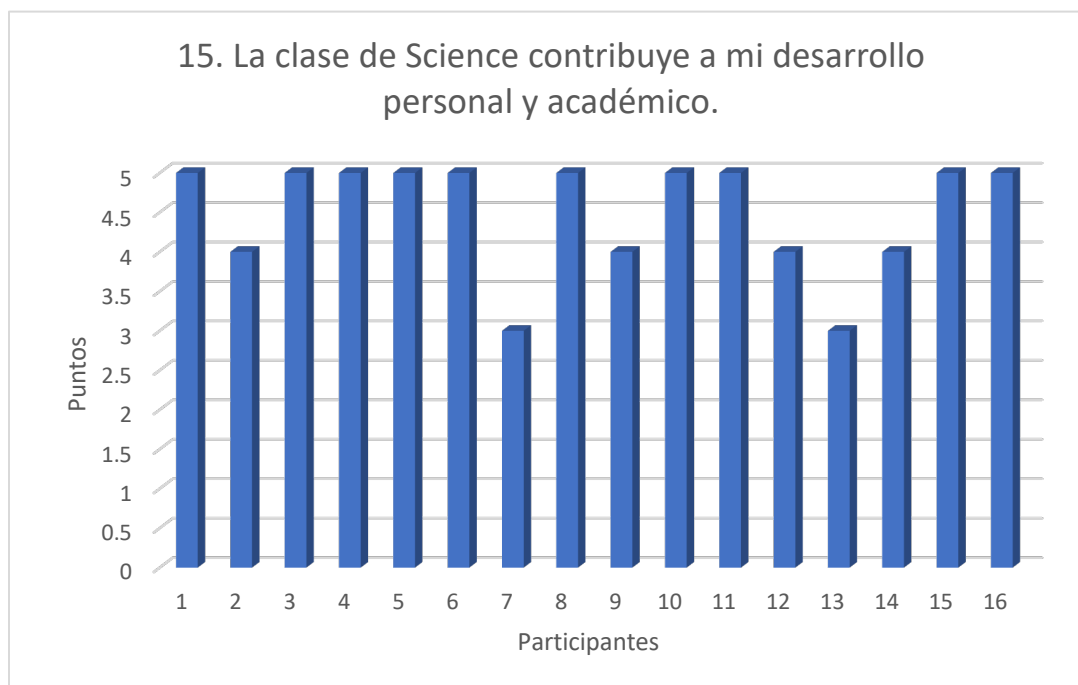
estudiantes tienen del programa de educación bilingüe es positiva, tal como se desprende del comportamiento ascendente en la mayoría de las gráficas, particularmente en aquellas asociadas a la motivación, el interés y la percepción de mejora en el inglés, lo cual no solo refuerza la idea de que el programa es valorado por los estudiantes, sino que además permite identificar con mayor precisión los aspectos que requieren fortalecimiento.

Gráfica 1. Reactivo 9 en la escala diagnóstica de actitudes y opiniones



Fuente: Elaboración propia.

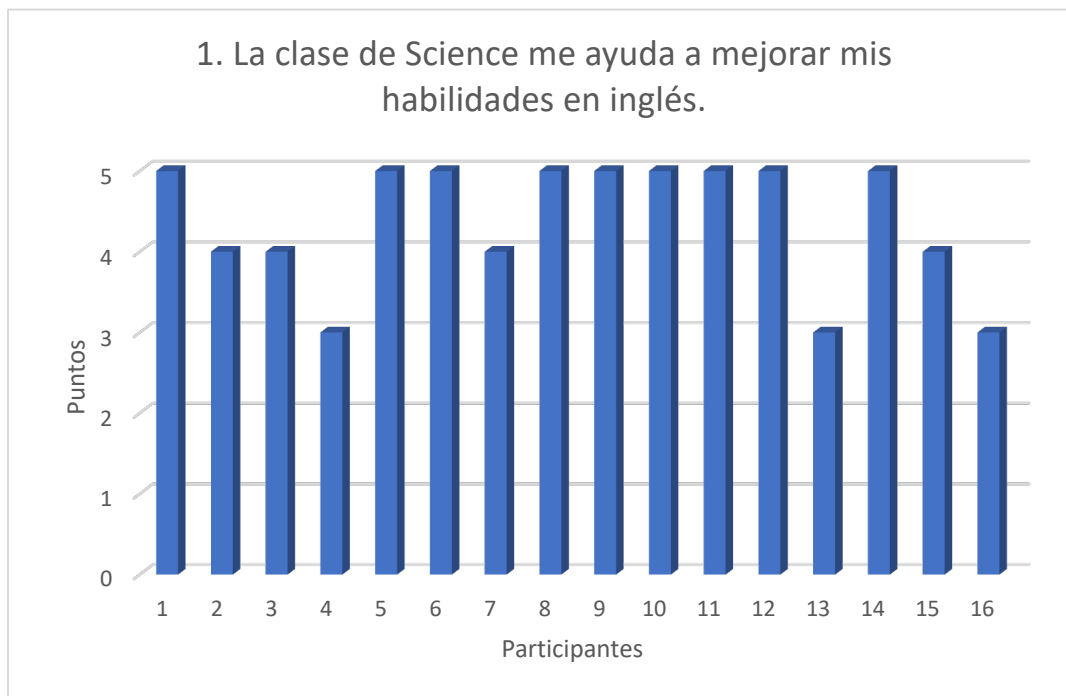
Gráfica 2. Reactivo 15 en la escala diagnóstica de actitudes y opiniones



Fuente: Elaboración propia.

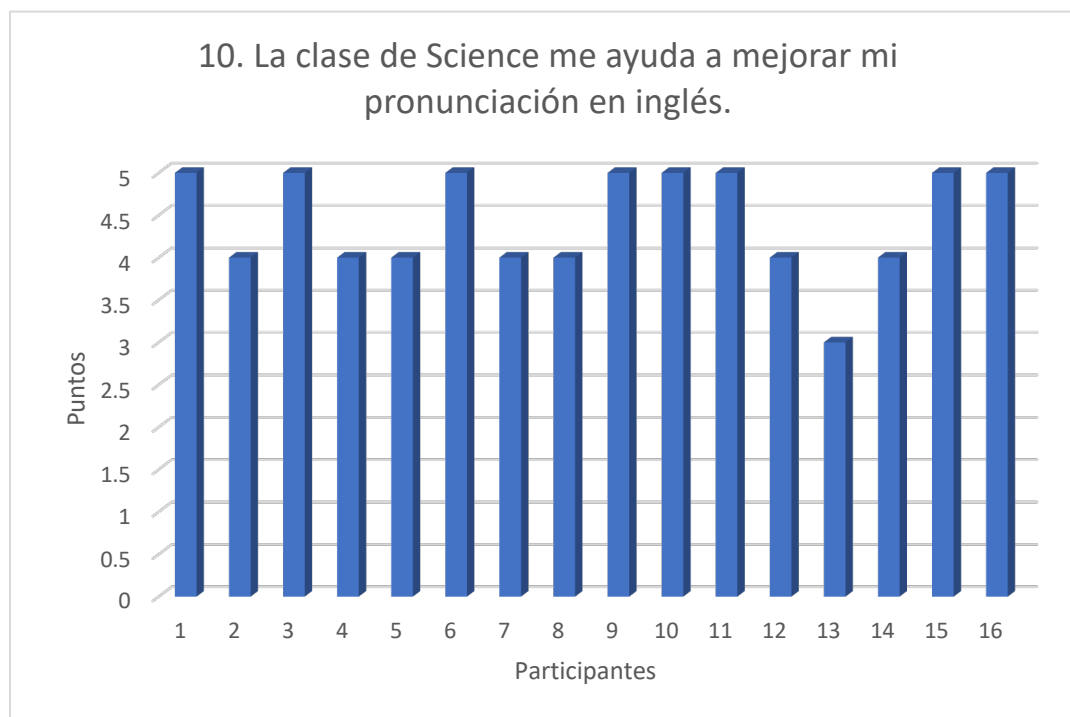
Uno de los elementos más notorios es la aceptación que tiene la clase como un espacio atractivo e interesante para los estudiantes. Esta afirmación se sustenta claramente en la gráfica correspondiente al reactivo 9 (“La clase de *Science* me parece interesante y atractiva”), en donde prácticamente todos los participantes puntuaron entre 4 y 5, lo que revela una valoración casi unánime sobre el carácter motivador de la asignatura. De manera similar, el reactivo 15 (“La clase de *Science* contribuye a mi desarrollo personal y académico”) también presenta una distribución alta, con una mayoría de respuestas que oscilan entre los valores más positivos de la escala, lo cual permite afirmar que los estudiantes perciben un impacto formativo en su experiencia escolar más allá de los contenidos específicos de la materia.

Gráfica 3. Reactivo 1 en la escala diagnóstica de actitudes y opiniones



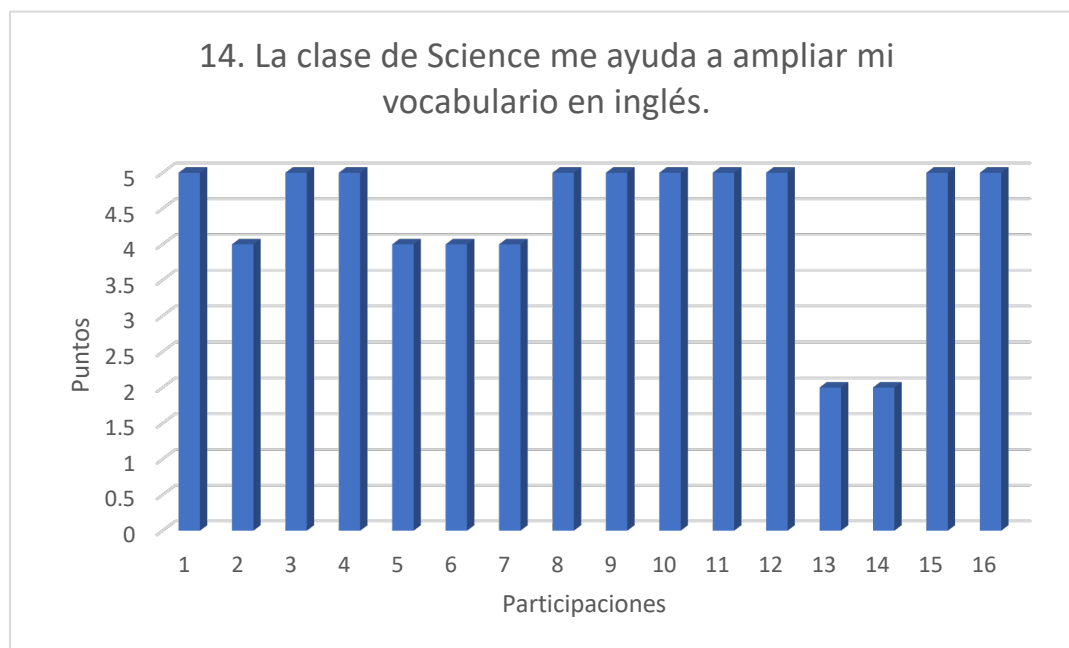
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 4. Reactivo 10 en la escala diagnóstica de actitudes y opiniones



Fuente: Elaboración propia.

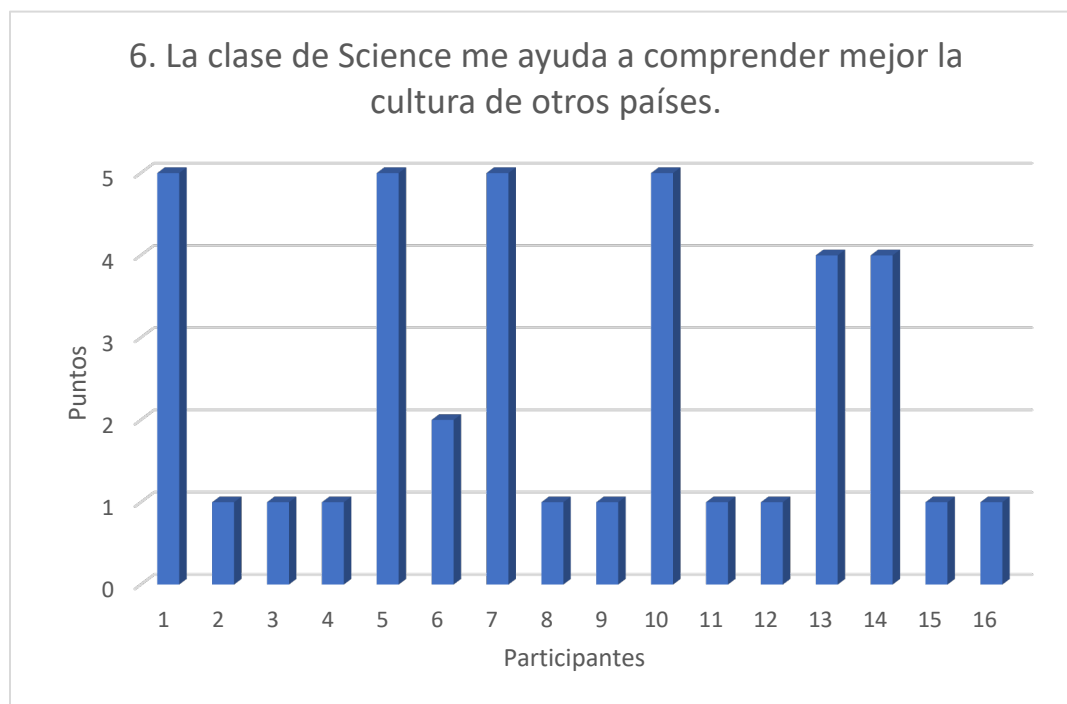
Gráfica 5. Reactivo 14 en la escala diagnóstica de actitudes y opiniones



Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, la gráfica del reactivo 1 (“La clase de *Science* me ayuda a mejorar mis habilidades en inglés”) muestra una tendencia hacia las puntuaciones altas, lo que confirma que los estudiantes identifican esta clase como una oportunidad efectiva para el desarrollo de su competencia lingüística, lo cual se refuerza al revisar también los reactivos 10 (“...me ayuda a mejorar mi pronunciación en inglés”) y 14 (“...me ayuda a ampliar mi vocabulario en inglés”), los cuales repiten este patrón y fortalecen la interpretación de que la dimensión lingüística de la clase es apreciada, aunque, como se verá más adelante, no necesariamente comprendida de manera uniforme por todos los estudiantes.

Gráfica 6. Reactivo 6 en la escala diagnóstica de actitudes y opiniones

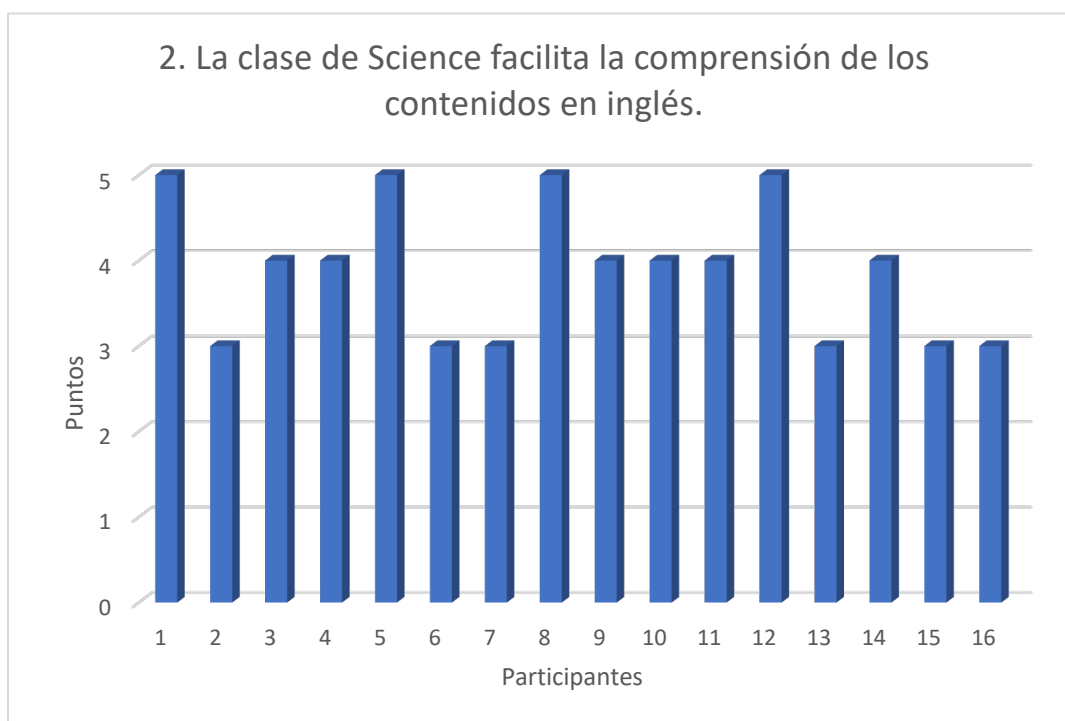


Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, este panorama general cambia al analizar otros reactivos que, pese a pertenecer al mismo instrumento, evidencian ciertas debilidades que no pueden pasar desapercibidas. Tal es el caso del reactivo 6 (“La clase de *Science* me ayuda a comprender mejor la cultura de otros países”), cuya gráfica presenta una tendencia alarmantemente baja en comparación con el resto. La mayoría de los participantes puntuaron entre 1 y 3, siendo muy pocos quienes asignaron puntuaciones más altas, lo que concuerda con las observaciones hechas al momento de la aplicación, cuando los estudiantes manifestaron dudas sobre el sentido del enunciado. Esta dispersión, o más bien esta concentración en los valores bajos, da cuenta de una omisión clara en el diseño del programa: la dimensión cultural ha sido poco, o incluso nada, abordada en las sesiones anteriores, y esto se refleja en la confusión de los estudiantes al no encontrar

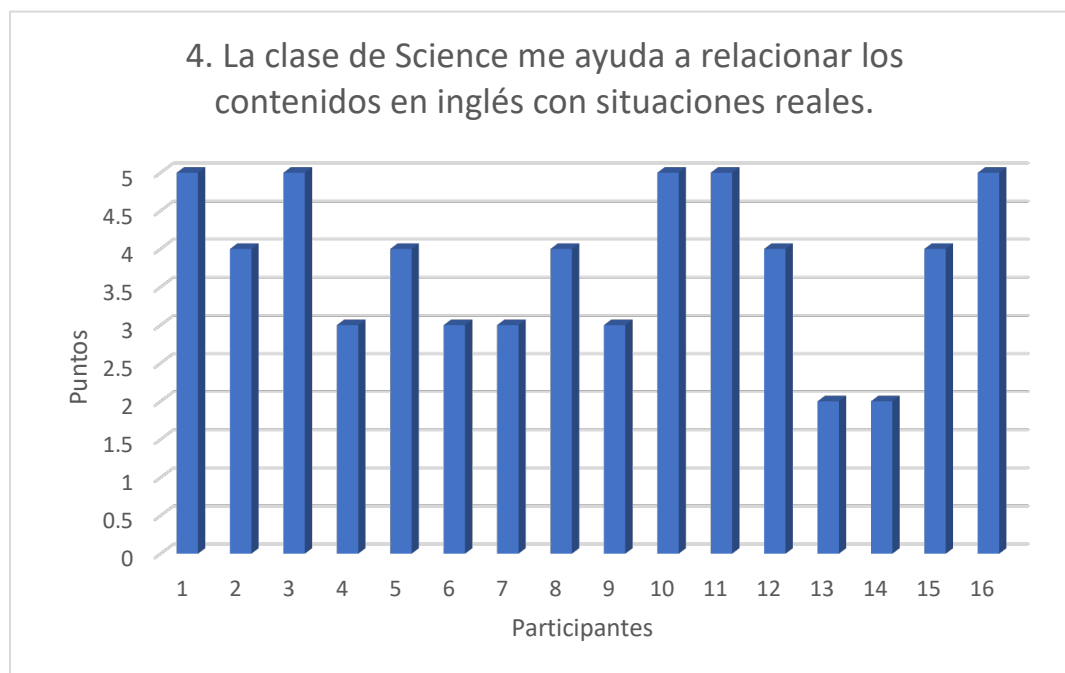
vínculos entre la asignatura y otros contextos culturales, a pesar de que uno de los pilares del enfoque bilingüe debería ser justamente la competencia intercultural.

Gráfica 7. Reactivo 2 en la escala diagnóstica de actitudes y opiniones



Fuente: Elaboración propia.

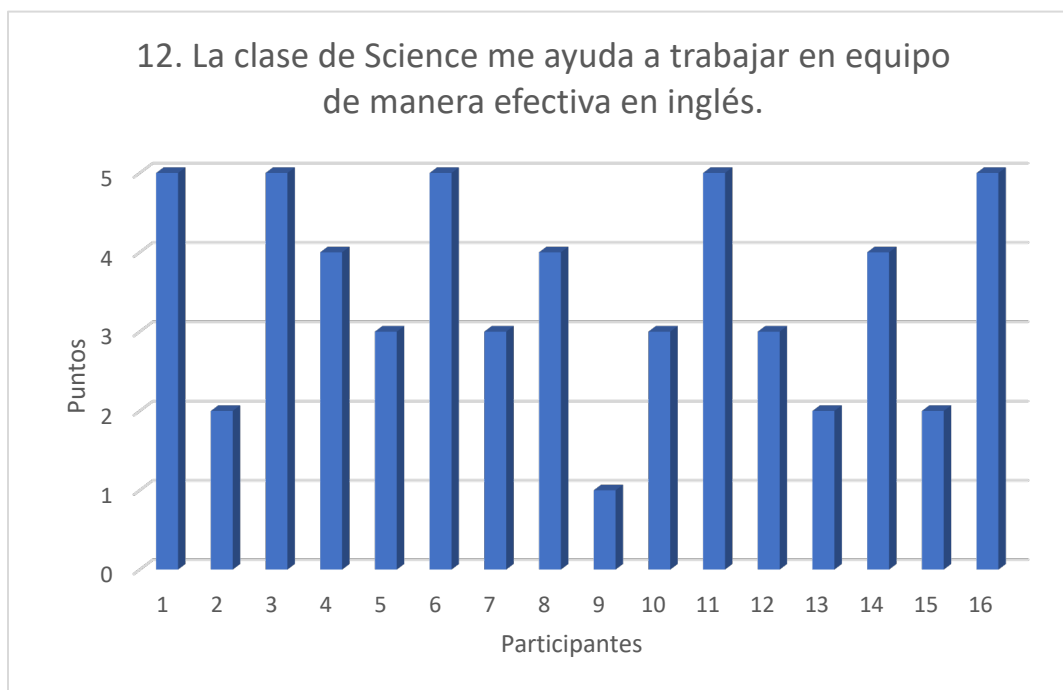
Gráfica 8. Reactivo 4 en la escala diagnóstica de actitudes y opiniones



Fuente: Elaboración propia.

Otro reactivo que invita a la reflexión es el número 2 (“...facilita la comprensión de los contenidos en inglés”), cuya gráfica revela una serie de puntuaciones medias y bajas que contrastan con los resultados de otros ítems, lo cual permite suponer que, aunque la clase es considerada motivadora, no necesariamente se percibe como clara o accesible en cuanto al aprendizaje de los contenidos. Esto se ve reforzado por los resultados del reactivo 4 (“...me ayuda a relacionar los contenidos con situaciones reales”), que presenta un patrón similar, evidenciando que los estudiantes no logran identificar la aplicabilidad de lo aprendido a su entorno inmediato, una carencia que puede restar sentido y relevancia al aprendizaje, además de desincentivar la transferencia del conocimiento.

Gráfica 9. Reactivo 12 en la escala diagnóstica de actitudes y opiniones



Fuente: Elaboración propia.

Una gráfica que también merece especial atención es la del reactivo 12 (“...me ayuda a trabajar en equipo de manera efectiva en inglés”), en donde las puntuaciones se distribuyen de manera poco homogénea y, en muchos casos, tienden a valores medios o bajos. Esto sugiere que el trabajo colaborativo no ha sido una constante dentro de la dinámica de clase, o al menos no ha sido percibido como una estrategia significativa por parte de los estudiantes. En consecuencia, es necesario cuestionarse si la estructura de las actividades ha privilegiado el trabajo individual o si, incluso dentro del trabajo en equipos, ha faltado una intencionalidad pedagógica que fomente el uso del inglés en contextos colaborativos.

Finalmente, al revisar en conjunto todas las gráficas, se observa una marcada variación en las respuestas entre participantes, lo cual ya se había detectado en la interpretación original mediante el promedio por estudiante, pero que ahora se

evidencia gráficamente, con líneas que en algunos casos se mantienen constantes en la parte baja de la escala. Los casos del participante 2, el 13 y el 14, por ejemplo, se repiten como los más críticos o desconectados del programa, lo cual no puede desestimarse y requiere una atención más puntual, ya sea a través de ajustes en las metodologías, el seguimiento individualizado o la incorporación de estrategias diferenciadas que tomen en cuenta los diversos niveles de competencia lingüística presentes en el aula.

En resumen, las gráficas permiten reafirmar que, si bien el programa goza de una percepción positiva en cuanto a su potencial motivador y formativo, existen áreas clave que requieren revisión urgente. La falta de conexión entre los contenidos y la vida cotidiana, la escasa presencia de elementos culturales, las dudas respecto a la claridad de los contenidos en inglés y la débil percepción del trabajo colaborativo son aspectos que deben ser abordados de manera prioritaria si se pretende que este modelo de educación bilingüe trascienda más allá del aula y contribuya verdaderamente a la formación integral y comunicativa de los estudiantes.

A manera de conclusión, se puede decir que los datos obtenidos en la evaluación diagnóstica parecen apuntar a que, a pesar de que existe una percepción positiva del programa en cuanto a qué tan interesante y motivador resulta para los estudiantes, además de entender cuál es su relevancia para su vida académica y personal, como modelo de educación bilingüe no logra vincular el conocimiento con el contexto de los alumnos, ni mucho menos les ofrece oportunidades de aplicar lo aprendido en situaciones reales, lo cual puede llevarles a pensar que se trata de una materia de memorización para un examen o como una clase extra.

Estas interpretaciones permitieron identificar los aspectos del programa que requerían de actualización, mejora o implementación (como el caso de la dimensión cultural). Gracias a estas percepciones se pudieron revisar y adecuar estos aspectos en la intervención. Finalmente, cabe resaltar que el mismo instrumento se aplica en la fase final de la secuencia didáctica, para contrastar los resultados y ver

si, efectivamente, la propuesta de intervención representa una mejora en términos de modelo de enriquecimiento de educación bilingüe.

5.2 Aplicación de la intervención

La intervención, que se aplicó en el marco de una secuencia didáctica más general relacionada con los movimientos del planeta Tierra, se planteó a partir de tres tipos de objetivos diferentes: comunicativos, culturales y de contenido. Este es un aspecto sumamente importante del enfoque CLIL, pues como se estableció en el apartado teórico al respecto, este enfoque no se centra en enseñar contenidos en una lengua extranjera, sino por el contrario, en enseñar contenidos a la par de la enseñanza de una lengua extranjera. Por tal motivo, es crucial que la planeación didáctica contenga tanto objetivos comunicativos (como en cualquier otra clase de lengua), como de contenido (los temas de la materia común que se pretende enseñar). Para propósitos del presente trabajo, también se incluyeron objetivos culturales, que se alinean con el desarrollo de la sensibilidad intercultural que se quiso lograr con la intervención. De tal manera que los objetivos planteados para la intervención fueron los siguientes:

Tabla 4. Objetivos de la intervención.

Objetivos de Contenido
1. Aprender sobre los movimientos del planeta Tierra y sus efectos.
2. Repasar el tema de las estaciones del año.
3. Aprender que las estaciones se presentan de maneras particulares en diversos puntos del planeta.
Objetivos Comunicativos
1. Aprender vocabulario relacionado con las estaciones, el clima, la ropa y la Navidad.
2. Utilizar comparativos y superlativos, así como el presente simple.
3. Describir lugares, personas y actividades.
Objetivos Culturales
1. Sensibilizar a los estudiantes ante las diferencias en las estaciones del año en un país angloparlante (Australia) en comparación con su lugar de origen (México).

2. Reflexionar sobre las implicaciones de estas diferencias en la concepción de una celebración popular como la Navidad.
3. Integrar los conocimientos adquiridos mediante un enfoque intercultural a través de un ejercicio de *role-play*.

Fuente: Elaboración propia.

La intervención se desarrolló a lo largo de tres sesiones, con duración de una hora cada una, a través de las cuales se llevaron a cabo diversas actividades, orientadas a la consecución de los tres tipos de objetivos planteados. Cabe señalar que, debido a diversos factores, la asistencia de algunos estudiantes no fue consistente durante esta primera fase, lo cual tuvo como consecuencia que solamente pudieran recuperarse catorce entradas de los diarios reflexivos en cada sesión. Además, hubo un salto imprevisto de una semana entre la segunda sesión y la tercera, debido a causas ajenas a la planeación de la secuencia didáctica. No obstante, los datos recopilados sugieren que esto no afectó de manera significativa los resultados.

A continuación, se describe de manera sucinta el desarrollo de cada una de las sesiones, así como los materiales utilizados y el proceder de estudiantes y docente.

Imagen 3. Esquema genérico de las estaciones del año en inglés



Fuente: Imagen recuperada de <https://vocabularyan.com/weather-vocabulary/>

Primera sesión: Inicio

En esta primera fase se buscó darle apertura al tema a partir de los conocimientos previos de los estudiantes. La imagen seleccionada para este primer ejercicio se tomó de los recursos compartidos en la plataforma virtual **vocabularyan**, un sitio web diseñado con el propósito de facilitar material de estudio para aprendientes de lengua inglesa. Se usó esta imagen a manera de ilustración genérica de las cuatro estaciones del año que comúnmente se enseñan desde las primeras etapas de aprendizaje (preescolar), y se proyectó en el pizarrón. En este punto, el docente hizo la pregunta ***What can you see in these images?***, y los alumnos rápidamente identificaron que se trataban de las estaciones del año, lo cual dio pie a la segunda pregunta ***What are the seasons of the year?***, cuya respuesta fue proporcionada de manera correcta por los estudiantes. Finalmente, se hizo la pregunta ***What are the months for each season?***, y las respuestas fueron, en su mayoría: marzo, abril

y mayo, primavera; junio, julio y agosto, verano; septiembre, octubre y noviembre, otoño; diciembre, enero y febrero, invierno. Cabe señalar que en este punto los alumnos mantenían una actitud indiferente hacia la clase, pues se trataba de un tema que era bastante conocido por ellos, y la mayoría ya dominaba el vocabulario correspondiente. No obstante, con la siguiente pregunta, ***Do these images accurately represent how the seasons are where you live?***, comenzó a notarse una mayor participación en la clase, pues la mayoría quería señalar grandes diferencias que existían entre las imágenes y su realidad. En este punto se decidió dividir el grupo en cuatro equipos de cuatro integrantes cada uno (había dieciséis estudiantes en esta sesión, debido a dos ausencias) para que pudieran comentar entre ellos todas las diferencias que encontraban, mientras el docente monitoreaba esta parte del ejercicio con libreta en mano para hacer las anotaciones pertinentes. Además, se les permitió que hicieran uso tanto de inglés como español para expresar sus puntos de vista, algo que permite el enfoque CLIL mediante el sustento del *translanguaging*. Algunos comentarios fueron los siguientes:

- There is no snow in winter in Toluca. (E5)
- En verano llueve un montón aquí. (E9)
- No solamente en verano se ve el sol así, también en otoño o hasta invierno. (E1)
- We don't have flowers like those in Spring. (E12)
- No hay tantas hojas tiradas en el suelo en otoño, ni se ve todo rojo. (E11)
- Ni hay tantos árboles en Toluca, solamente en el parque. (E4)
- I never make Frosty in winter. (E6)
- Only in la Marquesa we can see like that (los árboles en otoño). (E15)

El docente permitió doce minutos para esta parte, de manera que todos los estudiantes expresaran sus comentarios y sentires al respecto de la pregunta. Posteriormente, proyectó el objeto cultural número 1, mismo que fue proporcionado amablemente por una persona hispanohablante que radica en Australia en la actualidad, y repartió una impresión del mismo a cada equipo para que pudieran observarlo mejor.

Se hizo la pregunta ***What is the season in the photo?***, a la cual todos respondieron correctamente que era invierno. Sin embargo, al hacer la siguiente pregunta ***Were is this photo from (city or country)?***, las opiniones se dividieron. Muchos opinaron que era de Estados Unidos, otros que, de Canadá, y algunos aventuraron que podría ser de Rusia. Nadie pudo imaginar que se trataba de una fotografía tomada en Australia. Al revelar el origen de la imagen, todos se mostraron sorprendidos e incluso escépticos, pues no podían creer que fuera una imagen de ese país. Algunos (los más graciosos del grupo, por supuesto) preguntaron dónde estaban los canguros y los koalas. Otros, mencionaron que Australia tiene un gran desierto y que no era posible que hubiera nieve. Finalmente, pidieron hacer una búsqueda rápida en Google, con las palabras nieve en Australia, para cerciorarse de que la foto era fidedigna. Incluso se encontró una imagen con canguros en la nieve, lo cual generó bastante revuelo y emoción. No cabían en sí de la sorpresa que representaba este nuevo hallazgo.

Objeto cultural número 1



Charlotte Pass, New South Wales. August 2022.

Imagen 4. Canguros en la nieve



Fuente: Imagen recuperada de <https://hch.tv/2019/08/13/una-inesperada-ola-de-frio-deja-una-imagen-inusual-en-australia-canguros-en-la-nieve/>

La siguiente pregunta, ***What is the month you think this photo was taken in?***, generó una respuesta marcada por un sentido de obviedad, pues todos respondieron que diciembre. Nuevamente se mostraron sorprendidos por saber que la foto había sido tomada en agosto del 2022, pues no podían creer que nevara en esa época del año si “en agosto apenas es verano”, como mencionaron algunos.

El docente procedió a explicar que las estaciones del año se viven de manera diferente en todo el mundo: algunos países, como Argentina, solamente tienen dos estaciones al año, pues se encuentran hasta el extremo del hemisferio sur y por la inclinación en el eje de la Tierra no pueden tener más estaciones. Algo parecido sucede en Australia, pues a pesar de que sí cuentan con cuatro estaciones, estas se distribuyen de manera diferente en cuanto a los meses que comúnmente se asignan en esta parte del mundo. Finalmente, se les invitó a reflexionar acerca de cómo nos afecta tener una sola visión de las estaciones, pues, como pudieron constatar en esta primera sesión, son muy diferentes dependiendo de la ciudad y el país en que nos encontramos, y al igual que ellos sentían la urgencia por señalar todas las diferencias que hacían que su contexto fuera único, también personas de

otra parte del mundo (como Australia) sentirían algo parecido por destacar las características que hacen diferente su experiencia al respecto.

Segunda sesión: Desarrollo

Esta fase de la secuencia didáctica comenzó por retomar las consideraciones hechas en la sesión anterior. Los estudiantes mencionaron haber buscado más imágenes acerca del invierno en Australia y de haber platicado con sus familias acerca de sus nuevos descubrimientos. Esto dio pie a una de las preguntas centrales de esta sesión, ***When do you think is summer in Australia?***, a la cual, ya más confiados y haciendo cálculos, respondieron que probablemente cuando es invierno en su ciudad, es decir, diciembre, enero y febrero, pues al parecer las estaciones estaban al revés en Australia y México. Los comentarios y bromas al respecto no se hicieron esperar, pues comenzaron a fantasear sobre cómo muchas cosas estaban al revés en Australia, como que en diciembre tenían más vacaciones que en julio y entonces ahí comenzaban sus clases, o que se iban a la playa en diciembre y en agosto a esquiar. Se permitieron algunos de estos comentarios, pues se consideró que eran ideas germinales de la pregunta fundamental de esta sesión: ***What do you think Christmas is like in Australia?*** En este punto se mostraron sumamente emocionados y ansiosos por participar, así que nuevamente se les dividió en cuatro grupos, tres de cuatro y uno de cinco (ahora sí hubo asistencia completa), para que pudieran compartir sus puntos de vista. Se les animó a hacer una lista de cinco ideas que tuvieran acerca de cómo se celebraba la Navidad en Australia, mientras el docente fungía como monitor con libreta en mano para hacer las anotaciones pertinentes. Además, se indicó que en esta parte usaran solamente la lengua inglesa y se les proporcionó un *prompt* para facilitar la producción (***They _____ on Christmas***). Algunas de las ideas más sobresalientes fueron:

- They use shorts on Christmas. (E10)

- They use sandals on Christmas. (E3)
- They give ugly t-shirts (en lugar de *ugly sweaters*) on Christmas. (E1)
- They Santa use Kangaroos (en lugar de renos) on Christmas. (E5)
- They drink lemonade (en lugar de ponche) on Christmas. (E2)
- They don't have Christmas tree on Christmas. (E13)
- They swim in the sea on Christmas. (E11)
- They decorate with kangaroos, koalas and crocodiles on Christmas. (E4)
- They prepare turkey on Christmas. (E8)
- They go to the beach on Christmas. (E7)

Al final de esta sección se socializaron algunas de estas ideas con el resto del grupo. A continuación, se proyectó el objeto cultural número 2, que consistió en un conjunto de videos obtenidos de la red social TikTok, encontrados mediante la búsqueda de etiquetas clave como #christmas, #australia, #australianchristmas, #australiansummer, etc.

Mediante estos videos pudieron contrastar sus propias ideas y preconcepciones que tenían acerca de la celebración de la Navidad en Australia. Se dieron cuenta de que los símbolos y adornos en torno a la celebración eran parecidos a los suyos, lo cual permitió, de alguna manera, establecer un puente de conexión entre ambas culturas, pues podían reconocer e incluso sentirse identificados con algunos de estos elementos. Por otra parte, algunos segmentos les parecieron sorprendentes, especialmente el dedicado a documentar un desfile de surfistas ataviados con algunas prendas de Santa Claus, que es una tradición de la ciudad de Crescent Head, ubicada en la costa norte central; los muñecos de arena en la playa de Bondi Beach, en lugar de los populares muñecos de nieve que suelen ser representados

en estas fechas; las noches a 27° C; o las tardes de carne asada en lugar de los platillos que ellos consideran típicos en su ambiente familiar.

Este conjunto de videos tuvo menos de cinco minutos de duración, sin embargo, el impacto fue descomunal. Los estudiantes no podían creer que existieran otros tipos de celebración de una festividad tan importante y mundialmente conocida como la Navidad, que a pesar de contar con elementos y símbolos fácilmente identificables, también contenía “ritos” de una cultura performática completamente desconocida para ellos. Además, también sirvió mucho que pudieran visualizarlo a través de los videos de una red social que conocen muy bien, lo cual le dio un grado de autenticidad e impacto que no hubiese sido posible si se hubiera restringido a la simple anécdota oral o a la lectura de un breve pasaje cultural, como suele suceder en los manuales de enseñanza de lenguas.

Esto dio pie a un nuevo par de preguntas: ***Do you really think Christmas is celebrated in the same way in every country in the world? What about your country?*** Continuaron trabajando en grupos y compartieron sus puntos de vista, los cuales se permitieron tanto en inglés como en español, para que pudieran expresarse más en sus comentarios. La sesión concluyó con una reflexión grupal acerca de cómo hay celebraciones que tienen lugar en diversas partes del mundo, pero eso no significa que se realicen de la misma manera, pues hay muchos factores que influyen, como, por ejemplo, pensar en que las estaciones del año no son las mismas ni durante la misma época, y esto afecta la manera en que las personas de un determinado lugar conciben y llevan a cabo sus propias celebraciones.

Objeto cultural número 2



Fotogramas obtenidos de videos de la red social TikTok

Tercera sesión: Cierre

En la última sesión se consideró un ejercicio de *role-play* con expresión oral, donde los alumnos pudieran hacer uso del vocabulario aprendido en clase, comparativos, superlativos y adjetivos para describir lugares, así como descripción de actividades mediante el presente simple. Se propuso una situación mediante la siguiente indicación, que fue escrita en el pizarrón para que la tuvieran en cuenta durante todo el ejercicio:

Imagine that you are about to meet a new friend from Australia. This person is going to feel really confused about the weather and the seasons we have at this time of the year, so it would be helpful for them to know something about it, so they can prepare appropriate clothing and other items. It would be a nice idea to tell them about the way you celebrate Christmas and the activities you like to do, so they can feel included and happy. Think that this person is not likely to speak Spanish as well

as you do, so English will be very helpful. Please, prepare a brief speech to welcome and inform them about all these situations.

Los estudiantes mostraron una gran disposición a la tarea y estuvieron bastante entusiasmados durante el desarrollo de la misma. Se acercaron en repetidas ocasiones con el docente para preguntar sobre vocabulario y fórmulas o expresiones de cortesía. Al final, todos tuvieron oportunidad de pasar al frente del grupo y decir lo que habían preparado. En la mayoría de las ocasiones dieron mucha importancia al tema del clima y las estaciones del año, haciendo hincapié en el tipo de prendas necesarias para visitar su ciudad en esta época. Asimismo, mencionaron diversas actividades que llevan a cabo con sus respectivas familias en Navidad. En general, se percibió un tono bastante amigable y de mucha empatía en sus producciones.

La sesión cerró con una reflexión general acerca de toda la secuencia didáctica, a lo cual manifestaron haber disfrutado mucho las actividades y que esperaban tener más sesiones de este tipo. Se resaltó la importancia de no dar por hecho aspectos de la vida que nos parecen cotidianos, pero que podrían ser muy diferentes para personas en otras partes del mundo e impactar negativamente si no se toman en cuenta, como, por ejemplo, que una persona de Australia no sepa que en diciembre hace mucho frío en Toluca y no cuente con la vestimenta adecuada.

5.3 Diario reflexivo del estudiante

Los datos obtenidos mediante la implementación del diario reflexivo por parte del alumno como método de evaluación alternativa fueron sumamente esclarecedores y beneficiaron diversos aspectos de la clase. En primera instancia, la escritura reflexiva del diario generó una mayor participación en clase, especialmente en los estudiantes con menor rendimiento, lo cual parece evidenciar que este tipo de proyectos refuerza su seguridad para tener una participación más activa y

significativa durante las sesiones. Además, se percibió el uso del diario como una oportunidad para que los estudiantes conectaran mejor con la metodología de la clase y se generara una interacción diferente entre ellos y el docente.

Este primer aspecto es ya una mejora significativa en sí mismo, pues anteriormente había un sesgo muy claro entre estudiantes con mayor participación, quienes generalmente tienden a ser lo más aventajados académicamente, y estudiantes con menor grado de participación, que suelen ser los menos aventajados académicamente. Estos últimos suelen sentirse intimidados ante los instrumentos de evaluación tradicional, como exámenes y *quizzes*, los cuales casi siempre tienen un peso significativo en la evaluación sumativa y esto no representa una perspectiva amplia de su proceso de aprendizaje.

En contraste, los alumnos manifestaron no tener dificultades para decidir qué escribir en sus entradas, a pesar de que algunas todavía eran ocasionalmente mínimas, lo cual es comprensible por ser la primera vez que llevan a cabo un proyecto de esta naturaleza. Por el contrario, mostraron apertura y entusiasmo para seguir con este método de evaluación. En promedio, el 80% de los estudiantes (catorce alumnos) completaron sus entradas en el diario reflexivo de manera satisfactoria. El porcentaje restante fueron cuatro alumnos que no asistieron a algunas sesiones, además de aportar las entradas menos significativas, pues en ocasiones se mostraban un poco reacios o incluso escépticos ante el ejercicio.

Las entradas en el diario reflexivo permitieron a los estudiantes explicar lo que habían aprendido al final de cada sesión y cómo ese aprendizaje se vinculaba con sus conocimientos previos, ya fuera de la misma materia o de otra (principalmente de su clase de inglés). Este ejercicio fue de suma utilidad para ellos, pues pudieron llevar a cabo una meta reflexión de los contenidos o aprendizajes adquiridos.

La información se vació en una matriz de datos que consta de tres categorías principales: 1) datos que arrojan evidencia de la calidad o desarrollo del modelo de educación bilingüe; 2) datos que representan información valiosa para conocer el

proceso de sensibilización intercultural por parte de los estudiantes; 3) y datos relacionados con el enfoque CLIL, donde puede apreciarse el enlace entre contenidos y lengua. A continuación, se presenta una transcripción de los datos obtenidos mediante los diarios reflexivos de los estudiantes.

Tabla 5. Matriz de datos Diario Reflexivo del Estudiante

Modelo de Educación Bilingüe	Sensibilidad Intercultural	Enfoque CLIL
Hoy no aprendi ninguna palabra nueva	Hoy aprendi que en australia neva	Hoy en clase de science aprendi que las estaciones se producen por los movimientos de la tierra, y que en australia nieva nieve. Ademas pude entenderlo en ingles
me sirvio para aprender mas palabras	(aprendí) que estan al reves las estaciones en australia	Hoy aprendí en ingles que las estaciones se producen por el movimiento de la tierra
(La clase) nos sirve para saber más palabras	en australia es diferente las estaciones del año	Aprendi como se dicen algunas etapas de la tierra

aumento mi vocabulario en ingles	(Aprendí) que en Australia neva y en algunos lugares las estaciones se invierten	La clase me gusto porque aunque vimos cosas que ya sabíamos las pudimos repasar en ingles
Today I learn (...) that Autumn has two forms to say: Autumn / Fall and this can help me with vocabulary	en Australia las estaciones del año estan al revés	
aprendi palabras como rotation y revolution para los movimientos de la tierra	En Australia neva cuando aquí es verano	
el movimiento en ingles se llama revolution	Las estaciones estan invertidas en México y australia	
repase las estaciones spring, winter, summer, autumn/fall	(Aprendí) que hay paises que solamente tienen dos estaciones	

(I learned) to say orbit, revolution, spring, autumn, fall, snow	Aprendi que en Australia es invierno ahora	
Aprendimos nuevo vocabulario como revolution, autumn, fall y esto me va a ayudar para la clase de ingles	Aprendi que en Australia neva y las estaciones estan al revés	
(me ayuda) para mejorar en hablar ingles	Hoy en clase de science aprendi que hay muchos paises que solamente tienen 2 estaciones del año	
Hoy aprendi como se dice otoño en ingles	Aprendi que en todos los paises es un poco diferente las formas en las que pasa el verano	
Hoy en clase de science no aprendi nuevo vocabulario	(Aprendí) que la navidad se celebra diferente en australia	

Pues me enseñó vocabulario nuevo	(Aprendí) que hacen cosas bien raras para navidad en australia	
Ahora se decir mucho vocabulario de ropa en inglés	Me gusto aprender de las tradiciones de Navidad en Australia	
Hoy aprendí a decir cosas de navidad en inglés	(...) nunca pensé que la navidad fuera tan diferente en otro país	
Aprendí que reno es reindeer y que los sueteres que se regalan son feos (ugly sweter)	La navidad esta como alreves en australia	
Querido diario hoy aprendí nuevas palabras en ingles como reindeer, eggnog y parade	(...) yo también quiero hacer muñecos de arena en la playa	
Aprendimos palabras nuevas	Me gustaron los santas que surfeaban	
Pude practicar palabras que me sabia pero que casi no uso	(...) yo pensaba que la navida en Australia era	

	como en estados unidos porque hablaban ingles	
Repasamos vocabulario de ropa que vimos en ingles	(...) hasta se me antojo lo que comen en navidad los australianos	
Pude hacer una presentación en ingles aunque me sentía muy nerviosa	Ojala hiciera calor así en Toluca cuando es navidad	
Me gusto hacer mi presentación en ingles porque casi nunca hablo en mi clase de ingles	Se ve que la navidad es bien padre en australia	
Las exposiciones nos ayudan a hablar mas en ingles	(...) y me gustaría pasar una navidad en australia	
Me gusto mi exposicion porque aunque lei muchas cosas siento que pude leer mejor	I like to pass christmas in australia	

Hay que hacer mas exposiciones en ingles para practicar	(...) y me gusto mucho imaginar que tuviera un amigo de Australia para explicarle como es la navidad aqui	
Me gusto que pude leer y casi no me trabe	(...) ojala fuera cierto que tuviéramos amigos de australia	
Las exposiciones en ingles estuvieron bien y pudimos entender casi todo	Algún día tendre una amiga de australia	
Me puse muy nervioso en mi presentacion y por eso la lei pero creo que lo hice bien	Me gusto escribirle a mi amiguita australiana	
Querido diario hoy hice una presentacion en ingles y me fue muy bien	Fue buena idea hacer una carta para explicarles como es nuestra navidad	
I presented my letter in the class in english	Quiero escribir mas para otras personas del mundo	

	y que sepan como es mi pais	
Las presentaciones nos ayudan a practicar mas el ingles	I imagined have a friend in Australia and I teach her my celebration of christmas	
Aprendí que el ingles me sirve para contarles a las personas de otros países como es mi pais	A lo major en Australia tambien piensan que la navidad es igual en todos lados	
(Aprendí que) el inglés es muy importante para hablar con otras personas y contarles de nuestras celebraciones	Me dio risa pensar primero que la navidad era alreves en Australia pero con las exposiciones me puse a pensar que a lo mejor tambien ellos se reirían de nuestras celebraciones porque no saben como son	
Gracias al inglés podría tener una amiga australiana	(...) y que si me visitara yo le contaria muchas cosas de México	

Aprendimos que si podemos hacer exposición en ingles	Ya vi que en australia no solamente hay canguros	
Haber si en ingles nos piden exposiciones porque ya sabemos como hacerlas		

Fuente: elaboración propia.

5.3.1 Interpretación de resultados

El análisis de los datos recolectados a través del diario reflexivo evidencia el impacto del enfoque CLIL en una clase bilingüe de ciencias naturales, especialmente en términos de educación bilingüe, sensibilización intercultural y la integración de contenidos y lengua. Cada categoría de análisis aporta perspectivas que permiten reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas de este enfoque y su relevancia en un contexto educativo bilingüe.

En cuanto al modelo de educación bilingüe, los datos muestran cómo los estudiantes no solo están adquiriendo nuevo vocabulario en inglés, sino que también perciben su utilidad en contextos académicos y comunicativos. Las frases recurrentes como “aprendimos palabras nuevas como *revolution* y *autumn*” y “me sirvió para aprender más palabras” indican un crecimiento constante en su léxico, particularmente en términos académicos relacionados con ciencias naturales. Además, la integración del inglés como lengua vehicular en las actividades permite que los estudiantes relacionen el idioma con aprendizajes significativos y

contextualizados, como en el caso de “hoy aprendí que las estaciones se producen por los movimientos de la tierra”. Este tipo de reflexiones sugiere que el modelo bilingüe está logrando que los estudiantes perciban el idioma como una herramienta útil para adquirir conocimiento y no únicamente como una materia aislada. Sin embargo, es importante notar que algunos estudiantes comentan “hoy no aprendí ninguna palabra nueva”, lo cual podría interpretarse como una oportunidad para ajustar la estrategia de enseñanza y asegurarse de que todos los alumnos encuentren aspectos novedosos en cada sesión.

El desarrollo de sensibilidad intercultural emerge claramente en las reflexiones de los estudiantes, quienes al comparar las estaciones del año o las celebraciones navideñas entre México y Australia empiezan a reconocer y valorar las diferencias culturales. Las observaciones como “nunca pensé que la navidad fuera tan diferente en otro país” o “en Australia las estaciones están al revés” reflejan un proceso inicial de descubrimiento cultural, donde los estudiantes toman conciencia de que las tradiciones y realidades de otros países no siempre corresponden a sus expectativas. Este tipo de aprendizajes no solo amplía su conocimiento cultural, sino que también fomenta una actitud más abierta y empática hacia otras formas de vida. De manera más profunda, algunos estudiantes van más allá del simple reconocimiento de las diferencias y reflexionan sobre cómo podrían establecer conexiones interculturales. Por ejemplo, comentarios como “yo pensaba que la navidad en Australia era como en Estados Unidos porque hablaban inglés” sugieren un cuestionamiento crítico sobre sus propias suposiciones culturales, mientras que expresiones como “quisiera explicarle a alguien de Australia cómo celebramos aquí” evidencian un deseo de interacción y comunicación intercultural. Estos indicios apuntan a un impacto significativo en la construcción de una conciencia cultural crítica y en el desarrollo de habilidades necesarias para la mediación cultural.

En relación con el enfoque CLIL, los datos confirman que este modelo logra un balance efectivo entre el aprendizaje de contenidos y el desarrollo lingüístico. Muchos estudiantes destacan que aprendieron conceptos científicos complejos

como “*rotation*”, “*revolution*” y “*orbit*” mientras practicaban su inglés, lo que sugiere que la integración de lengua y contenido potencia la adquisición de ambos. Además, la estructura de las actividades, como las presentaciones y la escritura de cartas, proporciona oportunidades para que los estudiantes no solo internalicen la información, sino que también la usen de manera funcional en contextos comunicativos. Por ejemplo, algunos mencionan que aunque estaban nerviosos al presentar lograron sentirse más seguros con el uso de la lengua, como se observa en comentarios como “me gustó hacer mi presentación porque aunque leí, siento que leí mejor”. Estas experiencias son esenciales para fomentar la confianza y las competencias comunicativas, objetivos fundamentales del enfoque CLIL.

Sin embargo, es importante analizar también los desafíos que surgen de estas reflexiones. Aunque los estudiantes reportan avances significativos, algunos señalan que “hoy no aprendí vocabulario nuevo” o que “me puse nervioso en la presentación”, lo que evidencia que no todos los alumnos experimentan el mismo nivel de éxito o comodidad. Estos comentarios parecen señalar la necesidad de implementar estrategias diferenciadas que puedan atender mejor las necesidades individuales y garantizar que todos los estudiantes se beneficien de las actividades.

En conclusión, los datos recopilados en el diario reflexivo ofrecen una mirada profunda al impacto del enfoque CLIL en esta clase bilingüe de ciencias naturales. El modelo bilingüe está logrando que los estudiantes no solo adquieran inglés como una herramienta académica, sino que también lo perciban como un medio para conectar con otros y aprender sobre el mundo. Asimismo, el programa fomenta una sensibilidad intercultural que se refleja en su curiosidad por otras culturas y en su capacidad para reflexionar críticamente sobre las diferencias culturales. Finalmente, el enfoque CLIL demuestra ser efectivo para integrar lengua y contenido, promoviendo aprendizajes significativos y prácticas comunicativas. Este análisis sugiere que, con ajustes estratégicos, este tipo de programas pueden ser fundamentales para desarrollar tanto competencias bilingües como interculturales, preparando a los estudiantes para un mundo globalizado y culturalmente diverso.

5.4 Diario reflexivo del investigador

Los datos obtenidos mediante la aplicación de este instrumento permitieron triangular la información con los datos del instrumento previamente presentado. Mediante este ejercicio se pudieron ratificar varias de las perspectivas ofrecidas por los estudiantes, a la vez que se contrastaron otros resultados para obtener una perspectiva más amplia de las implicaciones de la secuencia didáctica en términos de modelo de educación bilingüe y sensibilidad intercultural. Se retomaron las categorías del instrumento anterior y se vació la información e una matriz de datos en forma de tabla, lo cual permitió llevar a cabo una localización más pormenorizada de las palabras clave. A continuación, se presentan los datos organizados, así como una interpretación de los mismos, tomando en cuenta la información del diario reflexivo del estudiante.

Tabla 6. Matriz de datos Diario Reflexivo del Investigador

Modelo de Educación Bilingüe	Sensibilidad Intercultural	Enfoque CLIL
Hoy observé que varios estudiantes aplicaron palabras nuevas del tema en inglés al describir las estaciones. Esto muestra avances en la integración del vocabulario aprendido.	Durante la actividad, los estudiantes parecían fascinados al descubrir que en Australia las estaciones están invertidas respecto a México. Reflexionaron	La explicación de los movimientos de la Tierra en inglés se comprendió bien. La mayoría participó con preguntas y comentarios relevantes, integrando lengua y contenido.

	activamente sobre estas diferencias.	
Algunos estudiantes aún necesitan apoyo para incorporar nuevo vocabulario. Noté que algunos no recordaron términos clave que se presentaron durante la lección.	Al mencionar tradiciones australianas, varios estudiantes mostraron interés por compartir sus propias costumbres navideñas, creando un intercambio simbólico que favorece la sensibilización intercultural.	Las presentaciones en inglés les permitieron practicar habilidades comunicativas y reforzar vocabulario académico, aunque algunos necesitaron leer directamente del texto.
Los estudiantes que participaron activamente en la actividad grupal parecieron beneficiarse más del uso del inglés como herramienta de aprendizaje. Esto sugiere que la interacción es clave en este modelo.	Algunos estudiantes mencionaron espontáneamente que les gustaría tener amigos de otros países para compartir tradiciones, lo que muestra un avance en la empatía y el interés intercultural.	Los términos técnicos como <i>rotation</i> y <i>revolution</i> fueron empleados correctamente en los ejercicios orales. Esto indica un buen enlace entre lengua y contenido.

Noté que los estudiantes identificaron la utilidad del inglés más allá del aula, especialmente en comentarios sobre cómo podrían usar el idioma para explicar tradiciones mexicanas a otras personas.	Surgieron reflexiones interesantes sobre cómo las diferencias culturales no son únicamente lingüísticas, sino también en la forma de celebrar o experimentar festividades. Esto enriquece su visión global.	La actividad de escritura en inglés fue bien recibida, pero algunos estudiantes requerían apoyo para estructurar sus ideas en el idioma. La interacción entre contenido y lengua se fortaleció.
Algunos estudiantes señalaron que la clase les ayudó a repasar vocabulario previamente aprendido, lo que podría ser útil para consolidar aprendizajes y disminuir la sensación de estancamiento en su desarrollo.	Noté que las comparaciones culturales generaron risas y curiosidad. Sin embargo, fue necesario guiar la discusión para evitar caer en estereotipos o generalizaciones.	La mayoría de los estudiantes mostró confianza al exponer en inglés. Aun así, el nerviosismo de algunos les impidió aprovechar completamente la experiencia comunicativa.
Durante la sesión de hoy, los estudiantes	Fue interesante observar cómo algunos	Los estudiantes lograron conectar términos

parecieron más cómodos trabajando en equipo y usando inglés de manera espontánea. Esto podría indicar que el modelo bilingüe está favoreciendo su integración lingüística.	estudiantes empezaron a imaginarse explicando sus tradiciones a personas de otros países, lo que refleja una apropiación cultural crítica y empática.	científicos con situaciones cotidianas en sus explicaciones, mostrando que el enfoque CLIL facilita la aplicación práctica del conocimiento.
Hubo un grupo pequeño que no participó activamente, lo cual podría ser indicativo de que necesitan más estímulos o adaptaciones en la metodología para integrarse completamente al modelo bilingüe.	Los comentarios sobre querer escribir a alguien de otro país muestran que la clase no solo promueve el aprendizaje, sino también fomenta una mentalidad abierta hacia la interculturalidad.	Las tareas de comparación entre estaciones y festividades permitieron a los estudiantes usar vocabulario específico en inglés de manera funcional, integrando contenido y lengua con fluidez.
Noté que varios estudiantes utilizaron expresiones nuevas en inglés fuera del contexto	Algunos estudiantes expresaron curiosidad sobre cómo otras culturas perciben nuestras	Aunque las actividades facilitaron la integración de lengua y contenido, fue evidente que algunos

de la actividad, lo cual es una evidencia de transferencia positiva del aprendizaje.	tradiciones, lo que sugiere un avance en su capacidad para pensar desde otras perspectivas.	estudiantes requerían más práctica en la pronunciación de términos técnicos.
--	---	--

Fuente: elaboración propia.

5.4.1 Interpretación de resultados

La triangulación de los datos obtenidos de los diarios reflexivos de los estudiantes y del docente permite analizar de manera más amplia el impacto de esta intervención educativa. El análisis profundiza en tres categorías principales: educación bilingüe, sensibilización intercultural y el enfoque CLIL, identificando convergencias y diferencias que enriquecen la interpretación de los resultados.

En el ámbito del modelo de educación bilingüe, los datos muestran un impacto positivo en la adquisición de vocabulario y en el uso funcional del inglés en un contexto académico. Los estudiantes reconocen que las clases les ayudaron a aprender términos nuevos y a practicar habilidades comunicativas en inglés, destacando la utilidad de la lengua para comprender temas complejos como los movimientos de la Tierra y las estaciones. Este hallazgo se refuerza con las observaciones del docente, quien señala que los estudiantes aplicaron términos técnicos de manera espontánea y efectiva, especialmente durante las actividades grupales. Sin embargo, también se identificaron retos, como la percepción de algunos estudiantes de que no aprendieron nuevo vocabulario, lo que podría estar relacionado con la necesidad de estrategias más estructuradas para consolidar conceptos clave. Asimismo, se evidenció que algunos estudiantes experimentaron

nerviosismo o baja participación, lo que sugiere que, aunque el modelo bilingüe es efectivo, requiere ajustes para garantizar una inclusión plena de todos los alumnos.

En cuanto a la sensibilización intercultural, los estudiantes reflejaron un notable interés por las diferencias culturales. Sus comentarios sobre tradiciones en Australia, como la Navidad, y su deseo de interactuar con personas de otros países demuestran una creciente curiosidad y empatía hacia otras culturas. Muchos expresaron el anhelo de compartir sus propias tradiciones, lo que indica un avance en su capacidad para reflexionar críticamente sobre el intercambio cultural. Desde la perspectiva del docente, estas reflexiones fueron significativas, ya que los estudiantes comenzaron a imaginar escenarios de interacción intercultural real, mostrando un desarrollo en su capacidad para percibir la diversidad cultural. Sin embargo, el docente señaló la importancia de mediar estas reflexiones para evitar la perpetuación de estereotipos culturales. Este aspecto, que los estudiantes no mencionaron explícitamente, subraya el rol crucial del docente en guiar las discusiones para fomentar una sensibilización más profunda y respetuosa.

Respecto al enfoque CLIL, los estudiantes reconocieron cómo la integración de contenido y lengua les permitió aprender términos técnicos y aplicarlos en contextos académicos y comunicativos. Los diarios destacan que actividades como presentaciones y cartas en inglés ayudaron a consolidar vocabulario y habilidades orales. Estas percepciones se complementan con las observaciones del docente, quien destacó que las actividades lograron conectar el contenido académico con situaciones prácticas, reforzando el aprendizaje funcional del inglés. No obstante, el docente también notó áreas de mejora, como la pronunciación de términos técnicos y la confianza de algunos estudiantes al hablar en público, aspectos que no fueron mencionados por los estudiantes pero que son fundamentales para optimizar los resultados del enfoque CLIL.

En conjunto, la triangulación de los datos confirma que esta intervención ha sido exitosa en varios aspectos clave. El modelo bilingüe y el enfoque CLIL han

demostrado ser efectivos para promover el aprendizaje de vocabulario y el uso del inglés como herramienta comunicativa, mientras que la sensibilización intercultural ha despertado curiosidad, empatía y apertura hacia otras culturas. No obstante, el análisis también revela desafíos importantes, como la necesidad de garantizar la inclusión plena de todos los estudiantes, mediar las reflexiones culturales para evitar estereotipos y reforzar habilidades específicas como la pronunciación y la interacción oral.

En conclusión, los datos triangulados no solo validan la eficacia de la intervención, sino que también ofrecen una base sólida para ajustar las prácticas pedagógicas y maximizar el impacto del enfoque CLIL en un contexto de educación bilingüe enriquecido por la interculturalidad. Este análisis aporta una comprensión más amplia de cómo las estrategias implementadas pueden contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, preparando a una nueva generación con competencias lingüísticas, académicas y culturales necesarias para un mundo globalizado.

5.5 Inventario de Sensibilidad Intercultural

Los datos obtenidos mediante este instrumento fueron esencialmente de carácter cuantitativo. No obstante, su análisis y las reflexiones al respecto arrojan luz sobre uno de los aspectos cualitativos esenciales para este trabajo de investigación, es decir, para la dimensión intercultural de la secuencia didáctica y cómo implementarla en el aula. Esta información llevó a reformular el apartado teórico, pues hacía falta un término más adecuado para lo que se pretendía lograr y las posibilidades (y limitaciones) del contexto. Fue así como se transitó de un concepto de *interculturalidad*, mucho más general, hacia *competencia comunicativa intercultural*, y finalmente, *sensibilidad intercultural*. Los datos obtenidos se vaciaron en una matriz de Excel (Tabla 4) y se convirtieron a gráficas para visualizar mejor sus implicaciones dentro del contexto de la investigación. A continuación, se presenta

la matriz de datos de forma general, mientras en el siguiente apartado se incluyen las gráficas que se consideraron más relevantes.

Tabla 7. Resultados del Inventario de Sensibilidad Intercultural

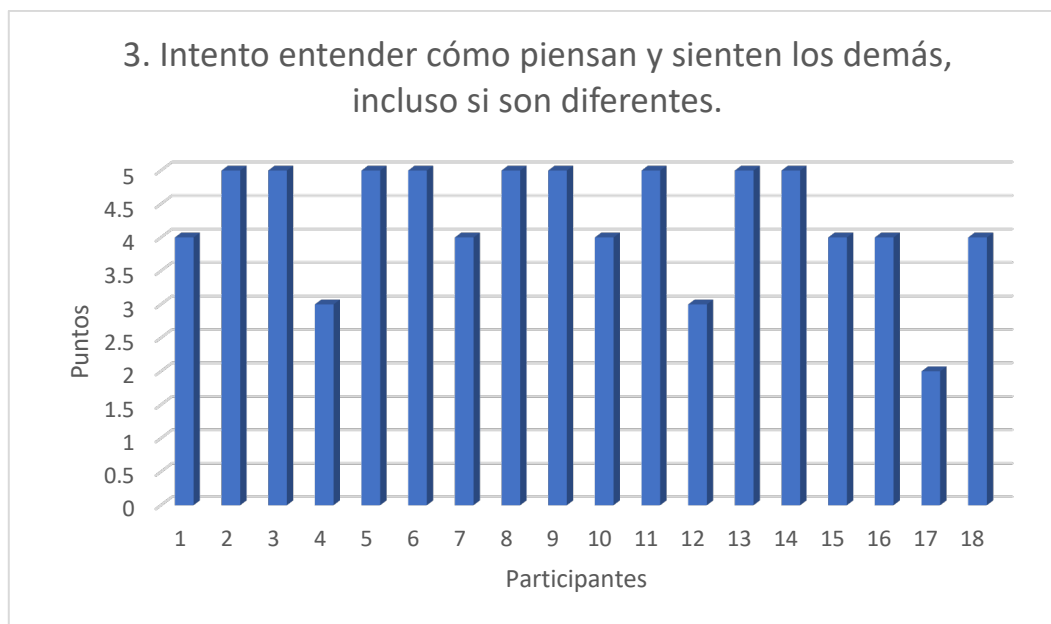
Participante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. Me gusta conocer a personas de diferentes culturas.	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	3	5	4	4	3	4
2. Me siento cómodo/a hablando con amigos que tienen costumbres diferentes a las mías.	4	4	5	4	4	5	3	5	5	4	4	5	3	5	4	5	2	4
3. Intento entender cómo piensan y sienten los demás, incluso si son diferentes.	4	5	5	3	5	5	4	5	5	4	5	3	5	5	4	4	2	4
4. Puedo cambiar mi forma de actuar cuando estoy con personas de otras culturas.	3	4	5	3	4	4	5	3	5	3	5	2	3	4	3	5	1	3
5. Creo que la diversidad cultural es algo bueno y divertido.	5	5	5	5	4	3	4	4	5	4	5	5	4	4	4	5	3	5
6. Me gusta aprender sobre las tradiciones y costumbres de otros países.	5	4	5	3	5	4	4	5	5	3	5	4	5	4	4	3	3	4
7. Acepto las críticas de mis amigos cuando trato de entender otras culturas.	2	3	3	5	4	3	5	3	5	2	4	4	5	5	3	4	1	2
8. Reconozco que a veces tengo ideas preconcebidas y trato de cambiarlas.	3	4	5	4	5	3	4	5	5	4	3	3	4	3	5	3	2	4
9. Me gusta participar en actividades que ayudan a que todos se sientan incluidos.	4	5	5	5	4	3	5	3	5	4	4	5	4	5	5	5	5	3
10. Busco hacer amigos de diferentes culturas y aprender de ellos.	4	5	5	4	4	5	5	5	5	4	4	3	4	5	3	4	3	4

Fuente: Elaboración propia.

5.5.1 Interpretación de resultados

A continuación, se presentan las gráficas de los resultados obtenidos con su respectivo análisis. En la parte superior se incluye el número de reactivo, así como su enunciado. En el costado izquierdo puede apreciarse la escala de puntuación, mientras que en la parte inferior se observa el número de participante. De esta manera, pueden apreciarse mucho mejor los indicadores de cada reactivo.

Gráfica 10. Reactivo 3 del Inventario de Sensibilidad Intercultural



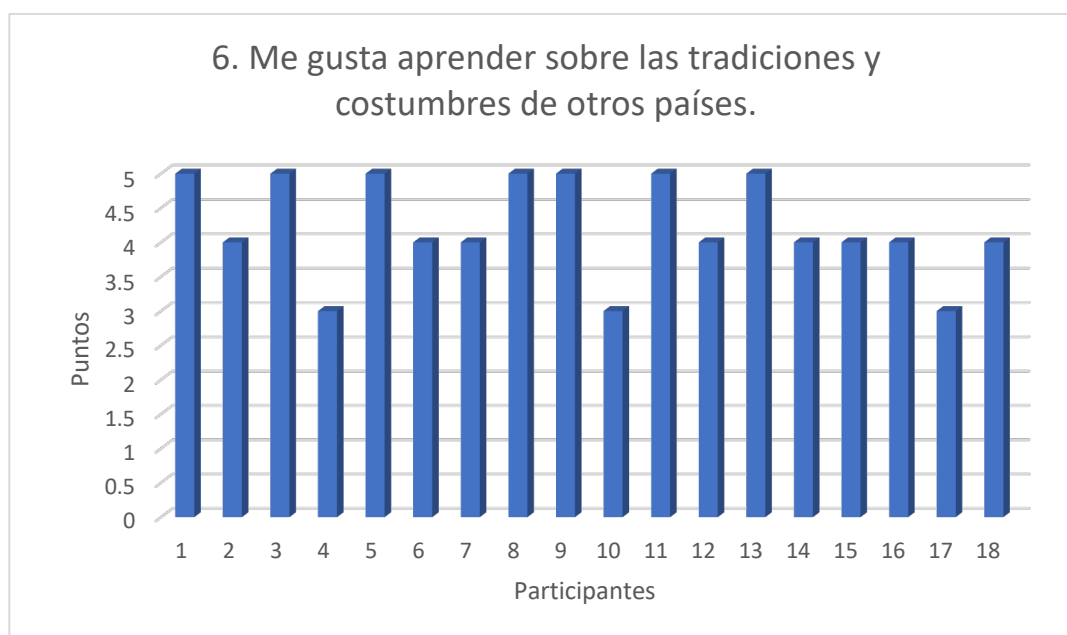
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 11. Reactivo 5 del Inventario de Sensibilidad Intercultural



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 12. Reactivo 6 del Inventario de Sensibilidad Intercultural



Fuente: Elaboración propia.

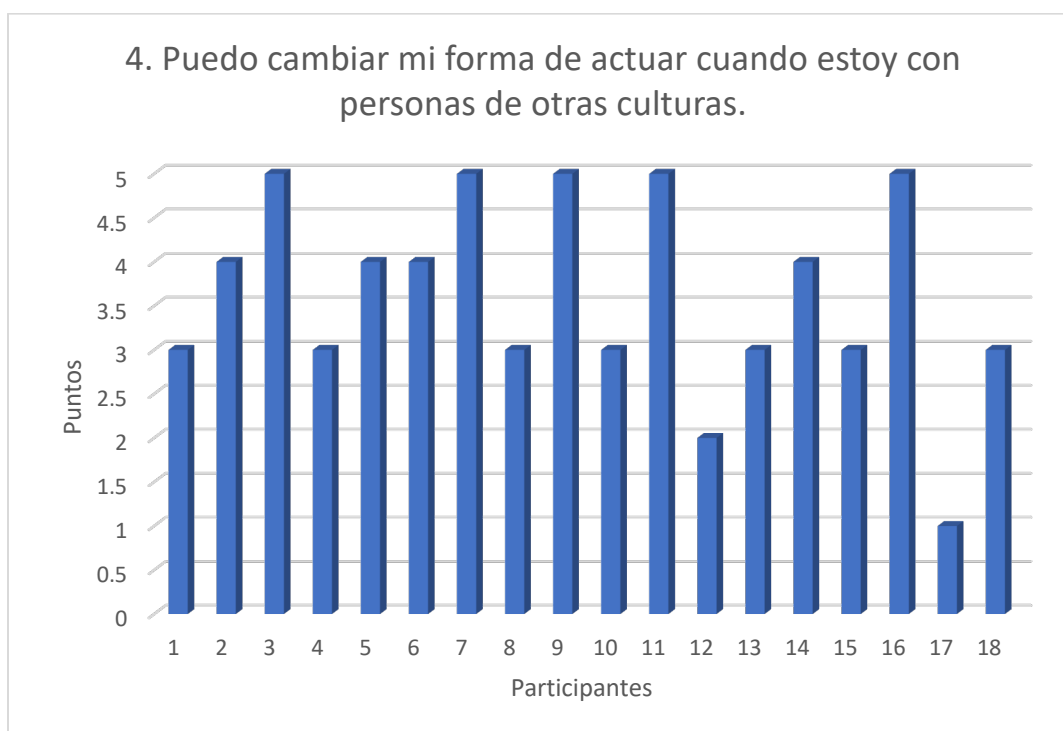
Los resultados obtenidos en estos tres primeros reactivos sugieren que los estudiantes adquirieron una perspectiva positiva ante la diversidad cultural y la otredad al finalizar la secuencia didáctica. Puede observarse que, en los tres casos, más del 80% del grupo se sitúa entre los 4 y los 5 puntos de valoración, lo que deja ver que han desarrollado respuestas emocionales positivas ante posibles choques culturales. Los estudiantes se muestran dispuestos y abiertos a escuchar formas de pensar diferentes de las propias e incluso a establecer vínculos a partir de la empatía (reactivo número 3). Asimismo, muestran el desarrollo de una conciencia cultural al comprender que existe una gran diversidad de expresiones y sentires culturales que pueden o no ser diametralmente opuestas a su propia construcción cultural, pero los indicadores señalan que se sienten positivos al respecto.

Ahora bien, también es necesario reconocer que estos reactivos suponen un aspecto sumamente pasivo de la sensibilidad intercultural. Es decir, si bien evidencian una respuesta emocional positiva, también es cierto que solamente

representan la perspectiva de estudiantes que no han tenido que enfrentarse a una situación real de choque intercultural. Se trata, apenas, de un primer paso hacia la sensibilidad intercultural, lo cual los sitúa más en un estado de *conciencia intercultural*. Esto es, que comienzan a ser conscientes de que su cultura no es la única que existe en el mundo, ni mucho menos la norma. En este punto, las otras culturas pueden parecer exóticas e incluso atractivas, pues se muestran sumamente dispuestos a aprender de ellas, sin que ello suponga que deban relacionarse directamente con ellas.

Estos primeros reactivos contrastan con la información contenida en las siguientes tres gráficas (reactivos 4, 7 y 8), en las cuales puede observarse una distribución mucho más irregular de las puntuaciones.

Gráfica 13. Reactivo 4 del Inventario de Sensibilidad Intercultural



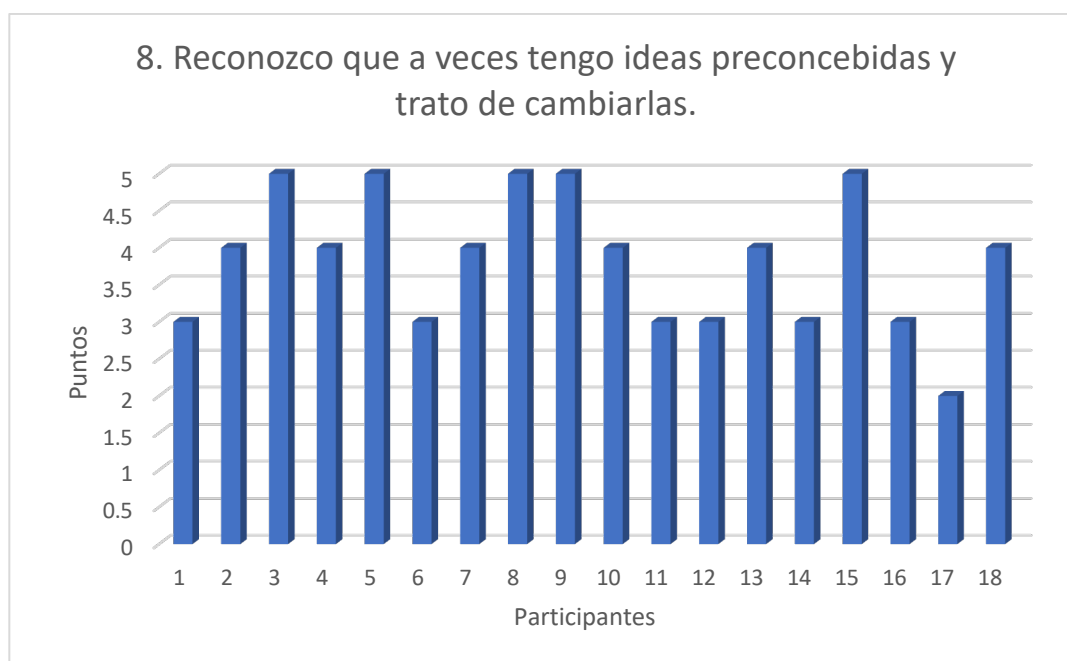
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 14. Reactivo 3 del Inventario de Sensibilidad Intercultural



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 15. Reactivo 8 del Inventario de Sensibilidad Intercultural

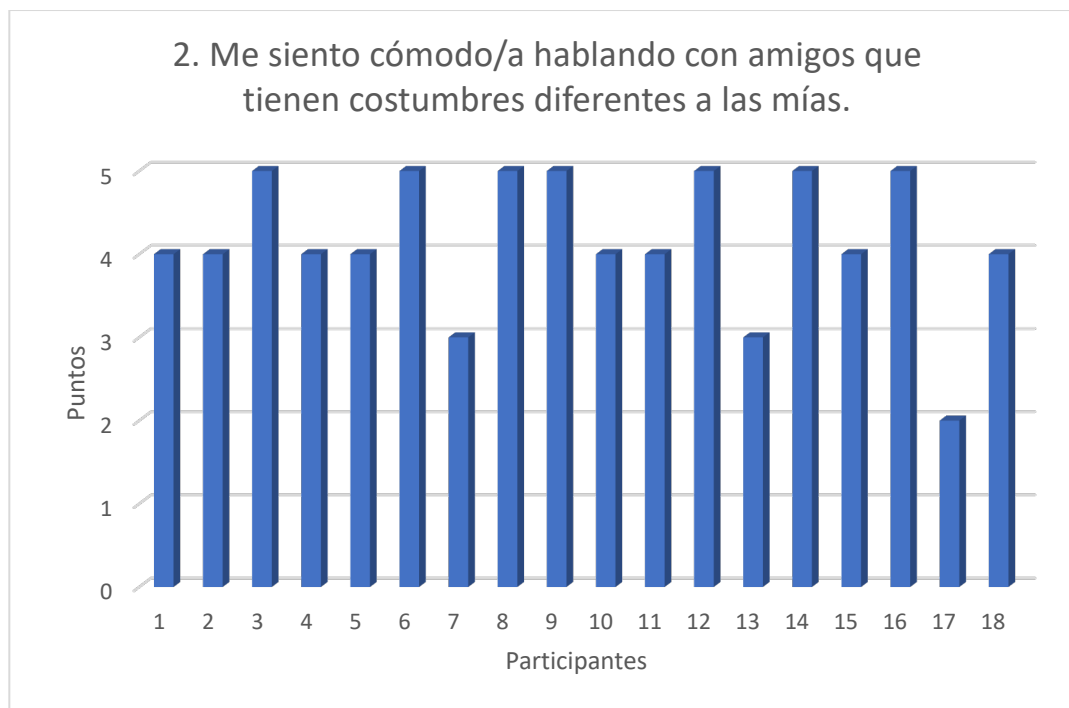


Fuente: Elaboración propia.

Estos datos parecen evidenciar que, a pesar de comenzar a desarrollar una conciencia cultural, algunos estudiantes no están dispuestos a aceptar cuando tienen ideas preconcebidas de otras culturas (prejuicios y estereotipos), ni mucho menos a aceptar críticas respecto a su comportamiento o actitud hacia ellas. Es posible que esto se relacione directamente con las respuestas obtenidas en el reactivo número 4, que recibe algunas de las puntuaciones más bajas de todo el instrumento. La mayoría de los estudiantes demuestra comodidad ante las actitudes pasivas, pero no sucede lo mismo cuando se trata de analizar sus actitudes desde una postura crítica, ni mucho menos a cambiar comportamientos, de ser necesario. Esta es una barrera natural. La aceptación de la otredad no implica necesariamente la adecuación de todas las actitudes y patrones de comportamiento, pues esto representaría un abandono total de su propia cultura.

Por otra parte, las siguientes gráficas aportan mayor información respecto a posturas que podríamos considerar más “activas” en torno a la sensibilidad intercultural.

Gráfica 16. Reactivo 2 del Inventario de Sensibilidad Intercultural



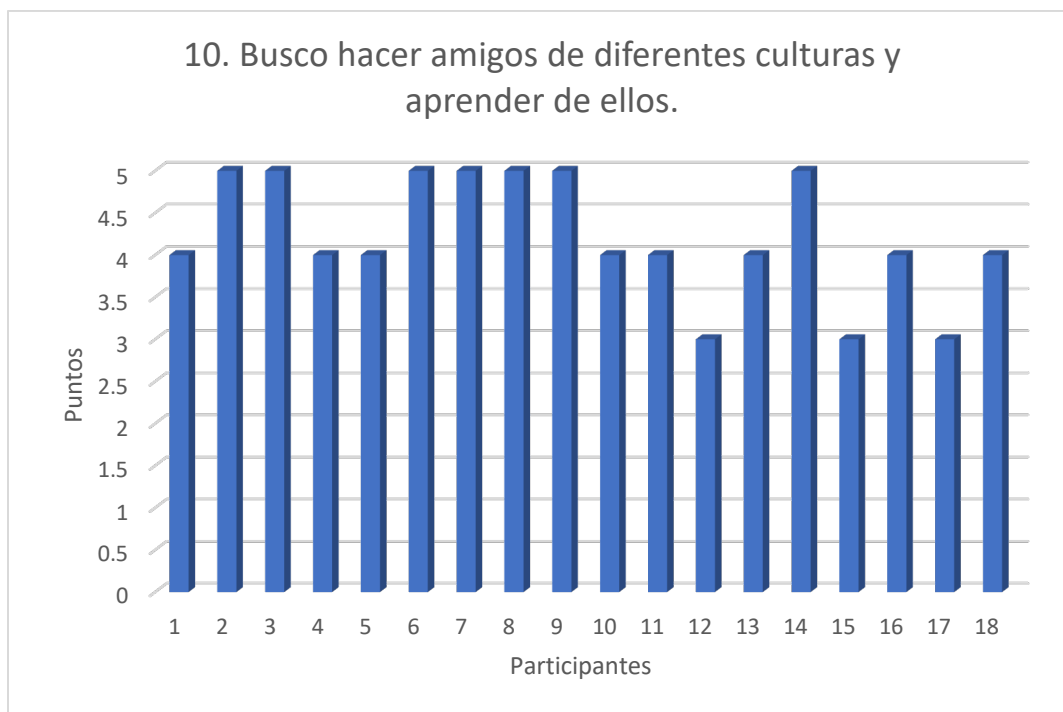
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 17. Reactivo 9 del Inventario de Sensibilidad Intercultural



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 18. Reactivo 10 del Inventario de Sensibilidad Intercultural



Fuente: Elaboración propia.

Estos datos evidencian que los estudiantes están dispuestos a abrir canales de comunicación con personas pertenecientes a otras culturas y a tomar la iniciativa cuando se trata de establecer relaciones de igualdad con los otros.

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo del presente capítulo, el último de este proyecto de investigación, se ofrecen las reflexiones finales en torno a los hallazgos obtenidos mediante la implementación del plan de intervención, a la vez que se presentan algunas conclusiones al respecto. Cabe resaltar que para la redacción de este apartado se tomaron en cuenta las delimitaciones establecidas en el marco teórico, la caracterización del diseño metodológico, el desarrollo e implementación del plan de intervención y los datos obtenidos con sus respectivas interpretaciones, así como las reflexiones personales en torno al proceso y sus resultados.

6.1 La importancia de contar con un modelo de educación bilingüe para la Nueva Escuela Mexicana

Como se describió en el apartado teórico, la génesis misma del presente trabajo de investigación se encuentra en el seno de la reforma educativa conocida como la Nueva Escuela Mexicana. En su documentación oficial referente a la enseñanza de lenguas (ya sea lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera), esta reforma propone de forma explícita objetivos sociales como el bilingüismo y la interculturalidad, mediante un modelo educativo basado en proyectos. No obstante, y a pesar de proporcionar un marco teórico al respecto, la capacitación docente no ha sido la ideal para la consecución de estas metas. Diversos comentarios al respecto, que pueden consultarse en el primer capítulo de este trabajo escrito, apuntan a la falta de una metodología concreta y aplicable en el aula mediante estos ejes. Además, se deben tomar en cuenta las particularidades de cada contexto, así como sus recursos disponibles, tanto humanos como materiales.

Es en este tenor que se retoman las concepciones propuestas por May (2017) respecto a lo que significa la educación bilingüe, sus principales características y modelos. En primera instancia, es necesario remitirnos a la conceptualización que tanto May (2017) como Wright y Baker (2017) hacen sobre la educación bilingüe, a la cual definen como un tipo de educación en la cual se usan dos o más lenguas para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de un plan de estudios, ya sea de manera parcial o total. En otras palabras, un programa educativo se considera de naturaleza bilingüe cuando se hace uso de más de una lengua para la instrucción de contenidos, lo cual descarta, automáticamente, aquellos programas en los que la enseñanza de la lengua solamente representa una materia de estudio. Asimismo, estos autores puntualizan que las lenguas en juego dentro de un programa de educación bilingüe deberían utilizarse diariamente en el aula y que los estudiantes estén, en algún punto, alfabetizados en ellas.

En el contexto del presente trabajo de investigación, las nociones sobre lo que es y lo que no es la educación bilingüe fueron fundamentales para comenzar con la etapa de planificación de la secuencia didáctica. Cabe recordar que el plan de intervención se llevó a cabo dentro del marco de una clase bilingüe de ciencias naturales que llevaba ya cuatro años en desarrollo dentro de la institución, y cuyo plan de estudios (diseño e implementación) estaba completamente a cargo del docente investigador. En este sentido, fue indispensable llevar a cabo una reflexión crítica acerca de la manera en que el programa se había llevado a cabo hasta el momento. Una de las primeras falencias identificadas fue la falta de una idea clara de lo que significaba la educación bilingüe, pues hasta entonces solamente se había optado por hacer una traducción de contenidos para enseñarlos en inglés. Esto podría caer fácilmente en lo que autores como Carrió-Pastor (2021) denominan EMI (English as a Medium of Instruction), un modelo educativo que, efectivamente, podría funcionar en el marco de la educación bilingüe, pero que al dar por hecho que los estudiantes tienen una alta competencia comunicativa en la lengua de instrucción pasa por alto los objetivos lingüísticos y comunicativos.

En este sentido, y a manera de expansión de los hallazgos, resulta necesario contar con un modelo específico de educación bilingüe. Para ello, cabe preguntarse cuál es o cuál debería ser el propósito de dicho modelo. Wright y Baker (2017) señalan que, generalmente, los objetivos de los modelos de educación bilingüe se alinean con los objetivos sociales de los países en que se implementan estos modelos. Es así que, por poner un ejemplo, países como Estados Unidos optan por modelos de transición, pues su objetivo social es claro: proporcionar un ambiente bilingüe en el cual los estudiantes puedan hacer una transición del uso de su lengua materna, a la vez que aprenden una segunda lengua, hacia el uso exclusivo de esta última. Por otra parte, en un modelo de mantenimiento las dos lenguas se utilizan como instrumentos de educación a lo largo de toda la escolaridad del estudiante, lo cual tiene como objetivo el logro de un bilingüismo aditivo; tal es el caso de países como Canadá.

No obstante, a pesar de la clara necesidad de contar con un modelo de educación bilingüe y de que esto se relaciona directamente con las políticas educativas de un país, Ramírez Romero y Vargas Gil (2019) apuntan que no existen políticas lingüísticas claras en México, ya no digamos acerca de la instrucción de una lengua extranjera como el inglés, sino tampoco de las múltiples lenguas originarias que se hablan en el territorio nacional. Esto es no solamente un contraste inverosímil, sino una paradoja en el contexto de la reforma educativa de la Nueva Escuela Mexicana, que declara el bilingüismo como un objetivo educativo y busca reivindicar el uso y la instrucción de las lenguas indígenas, a la par de proponer metas complejas en cuanto al aprendizaje de inglés, pero al mismo tiempo carece de una política lingüística y educativa que la sustente.

Esta carencia de objetivos sociales claros respecto a la enseñanza y aprendizaje del inglés no permite dar lugar a un modelo concreto de educación bilingüe, y por lo tanto, su definición misma se ve diluida en las múltiples y particulares interpretaciones que de ella hacen las diferentes instituciones educativas y sus actores. De manera general, las escuelas que cuentan con una oferta bilingüe en su plan de estudios se limitan a la enseñanza de ciertas materias en inglés, pero sin tener un sustento teórico

metodológico en sus programas. Tal era el caso de la clase bilingüe de ciencias naturales en la cual se llevó a cabo el plan de intervención.

Es así como, a partir de esta primera reflexión, se decidió optar por un modelo de mantenimiento, desde la caracterización propuesta por May (2017), quien lo define como un modelo cuyo objetivo es mantener la lengua materna del estudiante, fortalecer su sentido de identidad cultural y lingüística, así como afirmar sus derechos etnolingüísticos individuales y colectivos. En este sentido, es claramente un modelo bilingüe aditivo y sólido. El objetivo de este tipo de programas es mantener la L1 el tiempo suficiente para lograr una competencia lingüística académica en dicha lengua, a la vez que facilita la adquisición de la alfabetización en una segunda lengua (L2), sobre la base de lo que Cummins (1979, 2000) denomina el principio de *interdependencia lingüística*. La elección de este modelo responde a las necesidades inmediatas de los estudiantes de este contexto en particular, pues la gran mayoría de ellos busca desarrollar una competencia comunicativa en una segunda o hasta tercera lengua para poder acceder a programas multiculturales ya sea en la educación secundaria o preparatoria. Asimismo, requieren desarrollar una competencia comunicativa de nivel académico tanto en su L1 como en sus demás lenguas.

6.2 Interculturalidad en la clase de lengua: ¿competencia o sensibilización?

Además de un claro objetivo orientado hacia la implementación de un modelo lingüístico de educación bilingüe, la NEM apunta un eje transversal de interculturalidad crítica que debe permear en la instrucción de todos los campos formativos. En el caso de la enseñanza de lenguas, y en el caso particular de la enseñanza de una lengua extranjera, se hace patente un desconocimiento generalizado en torno a lo que significa la interculturalidad y cómo implementarla en clase. Cabe resaltar que la interculturalidad no se refiere simplemente a la inclusión

de temas culturales en clase, sino al tratamiento que se hace de la cultura con respecto a la cultura propia del estudiante y la forma en que se relaciona con ellas.

En este punto, es necesario reconocer que la interculturalidad es un concepto sumamente abstracto, esquivo y a menudo borroso, pues existen múltiples definiciones al respecto. Para este trabajo de investigación en particular, se retoma la conceptualización de Ramos-Holguín (2021), quien señala, desde un punto de vista crítico, que la interculturalidad va más allá de simplemente tolerar la otra cultura, pues se plantea llegar a una convivencia basada en el respeto mutuo y la igualdad entre diferentes grupos sociales, permitiendo no solo una relación igualitaria, sino también un aprendizaje mutuo y enriquecedor. Además, hace énfasis en la interculturalidad crítica como un proyecto ético-político cuya meta es la convivencia con otros en la sociedad para transformar las estructuras sociales existentes a través del diálogo.

Esta definición marcó la pauta para los objetivos culturales de la secuencia didáctica. No obstante, sigue siendo un concepto teórico ajeno a la praxis, pues no da señales claras de cómo llevar sus preceptos al aula de lenguas. Fue en este punto que surgió el término de *educación intercultural*, que, de acuerdo con autores como Gómez Parra (2020) y Pérez Paredes (2016), se trata del desarrollo de diversas habilidades, conocimientos, actitudes y valores en torno a la comunicación entre culturas diferentes entre sí. En otras palabras, se trata del fomento y desarrollo de una *competencia intercultural*.

Este concepto de la competencia intercultural ya puede relacionarse mucho mejor con la enseñanza de lenguas, por lo menos mucho más que simplemente hablar de interculturalidad, pues se trata de una dimensión que se vincula directamente con el concepto de competencia comunicativa (un eje central en la enseñanza de lenguas). Incluso, autores, como Byram (1997) y Johnson (2004), hablan ya de una *competencia comunicativa intercultural*, a la cual definen como el conocimiento tácito de una persona sobre la adecuación de su discurso en un contexto situacional

determinado. Dicho de otra manera, no solamente la gramaticalidad de una expresión lingüística es importante, sino que, además, debe ser pertinente para el contexto y los propósitos del hablante. La noción de competencia comunicativa está directamente asociada al uso del lenguaje en una variedad de situaciones y funciones sociales.

Por otra parte, cabe preguntarnos si el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural es siquiera posible en el contexto de una clase de lenguas sin hablantes nativos, sin contacto directo con la cultura meta, sin situaciones reales de choque cultural, todo dentro de un ambiente que se antoja más artificial que auténtico. Estas interrogantes supusieron un obstáculo en un primer momento, pues hubo un escepticismo genuino, por parte del docente investigador, respecto a la posibilidad real de llevar a cabo un plan de acción concreto para el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural. Afortunadamente, surgió, entre múltiples lecturas, un último concepto: *la sensibilidad intercultural*.

La sensibilidad intercultural, siguiendo a Sanhueza Henríquez, Cardona Moltó, Herrera Fernández, Berlanga Adell y Friz Carrillo (2021), representa la dimensión afectiva de la comunicación intercultural, es decir, la capacidad (o capacidades) de una persona para emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural. En este sentido, se trata de un conjunto de competencias como la empatía, el interés por conocer y aprender de otras culturas, la voluntad para reconstruir la identidad propia a partir de su relación con otras realidades culturales. Estas competencias pueden requerir una adaptación considerable a nuevos estilos de comunicación y reglas, así como también a nuevas formas de relacionarse con otros, lo cual no quiere decir que las personas deban relacionarse con todos los valores y prácticas de una cultura, sino sentir un respeto saludable y una actitud positiva hacia ella.

Como resultado de esta amplia documentación sobre la interculturalidad, se determinó que una manera más accesible y apropiada de incluir este eje dentro de

la secuencia didáctica era hablar en términos de sensibilidad intercultural, más que interculturalidad llanamente (un concepto bastante amplio y general) o competencia comunicativa intercultural (no era posible de cuantificarla de manera objetiva). La sensibilidad intercultural permitió partir de conceptos más asibles y, definitivamente, más observables para la planificación, implementación y análisis de este trabajo de investigación. Se recomienda partir de este punto, como un primer paso hacia el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural más rica y compleja.

6.3 El enfoque CLIL como un modelo de educación bilingüe e intercultural

Al tomar como punto de partida las reflexiones y consideraciones de los apartados previos, se decidió que el enfoque CLIL podía ser adecuado para la implementación de un modelo bilingüe de mantenimiento, así como un medio para desarrollar una sensibilización intercultural en los estudiantes. Las razones fueron múltiples y se basaron completamente en un sustento teórico y práctico de otras intervenciones llevadas a cabo en contextos similares. Aquí se presentan las interpretaciones y adecuaciones que se hicieron para llevar a cabo una secuencia didáctica con este enfoque, cuyo propósito primordial era presentar una metodología práctica de educación bilingüe e intercultural.

Primero es necesario remitirnos a las consideraciones que Coyle, Hood y Marsh (2010) hacen al respecto de este enfoque, pues señalan que no debe centrarse exclusivamente en la impartición de contenidos ni en la instrucción de lengua, sino, de alguna manera, lograr un equilibrio en el que ambas dimensiones tengan la misma importancia en el aula. En este sentido, se puede determinar que el enfoque CLIL es, efectivamente, un enfoque que se alinea con la concepción de modelo de educación bilingüe, pues no hace uso de la lengua como un simple medio de instrucción de contenidos, sino que, por el contrario, también se ocupa de la enseñanza de la lengua misma, sin que esto resulte obvio.

Por otra parte, un eje fundamental del enfoque CLIL, y que sirvió de columna vertebral para el diseño de la secuencia didáctica, fue el plan de estudios de las 4Cs. En palabras de Prieto Martínez (2014), una clase exitosa con este enfoque debería incluir cuatro elementos fundamentales: Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura. Esta concepción resultó esencial para configurar los objetivos del plan de intervención, pues permitió alinear los objetivos generales de la investigación con cada uno de los elementos.

Es así como, en el caso de proponer una metodología práctica de educación bilingüe, los elementos Contenido y Comunicación fueron un aporte significativo para la consecución de esta meta. En primera instancia porque los contenidos constituyen un elemento central del enfoque CLIL, pero también de la concepción de lo que es la educación bilingüe. Asimismo, el elemento de Comunicación incluye todas las lenguas que se usan en el aula, tomando en cuenta no solamente la lengua de instrucción, sino también otras lenguas que puedan ser útiles para el análisis y la adquisición de los contenidos (en la página 29 de este trabajo puede encontrarse la caracterización completa que Prieto Martínez hace de este punto). En este sentido, este último elemento se relaciona directamente con el concepto del *translenguaje*, que promueve la idea de que los estudiantes pueden mejorar su aprendizaje al hacer uso de todos sus recursos lingüísticos, independientemente de la lengua a la que pertenezcan.

Por otra parte, el elemento Cultura proporciona la oportunidad de exponer a los estudiantes a perspectivas alternativas y comprensiones diferentes del mundo, de otras culturas y la otredad. Esto puede tomarse como punto de partida para la generación de una conciencia cultural incipiente, y en lo posterior, el desarrollo de una sensibilización intercultural. Este elemento fue de suma importancia para la implementación de la secuencia didáctica y permitió incluir una dimensión que no siempre se aborda en la clase de lengua, y, cuando se hace, es desde una perspectiva más superficial.

Estos tres elementos se integraron mediante objetivos particulares en la secuencia didáctica. Es decir, una de las conclusiones más relevantes para este trabajo fue determinar que para lograr una lección exitosa mediante el enfoque CLIL era necesario contar con objetivos de contenido, objetivos comunicativos (lingüísticos) y objetivos culturales. El verdadero éxito de un programa de tal naturaleza radica en poder vincular estos objetivos, sin que uno prime sobre otro, y

De esta manera, se concluye que el enfoque CLIL es ideal para implementar un modelo de mantenimiento de educación bilingüe, pues sus elementos se alinean perfectamente con los objetivos del modelo, lo cual permite tener la flexibilidad necesaria para el mantenimiento de las lenguas, así como un incremento en la competencia comunicativa de ambas. Además, el enfoque incluye un aspecto cultural que funciona como plataforma de desarrollo de la sensibilización intercultural.

6.4 Limitaciones del estudio

Es necesario reconocer que, a pesar de que los datos obtenidos y su interpretación parecen arrojar resultados satisfactorios, el presente estudio no está exento de limitaciones, inherentes a su propio contexto. Uno de los aspectos más evidentes es la posibilidad de replicación de la propuesta de intervención, la cual requirió de mucho más que capital humano, pues se hizo uso de elementos materiales tecnológicos pertenecientes a la institución, como proyector, pizarrón inteligente, laptop, bocinas, sala de cómputo, etc. Asimismo, deben considerarse las características de la población, pues se trató de un grupo considerablemente reducido en comparación con los del sector público, lo cual podría influir significativamente en todas las fases de una posible intervención, desde la planeación hasta la implementación o evaluación.

Por otra parte, también debe tenerse en cuenta la formación y capacitación del docente. Vale la pena recordar que esta intervención se llevó a cabo como parte de una clase bilingüe de ciencias naturales que ya llevaba tiempo de desarrollo en la institución, por lo cual el docente ya se encontraba familiarizado con los contenidos, además de tener formación profesional en la enseñanza de lenguas. Esto podría representar un reto para ciertos contextos que deseen adecuar la intervención propuesta, pues sería necesario contar con un perfil sumamente específico para hacerse cargo del programa, lo cual podría representar inversión de tiempo y dinero.

Finalmente, también hay que señalar que el tiempo que duró la intervención puede ser corto para sacar conclusiones apresuradas. Los instrumentos fueron pilotados y validados, pero arrojan información sobre unas escasas diez horas de intervención, tomando en cuenta la fase diagnóstica y la de evaluación. Haría falta ver si los resultados siguen siendo consistentes con un periodo más amplio de implementación. En este sentido, también por eso se decidió abordar la dimensión de la interculturalidad desde una perspectiva de sensibilización, más que de desarrollo de competencia comunicativa. Es posible que estudios más profundos y duraderos puedan aportar información relevante respecto al último concepto.

6.5 Reflexiones del docente-investigador

En esta sección, de carácter más personal, se ofrecen las múltiples reflexiones del docente, surgidas durante todo el proceso de investigación, desde la problematización, pasando por la documentación teórica, el diseño metodológico y la intervención. Se espera que estas reflexiones sean útiles para quienes busquen implementar una intervención de características similares o que deseen integrar alguno de los ejes de estudio del presente trabajo de investigación a su clase de lengua. Para una mejor organización y comprensión, las reflexiones se agrupan en tres categorías: *educación bilingüe, enfoque CLIL y sensibilización intercultural*.

Educación bilingüe

La educación bilingüe es un concepto sumamente ambiguo en nuestro país, y aún más en nuestro sistema educativo. Para empezar, es necesario reconocer que existe una brecha, hasta ahora insalvable, entre el sector público y el sector privado. Esto contribuye a que tanto la percepción como los objetivos sociales de un posible programa de educación bilingüe sean completamente diferentes para cada contexto. En una comunidad rural, por ejemplo, un programa de educación bilingüe podría estar orientado a la alfabetización de los estudiantes en una lengua mayoritaria como el español, a la vez que preservar su lengua originaria, mientras que, por otra parte, una institución del sector privado podría buscar que sus estudiantes opten por oportunidades de intercambio académico en un país de lengua extranjera. El hecho de que estos propósitos sean tan disímiles entre sí, a pesar de englobarse en la etiqueta de educación bilingüe, es una prueba de que este concepto no puede abordarse desde una sola perspectiva, ni prestarse a reduccionismos simplistas como la simple consecución de bilingüismo en los estudiantes. Hace falta atender una dimensión social mucho más profunda y compleja, pues no basta con ofrecer programas de educación bilingüe como si se tratara de un enfoque novedoso o una estrategia de atracción de clientes, como es el caso del sector privado. Comprender que la educación bilingüe también juega dentro del campo de la movilidad social es el primer paso hacia una educación más justa y equitativa.

Enfoque CLIL

Muchas fueron las dudas que se plantearon al respecto de este enfoque y su pertinencia para el plan de intervención. Estos cuestionamientos no provenían exclusivamente del docente investigador, sino de una academia que no parecía ver con buenos ojos un enfoque que se antojaba obsoleto o descontextualizado para la realidad del aula. Sin embargo, mediante el proceso de documentación para el

apartado teórico, se pudo constatar que el enfoque CLIL, a pesar de ser de larga data (sus inicios pueden rastrearse al principio de los años 90 en Europa), sigue siendo vigente y relevante para la enseñanza de lenguas, principalmente en Latinoamérica. No pocos han sido los estudios (puede consultarse un breve listado de ellos en el apartado de estado del arte) que se han llevado a cabo al respecto. En la última década, el enfoque CLIL se ha erigido como una opción viable para la incorporación de modelos de educación bilingüe en diversos puntos de México, y se ha hecho adaptándolo a las diferentes necesidades y realidades de las aulas. Esto quiere decir que el enfoque CLIL no es un concepto fijo e inamovible, sino todo lo contrario, lo suficientemente flexible para poder adecuarlo a cada contexto. Sin embargo, también vale la pena reconocer que su implementación exige tener un perfil docente específico, para lo cual hace falta invertir en capacitación del capital humano. Una de las más grandes carencias de la nueva reforma educativa que transita nuestro país es precisamente la capacitación de sus docentes con miras hacia los objetivos planteados. La enseñanza de lenguas exige nuevas metodologías y nuevos enfoques, y esto no quiere decir que CLIL sea la respuesta. Si acaso, el presente estudio contribuye a demostrar la urgencia de mayor investigación en cuanto a las implicaciones de los programas de educación bilingüe y cómo mejorarlos.

Sensibilización intercultural

En la misma línea del apartado anterior, se encuentra el concepto de interculturalidad, que es uno de los ejes transversales propuestos por la Nueva Escuela Mexicana. A manera de experiencia personal, este término comenzó a abordarse en las sesiones de CTE (Consejo Técnico Escolar) de la institución para la cual laboraba el docente, mucho antes incluso de pensar en un posible proyecto de investigación. La información ofrecida en estas sesiones, a pesar de ser concisa y de abreviar de diversas fuentes confiables, era sumamente general, abstracta y

sin ningún atisbo de aplicación práctica en el aula. Al momento de preguntar a las autoridades al respecto, sus respuestas eran esquivas o ambiguas, en el mejor de los casos. Este aspecto fue el que dio pie a indagar sobre posibles enfoques que permitieran realizar un encuadre intercultural dentro de un programa bilingüe ya establecido dentro de la institución. A lo largo de la documentación teórica para el presente trabajo de investigación, se descubrió que el término interculturalidad se trata de un concepto muy amplio y con diferentes definiciones e implicaciones por parte de cada autor. Con el avance de la investigación se fue llegando a conceptos cada vez más específicos y apropiados para el contexto del estudio. Así, se llegó a una reflexión profunda acerca del término, y se concluyó que la reforma educativa ha tendido hacia una sobre generalización que no permite vislumbrar una metodología práctica mediante la cual implementar su eje propuesto. No se trata simplemente de incluir un aspecto cultural en la clase de lengua, sino de hacerlo con un tratamiento específico que permita a los estudiantes desarrollar actitudes positivas hacia las diferencias culturales, algo que, hoy más que nunca, resulta necesario en el contexto de la llamada aldea global.

6.6 Conclusiones y sugerencias

A manera de conclusión del presente trabajo de investigación-acción, se ofrecen algunas conclusiones generales derivadas de los resultados obtenidos y su interpretación, así como de otras secciones

El objetivo principal del presente trabajo de investigación era diseñar, implementar y evaluar una secuencia didáctica basada en el enfoque CLIL, enfocada al área de ciencias naturales en un grupo de 6° grado de primaria, para proponer una metodología práctica de educación bilingüe e intercultural. Los resultados obtenidos mediante los diferentes instrumentos sugieren que un modelo de mantenimiento de educación bilingüe es posible y sostenible mediante el enfoque CLIL, pues proporciona las herramientas y preceptos necesarios para desarrollar un programa

de tal naturaleza. En principio, al ofrecer la posibilidad de trabajar con más de una lengua en el aula, ya podemos hablar de educación bilingüe. En segundo lugar, se cumple el criterio de enseñanza de contenidos (más que enseñanza de la lengua misma), pues es uno de los elementos centrales tanto del concepto de educación bilingüe que se maneja en este trabajo como del enfoque CLIL. Los datos obtenidos indican que la secuencia didáctica tiene calidad y validez, así como existe evidencia de una sensibilización intercultural por parte de los estudiantes.

Estos resultados son respaldados por la investigación teórica, pues coinciden en diversos puntos, como los rasgos característicos ya mencionados en el concepto de educación bilingüe y el enfoque CLIL. Asimismo, la documentación referente a la incorporación de un eje de interculturalidad permitió transitar de un concepto bastante general hacia dos más particulares, competencia comunicativa intercultural y sensibilización intercultural, optando por el último como el más ideal para ser desarrollado en el presente trabajo de investigación. En este sentido, el estudio aporta datos relevantes sobre la implementación de programas de educación bilingüe con perspectiva intercultural, una de las metas más ambiciosas de la reforma educativa que transita México en la actualidad.

No obstante, las limitaciones propias del estudio, como las particularidades de su contexto y el tiempo de implementación, pueden afectar la generalización de los resultados obtenidos. Se sugiere que los estudios futuros atiendan estas carencias, aplicando el diseño metodológico a una población más amplia y variada, así como extender la duración de la secuencia. Esto podría aportar datos valiosos para entender cómo varía el enfoque CLIL aplicado a diferentes contextos y necesidades. También podría ser una excelente oportunidad para experimentar con diferentes contenidos, no solamente los referentes a las ciencias naturales, sino de otras materias que se abordan en la educación básica, como historia o geografía.

El presente estudio representa una aportación a la comprensión, análisis y evaluación de los programas de educación bilingüe mediante el enfoque CLIL con perspectiva intercultural.

REFERENCIAS

- Acosta Faneite, S. F. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82–95. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>
- Aknouch, L. (2023). Alternative Assessment Forms for Foreign Language Classrooms. *International Journal of Language and Literary Studies* 5(1). 273-286. <http://doi.org/10.36892/ijlls.v5i1.1187>
- Arias Gonzáles, J. L. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. ENFOQUES CONSULTING EIRL.
- Banegas, D. L., Poole, P. M., & Corrales, K. A. (2020). Content and language integrated learning in Latin America 2008-2018: Ten years of research and practice. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(2), 283–305. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.2.4>
- Barrantes, R. (2014). *Investigación: Un camino al conocimiento, Un enfoque Cualitativo, cuantitativo y mixto*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Bautista, P. (2022). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. Editorial El Manual Moderno.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in Language Teaching: A Guide for Practitioners*. NY: Routledge.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters Ltd.
- Campoy-Aguirre, I. C. (2023). Students' Perspectives on Integrating Arts in the EFL CLIL Classroom: An Intrinsic Case Study in a Private Language Center in Central Mexico. En *Women in applied linguistics in Mexico: giving voice to their research* (pp. 135-167). Universidad de Guanajuato.

<https://altexto.mx/women-in-applied-linguistics-in-mexico-giving-voice-to-their-research-wzi2s.html>

- Carrió-Pastor, M. L. (2021). CLIL vs EMI: Different Approaches or the Same Dog with a Different Collar? In M. L. Carrió-Pastor, & B. Bellés-Fortuño (eds.), *Teaching Language and Content in Multicultural and Multilingual Classrooms CLIL and EMI Approaches* (pp. 13-30). Palgrave Macmillan.
- Chen, G.-M. y Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383.
- Chen, G.-M. y Starosta, W. J. (1998). *Foundations of Intercultural Communication*. Boston: Allyn y Bacon.
- Coombe, C., Purmensky, K., & Davidson, P. (2012). Alternative assessment in language education. In C. Coombe, P. Davidson, B. O'Sullivan, & S. Stoyhoff. (eds.), *The Cambridge guide to second language assessment* (pp. 147-155). New York, NY: Cambridge University Press.
- Corbett, J. (2003). Chapter 1. An Intercultural Approach to Second Language Education. In *An Intercultural Approach to English Language Teaching* (pp. 1-30). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596858-003>
- Couto-Cantero, P., & Fraga-Castrillón, N. (2023). El uso del translanguaging y el enfoque CLIL en educación primaria. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, (39), 281–298. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi39.24492>
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). A window on CLIL. In *CLIL: Content and Language Integrated Learning* (pp. 16-37).
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49:2, pp. 222-251.

- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content-and-Language-Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/llt.20>
- Díaz-Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. UNAM.
- Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (2022) *Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes*. Ciudad de México, México.
- Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública (2022) *Plan de Estudios de la Educación Básica*. Ciudad de México, México.
- Elkhoury, E. (2020). *A guide to alternative assessments*. Teaching Commons. York University.
- Esteva, G. (2023). Interculturality. En Lau, K.C., Escobedo, R., Barkin, D. (eds) *Walking on the Edge of the Abyss*. Global University for Sustainability Book Series. Palgrave Macmillan, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-2325-0_5
- Fals Borda, O. (2008). La investigación-acción en convergencias disciplinarias.
- Flores, N., & Beardsmore, H. B. (2015). Programs and structures in bilingual and multilingual education. In W. E. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.), *Handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 205–222). Malden: Wiley-Blackwell.
- Gómez-Parra, M. (2020). Measuring intercultural learning through CLIL. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 9(1), 43-56.

- Guerrettaz, A.M., Johnson, E.J., & Ernst-Slavit, G. (2020). La planificación lingüística del Maya yucateco y la educación bilingüe en Yucatán. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(134). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5136>
- Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173.
- Gutiérrez Juárez, K. (2023). *El objeto cultural en el desarrollo de la sensibilización intercultural en alumnos de inglés A1 de bachillerato*. [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Halbach, A. (2019). Inglés en tiempos de CLIL: propuesta para una nueva metodología para las clases de inglés. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (378), 6-10. <https://doi.org/10.14422/pym.i378.y2019.001>
- Hernández Sampieri, R. et al. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta edición). México, DF: Mc Graw Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística*. Tercera Edición. Caracas: Fundación Sytal.
- INCrEAsE (2019). *Herramientas de evaluación de competencias interculturales*. Recuperado de: https://increase.grant.umfiasi.ro/wp-content/uploads/2022/02/IO3.A2_ICC-Training-programme_ES-33-41.pdf
- Jacob, M. G. y Jacob, T. E. (2014). *Alternative Assessment Methods Based on Categorizations, Supporting Technologies, and a Model for Betterment*. International Association for the Development of the Information Society. ISBN: 978-989-8533-30-2.

- James, A. (2005). Journaling as an Assessment Option. *Teaching Elementary Physical Education*, 16 (5), 42-44.
- Johnson, M. (2004). *A Philosophy of Second Language Acquisition*. Vail Ballou Press.
- Mancipe Triviño, M., & Ramírez Valenzuela, C. M. (2019). El papel del lenguaje en la construcción de explicaciones en la clase de ciencias en contextos bilingües a través del enfoque CLIL. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(1), 112-129.
- Martínez, M. (2009). *Nuevos paradigmas en la investigación*. Alfa. Caracas.
- May, S. (2017). Bilingual Education: What the Research Tells Us. In O. Garcia, A. M. Y. Lin & S. May (eds.) *Bilingual and Multilingual Education* (pp. 81-100). Springer.
- May, S., Hill, R., & Tiakiwai, S. (2004). Bilingual Education Programs. In *Bilingual/Immersion Education: Indicators Of Good Practice. Final Report to the Ministry of Education* (pp. 77-101). Wilf Malcolm Institute of Educational Research School of Education, University of Waikato.
- Mendoza, J. L. A., Padilla, Y. N. P., & Padilla, N. M. P. (2020). Educación bilingüe en un contexto CLIL, una propuesta de intervención en Ecuador. *Ciencia Digital*, 4(1), 321-333.
- Mills, R. (2008). "It's just a nuisance": Improving college student reflective journal writing. *College Student Journal*, 42(2), 684-690.
- Ñaupas Paitán, H., et al. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Ortega-Martín, J.L. & Hughes, S. P. (2020). Programas bilingües: Factores para la medición de la calidad. En I. Aznar, M. Cáceres, J. M. Romero, & J. A. Marín

- (Ed.), *Investigación e Innovación Educativa: Tendencias y Retos* (pp. 215-228). Dykinson.
- Palomba, C. and Banta, T.W. (1999). *Assessment Essentials: Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education*. Jossey-Bass, Inc., San Francisco.
- Paricio Tato, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (21), 215-226.
- Pérez Paredes, M. C. (2016). La Educación Intercultural. *Revista Científica*, 1(2), pp. 162-180. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.2.10.162-180>
- Poy Solano, L. (27 de febrero de 2023). Incertidumbre, constante en maestros ante cambios en planes de estudio. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/notas/2023/02/27/politica/incertidumbre-constante-en-maestros-ante-cambios-en-planes-de-estudio/>
- Prieto Martínez, A. (2014). *El papel del maestro en la enseñanza integrada de lengua inglesa y contenidos. Pautas concretas de metodología y actividades para diseñar sesiones CLIL*. [Trabajo Fin del Máster en Enseñanza Integrada de la Lengua Inglesa y Contenidos: Educación Infantil y Primaria]. Universidad de Oviedo.
- Ramírez-Romero, J.L., Vargas-Gil, E. (2019). Mexico's Politics, Policies and Practices for Bilingual Education and English as a Foreign Language in Primary Public Schools. In Johannessen, B. (ed.) *Bilingualism and Bilingual Education: Politics, Policies and Practices in a Globalized Society*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05496-0_2

- Ramos-Holguín, B. (2021). Comprehending Interculturality and its Future Directions in English Language Teaching and Teacher Education in the Colombian Context. *HOW*, 28(3), 93-104.
- Rodríguez, G. (7 de abril de 2023). La Nueva Escuela Mexicana. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2023/04/07/opinion/010a2pol>
- Sanhueza Henríquez, S. V., & Cardona Moltó, M. C. (2009). EVALUACIÓN DE LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ESCOLARIZADO EN AULAS CULTURALMENTE DIVERSAS. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 247-262.
- Sanhueza Henríquez, S. Cardona Moltó, M. C., Herrera Fernández, V., Berlanga Adell, M. J., Friz Carrillo, M. (2021). SENSIBILIDAD INTERCULTURAL EN EL ALUMNADO Y SU RELACIÓN CON LA ACTITUD Y ESTILO DOCENTE DEL PROFESORADO ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL. *Interciencia*, vol. 46, núm. 6, Junio, pp. 256-264.
- Sarmiento Chugcho, Kleber Oswaldo, Pizarro, Johanna, & Matamoros González, Jessenia Anabel. (2021). Estado del arte de la metodología CLIL desde una perspectiva métrica. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 753-774. Epub 30 de septiembre de 2021. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.235>
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Avance del contenido del Programa sintético de la fase 6. Campo formativo: Lenguajes*. Ciudad de México, México.
- Spitzberg, B.H. and Changnon, G. (2009) Conceptualizing Intercultural Competence. In: Deardorff, D.K., Ed., *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2-52). Sage.
- Suárez I., Varguillas C. y Roncero C. (2022). *Técnicas e Instrumentos de Investigación. Diseño y Validación desde la Perspectiva Cuantitativa*.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. DOI:
<https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0013>

Van Walraven, C. (April 11, 2017). *The benefits of reflective journal writing*. Teaching for Learning @ McGill University.
<https://teachingblog.mcgill.ca/2017/04/11/the-benefits-of-reflective-journal-writing/>

Wright, W. E. & Baker, C. (2017). Key concepts in bilingual education. In O. Garcia, A. M. Y. Lin & S. May (eds.) *Bilingual and Multilingual Education* (pp. 65-79). Springer.

ANEXOS

Anexo 1. Planeación de la secuencia didáctica

THE SEASONS ALL OVER THE WORLD			
Objetivos de Contenido			
1. Aprender sobre el movimiento de traslación de la tierra y su efecto en las estaciones del año.			
2. Aprender sobre las diferencias en las estaciones alrededor del mundo.			
Objetivos Culturales			
1. Sensibilizar a los estudiantes ante las diferencias en las estaciones del año en un país angloparlante (Australia) en comparación con su lugar de origen (México).			
2. Reflexionar sobre las implicaciones de estas diferencias en la concepción de una celebración popular como la Navidad.			
3. Integrar los conocimientos adquiridos mediante un enfoque intercultural a través de un ejercicio de role-play.			
Objetivos Lingüísticos			
1. Aprender vocabulario relacionado con las estaciones, el clima, la ropa y la Navidad.			
2. Utilizar comparativos y superlativos, así como el presente simple.			
3. Describir lugares, personas y actividades.			
SESIÓN 1: ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS			
Etapas	Descripción de las actividades	Tiempo estimado	Materiales
Inicio	Introducción del Tema: Proyectar imágenes de las cuatro estaciones del año en el pizarrón. Preguntar: "What can you see in these images?" Identificar las estaciones del año y relacionar cada imagen con la estación correspondiente. Preguntar: "What are the months for each season?" para revisar el conocimiento de los meses asociados a cada estación.	30 minutos	Imágenes de estaciones, pizarra, proyector.
Desarrollo	Estimulación de la Participación: Preguntar: "Do these images accurately represent how the seasons are where you live?" Dividir la clase en grupos de cuatro para discutir las diferencias entre las imágenes y la realidad local. Monitorear las discusiones,	40 minutos	Ninguno.

	permitiendo el uso del inglés y español.		
Cierre	Presentación de un Objeto Cultural: Proyectar una foto del invierno en Charlotte Pass, New South Wales, Australia. Preguntar: "What is the season in the photo?" y "Where is this photo from (city or country)?" Revelar que la foto es de Australia, permitiendo una búsqueda rápida en Google para confirmar la autenticidad y fomentar el interés.	30 minutos	Foto de Charlotte Pass, computadora, proyector.
SESIÓN 2: EXPLORACIÓN INTERCULTURAL			
Etapas	Descripción de las actividades	Tiempo estimado	Materiales
Inicio	Revisión y Reflexión: Retomar las observaciones de la sesión anterior y discutir las búsquedas adicionales realizadas por los estudiantes sobre Australia. Preguntar: "When do you think summer is in Australia?" y abordar las diferencias estacionales entre Australia y México.	30 minutos	Ninguno.
Desarrollo	Actividad de Predicción y Discusión: Preguntar: "What do you think Christmas is like in Australia?" Dividir a los estudiantes en grupos para que generen listas de cinco ideas sobre cómo podría ser la Navidad en Australia. Proveer una frase de ejemplo en inglés para facilitar la producción de ideas.	40 minutos	Frase de ejemplo en inglés.
Cierre	Proyección de Videos: Proyectar una serie de videos de TikTok sobre la Navidad en Australia. Facilitar la comparación de las ideas previas de los estudiantes con lo mostrado en los videos. Abordar similitudes y diferencias, resaltando elementos culturales y climáticos únicos. Preguntar: "Do you really think	30 minutos	Videos de TikTok, computadora, proyector.

	Christmas is celebrated in the same way in every country in the world?" y "What about your country?" Fomentar la reflexión grupal sobre cómo las celebraciones varían globalmente debido a factores culturales y geográficos.		
SESIÓN 3: APLICACIÓN PRÁCTICA Y REFLEXIÓN			
Etapas	Descripción de las actividades	Tiempo estimado	Materiales
Inicio	Ejercicio de Role-Play: Presentar la situación: "Imagine that you are about to meet a new friend from Australia..." Indicar a los estudiantes que preparen un texto breve para dar la bienvenida a un amigo australiano, explicando las estaciones y celebraciones locales. Enfatizar el uso del inglés para la preparación del texto y, si es necesario, presentar un modelo del producto esperado.	60 minutos	Modelo de texto.
Desarrollo	Presentaciones: Permitir que los estudiantes presenten sus textos ante la clase. Fomentar un ambiente de empatía y comprensión, valorando la precisión y la cortesía en las descripciones.	60 minutos	Ninguno
Cierre	Reflexión Final: Concluir la sesión con una reflexión sobre la secuencia didáctica, resaltando la importancia de entender y respetar las diferencias culturales. Animar a los estudiantes a aplicar esta perspectiva en futuras interacciones interculturales.	30 minutos	Ninguno.