

UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE PSICOLOGIA

MAESTRIA EN PSICOLOGIA

Título

**La Incorporación de un Inductor Físico para Favorecer el Aprendizaje Grupal de
Funciones Comunicativas en Inglés**

Tesis

Para obtener el grado de Maestro (a) en Psicología

Presenta

Abel Antonio Avila Cantarell

Director de tesis:

Dra. Dení Stincer Gómez

Comité Tutorial

Dr. Ulises Delgado Sánchez

Dr. Pablo Guerrero Sánchez

Dra. Fernanda Gabriela Martínez Flores

Dr. Gabriel Dorantes Argandar

Agradecimientos

Agradezco a la Dra. Stincer por llevar a cabo acciones concomitantemente con un servidor para llevar a buen puerto este proyecto, al Dr. Delgado por distinguir principios subyacentes al programa de intervención que derivaron en un artículo de difusión científica; al Dr. Guerrero por compartir experiencias con grupos, a la Dr. Dorantes por señalar en sus seminarios de investigación cuantitativa consejos, alternativas e interés para integrar este documento y a la Dra. Martínez por su paciencia, solidaridad y generosidad hacia este trabajo. Así mismo expreso gratitud al Consejo de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y a la Universidad Autónoma de Morelos (UAEM) por su patrocinio.

Agradezco a mi familia por su preocupación y esfuerzo realizados de mantenerme alejado de la delincuencia, el incumplimiento de la ley y las conductas antisociales ya que en estos tiempos un gran cifra de jóvenes acusan deficiencias para aprovechar la guía adulta, el ejercicio de los valores y el apego a las normas; incluso en el momento de terminar de escribir la últimas palabras de esta tesis lamento decir que un adolescente de tres disparos con arma de fuego le quita la vida a un hombre a unos metros del lugar donde fue escrito este documento; después el joven se da a la fuga y la esposa del hombre sale de su domicilio para ver la hecho consumado. En la actualidad los mexicanos experimentan estos actos cotidianamente.

28/11/2019 09:00 HRS JIUTEPEC MORELOS MÉXICO

Índice General

Introducción.....	05
1 Marco Teórico.....	07
1.1 La Relevancia de la Lengua Inglesa en el Mundo.....	07
1.2 Nivel de Competencia Comunicativa en Inglés de los Mexicanos.....	11
1.3 Estrategias Psicodidácticas para la Enseñanza de la Lengua Inglesa.....	15
1.4 Principios Psicodidácticos Conductuales para Reducir la Disrupción e Incrementar el Aprovechamiento Escolar.....	22
2 Planteamiento del Problema.....	32
2.1 Un Problema de Disrupción y Bajo Aprovechamiento Escolar en una Secundaria Pública de Morelos.....	32
2.2 Objetivo.....	34
3 Método.....	35
3.1 Participantes.....	35
3.2 Diseño Experimental.....	35
3.3 Fases de Intervención.....	36
3.4 Procedimiento.....	40
4 Resultados.....	47
5 Discusión y Conclusiones.....	52
Referencias.....	55
Anexo 1.....	64
Anexo 2.....	65

Anexo 3.....	66
Anexo 4.....	68
Anexo 5.....	70
Anexo 6.....	71
Apéndice A.....	74
Apéndices B.....	75
Apéndices C.....	76
Apéndices D.....	77
Apéndices E.....	78
Apéndices F.....	79
Apéndices G.....	80
Apéndices H.....	81
Apéndices I.....	82
Apéndice J.....	83

Introducción

El uso de la lengua inglesa en México es considerado como un aprendizaje clave dentro del Plan de Educación Básica ya que la lengua inglesa predomina en la divulgación científica, tecnologías de la información y en el mundo financiero (Secretaría de Educación Pública, 2016b); Sin embargo, los resultados del aprovechamiento escolar relacionadas con la enseñanza de la lengua inglesa en escuelas primarias y secundarias que siguen el Programa Nacional de Inglés indican que después de estudiar a través de 4º, 5º y 6º de primaria y 1º, 2º y 3º, los estudiantes en promedio egresan de la educación básica sin los conocimientos esenciales relacionados con la formación de oraciones simples interrogativas, negativas y afirmativas; a lo sumo ellos únicamente son capaces de decir algunos objetos y adjetivos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2016; Székely, O'Donoghue & Pérez, 2015); Aunado a esto, estudios relacionadas con la enseñanza del inglés en México en escuelas de educación básica reportan problemas de gestión grupal, situaciones de simulación y una generalizada interacción pasiva entre pares durante más de la mitad del tiempo de clases (Ramírez, 2015; Razo, 2014).

Por tal motivo esta tesis presenta un programa de intervención que se apoyó de un diseño caso único ABCDEFA que incorporó un objeto didáctico que señaló la disponibilidad de pistas verbales docentes relacionadas con la formación de oraciones negativas, interrogativas y afirmativas en presente y pasado en inglés; ya que los estudiantes participantes en este estudio tenían el antecedente de no seguir las recomendaciones docentes en la clase de inglés. Además, para formar un subgrupo de mujeres y uno de hombres de manera simultánea; se incorporó una otra variable independiente que consistió en aplicación digital, la cual señalaba la disponibilidad de aprendizaje autogestivo a un subgrupo para que el otro subgrupo pudiera atender las pistas verbales a través del objeto didáctico. Esto permitía al profesor dar recomendaciones a mujeres mientras trabajaban autogestivamente los hombres y viceversa.

En suma, un grupo de treinta y ocho alumnos de tercer grado de una secundaria pública en Tepoztlán México reportó bajo nivel de aprovechamiento y una alta disrupción escolar en el pretest. En promedio, estos participantes alcanzaron 34% de un examen de conocimientos básicos de la lengua inglesa. Respecto a los ítems relacionados con la elaboración de oraciones interrogativas y negativas en presente y pasado ellos lograron un 28%.

Después, de incorporar las variables por cinco sesiones y dar seguimiento a las destrezas de los estudiantes sin las variables por cuatro sesiones; los resultados mostraron que las conductas disruptivas, en promedio, se redujeron de 153 a 22 por clase; en el posttest se logró un cambio del 34% al 79% en aprovechamiento y en una prueba de conversación oral 25 de 38 participantes realizaron correctamente oraciones interrogativas y negativas en presente y pasado.

Esta tesis se organiza de la siguiente manera. El primer capítulo o marco teórico expone cuatro aspectos: la relevancia de la lengua inglesa en el mundo, el nivel de competencia comunicativa de la lengua inglesa de los mexicanos, estrategias psicodidácticas que se emplean para la enseñanza de la lengua inglesa en el mundo y los principios psicodidácticos conductuales que se han empleado para reducir la disrupción escolar e incrementar el aprovechamiento escolar.

El segundo capítulo o planteamiento del problema expone la problemática que enfrenta la enseñanza de la lengua inglesa en México de acuerdo con reportes, alternativas y discusiones de estudios de divulgación científica y de los objetivos planteados.

El tercer capítulo o diseño metodológico consiste en la descripción de un programa de intervención dirigido a un grupo de estudiantes de una secundaria pública del estado de Morelos México que reportó problemas de bajo aprovechamiento y alta disrupción escolar por parte de sus autoridades escolares.

El cuarto capítulo reporta los hallazgos derivado del análisis de los datos recabados derivados de las videograbaciones de las clases y de los formatos llenados por los observadores que participaron en esta investigación.

El quinto capítulo responde a las conclusiones que se alcanzaron relacionadas con los objetivos planteados a través de los hallazgos con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

La Relevancia de la Lengua Inglesa en el Mundo

Aunque los documentos legales, la información, la instrucción escolar y la vida productiva en México se desarrollan en español (Canuto, 2013), las tecnologías de la información han favorecido que el entendimiento de México con otros países sea cada vez más estrecho (Phillipson, 1997); en especial la relación con el vecino del norte (Hausman, 2007). En la actualidad, Norteamérica es la principal fuerza política, cultural y científica del mundo (Cohen, 2004). No hay que olvidar que estos sectores dependen del sector económico. No obstante, hoy en día los productores están más preocupados por lo que pasa en los mercados financieros que lo que pasa en el campo (Wuthnow, 2015). Es decir, el tráfico internacional de bienes y servicios es cincuenta veces menor que el comercio de divisas; mientras, el mercado de derivados es diez veces mayor grande que el producto interior bruto en un año (Atkeson, Eisfeldt & Weill, 2015). En este rubro, por una parte, los principales centros financieros son los de Londres y Nueva York (Sassen, 1999) y, por otra, los estándares internacionales para las finanzas se acuñan en inglés (Deming, 2006). Dicho esto, en este capítulo se revisan más estudios relacionados con la prevalencia de la lengua inglesa en el mundo.

Ian (2007) reportó que aproximadamente el Chino Mandarín cuenta con 1299 millones de hablantes nativos, el español con 442 millones y el inglés 378 millones, el árabe con 315 millones, el hindú con 260 millones, el bengalí con 243 millones, el portugués con 223 millones; Sin embargo, desde 1999 en una encuesta realizada por el Instituto Nacional de Lenguas en Japón, a gente de todas partes del mundo, consideraba unánimemente al inglés como la lengua más útil para la comunicación internacional (Honna, 2005). Además, investigaciones de Crystal (2006) apuntan al inglés como la lengua más empleada en el mundo ya que existen más de 400 millones de usuarios nativos, más de 400 millones de usuarios que emplean la lengua inglesa como segunda lengua y más de 600 millones como lengua extranjera.

La lengua inglesa moderna es originaria de Inglaterra. En el siglo XIX el imperio británico expandió la tecnología, el comercio y el idioma por todo el mundo (Tyler, 1836). Pero, en la actualidad Estados Unidos, heredero del Imperio Británico, se ha convertido en potencia mundial (Dukes, 2001). Actualmente nueve de los diez países más ricos del mundo: Luxemburgo, Suiza, Noruega, Irlanda, Islandia, Estados Unidos, Singapur, Dinamarca y

Australia (World Bank, 2018) cuentan con un nivel alto de competencia de lengua inglesa a excepción de Catar (Ef.edu, 2017).

Teichler (2004), manifiesta que muchos sistemas educativos nacionales han adoptado prácticas claves de las universidades americanas de más prestigio como: Harvard, Princeton, Yale, Columbia, Caltech, MIT, Stanford, tales prácticas son encaminadas a los currículos, políticas educativas; para Teichler los avances científicos a nivel superior están preparando profesionales y especialistas para favorecer empresas internacionales especialmente de países dominantes; él concluye que el sector educativo está siendo formado por las políticas económicas.

Según *Times Higher Education* (2018), el 95 % de las 100 universidades más prestigiosas del mundo se encuentran en países con alto nivel de competencia en lengua inglesa tales como: Estados Unidos, Inglaterra, Singapur, Canadá, Australia, Alemania, Suiza, Suecia, Bélgica, Holanda, Francia, Corea del Sur y Finlandia.

Recientemente se puede apreciar una tendencia vertical del empleo del inglés. El número de estudiantes cuya lengua materna no es el inglés, está incrementando ya que prevalece el interés por conseguir grados académicos a nivel superior en países con nivel de competencia alta en el dominio de la lengua inglesa, mientras existe un número mucho menor de estudiantes de habla inglesa con interés en aprender otras lenguas; debido a que la lengua inglesa es la principal lengua para los negocios, las profesiones, la ciencia e investigación (Marginson & Wende, 2006)

Desde hace quince años, Altbach (2005) señaló que más de un millón y medio de estudiantes universitario se preparaban en el extranjero cada año; en donde los Estados Unidos era el principal huésped ya que aproximadamente un tercio de sus estudiantes eran extranjeros. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, sin mencionar el nombre de instituciones educativas, reportó que veintidós de veintitrés naciones que recibían el mayor número de estudiantes extranjeros ostentaban alto dominio de inglés (UNESCO, 2014).

Tabla 1

Ranking de Países Huéspedes de Estudiantes Internacionales (UNESCO, 2014)

País	Inscritos	Nivel inglés	País	Inscritos	Nivel inglés
EEUU	740475	Materna	Suecia	28629	Muy alto
Inglaterra	427686	Materna	Polonia	23525	Alto
Australia	249588	Materna	Dinamarca	22363	Muy alto
Alemania	184594	Alto	Portugal	18525	Alto
Japón	136215	Bajo	Hungría	17520	Alto
Canadá	120960	Materna	Finlandia	15636	Muy alto
Austria	58056	Alto	Irlanda	11100	Materna
Holanda	57509	Muy alto	Eslovaquia	9059	Alto
España	557759	Medio	Noruega	3956	Muy alto
Suiza	44468	Alto	Luxemburgo	2468	Muy alto
Bélgica	42926	Alto	Islandia	982	Materna
N Zelanda	40994	Materna			

Para Drubin y Kellogg (2012), dentro de la ciencia y la investigación, la lengua inglesa es empleada casi exclusivamente. Ellos enfatizan que los científicos alrededor del mundo pueden tener acceso a la vasta cantidad de literatura científica y pueden comunicarse con otros científicos de cualquier parte del mundo con el inglés como herramienta comunicativa.

El ranking de revistas científicas Scimago (2016), indica que la lengua inglesa es considerada el medio que se emplea más en la investigación. Según sus listas, las más importantes revistas y la gran mayoría de éstas publican en inglés. Elsevier (2017) reporta que Scopus la base de datos más extensa en el mundo para revisar Revistas Científicas exige a las revistas que no son anglófonas redactar en lengua inglesa al menos la reseña ya que el 80% de las publicaciones están escritas en inglés.

Según Education First (2017) el estudio obligatorio de la lengua inglesa en países como Alemania, Austria y Suiza ha favorecido que los recién graduados en nivel superior estén obteniendo cerca de veinte puntos más que las personas mayores a cuarenta años; segundo, los jóvenes que proceden de países en vías de desarrollo tienden continuar sus estudios en países donde predomina el inglés debido a que en estos países hay mayor oferta y demanda de servicios y productos, presupuesto en educación y mejor acceso a internet; tercero, las personas con “dominio de inglés muy alto” en promedio ganan 47,318 USD, con “dominio alto” 23,128 USD, con “dominio moderado” ganan 13,277 USD, con “dominio bajo” ganan 8,799 USD y con “dominio bajo” ganan 6,424 USD.

Al respecto el Banco Mundial (2016) reportó que veintisiete de treinta países cuya población en promedio tiene un dominio recomendable en lengua inglesa tienen en promedio ingresos per cápita altos; mientras que 30 de 40 países cuya población no emplea la lengua inglesa en la actualidad también alcanzan ingresos per cápita bajos.

Tabla 2

Ranking de Países con Mayores Ingresos y su Nivel de Inglés (Education First, 2017; World Bank, 2016)

INGLÉS MUYALTO	PIB NOMINAL	INGLÉS ALTO	PIB NOMINAL	INGLÉS MEDIO	PIB NOMINAL	INGLÉS BAJO	PIB NOMINAL	INGLÉS MUYBAJO	PIB NOMINAL
Luxemburgo	100,738.7 USD	Suiza	079,887.5 USD	Hong Kong	043,741.0 USD	Japón	038,900.6 USD	Qatar	059,324.3 USD
Noruega	070,868.1 USD	Austria	044,757.6 USD	Francia	036,857.1 USD	Emiratos	037,622.2 USD	Kuwait	027,359.2 USD
Dinamarca	053,578.8 USD	Alemania	042,161.3 USD	Italia	030,661.2 USD	Uruguay	015,220.0 USD	A Saudita	020,028.6 USD
Singapur	052,962.5 USD	Bélgica	041,271.5 USD	Corea Sur	027,538.8 USD	Chile	013,792.9 USD	Omán	014,982.4 USD
Suecia	051,844.8 USD	Portugal	019,838.0 USD	España	026,616.5 USD	Panamá	013,680.2 USD	Venezuela	011,000.0 USD
Holanda	045,637.9 USD	R Checa	018,483.7 USD	Grecia	017,890.6 USD	Rusia	008,748.4 USD	Turquía	010,000.0 USD
Finlandia	043,401.2 USD	R Eslovaca	016,529.5 USD	Lituania	014,900.8 USD	Brasil	008,649.9 USD	Libia	006,169.0 USD
<u>Sudáfrica</u>	<u>005,274.5 USD</u>	Hungría	012,820.1 USD	Argentina	012,440.3 USD	China	008,123.2 USD	Kazajstán	007714.7 USD
		Polonia	012,414.1 USD	Costa Rica	012,000.0 USD	México	008,208.6 USD	Irán	005,219.1 USD
		Rumania	011,817.1 USD	<u>Bulgaria</u>	<u>007,469.0 USD</u>	Cuba	006,700.0 USD	Siria	005,040.0 USD
		Malasia	011,000.0 USD	<u>Dominicana</u>	<u>006,722.2 USD</u>	Perú	006,049.2 USD	Iraq	004,609.6 USD
		<u>Serbia</u>	<u>005,426.2 USD</u>	<u>Nigeria</u>	<u>002,175.7 USD</u>	Ecuador	006,018.5 USD	Salvador	004,223.6 USD
		<u>Filipinas</u>	<u>002,951.1 USD</u>	<u>Vietnam</u>	<u>002,170.6 USD</u>	Tailandia	005,910.6 USD	Jordania	004,087.9 USD
				<u>India</u>	<u>001,709.6 USD</u>	Colombia	005,805.6 USD	Argelia	003,916.9 USD
						Guatemala	004,146.7 USD	Sri Lanka	003,910.0 USD
						Túnez	003,688.6 USD	Azerbaiyán	003,878.7 USD

Indonesia	003,570.3 USD	Mongolia	003,694.1 USD
Ucrania	002,185.7 USD	Egipto	003,477.9 USD
Pakistán	001,443.6 USD	Angola	003,308.7 USD
Bangladesh	001,358.8 USD	Marruecos	002,892.8 USD

Pearson (2013) por su parte se interesó conocer la percepción que tienen las personas económicamente activas sobre a la importancia de la lengua inglesa para conservar y ascender su puesto a través de una encuesta realizada en casi 80 países. En el 65% dijo que es un requisito, el 26% que es importante, el 5% que es una ayuda, el 3% que en el futuro será importante y el 1% que su importancia es personal. En otro ítem de la misma encuesta con respecto al papel de la lengua inglesa para un desarrollo dentro de su propio centro de trabajo, el 72% expresó que es requerido, el 22% que es importante, el 4% que es una ayuda y el 1% que no es importante.

En suma, la lengua inglesa como aprendizaje clave en la educación básica está basado en factores económicos, sociales y políticos justificados. Un estudiante puede emplear datos, acceder artículos arbitrados o capacitación en el extranjero cuando cuenta con destrezas comunicativas en inglés. Por otra parte, existen proyectos de gran valor que no han sido difundidos por no estar escritos en inglés. Por ejemplo, un estudio que ha sido útil para contrarrestar los efectos de la gripe aviar se tradujo 10 años después (Amano, González-Varo & Sutherland, 2016). Esto sucede a menudo que en promedio cuentan con un nivel básico de dominio de la lengua inglesa. En consecuencia, existen profesionales con dificultades para percibir mejores salarios o lograr promoción debido a que no pueden ocupar puestos clave de colaboración o comercio internacional (Ting, Marzuki, Chuah, Misieng & Jerome, 2017). Por estas razones es razonable incrementar estudios o programas de intervención que favorezcan la adquisición de competencias comunicativas en inglés entre los jóvenes estudiantes.

Nivel de Competencia Comunicativa en Inglés de los Jóvenes y Adultos Mexicanos

Aunque la enseñanza de la lengua inglesa es obligatoria en educación básica desde 1993, su primera aparición data desde 1926 a nivel secundaria (Secretaría de educación Pública [SEP], 2016b). En el México, el primer antecedente se encuentra en el estado de Morelos en el año de 1992 (Ramírez, 2015). Sin embargo, hoy en día estudios nacionales e internacionales indican que ni adultos ni jóvenes cuentan con las destrezas necesarias para ser usuarios independiente o

competentes en países donde prevalece el inglés. Este capítulo, entonces, revisará datos en relación con el nivel de competencia de lengua inglesa de los mexicanos.

En el 2009, la SEP (2016b), ministerio educación en México, incorpora la lengua inglesa como una asignatura en los planes de estudio de educación preescolar y primaria; además, articula estos planes con aquel de secundaria con el propósito de que cada estudiante en un periodo de diez años se prepare para conseguir un mismo perfil de egreso; el cual consiste en que ellos empleen con autonomía la lengua inglesa para justificar opiniones, describir experiencias y desenvolverse de manera sencilla en un país inglés hablante.

Ese mismo año se logra la alineación y homologación de estándares nacionales e internacionales, determinación de criterios para la formación de docentes, establecimiento de lineamientos para la elaboración y evaluación de materiales educativos y la certificación del dominio del idioma inglés con la puesta en marcha del Programa Nacional de inglés en Educación Básica (PNIEB); derivado de esto, en el año 2010 tales programas de estudio se llevan a la práctica en 313 escuelas preescolares y en 692 primarias en el Distrito federal y en 21 entidades federativas: Aguascalientes, Baja California, Coahuila, Colima, Chihuahua, Veracruz, Durango, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Puebla, Quintana Roo, SLP, Sinaloa, Sonora y Tamaulipas (SEP, 2011).

El PNIEB se divide en dos etapas: la etapa de familiarización y la etapa formativa la cual está basada en el Marco Común Europeo de referencia de las lenguas (MCER). El MCER es una rúbrica que indica si una persona es dependiente, independiente o muy competente para emplear la lengua inglesa como herramienta comunicativa a través de cuatro habilidades básicas: comprensión lectora, comprensión auditiva, producción oral y producción escrita. (Council of Europe, 2018).

Tabla 3
Aprendizajes Esperados del MCER (Council of Europe, 2018)

GRADO	PERFIL DE EGRESO	NIVEL/HORAS
kínder y 1°- 2° de primaria	Escuchar, escribir, leer y repetir vocabulario y frases con el fin de familiarizarse con la lengua meta.	Familiarización 300 horas

3°- 4° de primaria	Comprender y emplear expresiones cotidianas y frases muy básicas con el fin de satisfacer necesidades concretas. Presentase o presentar a otros y hacer o contestar preguntas tales como donde vive usted, a quien conoce, que hace, que tiene. Saber interactuar cuando el interlocutor hable despacio y claro y esté dispuesto a repetir cuando se solicita.	Formativa A1 200 horas
5°- 6° de primaria	Comprender declaraciones y expresiones frecuentes relativas a temas como la familia, datos personales, compras, empleo o geografía local. Expresarse adecuadamente en actividades rutinarias que requieren de intercambio simple. Describe de modo simple necesidades, origen o entorno.	Formativa A2 200 horas
1°- 3° de secundaria	Comprender los puntos principales cuando recibe información con la que está familiarizado cuando se le presenta en el trabajo, escuela o centro recreativo. Resolver situaciones que probablemente se presenten mientras se viaja en una ciudad donde se habla la lengua meta. Elaborar párrafos conectados de manera simple sobre temas familiares o personales. Describir experiencias, eventos, expectativas y ambiciones y brevemente.	Formativa B1 360 horas

Según el PNIEB, durante el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa el docente es el modelo más importante y frecuentemente el único disponible favorecer la imitación de las funciones comunicativas en inglés. El PNIEB recomienda a los docentes no solo contar con conocimientos respecto a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, tener manejo de los modelos de enseñanza y, sobre todo, ostentar un alto dominio de la lengua meta (2015). Sin embargo, los resultados de la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de una prueba denominada Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI) que se realizó a 5317 profesores de inglés de secundaria en el año 2009 son desalentadores (SEP, 2009).

Tabla 4
Nivel de Inglés de Profesores en México en el 2009 de MCER (SEP, 2009)

% de Profesores	su Nivel MCER
57%	A0 (Familiarización)
22%	A1

04%	A2
09%	B1 (Usuario Independiente)
06%	B2
01.1%	C1 (Usuario Competente)
0.6%	C2

Esta tabla refleja que solo el 9% de los profesores contaron con el perfil de egreso requerido a estudiante de secundaria, en la asignatura en cuestión, cuando el nivel recomendado por el British Council fue solo alcanzado por un 8% de ellos.

En lo que respecta a cobertura en el 2014 los resultados no son mejores ya que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2014) reporta que el 82% de las escuelas públicas de educación básica no cuentan con profesor de inglés (citado en British Council, 2012).

Peor aún, Ramírez (2015) denuncia de los pocos maestros con los que cuenta el programa denominado Programa Estatal de inglés para escuelas primarias estos en su mayoría desertan, ya que ellos difícilmente han recibido base, compensación económica formal-suficiente, vacaciones pagadas y capacitación; en la mayoría de los casos los padres de familia han reunido cuotas para la compensación económica del docente. Además, el autor enfatiza que debido a que la lengua inglesa no aparece en la boleta de calificación no todos los padres quieren aportar una cuota para reunir un salario del profesor.

Estas deficiencias en el sistema enseñanza de la lengua inglesa ha derivado en pobres resultados de aprovechamiento. Esto se puede constatar con estudios internacionales que indican que en promedio tanto los jóvenes egresados de secundarias (de 15 años), de preparatoria (de 20 años), como de universidad (26 años) no lograron alcanzar la competencia de usuario independiente en comprensión lectora y auditiva. Esto puede significar para mexicanos (Education First, 2017).

En lo que respecta a investigaciones nacionales, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) realizó una investigación a todos los alumnos de nuevo ingreso de la generación 2001-2002 que ingresaron en las siguientes universidades metropolitanas: El Colegio de México (COLMEX), la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), el Instituto Tecnológico

de Tlalnepantla (ITT), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Los resultados indicaron que el 75.6% de los estudiantes no aprobó ningún nivel del CMER, el 23.9% consiguió el nivel básico, 8.6% obtuvo el nivel intermedio, y el 6.5% el nivel avanzado. Cabe señalar, que todos los estudiantes participantes declararon haber cursado al menos seis cursos previos de inglés correspondientes a tres de secundaria y tres de bachillerato lo que equivaldría a al menos 600 horas de instrucción (CENNI, 2018).

En conclusión, en la actualidad, aunque no se tiene la cobertura total, la enseñanza de la lengua inglesa en México no es opcional, ni tampoco nueva; pero, en las zonas urbanas donde se encuentran concentrados la mayoría de profesores de inglés las escuelas de enseñanza obligatoria no hacen la diferencia. Otra preocupación es la cifra que indica que después de cursar la lengua inglesa durante la primaria, secundaria, preparatoria y universidad; en la zona metropolitana, más del 80% de los estudiantes desperdiciaron esas horas de práctica de la lengua inglés y menos del 20% de sus maestros estaban certificados. Para contrarrestar este problema debe asegurarse la secretaria de educación que estén frente a grupo no solo los profesores certificados en técnicas de enseñanza, sino que sean usuarios competentes en lengua inglesa; ya que existe una relación entre el porcentaje de profesores competentes y el aprovechamiento de la lengua inglesa.

Estrategias Psicodidácticas para la Enseñanza de la Lengua Inglesa

A continuación, se presentan 21 investigaciones relacionadas con el aprendizaje escolarizado de la lengua inglesa en educación básica. En un primer momento se revisaron diez investigaciones que tratan la enseñanza expositiva oral con el apoyo de libro de texto impreso; después, tres que trataron la incorporación de materiales manipulables; posteriormente, tres que revisaron el tema del modelado y; finalmente, dos que trataron la motivación y los estilos de enseñanza-aprendizaje. A partir de la articulación de todas estas investigaciones se puede inferir que a través de la enseñanza expositivo oral en promedio los profesores se han optado por programadores avanzados tales como los mapas conceptuales; no obstante, estos instrumentos de auto-refuerzo son más eficaces cuando los estudiantes previamente se han familiarizado con objetos manipulables, debido a que aquellos obedecen a funciones a actividades cognitivas complejas tales como la síntesis, la categorización y la abstracción.

La primera investigación consistió en tres grupos de 26 participantes de sexto de primaria de nivel de inglés pre-intermedio: un grupo experimental (A) y dos grupos de control (B). A los tres grupos se les impartió un curso expositivo oral con la ayuda de un libro de texto impreso. Adicionalmente, al grupo A se les explicó el uso de tablas, la observación de imágenes y el apoyo de mapas conceptuales; mientras que a los dos grupos de control B, no se les dio ese apoyo extra. Señalan que los tres grupos tuvieron desempeño semejante en cuanto a contenido, logro comunicativo, organización (recursos cohesivos) y lenguaje (complejidad en las oraciones) en el posttest. Ma y Zainal (2018) atribuyeron la ineficacia de los organizadores avanzados a que estos no fueron afianzados con materiales manipulables apropiados para estos estudiantes se familiarizaran con la información dada.

La segunda investigación consistió en dos grupos de 27 participantes de tercero de secundaria con nivel pre-intermedio. Se les impartió un curso de comprensión lectora con la ayuda de un libro impreso. En el grupo experimental se recapitulaban los “phrasal verbs” con la ayuda de flashcards (con sus respectivos ejercicios), mientras que el grupo de control, no. Magnusson y Graham (2011) señalan que ambos grupos emplearon los “phrasal verbs” correctamente; sin embargo, el grupo de control empleó el 3% de los phrasal verbs revisados, mientras que el grupo experimental los incluyó en un 20% en el posttest. Esto nos indica que, el énfasis en las diversas aplicaciones de una categoría gramatical, favorece su comprensión funcional.

La tercera investigación consistió en dos grupos de 26 participantes de tercero de secundaria de nivel intermedio de inglés. Se les impartió un curso de producción escrita para mejorar contenido, logro comunicativo, organización y lenguaje a través de un libro de texto impreso que básicamente mostraba el uso de oraciones simples, subordinadas, conectores pragmáticos, las partes de una carta formal, etc. El grupo A tomó solo el curso impreso y el grupo B adicionalmente estudió favorecía la comparación entre textos elaborados por los estudiantes y esos mismos textos mejorados por el profesor. Colovic (2019) señaló que el grupo experimental mejoró en un 25% su redacción, mientras que el grupo de control un 20%.

La cuarta investigación empleó dos grupos de 23 participantes de un curso de nivel intermedio de inglés. El grupo experimental era corregido de manera explícita, proporcionándoles las respuestas omitidas o mal empleadas, y el grupo de control de forma

implícita (reformulando el error). Li (2009) señala que aquellos participantes con alto aprovechamiento eran capaces de apoyarse tanto de la retroalimentación implícita como explícita; mientras los participantes de bajo aprovechamiento solo hacían efectiva la ayuda explícita.

La quinta investigación empleó dos grupos de 15 participantes de nivel básico en inglés para explicar y ejercitar el uso la tercera persona del singular. El grupo A recibió ejercicios donde se destacaba con negritas o color rojo la letra “S”, mientras que el grupo B no se empleó esta estrategia. De Santis (2008) indicó que el grupo de control obtuvo en promedio 8/16 correctas mientras que el grupo experimental 15/16 en el posttest. El investigador concluyó que el estímulo visual tiene empleado provocó que los participantes preguntaran la función del uso de la “S” en tercera persona del singular y la recordaran.

La sexta investigación empleó a 120 participantes de tercero de secundaria con nivel pre-intermedio de inglés. Se incorporaron diferentes formatos en clase tales como cuentos, novelas, comics, revistas, sitios web, diarios y revistas. Después se les aplicó un instrumento para reconocer su actitud hacia la lectura. Johari, Tom, Morni y Sahari (2013) en una investigación con indican que el 75% de los participantes pusieron como sus tres preferencias el comic, la revista y el cuento y que esto se debió a casos que incluían con pertinencia y secuenciación imágenes. Después. López y Varón (2018) al respecto llevaron a cabo una investigación con un grupo de 28 participantes rezagados. Les incorporaron el comic para favorecer la comprensión lectora y el poster para favorecer la producción escrita durante 20 sesiones. Los resultados del pretest indicaron que el grupo obtuvo en promedio 22 errores gramaticales, pero esa cifra disminuyó a 9 errores en el posttest.

La octava investigación empleó 44 participantes con nivel intermedio de inglés y formó dos grupos: El grupo A recibió enseñanza expositiva oral con el apoyo de un libro y el grupo B realizó un proyecto sobre la prevención de enfermedades en donde tenían que dar recomendaciones orales, hacer carteles, tomar dictados y resumir información. A los participantes que realizaron el proyecto se les proporcionó el ejemplo de otro semejante para que imitaran rasgos del formato y, así, comprendieran las fases, el uso de materiales y herramientas. El pretest reportó que ambos grupos obtuvieron 25/50 aciertos; sin embargo, en el posttest el grupo experimental obtuvo 47/50 y el grupo de control 38/50 (Bakar, Noordin & Razali, 2019).

La novena investigación consistió en dos grupos de estudiantes de secundaria de lengua inglesa con nivel intermedio. Un grupo recibió instrucción expositiva oral con la ayuda de un texto impreso y el otro grupo recibió instrucción de aula invertida. En el aula invertida los estudiantes se apoyaron en audio-videos y juegos en línea antes de realizar actividades del libro de texto impreso. Mohammadi, Barati y Youhanaee (2019) señalaron que en el pretest ambos grupos obtuvieron 20/40 ítems correctos; mientras que, en el posttest, el grupo experimental obtuvo 34/40 y el grupo de control 28/40.

La décima investigación empleó dos grupos de 32 participantes de tercero de secundaria con nivel pre-intermedio. Ambos grupos recibieron enseñanza expositiva oral con la ayuda de un libro de texto impreso; sin embargo, el grupo experimental recibió tres técnicas de Sugestopedia. Por ejemplo, se incorporó música durante las actividades, técnicas de respiración acompañadas de imágenes de paisajes y se favoreció la reflexión de los participantes durante once semanas. Según Nieves (2012) mientras que en el pretest ambos grupos obtuvieron nivel deficiente a través de una prueba de competencia lingüística, en el posttest solo el grupo experimental paso al siguiente nivel: suficiente.

La décimo primera investigación incorporó dos grupos de tercero de secundaria con nivel pre-intermedio en inglés para el estudio de conceptos (con sus respectivos ejemplos): el grupo A recibió tarjetas y el grupo B recibió listas. Los 120 conceptos a aprender habían sido seleccionados de cursos previos. Kuo y Ho (2012) señalaron que el grupo que uso las tarjetas, las empleó para manipularlas en actividades de propia creación, mientras que el otro grupo solo memorizó. Ambos fueron igual de eficaces para aprender el 20% de los conceptos en una sesión, pero un 50% expresó deseo de ocupar de nuevo las listas mientras que el 70% expreso deseo de ocupar tarjetas.

La décimo segunda investigación empleó dos grupos de 19 participantes de primaria con nivel básico en inglés para que realizaran el juego “adivina quién” para memorización de vocabulario a través de dos métodos: uno individual digital en línea (A) y otro en binas con material impreso manipulable (B). Vasileiadou y Makrina (2017) indicaron que ambos grupos lograron el 75% del vocabulario estudiado en el posttest. Sin embargo, En el grupo A los cuatro estudiantes disruptivos lograron aprendizajes del 50% en el grupo y en el grupo B los cuatro

estudiantes disruptivos no lograron adquirir vocabulario nuevo. Esto indica que el material manipulable no fue atractivo no comprensible para los sujetos disruptivos.

La décimo tercera investigación consistió en la observación de tres grupos, con nivel de inglés pre-intermedio, de cuarto grado de primaria con sus respectivos profesores. Durante las observaciones el profesor A habló en promedio 25% del tiempo para desarrollar actividades del libro de texto; el profesor B habló por arriba del 50% para desarrollar actividades del libro y para explicar funciones, sintaxis, fonética y; el profesor C habló por debajo del 25% del tiempo solo para guiar actividades con materiales manipulables. Setiawati (2012) indicó que el profesor A no logro los objetivos de aprendizaje, el profesor B tampoco logro los objetivos de aprendizaje ni tuvo control grupal y el profesor C logro los objetivos de aprendizaje al 80% y el involucramiento de los integrantes del grupo. Esto nos indica que la guía verbal en grupos escolarizados de educación primaria no debe referirse a cosas abstractas sino concretas, con el fin de darle tiempo a los estudiantes para que saquen sus propias conclusiones cuando estén listos para hacerlo.

La décimo cuarta investigación empleó dos grupos de tercero de secundaria con nivel de inglés intermedio para la enseñanza de la habilidad escrita. El grupo A empleó un curso impreso para el aprendizaje de la producción escrita con guía expositiva del docente; por otra parte, el grupo B a partir de un borrador, realizó ocho borradores más derivados del primero para revisar contenido, logro comunicativo, organización y lenguaje respectivamente a través del modelado de oraciones, párrafos y textos. Bataineh y Obeiah, (2016) señalaron que el grupo A empleo un lenguaje cotidiano, una organización con conectores básicos, con logro comunicativo general y con omisiones menores en cuanto a contenido; sim embargo, el grupo B empleó un rango amplio de vocabulario, de conectores, con convenciones comunicativas pertinentes y con contenido relevante.

La décimo quinta investigación empleó 39 participantes de tercero de secundaria con nivel de inglés pre-intermedio. Después del pretest, la segunda fase consistió en modelar la lectura en voz alta de una historia, la tercera fase consistió en modelar una lectura para encontrar preguntas clave; la cuarta fase consistió en modelar una re-escritura de la misma historia y; la última fase consistió en imitar un resumen individual. De acuerdo con la rúbrica de producción escrita el pretest reportó: 2 con nivel alto, 17 con nivel intermedio y 20 con nivel bajo; mientras

que el posttest reportó: 16 con nivel alto, 12 con nivel intermedio, y 11 con nivel bajo (Damayanti, 2017).

La décimo sexta investigación consistió en una observación a dos grupos de primaria con nivel de inglés básico: 3° y 4°. Se empleó la enseñanza expositiva oral con la ayuda de un libro de texto impreso; sin embargo, el grupo experimental se apoyó de técnicas de Respuesta física Total (RFT). Este método consistió en dar órdenes en inglés a los participantes para que estos una vez que las identifiquen, respondan con movimientos, gestos o respuestas orales. Shan (2017) encontró que el método tradicional fue ineficaz porque la actitud de los estudiantes no favoreció la competencia comunicativa en inglés en ninguna de las cuatro habilidades: habla, escucha, escritura o lectura; mientras que las estrategias de la RFT entusiasma a la totalidad de los participantes del grupo experimental ya que en un primer momento imitaban los participantes rezagados imitaron a los participantes destacados y en un segundo momento los participantes tanto destacados como rezagados imitaron las frases y oraciones del profesor.

La décimo séptima investigación empleó 60 participantes de secundaria con nivel intermedio de inglés. Se categorizaron los participantes por su nivel de competencia comunicativa y de satisfacción con los materiales incorporados en clase. Qutob (2018) halló significancia entre la relación entre satisfacción con los materiales y el nivel de aprovechamiento. Esta investigación coincidió con aquella de Hernández (2008) que convocó la participación de 130 estudiantes de lengua extranjera. Él encontró correlación entre su nivel de competencia y su nivel de motivación para aprenderla.

La décimo novena investigación empleó a 168 estudiantes de secundaria de nivel de inglés intermedio. Se les aplicó un test para conocer las siguientes estrategias relacionadas con el aprendizaje de lenguas: metacognitivas, de memoria, sociales, cognitivas, afectivas, de compensación y otro para conocer su nivel de competencia comunicativas. Supakorn, Feng y Limmun (2018) señalaron que las estrategias que separan a los estudiantes competentes de aquellos rezagados fueron la metacognitiva y la de memoria. Esto nos indica que los estudiantes con logro académico no solo están listos para el auto-refuerzo, sino que se apoyan en él.

La vigésima investigación consistió en una observación de seis grupos de estudiantes de primaria con nivel de inglés básico con 105 participantes. Los seis profesores se apoyaron en un

libro de texto impreso para favorecer el enfoque comunicativo durante tres semanas. Toro, Minuche, Tapia y Paredes (2018) subrayaron que en ningún caso se alcanzaban los objetivos de aprendizaje y, también, señalaron que el único elemento del enfoque comunicativo incorporado por los maestros fue la dramatización de los diálogos propuestos por el curso impreso, aunque dicho enfoque ha recomendado, también, la implementación de objetos manipulables para promover dinamismo o hasta realismo. Estos resultados coincidieron con aquellos que Alnujaidi (2018) reportó en otro estudio que empleó la participación de 160 estudiantes y 105 maestros involucrados en la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. El investigador señaló que mientras el 70% de sus participantes estudiantes indicó tener un estilo de aprendizaje secuencial, activo, visual y significativo; el 60% de sus participantes profesores indicó tener un estilo de enseñanza global, pasiva, verbal y abstracta.

Como se pudo ver a lo largo de este subcapítulo, la incorporación de listas, mapas conceptuales, tablas, cuadros sinópticos, rubricas, en la enseñanza expositivo oral sigue resultado un tanto abstracta, compacta y global entre los estudiantes rezagados (Kuo & Ho 2012; Li, 2009; Ma & Zainal, 2018); mientras el estudiante promedio de educación básica escolarizada ha reportado una preferencia por el aprendizaje activo, visual, significativo y secuencial (Alnujaidi, 2018). El aprendizaje por proyectos el cual preserva cronológicamente los productos en portafolios (Bakar, Noordin & Razali, 2019), el aula invertida en donde se incorporan las tecnologías (Mohammadi, Barati & Youhanaee 2019; Vasileiadou & Makrina, 2017) la sugestopedia que se apoya en incorporación de música, relajación y paisajes (Nieves, 2012) y el enfoque basado en contenidos que favorecen la comprensión lectora (López & Varón 2018), aunque han tomado en cuenta el aprendizaje activo, visual, significativo y secuencial, ha favorecido más el aprendizaje autogestivo. Por otra parte, para favorecer que los estudiantes sigan las recomendaciones del profesor, el enfoque de respuesta física total (Shan, 2017) como la incorporación de objetos manipulables (Setiawati, 2012) como aquellos empleados por los matemáticos: fichas, cubos, monedas han jugado un importante papel para mejorar la comunicación profesor-alumno. Siguiendo la misma línea, Lin (2017) sugiere la incorporación del meme en la enseñanza de la lengua inglesa ya que instiga diversas conductas tales como: la lectura, su comprensión, la escucha de los pares, la producción escrita y en esta última conducta puede ser muy útil el modelado de estructuras gramaticales. Finalmente, los organizadores

avanzados, aunque no son recomendables para estudiantes con rezago educativo pueden ser eficaces una vez que están regularizados (Feng & Limmun, 2018).

Principios Psicodidácticos Conductuales para Disminuir la Disrupción e Incrementar el Aprovechamiento Escolar

A continuación, se presentan veinte investigaciones en contextos escolares de educación básica escolarizada, de los cuales doce advirtieron problemas de disrupción escolar y dos déficit en habilidades escolares; al respecto investigadores educativos emplearon el refuerzo directo, el refuerzo indirecto (observación) o el auto-refuerzo a través de diseños con línea base múltiple; con la finalidad, por un parte, para desfavorecer las conductas disruptivas y, por otro para favorecer las conductas ajustadas a la lectoescritura y la aritmética. En lo que respecta a las seis investigaciones restantes, los investigadores emplearon grupos de control para comparar la eficacia de los tres distintos modos de reforzamiento cuando se trata de maximizar destrezas escolares.

Las primeras diez investigaciones se apoyan en el refuerzo directo. El primer programa de intervención empleó tres grupos de quince participantes con problemas de aprendizaje: un grupo control, un grupo con refuerzo verbal y grupo con refuerzo físico (juguetes), en donde el refuerzo se concedió cuando el porcentaje de ejercicios resueltos fue equivalente o superior al 80%. A partir del pretest, se impartieron siete lecciones tomadas del libro del libro de texto escolar impreso. Adibsereshki, Ashoori, Mirzamani y Abkenar (2014) reportaron que el grupo que recibió refuerzo físico alcanzó el 40% de los objetivos de aprendizajes, el grupo que recibió refuerzo verbal logró el 30% de los objetivos de aprendizaje y el grupo de control alcanzó el 10% de los objetivos de aprendizaje.

El segundo programa de intervención empleó tres grupos de once participantes con problemas de aprendizaje: un grupo control, un grupo con refuerzo verbal y grupo con refuerzo físico, en donde el refuerzo se concedió cuando el porcentaje de ejercicios resueltos fue equivalente o superior al 80%. Después del pretest se impartieron ocho lecciones tomadas de un libro de texto escolar impreso. Mirzamani, Ashoori y Sereshky (2011) reportaron que aquel grupo con refuerzo físico alcanzó el 30% de los objetivos de aprendizaje, mientras que el grupo con refuerzo verbal 20% de los objetivos de aprendizaje y el grupo de control 10% de los

objetivos de aprendizaje. En lugar de emplear el libro impreso, se sugirió encadenar conductas debido a la baja efectividad del programa.

A continuación, se emplea el símbolo (+) para indicar que el porcentaje de conductas realizadas en una fase fue favorable, mientras que el símbolo (-) para indicar las conductas desfavorables; por otra parte, el símbolo (/) se emplea para compararlas tal, y como, se muestra a continuación.

El tercer programa de intervención empleó treinta y ocho participantes de quinto grado de educación básica y consistió en un diseño línea base múltiple ABAB. El profesor administró actividades lúdicas a cambio de conductas que favorecen la comprensión lectora e informaba las ganancias cada 20 minutos. Cuando un alumno contestaba correctamente el 80%, del cuestionario de comprensión de lectura de una clase, se le proporcionaban 2 fichas y para un 100% obtenía 5 fichas. Por ejemplo, 2 fichas valían 10 minutos de juego y 5 fichas valían ver una película. Cada 20 minutos, los participantes eran informados de sus conductas tanto de sus conductas favorables como desfavorables al entorno escolarizado. De acuerdo con Ayllon y Roberts (1974) la fase A abrió con 50% + / 50% -, B reportó 70% + / 30 -; el retorno de A reportó 60% + / 40% - y; la segunda fase B cerró con 85% + / 15%

El cuarto programa de intervención empleó cinco participantes de tercero primaria con dificultades para oír y consistió en un diseño línea base múltiple ABC. Se otorgó juguetes a cambio de atender las preguntas abiertas o estructuradas del profesor a través de gesticulaciones y señas de lecciones de duraban 45 minutos. Después en los últimos 10 minutos de evaluación por cada cinco aciertos se les proporcionaba un juguete. Cabe señalar que en la fase B se informaba las ganancias cada 15 minutos, mientras que en la fase C antes de los 5 minutos. Houten y Nau (1980) señalan que la línea base A arrancó con 0.75 ejercicios por minuto; la fase B favoreció la resolución de 1.35 ejercicios por minuto; la fase C promovió la resolución de 2.26 ejercicios por minuto. esto indica que la retroalimentación mediante un programa de tasa variable favoreció que trabajaran más rápido sin afectar su desempeño.

El quinto programa de intervención empleó a cuatro equipos de tres estudiantes de segundo de primaria y consistió en un diseño línea base múltiple ABCDE. El profesor otorgó tiempo extra a cambio de la resolución de 30 ejercicios aritméticos por clase. Cada ejercicio valía

una ficha; pero, si en una semana alcanzaban 150 fichas podían intercambiarlas por un viaje de campo. Las ganancias obtenidas se informaban cada 20 minutos. Después de la línea base, la fase B reforzó individualmente, la fase C el promedio obtenido por cada equipo, la fase D al integrante del equipo menos competente y la fase E a un integrante del equipo al. En suma, las intervenciones de refuerzo grupal (C), (D) y (E) fueron tan eficaces como aquella intervención de refuerzo individual (B) por lo que asumen los investigadores que el trabajo en equipo no disminuyó el esfuerzo individual. Speltz, Shimamura y McReynolds (1982) señalaron que los participantes en la fase A resolvieron el 33% de los problemas aritméticos, en la fase B resolvieron el 52%, en la fase C resolvieron el 57%, la fase D favoreció el 64%, la fase E favoreció el 63%.

El sexto programa de intervención empleó a quince participantes de segundo de primaria y consistió en un diseño línea base múltiple ABCAC. Se valió de una fase con refuerzo verbal (B) para fortalecer las fases de refuerzo físico (C). El profesor empleó monedas para favorecer la realización la actividad de lectoescritura, responder preguntas del docente o realizar intervenciones orales pertinentes e informaban, a los participantes, cada 20 minutos las ganancias. Tres monedas se obtenían por cumplir con la actividad asignada y cinco monedas por responder preguntas espontaneas, preguntar y opinar adicionalmente. Según Breyer y Allen (1975), A abrió con 56% + / 44% -; la fase B reportó 64% + / 36 % -; la fase C alcanzó 73% + / 27 % -; el retorno de A logró 64% + / 36 % -; la segunda fase C consiguió 73% + / 27 % -

El séptimo programa de intervención empleó dos grupos de siete estudiantes de primaria con Síndrome de Down. El grupo A recibió refuerzo verbal y el grupo B refuerzo físico. En el caso del grupo experimental, después de la práctica, durante los cuestionarios individuales cada ejercicio tuvo el valor de una ficha. Las fichas se entregaban cada cinco minutos, los ejercicios eran aproximadamente diez por sesión y los premios fueron juguetes. Dalton, Rubino y Hislop (1973), en lo que respecta al lenguaje, señalan que en el pretest ambos grupos contestaron correctamente 5 de 9, mientras que en el posttest ambos grupos obtuvieron 7 de 9; en lo concerniente al cálculo matemático ambos grupos obtuvieron 2 de 7 en el pretest, pero, en el posttest el grupo A obtuvo de 2 de 7 y el grupo experimental 4 de 7. Un año después, en aritmética grupo A obtuvo 3 de 7 y grupo B obtuvo 4 de 7; mientras que el lenguaje grupo A obtuvo 6 de 9 y grupo B 7 de 9.

El octavo programa de intervención empleó a un grupo con cuatro equipos de seis participantes de primero de primaria; en cada grupo había un participante disruptivo. En cada sesión, si ningún miembro del equipo manifestaba conductas de interrupción se proporcionaban 15 minutos de tiempo libre extra, de lo contrario solo se proporcionaban 5 minutos. Drabman, Spitalnik y Spitalnik (1974) emplearon un diseño línea base múltiple ABCDE. Después de la línea base A, B reforzó a los participantes por su desempeño individual, C reforzó a los sujetos menos disruptivos de cada equipo, D reforzó a los sujetos más disruptivos de cada equipo y E reforzó a un sujeto de cada equipo al azar. En promedio por cada clase los resultados señalan que la fase A registró 21 conductas disruptivas, la fase B registró 9 conductas disruptivas, la fase C registró 9 conductas disruptivas, la fase D registró 8 conductas disruptivas y la fase E registró 9 conductas disruptivas.

El noveno programa de intervención empleó a un grupo disruptivo de treinta y nueve participantes de segundo de primaria y consistió en un diseño línea base múltiple AB. El profesor otorgó tiempo libre y objetos escolares a cambio de cumplir con los deberes escolares. En una clase se otorgaban cuatro fichas al participante, si éste entregaba las cuatro actividades por clase. En la fase B complementaron las actividades escolares del libro de texto por actividades más dinámicas y se reacomodaron los espacios. De acuerdo con Shakespeare, Peterkin y Bourne (2018) señalaron que las solicitudes para ir al baño se redujeron del 93% al 23%, las riñas del 80% al 40%, la confrontación física del 10% al 5%, las conversaciones en clase del 69% al 40%, las bromas del 31% al 10%, las conductas inapropiadas del 83% al 13% y el consumo de alimentos del 42% al 0%.

El décimo programa de intervención empleó en un grupo de diez participantes disruptivos de primaria y consistió en un diseño línea base múltiple ABA. Después de la línea base A, la fase B consistió en reforzar con obsequios 150 conductas pro-sociales escritas en un manual; como depositar la basura en el bote, hacer preguntas relacionadas con el tema de la clase, terminar la actividad escolar en silencio, etc. Pajooh, Fatermi, Bonab, Alizadeh y Hemmati (2012) señalan que los participantes en promedio contestaron correctamente 20 de 30 ítems de un test de habilidades socio-escolares durante el pretest; en el posttest obtuvieron 29 de 30 y; en el seguimiento 29 de 30 también.

Los siguientes tres estudios se apoyan en el refuerzo indirecto. En los dos primeros casos se reforzaron aquellas imitaciones que se aproximaban al modelo y, en los dos últimos casos, se reforzó a confederados para que los participantes identifiquen las consecuencias que se originan a partir de lo que hacen otras personas.

El décimo primero programa de intervención empleó un grupo de cuatro preescolares. Se utilizó el refuerzo verbal para que los participantes imitaran actividades de pre-escritura, de lo contrario se les retiraba el material didáctico por 5 minutos. El diseño consistió en una línea base múltiple ABABA. Después de la línea base A, la fase B consistió en decir en voz alta los pasos a seguir mientras se realizan dichos pasos con el fin de favorecer la imitación; luego, viene un seguimiento A; posteriormente, la segunda fase B a diferencia de la primera se presenta en voz baja y; por último se presenta otro seguimiento. Guevremont, Osnes y Stokes (1988) señalan que en lo concerniente a conductas disruptivas y conductas ajustadas a la pre-escritura el primer participante en la primera A obtuvo 59% + / 41% -, en la segunda A obtuvo 85% + / 15% - y, en la tercera A consiguió 90% + / 10% -; el segundo participante en la primera A obtuvo 60% + / 40% -, en la segunda A obtuvo 84% + / 16% - y, en la tercera A consiguió 66% + / 34% -; el tercer participante en la primera A obtuvo 68% + / 32% -, en la segunda A obtuvo 77% + / 23% - y, en la tercera A consiguió 72% + / 28% - y; el último participante en la primera A obtuvo 62% + / 38% -, en la segunda A obtuvo 69% + / 31% - y, en la tercera A consiguió 74% + / 26%. En lo que respecta al porcentaje completado de las actividades, desde línea base hasta seguimiento, el primer participante avanzó de 94% a 100%; el segundo participante avanzó de 66% a 74%; el tercer participante retrocedió del 71% al 64% y; el último participante retrocedió del 78% al 69%. El investigador reportó la necesidad de emplear confederados debido a que el programa no fue eficaz para todos.

El décimo segundo programa de intervención empleó a tres preescolares disruptivos. Se utilizó el refuerzo verbal para que los participantes imitaran actividades de pre-escritura, de lo contrario se les retiraba el material didáctico por 5 minutos. El diseño consistió en una línea base múltiple ABA. Después de la línea base A, la fase B fue empleada por el profesor para decir en voz alta los pasos a seguir mientras se realizaban dichos pasos con el fin de favorecer la imitación. Posteriormente, los tres participantes fueron incorporados a un grupo de preescolar para registrar dos seguimientos. Bornstein y Quevillon (1976) reportaron que en promedio los

tres participantes en la línea base (A) abrieron con 15% + / 85% -, cerraron con 80% + / 20% - y al mes y medio otro seguimiento reportó 75% + / 25%

El décimo tercer programa de intervención empleó a tres participantes con problemas de aprendizaje de sexto de primaria. Consistió en el modelado de una receta diferente para cada participante que contenía cada una aproximadamente 25 instrucciones encadenadas. Una vez entrenado cada participante, como confederado la modelaba a sus otros dos compañeros. La retroalimentación verbal se daba cada vez que cada participante realizaba cada paso. Griffen, Wolwry y Schuster (1992) reportaron que los participantes durante la imitación lograron realizar el 85% de lo observado. Después, en seguimientos a los diez y veinte días los participantes alcanzaron el 100%.

Las últimas siete investigaciones se apoyan en el auto-refuerzo. El auto-refuerzo está íntimamente relacionado con la ley de doble formación de las funciones psicológicas (Vygotsky, 2012) Ésta subraya que mediante el lenguaje el estudiante puede solucionar reflexionar y solucionar en problemas cotidianos, gracias a la convivencia con pares y adultos en entornos de convivencia social. Una evidencia de esta teoría es el habla egocéntrica de Piaget (1926), la cual es un tipo de hábito que tienen los preescolares de darse auto-instrucciones (hablarse a sí mismo en voz alta) mientras están armando piezas, acomodando objetos, etc. surge de la relación que éste tiene con personas de su entorno social, aunque paulatinamente abandona la voz para desarrollar el uso del lenguaje in voz.

El décimo cuarto programa de intervención empleó una estrategia de auto-control conocida como el auto-suministro del refuerzo que consistió en permitir a los participantes determinar el número de fichas que valían las recompensas disponibles. Se emplearon cuatro grupos de treinta participantes: un grupo sin refuerzo (NR), un grupo con refuerzo del profesor (RP), un grupo con auto-refuerzo (AR) y un grupo con refuerzo a través de un programa de relación variable (RV). Además, en el caso de los grupos RP, AR, RV se empleó un diseño línea base múltiple ABABA. Recuerdos de viajero fueron utilizados para recompensar cuando menos el 50% de reactivos correctos de actividades que contenían 20 ejercicios de opción múltiple relacionados con la comprensión de textos historia y geografía implementadas por sesión. Los resultados señalan que, en la primera A, todos los grupos obtuvieron en promedio 9 ítems correctos de 20; por otra parte, en la última A, NR obtuvo 10 de 20, RP obtuvo 11 de 20, AR

obtuvo 11 de 20 y RV obtuvo 10 de 20. Respecto a la baja efectividad del programa Glynn (1970) recomendó que los participantes elijan las recompensas que consideren que merecen; es decir, que ellos elijan el reforzador ya que al parecer los suvenires no fueron atractivos.

El décimo quinto programa de intervención se apoyó en dos estrategias de auto-control conocida como la auto-selección del refuerzo y el auto-suministro del refuerzo. Éstas estrategias consistieron en permitir al participante elegir la recompensa y determinar el número de fichas que hay que perseguir haciendo ejercicios de aritmética. Se empleó a tres grupos de ocho participantes de segundo de primaria durante seis sesiones: un grupo sin refuerzo (NR), un grupo con refuerzo impuesto por el profesor (RI) y un grupo basado en el auto-control (AR). Felixbrod y O'Leary (1973) señalan que, en promedio, el grupo NR realizó 55 ejercicios correctos por sesión, el grupo AR realizó 92 ejercicios correctos y el grupo RI realizó 104 ejercicios correctos.

El décimo sexto programa de intervención se apoyó en la auto selección del refuerzo y el auto suministro del refuerzo también. El estudio consistió cinco sesiones y empleó tres grupos de diez participantes de tercero de primaria: un grupo sin refuerzo (NR), un grupo con refuerzo impuesto por el profesor (RI) y un grupo basado en el auto-control (AR). Las actividades a realizar consistieron en ejercicios de aritmética y en el empleo correcto de palabras en actividades de producción escrita. Dickerson y Creedon (1981) señalaron que en promedio los tres grupos en el pretest obtuvieron 6 ejercicios correctos en cálculo matemático y 27 palabras correctas en producción escrita; sin embargo, en el posttest NR obtuvo 26 palabras correctas en producción escrita y 5 ejercicios correcto en cálculo matemático, AR obtuvo 40 palabras correctas en producción escrita y 16 ejercicios correcto en cálculo matemático y RI obtuvo 32 palabras correctas en producción escrita y 9 ejercicios correcto en cálculo matemático.

El décimo séptimo programa de intervención adicionalmente a las dos estrategias de auto-control anteriores añadió la auto-evaluación. La auto-evaluación consistió en el auto-registro de las conductas objetivo auto-observadas con la ayuda de un formato proporcionado por el investigador que se valida a través de la comparación de este auto-registro con aquel de los observadores. Empleó tres participantes disruptivos incorporados en tres grupos de primer grado para que realicen actividades de un libro de lectoescritura impreso a cambio de recompensas: un grupo sin refuerzo (NR), un grupo con refuerzo impuesto por el profesor (RI) y un grupo basado en el auto-control (AR). De acuerdo con Boldstad y Johnson (1972) los tres grupos en el pretest

manifestaron 1.3 conductas disruptivas por minuto y, después de cinco lecciones el participante disruptivo incorporado al grupo sin refuerzo aumento a 1.7 conductas disruptivas por minuto; el participante disruptivo incorporado al grupo con refuerzo externo redujo a 1 disrupción por minuto y; el participante disruptivo incorporado al grupo de auto-refuerzo redujo a 0.2 disrupciones por minuto.

El décimo octavo programa de intervención empleó la auto-evaluación, la auto-determinación del refuerzo y el auto-suministro del refuerzo. Se emplearon 51 participantes de segundo de primaria para que empleen correctamente palabras dentro de actividades de producción escrita a cambio de recompensas. El diseño consistió en una base múltiple ABCD. Después de la línea base A, la fase B reforzó el número de oraciones; la fase C reforzó el número de verbos y; la fase D reforzó el número de adverbios y adjetivos. Ballard y Glynn (1975) señalan que en el pretest los participantes en promedio emplearon 7 oraciones con adjetivos y adverbios; Sin embargo, en la fase B emplearon 86 oraciones con adjetivos y adverbios, en la fase C emplearon 80 oraciones con adjetivos y adverbios y en la fase D emplearon 77 oraciones con adjetivos y adverbios.

El décimo noveno programa de intervención, semejante al anterior, se apoyó en tres estrategias de auto-reforzamiento: la auto-evaluación, la auto-determinación del refuerzo y el auto-suministro del refuerzo. El estudio empleó a ocho participantes de primero de primaria para realizar actividades de lectoescritura a cambio de recompensas y consistió en un diseño línea base múltiple ABCACBDEAD en donde se daban a conocer las ganancias cada 5 minutos. Después de la línea base A, la fase B reforzó con tiempo libre, la fase C reforzó con objetos lúdicos, la fase D consistió en auto-refuerzo con actividades de tiempo libre y la fase E consistió en auto-refuerzo con diversos juguetes. De acuerdo con Glynn, Thomas y Shee (1973), la línea base A reportó 58% + / 42% -, la primera fase B reportó 72% + / 28% -, la primera fase C reportó 81% + / 19% -, el retorno A reportó 55% + / 45% -, la segunda fase C reportó 83% + / 17% -, la segunda fase B reportó 88% + / 12% -, la fase D reportó 93% + / 7% -, la fase E reportó 93% + / 7% -, el segundo retorno A reportó 75% + / 25% - y la segunda fase D reportó 90% + / 10% -

El vigésimo programa de intervención se apoyó en la auto-evaluación, la auto-determinación del refuerzo y el auto-suministro del refuerzo en la fase B; Después, en la fase C

se presentaron anuncios con las conductas que había que reforzar más como, copia aquello en el pizarrón, resuelve los desafíos del libro; a esta estrategia le denominaron presentación de pistas. El estudio empleó nueve participantes de primer grado de primaria para que resolvieran actividades de un libro impreso de lectoescritura a cambio de recompensas a través de un diseño línea base múltiple ABAC. De acuerdo con Glynn y Thomas (1974), la fase A reportó 49% + / 51% -, la fase B reportó 69% + / 31% -, el seguimiento de A reportó 51% + / 49% - y la sesión C reportó 91% + / 09% -

Finalmente, de acuerdo con estas investigaciones se infiere lo siguiente a partir del contraste de los estudios de refuerzo directo, indirecto y auto-refuerzo. La incorporación del refuerzo verbal ha sido más eficaz que su ausencia y, a su vez, el refuerzo físico ha sido aún más atractivo que el refuerzo verbal (estudio 1 y 2). El refuerzo físico ha aportado incrementos hasta del 30% tanto en actividades de comprensión lectora (estudio 3) como de cálculo matemático (estudios 4 y 5). Este porcentaje no aumentó cuando se empleó el refuerzo verbal para apuntalar el refuerzo físico (estudio 6). En casos con estudiantes con problemas de aprendizaje esta cifra (porcentaje) no fue la excepción (estudio 7). En lo que respecta a grupos con un estudiante disruptivo, éste sujeto mejoró hasta en un 50% (estudio 8), pero menos eficaz en casos con más de un participante disruptivo en un mismo grupo (estudio 9). Sin embargo, reforzar la memorización de conductas pro-sociales combatió ligeramente mejor el problema en equipos con más de un integrante disruptivo (estudio 10). En relación al refuerzo indirecto, como lo demuestra el estudio 11, el modelado docente mejoró todas las cifras anteriores; alcanzando hasta un 80% de efectividad. Sin embargo, aplico sólo para una mitad de los participantes. En respuesta a esta situación, el estudio 12 incorporó modelados confederados para completar la cobertura. En línea, el estudio 13, por su parte, en favor de conductas de comprensión lectora llegó tan lejos como el 100%; logrando esto no solo con el empleo de confederados sino, con la incorporación de actividades encadenadas en lugar de los libros de texto impreso. En relación a las estrategias de auto-control, se puede afirmar que el auto-suministro del refuerzo que consistió en determinar la cantidad de esfuerzo equivalente a un objeto deseado probó mejorar la marca del refuerzo físico tanto en ejercicios de cálculo matemático como de lecto-escritura (estudios 15 y 16).

Un objeto deseado ha motivado a los estudiantes a la adquisición de estrategias de auto-observación y auto-registro muy semejantes a los complejos organizadores avanzados de Ausubel (2011) tanto para conductas pro-sociales (estudio 17) como para conductas de cálculo matemático y lectoescritura (estudios 18 y 19). Incrementado la productividad a tal grado que la publicación de pistas cada 15 minutos, o menos, era tomada en cuenta por los jóvenes participantes para cotejar y corregir deficiencias en sus propias hojas de auto-registro (estudio 20). Sin embargo, en el estudio 14, no queda claro si estas estrategias de auto-control se vienen abajo cuando los objetos de refuerzo físico no logran instigar a los estudiantes o cuando estas las actividades resultan muy complejas para dichos estudiantes. En el estudio 14 parece que las actividades de comprensión lectora fueron muy difíciles para sus participantes, ya que de lo contrario al menos un participante hubiera logrado al menos una vez desempeño óptimo.

CAPÍTULO II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Un Problema de Disrupción y Bajo Aprovechamiento Escolar en una Secundaria Pública de Morelos

Respecto al nivel de logro en lenguaje y comunicación, según el último informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) reportó que el 76% de los estudiantes de tercero de secundaria en México tuvieron limitaciones para realizar tareas fundamentales relacionadas con el español (2016). En el caso de la lengua inglesa, el INEE en colaboración con el Consejo Coordinador Empresarial (CCE) en el 2014, aplicó una evaluación denominada Examen del Uso y Comprensión del Idioma Inglés para Egresados de Secundarias (EUCIS) en escuelas públicas en zonas con mayor exposición al inglés y mayor nivel económico en las siguientes ciudades: Culiacán, DF, Guadalajara, León, Mérida, Monterrey, Puebla, Saltillo, Tijuana; Toluca y Tuxtla Gutiérrez a los estudiantes con mayor promedio; el EUCIS reportó que el 3% obtuvo el nivel intermedio (perfil de egreso) el 5% obtuvo lo que se espera de un estudiante de primero de secundaria (plataforma del nivel básico), el 13% obtuvo lo que se espera para un estudiante de cuarto de primaria (acceso al nivel básico) y el 79% no identificó los colores (Gómez, 2018; Székely, O'Donoghue & Pérez, 2015). Además, la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (2009) calculó hace diez años que aproximadamente el 83.4% de los maestros evaluados no contaban con un nivel suficiente para enseñar inglés.

En relación con los estilos de enseñanza del inglés en México, Ramírez (2015) declaró que, ni siquiera, en educación primaria se redujo la enseñanza expositivo oral (con el apoyo del libro de texto). El investigador observó cuarenta y ocho escuelas de educación básica en ocho estados de México y concluyó que los profesores, frente a grupo, trataron de examinar con minuciosidad algún prototipo lingüístico (oración) para que los estudiantes imitasen y clasificasen dichas oraciones de manera individual. El aprendizaje activo dentro de las aulas se ha reducido a el uso de estrategias de adquisición del saber para favorecer la comprensión de textos y explicaciones orales. No obstante, este tipo de enseñanza que se apoya generalmente de mapas conceptuales, cuadros sinópticos, rubricas, patrones, en la enseñanza expositivo oral sigue resultado un tanto abstracta, compacta y global para los estudiantes con rezago escolar (Kuo & Ho, 2012; Li, 2009; Ma & Zainal, 2018).

En consecuencia, Shakespeare, Peterkin y Bourne (2018) pudieron identificar dentro de las aulas la formación de subgrupos que ejercen el acoso, el sabotaje, el modelado de conductas desafiantes, la incorporación de actividades lúdicas de propia creación, etc. Razo (2014), durante una observación de aulas de ocho escuelas de educación básica, encontró que, en promedio, el 35.45% del tiempo la interacción de los estudiantes se relacionó con los planes de estudio, pero el 64.55% no. El INEE reportó que la disrupción escolar severa en México involucra el contubernio de 15 participantes en promedio y que a nivel nacional únicamente el 5% de los estudiantes reportan asistir a una escuela que vigila las reglas (Aguilera, Muñoz & Orozco, 2007), cuando en estudios internacionales estas cifras siempre ha menor (Muñoz, 2008).

En lo que al inglés concierne, Ramírez (2015) reportó que el esfuerzo del profesor por hablar inglés en clase, siempre, derivó en el recurrente uso del español para aplicar disciplina, mantener el orden y controlar al grupo.

Dicho esto, consideramos pertinente la incorporación transitoria de un objeto didáctico, durante aquella fase de intervención, para que ésta indique a los estudiantes la disponibilidad de pistas verbales docentes relacionadas con la formación de oraciones interrogativas o negativas en presente y pasado en inglés.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, nos propusimos realizar una investigación con un diseño reversible. Es decir, después de una fase de intervención en donde los estudiantes entrenaron para identificar pistas verbales relacionadas con el acomodo de etiquetas adhesivas que llevaban impresas palabras para que formaran oraciones en inglés y las pegaran en un álbum, se retiró dicho objeto didáctico para valorar sí hubo prevalencia de esta habilidad en nuevos contextos.

Este estudio empleó a un grupo de tercero de secundaria en Santiago Tepetlapa México que observa disrupción y bajo aprovechamiento escolar. La enseñanza expositivo oral no ha sido contingente a la elaboración de oraciones en inglés, sino, más bien, ha sido desviada, focalizada y reproducida para amonestar a individuos o subgrupos cuyas conductas afectan el sano clima escolar.

Skinner (1975) advierte que la guía verbal docente puede estar pobremente condicionada, o no aparecer, por su ambigüedad o castigos previos, etc. Sin embargo, cuando un operador (un sujeto) puede identificar la respuesta que se espera que él realice mediante la incorporación de un objeto, a este objeto se le llama “*prompt*” [inductor].

El inductor físico, en este caso, consistió en etiquetas adhesivas que llevaron palabras impresas que los estudiantes emplearon para formar oraciones interrogativas y negativas en presente y pasado en inglés para que las adhirieran en un álbum con la ayuda de pistas verbales docentes. Este material lo denominamos sticker.

La formación de oraciones interrogativas y negativas en pasado y presente en inglés tiene con el fin de que las aprovechen como funciones comunicativas. Se considera “función comunicativa” a aquella palabra, frase o declaración que se emplea para comprender el entono o para comunicarse en él (Brumfit, 1986).

Bajo este argumento, surge la pregunta de investigación que guía este proyecto: ¿el sticker como inductor físico indicaría la disponibilidad de instrucciones docentes relacionada con la formación de oraciones interrogativas, negativas y afirmativas en presente y pasado en un programa de entrenamiento, con el fin de que una vez terminado dicho programa el aprendiz pueda identificar otras instrucciones docentes relacionados con el mismo tema sin el uso de dicho sticker?

Objetivo

Favorecer el aprendizaje de oraciones interrogativas y negativas en presente y pasado en inglés en un grupo de bajo aprovechamiento y alta disrupción escolar de una escuela pública de educación básica del estado de Morelos

Hipótesis

Hi: La implementación de un programa de intervención que incorpora transitoriamente el sticker, como inductor físico, favorece la elaboración de oraciones interrogativas y negativas en pasado y presente en inglés de los estudiantes

Ho: La implementación de un programa de intervención que incorpora transitoriamente el sticker, como un inductor físico, no favorece la elaboración de oraciones interrogativas y negativas en pasado y presente en inglés de los estudiantes

CAPÍTULO III. MÉTODO

Participantes. La población de estudio estuvo conformada por 38 estudiantes de un curso de inglés obligatorio de 3° de Secundaria de una escuela Pública ubicada en la localidad de Santiago Tepetlapa, Morelos. Los participantes, entre 14 y 15 años, fueron reportados como normales en su desarrollo y se eligieron porque formaban parte del grupo con una historia que indica poca adquisición de funciones comunicativas en inglés y frecuente interrupción.

Diseño Experimental. Se emplea un diseño caso único (Castro, 1982) ABCDEFA, donde la primera A representa la línea base, las cinco letras BCDEF representaron las cinco sesiones de la fase de intervención y la segunda A representa la fase de retorno. La fase de intervención se apoyó en dos variables: la aplicación digital y el sticker. La aplicación digital, por una parte, señaló la disponibilidad de aprendizaje autogestivo y el sticker, por otra, señaló la disponibilidad de pistas verbales docentes relacionadas con la formación de oraciones negativas e interrogativas en presente y pasado en inglés.

En la sesión B, los varones se apoyaron en la aplicación digital para familiarizarse con seis pronombres personales: I (yo), you (tú), he (él), she (ella), we (nosotros), they (ellos), mientras las mujeres se apoyaron del sticker para formar oraciones interrogativas y negativas en presente y pasado con un pronombre, you (tú); en la sesión C, se invierten los papeles; en la sesión D, los varones se apoyaron en la aplicación digital para familiarizarse con seis verbos: come (venir), eat (comer), get up (levantarse), go (ir), drink (beber), buy (comprar), mientras que las mujeres se apoyaron en el sticker para formar oraciones interrogativas y negativas en presente y pasado con cuatro pronombres: I (yo), (él), (ella), (ellos); en la sesión E se invierten los papeles; en la sesión F se retira la aplicación digital y tanto los varones como las mujeres se apoyan en el sticker para formar oraciones interrogativas y negativas en presente y pasado con seis pronombres: I (yo), you (tú), he (él), she (ella), we (nosotros), they (ellos).

Durante la fase de intervención la variable, sticker, es la misma en las tres sesiones de esta fase de intervención, pero el grado de dificultad incrementa ya que en un primer momento los estudiantes trabajan con un pronombre para formar oraciones; después, con cuatro pronombres y; finalmente, con seis pronombres, mientras reciben guía verbal docente. En relación, a la aplicación digital, está se introdujo concomitantemente con el sticker durante la

fase de intervención con el propósito de que el entrenamiento de los estudiantes a recibir guía verbal docente no fuera sobre 40 estudiantes sino sobre 20.

El diseño caso único es recomendable en contextos educativos escolarizados donde es conveniente que la conducta meta prevalezca en ciertos contextos dado pueden lograr objetivos con destreza en su entorno (Baer, Wolf & Risely (1968). Por ejemplo, es el aprendizaje de una conducta, como la comunicación escrita de una lengua, es útil para recordar, organizar, comunicar, solicitar, etc. En el diseño caso único se registra no solo el efecto de la variable independiente sobre la aparición de la conducta meta durante la fase de tratamiento, sino también su prevalencia en fases sucesivas al tratamiento una vez retirada dicha variable.

Técnica de Intervención. Se llama moldeamiento y consiste en lograr que conductas con poca frecuencia entre los estudiantes, tales como: la producción oral y escrita de declaraciones negativas e interrogativas en presente y pasado en inglés, las realicen con más frecuencia. Para lograr dicho propósito empleamos el sticker, como objeto, para inducir la formación de oraciones que facilitan su producción oral y escrita concomitantemente con guía verbal docente. Un par de dados es otro objeto que puede inducir a un estudiante de primaria a manejar los números cardinales contando los puntos en éste; después, el adulto puede proporcionar ayudas verbales para que el estudiante no solo cuente los puntos, sino también él realice operaciones de adición y sustracción entre los dos dados; En este momento el feedback verbal cobra sentido para enseñar la diferencia entre sustraer y sumar.

Fases de Intervención Las fases de intervención son línea base A, Tratamiento B y el retorno A. La línea base consta de cuatro sesiones, el tratamiento consta de cinco sesiones y el retorno consta de cuatro sesiones (apéndice H).

Tabla 5
Fases de Intervención.

B A S E	Inductor		Inductor		Inductor	Grupal	Grupal	Grupal	Individua l
	Digital B	En equipos C	Digital D	En equipos E	Grupal F				
	Actividad individual de memoria de pronombres	Actividad de cuatro funciones con 1 pronombre	Actividad individual de memoria de verbos	Actividad de cuatro funciones con 4 pronombres	Actividad de cuatro funciones con 6 pronombres	Actividad de identificación de funciones	Actividad de traducción	Actividad de escucha	Actividad de habla
	INTERVENCIÓN					RETORNO			

Fuente: Creación Propia

Organización Lógica de Contenidos. Morgannov y Heredia (1976) proponen la tabla de doble entrada para ordenar los distintos temas de interés en un curso. Después de enlistar los temas tanto de forma vertical como horizontal como se presenta en la tabla 6, uno marca con una X la(s) categorías (s) que necesariamente subyacen en una categoría para su uso práctico. Finalmente se cuentan los elementos de cada categoría y se ordenan desde la categoría que cuenta con menos elementos hasta aquella con mayor número de elementos. Por ejemplo, dado que las respuestas cortas a una pregunta en presente o en pasado llevan implícitas los pronombres, los verbos, los auxiliares y los objetos deben ser enseñadas al final.

Tabla 6
Organización Lógica de Contenidos.

C A T E G O R I A	C A T E G O R I A				
	Pronombres	Verbo	Auxiliar	Objeto	Respuestas
Pronombres	X	X	X	X	X
Verbos		X	X	X	X
Auxiliares			X	X	X
Objeto				X	X
Respuestas					X

Fuente: Creación Propia

Aparatos. 21 computadoras ensambladas con monitor de 17 pulgadas, procesador Intel Pentium Dual Core E2220, disco duro de 120 120 GB, memoria RAM de 2 GB, tarjeta de red 10/100, teclado estándar, Mouse estándar, Windows Vista Home Basic OEM original en español, Office Profesional, Internet Explorer y 16 audífonos estándar.

Conductas Objetivo. Se van a registrar tres conductas objetivo en una hoja de observación cada minuto: 1) las conductas ajustadas a la formación de oraciones negativas e interrogativas en presente y pasado en inglés se registran con una C en hoja de observación; el abandono de conductas relacionadas con la formación de oraciones negativas e interrogativas en presente y pasado en inglés se registran con una N en una hoja de observación (Anexo 5) y;

cuando el estudiantes agrede, grita, desafía o arroja objetos se registra con una S en una hoja de observación.

Instrumentos de recolección de datos. se emplean los siguientes instrumentos: diagnostico, juego de memoria digital, álbum con stickers y ejercicios de comprensión y producción de funciones comunicativas en inglés.

Instrumento diagnóstico. Para conocer si los participantes cuentan con el nivel básico se les aplicó una prueba de 36 preguntas de opción múltiple elaborado por editorial Hueber (2018) que considera los ocho temas usados con más frecuencia en conversaciones cotidianas mencionados a continuación. 1) los pronombres personales, 2) las cinco palabras interrogativas, 3) los adjetivos posesivos, 4) el verbo to be, 5) los cuantificadores, 6) las preposiciones, 7) los pronombres de objeto y por último el tema de nuestro interés 8) el auxiliar do para negar y preguntar en tiempo presente y pasado (Anexo 6).

Estos conocimientos corresponden al nivel A1 o nivel de acceso. Un usuario con nivel A1 debe ser capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades básicas como obtener una dirección. Además, el usuario puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su persona, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar. Para conocer si cada participante alcanza un nivel básico (o nivel de acceso) al menos estos deben contestar 30 reactivos correctamente de un total de 36. Por otra parte, los reactivos 9, 12, 25, 26, 28 34, 35 y 36, que en su conjunto son ocho, están relacionados con la formación de cuatro funciones comunicativas: oraciones interrogativas en presente, oraciones interrogativas en pasado, oraciones negativas en presente y oraciones negativas en pasado (Anexo 6).

Aplicación Digital. Consistió en un juego digital en línea denominado Quizlet (2007) semejante al juego de memoria de mesa y fue empleado para memorizar seis prenombrados en una sesión: I (yo), you (tú), he (él), she (ella), we (nosotros), they (ellos). Después, en otra sesión se familiarizaron con seis verbos: come (venir), eat (comer), get up (levantarse), go (ir), drink (beber), buy (comprar). Concretamente, primero, el estudiante repasa los conceptos con la ayuda de imágenes y traducciones. Después durante la práctica, el estudiante tiene que escribir en

inglés correctamente aquella palabra que correspondía a la imagen y traducción en español. Finalmente es evaluado con ejercicios de opción múltiple (anexo 1, 2, 3 y 4).

Álbum con Stickers. Consistió en un conjunto de estampillas que tenían impresas las palabras en inglés necesarias para formar oraciones. Los álbumes indicaban el orden para organizar las estampillas según cuatro tipos de funciones comunicativas: oraciones interrogativas en presente, oraciones interrogativas en pasado, oraciones negativas en presente y oraciones negativas en pasado (apéndice A, B y C).

Ejercicios de comprensión y producción de funciones comunicativas en inglés. Consistió en una hoja que solicitaba la escritura de las cuatro funciones comunicativas en inglés: oraciones interrogativas en presente, oraciones interrogativas en pasado, oraciones negativas en presente y oraciones negativas en pasado (apéndice D, E y F).

Conversación oral en inglés. Se les hizo una pregunta en presente y una pregunta en pasado a cada estudiante para que emplearan respuestas de sí o no. Después que ellos contestaron preguntaron con la misma estructura con los verbos vistos durante el programa de intervención. Por ejemplo, comes verduras (do you eat vegetables? Yes, I do/No, I don't), hiciste la tarea (did you do your homework? Yes, I did/No, I didn't)

Técnica de Análisis de Datos. El formato que ocupamos es conocido como registro de intervalo (Cepeda, López, Plancarte, Moreno y Alvarado, 1999). Consiste en dividir la temporalidad de una clase en intervalos (de un minuto en nuestro caso) formando columnas a lo largo de una hoja. Por otra parte, con las claves de los nombres de los participantes se forman filas. Después, filas y columnas forman cuadros, en donde cada cuadro nos ayuda a ubicar el nombre del participante y el minuto en que sucedió la conducta objetivo. Por último, sobre estos recuadros escribimos la conducta objetivo observada; en nuestro caso es D para una conducta disruptiva y C para una conducta cooperativa (anexo 3).

Escenario de intervención. La fase de intervención se desarrolla en el aula de medios que mide diez por cuatro metros cuadrados. Esta aula cuenta con una ventana de diez por un metro y medio cuadrados sobre un lado y otra ventana enfrente de ocho y medio metros por un metro y medio cuadrados. Además, junto a la ventana más angosta se encuentra una puerta de un metro y medio por dos metros cuadrados.

El aula de medios cuenta con veintiuna computadoras personales con conexión a internet, teclado y ratón colocadas en mesas de madera individuales de un metro cuadrado. Además, cuenta con 4 mesas de madera de uno por dos metros cuadrados con seis sillas cada una (apéndice G).

El aula tradicional de los participantes en donde se realiza la línea base y el retorno mide seis por cuatro metros cuadrados y tiene dos ventanas: una de seis por un metro y medio cuadrados y otra de cuatro y medio x un metro y medio cuadrados. Junto a la ventana más angosta se encuentra una puerta de un metro y medio por dos metros cuadrados. Ambas aulas miden tres metros de altura. El aula tradicional cuenta con treinta y ocho sillas con paleta de madera.

Consideraciones éticas. Con la colaboración de las autoridades de la escuela secundaria ubicada en Santiago Tepetlapa se convocó a los padres de familia y se informó sobre las necesidades, el procedimiento, las herramientas, los materiales, escenario, tiempos y expectativas de este programa de intervención. Después, a los padres y a los estudiantes participantes interesados se les proporcionó un consentimiento (apéndice I) y un asentimiento (apéndice J) para formalizar nuestro compromiso de proteger los datos y permitir a los participantes abandonar la investigación cuando lo deseen (Helsinki, 2017).

En lo que respecta a los principios operacionales antes mencionados, aspectos éticos y pertinencia, un comité, correctamente aprobado de doctores expertos en el aprendizaje escolarizado en educación básica, dio seguimiento al desarrollo de este proyecto. En relación, a posibles conflictos de intereses este documento reportó las aportaciones de investigaciones previamente aprobadas, independientemente de las aportaciones de ésta.

Procedimiento. Consiste en una línea base con cinco sesiones, una fase de intervención con cinco sesiones y en una fase de retorno.

Línea base o primera fase. Ésta consta de seis sesiones, durante la última de estas se aplica un examen de colocación.

La primera sesión de la línea base se denomina verbos regulares en pasado (en su forma afirmativa). Primero, el profesor hace una tabla en el pizarrón con tres columnas: presente en

inglés, pasado en inglés, traducción. Luego, el profesor escribe en el pizarrón los siguientes verbos: kiss, play, paint, dance, watch, invent, use, listen to. Después los traduce: besar, jugar, pintar, bailar, ver, inventar, usar y escuchar, respectivamente. Luego, el profesor les proporciona una regla que consiste en agregar el sufijo “ed” a los verbos en presente para convertirlos en pasado. Enfatiza, también, no repetir dos veces la letra “e” durante la conversión cuando el verbo en presente termina con dicha letra. Posteriormente, solicita voluntarios para que escriban dicho sufijo a los verbos en presente escritos en el pizarrón; estos voluntarios, además, modifican las traducciones como: besar, jugar, pintar, bailar, ver, inventar, usar y escuchar a besé, jugué, pinté, bailé, vi, inventé, usé y escuché. Por último, pide convertir, de tiempo presente a tiempo pasado los siguientes y anotar su traducción: travel, talk, help, finish, wait, cook, work, study, stop, arrive.

Su segunda sesión se denomina verbos irregulares en pasado (en su forma afirmativa). Primero el profesor hace una tabla en el pizarrón con tres columnas: presente en inglés, pasado en inglés, traducción. Primero, el profesor escribe los siguientes verbos en el pizarrón: have, do, make, read, write, see. Luego, el profesor solicita sus traducciones y escribe: tener, hacer, crear, leer, escribir, ver, respectivamente. Después, el profesor busca el pasado de dichos verbos en el diccionario y los anota en el pizarrón. Después solicita voluntarios para cambiar la traducción de presente a pasado. El docente explica que en el caso de los verbos irregulares no aplica el sufijo “ed” por lo que es necesaria su búsqueda y práctica para favorecer la memorización. Por último, los estudiantes buscan en el diccionario el pasado de los siguientes verbos irregulares y su traducción: buy, eat, drink, come, go, get up.

Su tercera sesión se denomina el verbo “ser” en presente. Primero, el profesor hace una tabla con cuatro columnas: pronombres en inglés, verbo ser en inglés, pronombres en español, verbo ser en español. Posteriormente, el profesor escribe los siguientes pronombres personales: I, you, he, she, it, we, they. Después el profesor pregunta sus significados en español y escribe: yo, tú/ustedes, él, ella, él/ella, nosotros, ellos respectivamente. Luego, el profesor escribe la conjugación del verbo “ser” que corresponde a cada pronombre personal tanto en inglés como en español: am (soy), is(es), are. En el desafío el profesor coloca imágenes en el pizarrón de personajes conocidos para que escriban oraciones como, él es Cuauhtémoc.

Su cuarta sesión se denomina el verbo ser en pasado. Primero, el profesor hace una tabla con cuatro columnas: pronombres en inglés, verbo ser en pasado en inglés, pronombres en español, verbo ser en pasado en español. Posteriormente, el profesor escribe los siguientes pronombres personales: I, you, he, she, it, we, they. Después el profesor pregunta sus significados en español y escribe: yo, tú/ustedes, él, ella, él/ella, nosotros, ellos respectivamente. Luego, el profesor escribe la conjugación del verbo “ser” que corresponde a cada pronombre personal tanto en inglés como en español: was (era), were (eran), are. En el desafío el profesor coloca imágenes de personas como son en el presente y eran en el pasado para que escriban oraciones en pasado con adjetivo como, Cristian era delgado. Además, pide usar diccionario en caso recordar equivalentes en inglés a adjetivos en español.

Su quinta sesión se denomina objetos directos. Primero, el profesor escribe las siguientes oraciones en español: I read, you write, he sees, she makes, we do, they have. Luego, el profesor solicita voluntarios para escribir en el pizarrón sus traducciones. Posteriormente el profesor le coloca un objeto directo a la primera oración, tanto en inglés: I read books, como en español: yo leo libros. Finalmente, el desafío consiste en colocar objetos directos a todas las oraciones. Además, pide usar diccionario en caso recordar equivalentes en inglés a adjetivos en español.

Además, se aplicó un examen de colocación de 36 ítems para conocer las nociones de los estudiantes con respecto a los temas más frecuentes del nivel básico o nivel de acceso. Cabe señalar que fueron seleccionados 8 ítems para averiguar si los estudiantes están familiarizados con el tema que nos proponemos enseñar en el programa de intervención el cual consiste en la elaboración de cuatro funciones comunicativas: oraciones negativas en presente, oraciones negativas en pasado, oraciones interrogativas en presente, oraciones interrogativas en pasado.

Segunda fase o programa de intervención. Consiste en un programa de reforzamiento compuesto conocido como: múltiple (tabla 7). La aplicación digital señala al estudiante la disponibilidad de trabajo autogestivo; Mientras que el sticker señala al estudiante la disponibilidad de guía verbal (refuerzo verbal). La gestión de dicho refuerzo verbal solo se proporciona cuando la mitad del grupo escriben palabras, frases u oraciones en inglés, mientras la otra mitad realiza trabajo autogestivo. En otras palabras, el aprendizaje autogestivo, por parte de la mitad del grupo, para la memorización de vocabulario, en un primer momento, reduce el número de personas que entrenan la adquisición de la guía verbal y esto facilita la gestión escolar

del aprendizaje escolarizado. Posteriormente, cuando los dos grupos, mujeres y hombres, ya saben que las pistas verbales del profesor las obtienen produciendo palabras, frases y oraciones en inglés, se retira la aplicación digital demostrar que la estrategia funciona para ambos grupos (sesión cuatro) y luego se retira el sticker para demostrar que ya no necesitan que se les señale la disponibilidad de la guía verbal (sesión cinco).

Tabla 7
Programas Compuestos (Cooper, Heron, Heward, 2014)

Características del programa	Con estímulo discriminativo	Sin estímulo discriminativo
Se refuerza cada componente	Múltiple	Mixto
Se refuerza al final de la secuencia	Encadenado	Tándem

En esta fase de intervención los participantes toman cuatro clases en el aula de medios. En esta aula se divide un grupo de treinta y ocho participantes en dos subgrupos: 17 mujeres, por un lado, y 21 varones por otro. Es decir, mientras los varones realizan la sesión 1, las mujeres realizan la sesión 2; después, se invierten los papeles. En lo que respecta a las otras dos clases faltantes, mientras los varones realizan la sesión 3, las mujeres realizan la sesión 4; finalmente, se invierte los papeles. Veamos entonces en qué consisten estas cuatro sesiones.

La sesión uno y tres de la fase de intervención se apoyan de una aplicación digital; mientras que las sesiones dos y cuatro del sticker. La sesión uno consiste en familiarizarse con seis pronombres personales: I (yo), you (tú), he (él), she (ella), we (nosotros), La sesión tres consiste en familiarizar con los verbos: come (venir), eat (comer), get up (levantarse), go (ir), drink (beber), buy (comprar).

Tabla 8
Instrucciones de la Sesión 1

1. Enciendan su computadora asignada.
2. Elijan un motor de búsqueda
3. Busquen en Google la aplicación quizlet
4. En el buscador de quizlet escriban la frase “pronombres telpochcalli” o verbos telpochcalli
5. Den clic al ícono fichas

6. Con las flechas izquierda/derecha cambien de un flashcard (con una palabra en inglés e imagen correspondiente) a otro
7. Con las flechas abajo/arriba conoce la traducción de cada palabra
8. Cuando terminen de repasar los pronombres, den clic al ícono escribir y hagan la actividad desafiante Den clic a “prueba” con el fin de aplicar una evaluación de opción múltiple

Fuente Creación Propia

La sesión dos y cuatro de la fase de intervención, como ya hemos mencionado, se apoyan del sticker. Durante la sesión dos participantes reciben cuatro auxiliares en pasado (did), cuatro auxiliares en presente (do), cuatro adverbios en pasado (didn't) cuatro adverbios en presente (don't), doce pronombres personales (you=tú), cuatro veces cuatro verbos en presente (buy=comprar, eat=comer, drink=beber y go=ir), cuatro veces cuatro objetos directos (candies=dulces, soup=sopa, wáter=agua, home=a casa). Después se les proporcionan las siguientes estructuras para que formen: cuatro oraciones interrogativas en pasado, cuatro oraciones negativas en pasado, tres oraciones interrogativas en presente y tres oraciones negativas en presente como se muestra en el apéndice B.

Tabla 9
Estructuras de las Cuatro Funciones Comunicativas a Aprender

oraciones interrogativas en pasado:	did / pronombre / verbo
oraciones negativas en pasado:	pronombre / didn't / verbo
oraciones interrogativas en presente:	do / pronombre / verbo
oraciones negativas en presente:	pronombre / don't / verbo

Fuente: Creación Propia

A diferencia de la sesión dos en donde los participantes desarrollan oraciones con la ayuda de un pronombre personal: you (tú/ustedes); en la sesión cuatro, los participantes se familiarizan con los cuatro tipos de oraciones a través de cuatro diferentes pronombres: I (yo), you (tú/ustedes), he (él), it (él/ella), they (ellos) como se muestra en el apéndice A.

La sesión cinco de la fase de intervención es una sesión de transición ya que se abandona el aula de medios y, obviamente, la aplicación digital; pero se conserva por última vez el sticker para el llenado de un álbum para su último uso en el aula tradicional. A diferencia de la sesión anterior donde los participantes experimentaron cada una de los cuatro tipos de oraciones con la

ayuda de cuatro pronombres; en esta última sesión, del programa de intervención, los participantes desarrollan los cuatro tipos de oraciones por cada pronombre personal; yo, tú/ustedes, él, ella, él/ella, nosotros, ellos. Cabe señalar que las pistas fueron oraciones en español para traducir.

Tercera fase o fase del retorno. Consiste en el retiro del sticker y la aplicación digital ya que a partir de este momento los participantes ya saben hacer declaraciones negativas e interrogativas en pasado y presente en inglés.

Durante la primera sesión de la fase del retorno los participantes, primeramente, relacionan con una línea los pronombres personales en inglés con los pronombres personales en español como en el apéndice E. En esta fase se pretende que los participantes lean y escriban en papel y no con estímulos suplementarios. En esta sesión la primera pista es la instrucción de hacer cuatro funciones comunicativas por cada pronombre y la otra pista que junto a cada pronombre se proporcionaba el verbo y objeto a utilizar E.

Durante la segunda sesión de la fase del retorno los participantes reciben la instrucción de realizar las siguientes traducciones: él no jugó, ¿ella fue?, ella no fue, él/ella no comió, él/ella no comió, ¿él juega?, ¿él no juega?, ¿ella va?, ella no va, ¿él/ella come?, ¿él/ella no come?, por escrito, como lo muestra el apéndice D. Finalmente, cada oración tiene un número que sirve para el llenado de un crucigrama, como se ve en el apéndice D.

Durante la tercera sesión de la fase del retorno los participantes escuchan un breve audio que habla de los hábitos de dos personajes llamados Carlos y Brenda como se presenta a continuación

Tabla 10
Audios de la Actividad Auditiva

Brenda eats candies (Brenda come dulces),	Carlos doesn't eat candies (Carlos no come dulces),
Brenda doesn't eat apples (Brenda no come manzanas),	Carlos doesn't eat apples (Carlos no come manzanas),
Brenda doesn't eat chocolates (Brenda no come chocolates),	Carlos eats chocolates (Carlos come chocolates),
Brenda drinks water (Brenda bebe agua),	Carlos doesn't drink water (Carlos no bebe agua),
Brenda doesn't drink milk (Brenda no bebe leche),	Carlos doesn't drink milk (Carlos no bebe leche),
Brenda doesn't drink soda (Brenda no bebe soda),	Carlos drinks soda (Carlos bebe soda),

Brenda plays soccer (Brenda juega balompié),	Carlos doesn't play soccer (Carlos no juega balompié),
Brenda doesn't play tennis (Brenda no juega tenis),	Carlos doesn't play tennis (Carlo no juega tenis),
Brenda doesn't play piano (Brenda no toca el piano),	Carlos plays piano (Carlos toca el piano),
Brenda doesn't go to the movies (Brenda no va al cine),	Carlos doesn't go to the movies (Carlos no va al cine),
Brenda goes to school (Brenda va a la escuela),	Carlos goes to school (Carlos va a la escuela),
Brenda doesn't go to the park (Brenda no va al parque),	Carlos doesn't go to the park (Carlos no va al parque)

Fuente: Creación Propia

Los audios de Carlos y Brenda son empleados, en un ejercicio del apéndice F, por los participantes para que palomeen aquello que Carlos y Brenda comen, beben juegan, van a, y, por otra parte, cruzar aquello que no comen, beben, juegan, van a. Después, el profesor recapitula que el uso de las marcas puede ser sustituido por las respuestas cortas, de si (yes) y no (no), a través de la actividad del apéndice F de cuatro ejercicios. Luego, los participantes responden cuatro respuestas cortas, de si (yes) y no (no), a preguntas a cerca de ellos mismo en pasado, en lugar de usar el tiempo presente.

La cuarta sesión de la fase del retorno consiste en una de tipo oral donde el profesor le pregunta individualmente a cada participante, primero, una pregunta en presente en inglés como, juegas balompié, y, segundo, una pregunta en pasado como, tomaste leche ayer, para que cada participante conteste con respuestas cortas: afirmativas en presente (yes, I do), afirmativas en pasado (yes, I did), negativas en presente (no, I don't) y negativas en pasado (no, I didn't).

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

Durante la línea base, el método de enseñanza empleado por el profesor es conocido como, Presentación-Práctica-Producción PPP (Ramírez, 2015). La presentación consistió en que los participantes apuntaron lo dictado y lo escrito en el pizarrón por el maestro, referente a reglas gramaticales, vocabulario y prototipos (oraciones). La práctica consistió en que los participantes observaron al profesor realiza ejercicios de completar semejantes a prototipos. La producción, por su parte, consistió pedir a los estudiantes hacer nuevos ejercicios relacionados con lo expuesto. Desafortunadamente, únicamente dos participantes del sexo femenino se involucraron en la fase de producción.

En relación con los 36 ítems del examen de colocación que hicieron alusión a conocimientos de nivel básico únicamente un participante alcanzó el 58% de aciertos, el segundo lugar obtuvo 47% de aciertos, mientras que el promedio grupal obtuvo el 27% de aciertos. Estos conocimientos hicieron referencia principalmente al manejo de pronombres personales, adjetivos posesivos, pronombres para hacer preguntas, el verbo ser o estar, preposiciones de tiempo lugar, verbos relacionados con las funciones del hogar, esparcimiento, la escuela y el uso de auxiliares para negar e interrogar en presente y pasado. Es decir, únicamente dos estudiantes tenían nociones del verbo ser o estar y del tiempo presente y de los pronombres y adjetivos posesivos, pero desconocían el tiempo pasado; en lo que respecta al resto del grupo no estaban familiarizados con ningún tema.

De los treinta y seis ítems del examen de colocación, ocho de estos se relacionaron con nuestro objetivo de aprendizaje: la elaboración de oraciones interrogativas en pasado, la elaboración de oraciones interrogativas en presente, la elaboración de oraciones negativas en presente y la elaboración de oraciones negativas en pasado. El resultado fue que únicamente cinco participantes estuvieron familiarizados con preguntar, negar y afirmar en presente. Sin embargo, en el posttest de este mismo cuestionario; 50% de los participantes negaron, afirmaron y preguntaron en presente y pasado; 8% tuvieron problemas con el verbo ser o estar; 8% tuvieron problemas con para preguntar en pasado y; 34% tuvo problemas tanto con el verbo ser o estar como con la destreza para preguntar en pasado.

Las dos actividades digitales que indicaron la disponibilidad de trabajo autogestivo fueron llevadas a cabo por los participantes en su totalidad y ellos obtuvieron el 100% de los aciertos en ambos casos. La primera actividad digital familiarizó a los participantes con el siguiente vocabulario (pronombres personales): I (yo), you (tú/ustedes), he (él), she (ella), we (nosotros) y they (ellos) y; la segunda actividad digital familiarizó a los estudiantes con verbos de uso cotidiano: come (venir), eat (comer), get up (levantarse), drink (beber), buy (comprar), listen to (escuchar).

Las tres actividades apoyadas por el sticker indicaron la disponibilidad de pistas verbales por parte del profesor y, a través de estas, los estudiantes se familiarizaron con la elaboración de cuatro funciones comunicativas: 1) oraciones interrogativas en pasado, 2) la elaboración de oraciones interrogativas en presente, 3) elaboración de funciones negativas en pasado, y 4) elaboración de oraciones negativas en presente. Sin embargo, estas difieren entre sí debido a que la primera se apoyó de un pronombre, la segunda se apoyó de cuatro pronombres y la tercera se apoyó de seis pronombres. El promedio grupal alcanzado fue un 80%, 74% y 84% respectivamente (Tabla 11).

Al retirar el sticker en actividades seis, siete, ocho y nueve donde se retiró el sticker, los estudiantes continuaron elaborando cuatro funciones comunicativas: 1) oraciones interrogativas en pasado, 2) la elaboración de oraciones interrogativas en presente, 3) elaboración de funciones negativas en pasado y 4) elaboración de oraciones negativas en presente; sin embargo, para producirlas a mano u oralmente, ellos disponían de funciones en la sexta actividad, en la séptima actividad ellos disponían de traducciones, en la octava actividad ellos disponían de audios y en la novena actividad ellos disponían de un interlocutor. El aprovechamiento grupal alcanzado fue de 78% 76%, 93% y 60%; la evaluación oral es la que consideramos de alta importancia porque requiere de una reacción instantánea y el interlocutor es un reforzador natural (Tabla 11).

Tabla 11

Aprovechamiento Grupal

Fase	Línea Base	Quizlet Pronombres	Quizlet Verbos	Stickers 1 Pron	Stickers 4 Pron	Stickers 6 Pron	Trabajo Funciones	Trabajo Traducción	Trabajo Auditiva	Trabajo Oral
		Aula	Aula	Aula	Aula					
Lugar	Salón	Medios	Medios	Medios	Medios	Salón	Salón	Salón	Salón	Salón
Mujeres	12%	86%	90%	78%	68%	79%	68%	74%	83%	59%
Hombres	0%	94%	82%	80%	81%	90%	90%	78%	93%	61%

Σ	6%	89%	87%	79%	74%	84%	78%	76%	87%	60%
----------	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

De acuerdo con la tabla 12, la disrupción escolar en la fase de intervención representó en promedio un 9.6% y en la fase de retorno un 10%, comparadas con aquella registrada en la línea base. En promedio en la línea base hubo 153 disrupciones en cada una de sus cinco sesiones, de las cuales 12 eran disrupciones severas (desafíos, agresión entre pares, gritos) por sesión.

En otras palabras, durante la fase de intervención hubo, en promedio, 22 disrupciones en cada una de sus cinco sesiones y; en la fase de retorno bajo a un mas a 15 disrupciones por sesión (ninguna severa).

Esto nos indica que los participantes sí pudieron aplicar conocimientos aprendidos en la fase de intervención en otros contextos escolares naturales que en donde los estudiantes no eran eficaces n se ajustaban a las normas. Sin embargo, para la incorporación de nuevos temas es recomendable apoyarse de nuevos inductores físicos debido a que la generalización o transferencia está localizada en la formación de oraciones interrogativas y negativas en presente y pasado.

En relación a los cinco participantes más disruptivos, Medy en la fase de intervención minimizó estas conductas a un 7% y en el retorno a un 0%, Nadal en la fase de intervención minimizó sus conductas disruptivas a un 8% y en el retorno a un 5%, Villa en la fase de intervención minimizó sus conductas disruptivas a un 8% y en el retorno se mantuvo con 8%, Ral en la fase de intervención minimizo sus conductas disruptivas a un 24% y en el retorno a un 4% y Dad en la fase de intervención minimizó sus conductas disruptivas a un 22% y en el retorno a un 0%.

Tabla 12

Disrupción Grupal

Fase	Línea Base	Quizlet Pron	Quizlet Verbos	Stickers 1 Pron	Stickers 4 Pron	Stickers 6 Pron	Trabajo función	Trabajo Traducc	Trabajo Auditiv	Trabajo Oral
Lugar	Salón	Aula Medios	Aula Medios	Aula Medios	Aula Medios	Salón	Salón	Salón	Salón	Salón
H	74	5	3	11	5	0	2	2	4	0
M	62	18	30	21	17	1	9	20	9	0
Σ	153	23	33	32	22	1	11	22	13	0
\bar{X}	100%	15%	22%	21%	14%	0%	7%	14%	8%	0%

Durante la línea base, en promedio, el pase de lista tomó tres minutos, la introducción al tema duró cuatro minutos, el dictado de conceptos relacionados con el tema y sus ejemplos llevó 15 minutos, la instalación tanto de alumnos como del maestro duró 10 minutos instalarse en sus lugares al inicio de clases. Por tal motivo, el tiempo de práctica se estrechó a 18 minutos. Por ejemplo, durante estos últimos 18 minutos solo dos estudiantes del sexo femenino se dispusieron a hacer la actividad de producción (o desafío)

Es una desventaja, también, para el cuerpo docente que a los profesores en este centro escolar nadie los observe, ni tampoco que ellos observen a nadie; como una actividad para mejorar su profesión. Aunque existe una resistencia basada en la idea de que la difusión de la disrupción escolar puede irritar a los padres.

Esta situación no es nueva, ya que desde hace 40 años Muñoz (2008) subrayó que menos del 50% del tiempo, en el aula, es empleado para interacciones de enseñanza-aprendizaje en México. Recientemente Razo (2014), durante una observación de aulas de ocho escuelas de educación básica, encontró que en promedio el 35.45% del tiempo, el profesor logra supervisar actividades escolares de interacción activa y el 64.55% del tiempo el profesor no sabe lo que los alumnos hacen.

En la fase de intervención y seguimiento nuestros resultados fueron positivos, el tiempo de práctica aumentó de 18 minutos a 30 minutos, por sesión y, por otra parte, la práctica pasó de 2 participantes a los 38 participantes del grupo. Además, tuvo efectos positivos en la habilidad de los participantes para realizar oraciones interrogativas y negativas en presente y pasado.

En suma, de acuerdo con el objetivo, el inductor físico fue eficaz para señalar la disponibilidad de la guía docente la cual estuvo relacionada con el aprendizaje de cuatro funciones comunicativas en inglés: 1) oraciones interrogativas en pasado, 2) oraciones interrogativas en presente, 3) oraciones negativas en pasado y 4) oraciones negativas en presente. En la fase de retorno, la generalización, en ausencia del inductor físico, se atribuye al hecho de que la disponibilidad de audios, traducciones, diálogos, y aspectos metalingüísticos (cuando se indicó que función se debía hacer) fueron construidos a partir de la destreza anterior: la elaboración de funciones comunicativas. Sin embargo, la actividad que realmente requirió de precisión y fluidez espontánea: la participación oral; solo el 65% de los participantes la realizó.

En lo que respecta al otro 35% de los participantes, ellos únicamente fueron capaces de diferenciar las funciones y de formarlas a partir de las palabras dadas; esto quiere decir que necesitaron más entrenamiento antes de una prueba de desempeño oral.

Además, la ganancia secundaria, del inductor físico como herramienta eficaz para señalar la disponibilidad de guía verbal docente para la elaboración de oraciones interrogativas y negativas en presente y pasado, consistió en una actitud positiva hacia las actividades escolares que resultó en una disminución del 90% de la interrupción escolar.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Un impulso del uso del mapa mental en la educación básica, lo ha llevado a todas las aulas y a todos los niveles. El mapa mental coincide con cuatro principios de la intervención educativa en el plan curricular nacional: 1) es un método de apropiación del saber; 2) favorece el aprender a aprender; 3) se plasma en él, aquello que el autor entendió del tema tratado (sus conocimientos previos); 4) se recomienda reforzar su uso.

A través de un mapa mental, el estudiante mapea conceptos que él extrae de una fuente de información, con el fin de mostrar su capacidad de comprensión de un discurso. Después el profesor exhibe aquellos trabajos que se asemejan al prototipo. Finalmente, el profesor busca reforzar a través de una calificación.

Para lidiar con las resistencias que puedan surgir el docente puede optar por favorecer el reforzamiento indirecto u observacional. Es decir, de una situación didáctica de nivel operativo uno (trabajar en el pupitre con la lápiz y papel), el docente puede optar por favorecer situaciones didácticas de nivel operativo dos (trabajar en binas) o, incluso, situaciones didácticas de nivel operativo tres (trabajar en equipos con diversidad de materiales y de experiencias relacionadas con otros campos de formación). De esta manera los más inexpertos pueden aprender imitando y siguiendo a los más diestros.

Existen otras estrategias de auto-reforzamiento semejantes al mapa mental, con el mismo espíritu del aprendizaje significativo como, por ejemplo, el cuadro sinóptico, los conjuntos, que forman parte de la familia de los organizadores avanzados (Ausubel, 2002).

Lamentable faltan estudios acerca de los efectos del uso del mapa mental u otros organizadores avanzados relacionados con la comprensión lectora que sigan todos los textos de un ciclo escolar completo en educación básica en México.

Sin embargo, hay estudios extensos sobre los efectos de reforzar el uso de formatos de auto-registro los cuales son un tipo de formato de auto-refuerzo. Por ejemplo, Glynn (1976) en una investigación con cuatro grupos de cuarenta participantes de tercero de secundaria en donde ellos leyeron ochenta textos semejantes, durante todo un ciclo escolar, para que contestaran veinte preguntas de opción múltiple por cada lección, encontró que tanto el grupo de control, como aquellos grupos que obtuvieron refuerzo físico, siempre contestaron entre nueve, diez y once preguntas correctamente.

De acuerdo con información reciente (Razo, 2014) y pasada (Muñoz, Rodríguez, Restrepo & Borrani, 1979), una ganancia secundaria del uso desmedido (y el mal uso) de actividades de tipo “auto”, indica que el 65% del tiempo en el aula los estudiantes experimentan interacción pasiva como por ejemplo, (auto) conforman subgrupos, discuten de manera discreta sus propios temas, compiten informalmente como subgrupos (lo que origina el acoso) y justamente este tiempo no supervisado sistemáticamente, puede explicar el rezago escolar.

Desde hace cuarenta años Ausubel (1978) reportó que investigadores señalaron casos de estudiantes que reiteradamente siempre plasmaron en sus mapas conceptuales una comprensión deficiente de sus fuentes de información, comprensión que llamaron de intuitiva, vaga e inconexa. Este hecho coincide con los resultados de la investigación de Glynn (1976) que indica que los estudiantes después de identificar correctamente ciertos conceptos contestando correctamente la mitad de una evaluación, fallaron en inferir las funciones, relaciones y operaciones de dichos conceptos a través de la otra mitad de la evaluación.

El mapa mental o cualquier otro organizador avanzado se define como un producto con alto nivel de abstracción, generalidad e inclusión (Ausubel, 2002). El mapa mental en esencia evidencia la pericia de un sujeto sobre un tema ya que a través del mapeo se muestra como un concepto reproduce conceptos y estos a su vez reproducen otros a través de varias líneas y de acuerdo con las condiciones que se establezcan.

Ante el problema, Ausubel (1978) siempre aludió que él reiteradamente llamó grado de dificultad de la fuente de información. No obstante, el mapa conceptual puede incorporar a la vez, lectura de varios párrafos, análisis, el concepto se desarrolla sobre varias líneas o condiciones, escritura, correcciones.

Adicionalmente cabe señalar una prevalencia de estudiantes que, aunque estén frente a fuentes de información familiares a ellos, no anticipan las conductas más relevantes, más recomendables, sus efectos, sus orígenes, sus ejemplos.

Ante un problema como éste, el estudiante ya no debe estar solamente inmerso en el campo de la reflexión (abstracción, generalidad e inclusión) sino en el campo de la experiencia; pero cómo la experiencia es multivariada entonces es recomendable el entrenamiento.

En ese sentido el inductor físico señalar la disponibilidad de una conducta para que el estudiante la aproveche en varios contextos o si ya ha entrenado varias conductas, entonces que el contexto se diseñe a la altura de las capacidades del estudiante.

La comprensión lectora obedece a una concurrencia de múltiples problemas como aquellos relacionados con los conectores textuales, vocabulario técnico, oraciones subordinadas, contexto, detalles, aspectos generales, inferencias, estilo, número de letras, adverbios, etc. Nosotros incorporaríamos aquel problema relacionado con los objetivos de aprendizaje y las capacidades de los estudiantes.

Por ejemplo, el sticker como inductor físico consistió en indicar transitoriamente la disponibilidad de cierta conducta en particular: la formación de declaraciones en inglés con la ayuda de pistas verbales, que involucró ambientes auditivos, lectores, de producción oral y escrita.

Por otra parte, otro problema en la misma aula se relacionaba con la sobrepoblación que se resolvió mediante la incorporación de otro inductor físico: la aplicación digital.

Al inicio de la investigación, los estudiantes no tenían claro que la guía docente no era para separar subgrupos, no era para contener salidas, tampoco para apaciguar pleitos, etc., conductas relacionadas con la resistencia seguir instrucciones orales para hacer oraciones en inglés. La hipótesis inicial fue que la interrupción escolar era ocasionada por la falta de anticipación al éxito en la tarea (formación de oraciones en inglés); problema resuelto mediante la incorporación de un inductor físico: el sticker.

REFERENCIAS

- Adibsereshki, N., Ashoori M., Mirzamani M., & Abkenar S. J. (2014). The Effectiveness of Using Reinforcements in the Classroom on the Academic Achievement of Students with Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities, 19*(1), 1-11.
- Aguilera, M., Muñoz, G., & Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México* (1.^a ed.). México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Albacch, P. (2005). Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World. *Almanac of Higher Education, 10*(1), 63-74.
- Alnujaidi, S. (2018). The Difference between EFL Students' Preferred Learning Styles and EFL Teachers' Preferred Teaching Styles in Saudi Arabia. *English Language Teaching, 12*(1), 90-97. doi: 10.5539/elt.v12n1p90.
- Amano, T., González-Varo, P., & Sutherland, J. (2016). Languages Are Still a Major Barrier to Global Science. *Plos Biology, 14*(12), 81-88. doi: 10.1371/journal.pbio.2000933
- Atkeson, A., Eisfeldt, A., & Weill, P. (2015). Entry and Exit in OTC Derivatives Markets. *Econometrica, 83*(6), 2231-2292.
- Ausubel, D. (1978). In Defense of Advance Organizers: A reply to the Critics. *Review of Educational Research, 48*(2), 251-257.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y Retención del Conocimiento* (1^a edición). México: Paidós.
- Ayllon, T., & Roberts, M. D. (1974). Eliminating Discipline Problems by Strengthening Academic Performance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 7*(1), 71-76.
- Bakar, I., Noordin, N., & Razali, A. (2019). Improving Oral Communicative Competence in English Using Project-Based Learning Activities. *English Language Teaching, 12*(4) 73-84. Doi: 10.5539/elt.v12n4p73.
- Ballard, K. D., & Glynn, T. (1975). Behavioral Self-Management in Story Writing with Elementary School Children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 8*(4), 387-398.

- Bataineh, R., & Obeiah, S. (2016). The Effect of Scaffolding and Portfolio Assessment on Jordanian EFL Learners' Writing. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 12-19. doi: 10.17509/ijal.v6i1.2643.
- Bolstad, O. D., & Johnson, S. M. (1972). Self-Regulation in the Modification of Disruptive Classroom Behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5(4), 443-454.
- Bornstein, P. H., & Quevillon, R. P. (1976). The Effects of a Self-Instructional Package on Overactive Preschool Boys. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9(2), 179-188.
- Breyer, N. L., & Allen, G. J. (1975). Effects of Implementing a Token Economy on Teacher Attending Behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(4), 373-80.
- British Council (2012). *English in Mexico: An examination of policy, perceptions and influencing factors* [Data File]. Recuperado de <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Mexico.pdf>
- Brumfit, C. (1986). *The Practice of Communicative Teaching* (1st edition). Britain: Pergamon Press
- Canuto, F. (2013). Las lenguas indígenas en el México de hoy. *Realidad y política lingüísticas*, 42(1), 31-45.
- Certificación Nacional de Nivel de Idioma (2018). *Antecedentes de la Certificación Nacional de Nivel de Idioma* [Data File]. Recuperado de http://www.cenni.sep.gob.mx/es/cenni/Antecedentes_4
- Cohen, E. (2004). History and the Hiperpower. *Foreign Affairs*, 83(4), 49-63. doi:10.2307/20034046
- Colovic-Markovic, J. (2019). The Class Changed the Way I Read: The Effects of Explicit Instruction of Academic Formulas on ESL Writers. *Applied Language Learning*. 29(1), 17-51.
- Cooper, J., Heron T., & Heward, W. (2014). *Applied Behavior Analysis* (2nd edition). England: Pearson.

- Council of Europe (2018) *Common European Framework of Reference for Languages* [Data File]. Recuperado de <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-language/level-descriptions>
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd edition). England: Cambridge University Press.
- Dalton, A. J., Rubino, C. A., & Hislop, M. W. (1973). Some Effects of Token Rewards on School Achievement of Children with Down's Syndrome. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6(2), 251-259.
- Damayanti, I. L. (2017). From Storytelling to Story Writing: The Implementation of Reading to Learn (R2L) Pedagogy to Teach English as a Foreign Language in Indonesia. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*. 6(2), 229-242. doi: 10.17509/ijal.v6i2.4870.
- Deming, S. (2006). International Accounting Standards. *The International Lawyer*, 40(2), 363-369.
- De-Santis, P. (2008). Text Enhancement and the Acquisition of English Verbal Inflection "s" by L1 Haitian Creole Speakers. *Applied Language Learning*, 18(1), 27-49.
- Dickerson, E. A., & Creedon, C. F. (1981). Self-Selection of Standards by Children: The Relative Effectiveness of Pupil-Selected and Teacher-Selected Standards of Performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14(4), 425-433.
- Drabman, R., Spitalnik, R., & Spitalnik, K. (1974). Sociometric and disruptive behavior as a function of four types of token reinforcement programs. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7(1), 93-101.
- Dukes, P. (2001). *The Superpowers* (1st edition). London: Routledge.
- Education First (2017). *English Proficiency Index* [Data file]. Recuperado de <https://www.ef.edu/ept/>
- Elsevier (2017). *Scopus Content Coverage Guide* [Data File]. <https://www.elsevier.com/solutions/scopus/how-scopus-works/content>

- Felixbrod, J. J., & O'leary, K. D. (1973). Effects of Reinforcement on Children's Academic Behavior as a Function of Self-Determined and Externally Imposed Contingencies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6(2), 241-250.
- Glynn E. L. (1970). Classroom Applications of Self-Determined Reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3(2), 123-132.
- Glynn, E. L., Thomas, J. D., & Shee, S. M. (1973). Behavioral Self-Control of On-Task Behavior in an Elementary Classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6(1), 105-113.
- Gómez-Morin, L. (2018). Ejes de la Reforma Educativa. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México, 4(11) 60-72.
- Griffen, A. K., Wolery, M., & Schuster, J. W. (1992). Triadic Instruction of Chained Food Preparation Responses: Acquisition and Observational Learning. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(1), 193-204.
- Hausman, R. et al. (2007). *The Atlas of Economic Complexity*. Massachusetts: Harvard Publishing.
- Hernández T. (2008) Integrative Motivation as a Predictor of Achievement in the Foreign Language Classroom. *Applied Language Learning*, 18(1), 1-15.
- Honna, N. (2005). English as a Multicultural Language in Asia and Intercultural Literacy. *Intercultural Communication Studies*, 14(2), 73-89.
- Ian, J. (2007). Words and Worlds: World Languages. *Journal of Sociolinguistics*, 11(4), 520-571.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013) *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial* [Data File]. Recuperado de <http://cemabe.inegi.org.mx/Reporte.aspx>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). La educación Obligatoria en México (1ª edición). México: Autor.
- Johari, A., Tom, A., Morni, A., & Sahari, S. (2013). Students' Reading Practices and Environments. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 3(1) doi: 10.17509/ijal.v3i1.187.

- Kuo, Y., & Ho, H. (2012). Effects of Word Card Strategy versus Word List Strategy on Taiwanese EFL Junior High School Students' Vocabulary. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 26-45.
- Li, S. (2009). The Differential Effects of Implicit and Explicit Feedback on Second Language (L2) Learners at Different Proficiency Levels. *Applied Language Learning*, 19(1), 53-79.
- Li, S. (2009). The Differential Effects of Implicit and Explicit Feedback on Second Language (L2) Learners at Different Proficiency Levels. *Applied Language Learning*, 19(1), 53-79.
- Lin, W (2017). On the Optimization of Sentence Imitation in Primary School English Teaching from the Perspective of Strong Memes. *English Language Teaching*, 10(5), 134-150. doi: 10.5539/elt.v10n5p11
- López, N. & Varón, P. (2018). Building Writing Skills in English in Fifth Graders: Analysis of Strategies Based on Literature and Creativity. *English Language Teaching*, 11(9), 102-119. doi: 10.5539/elt.v11n9p102
- Ma, F., & Zainal, A. (2018). The effects of planning conditions on primary school ESL pupils' narrative writing. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(3), 559-574. doi: 10.17509/ijal.v7i3.9803.
- Magnusson J., & Graham C. (2011). The Effect of Explicit Instruction Versus Exposure Only on ESL Learners' Ability to Recognize, Use and Recall Phrasal Verbs. *Applied Language Learning*, 21(1), 29-52.
- Marginson, S. & Wende, M. (2007). Globalization and Higher Education. *OECD Papers* 7(1), 1-85. doi: 10.1787/173831738240.
- Mirzamani, S. M., Ashoori, M., & Sereshki, N. A. (2011) The Effects of Social and Token Economy Reinforcement on Academic Achievement of Students with Intellectual Disabilities. *Iran J Psychiatry*, 6(1),25-30.
- Mohammadi, J., Barati, H., & Youhanaee, M. (2019). The Effectiveness of Using Flipped Classroom Model on Iranian EFL Learners' English Achievements and Their Willingness

- to Communicate. *English Language Teaching*, 12(5), 101-115. doi: 10.5539/elt.v12n5p101.
- Muñoz, A. (2008). Violencia Escolar en México y en otros Países: comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1-5.
- Muñoz, I., Rodríguez P., Restrepo, P. & Borrani P. (1979). El Síndrome del Atraso Escolar y el Abandono del Sistema Educativo. Reeditado en *Revista latinoamericana de Estudios Educativos* (2005), 34(3-4), 221-281.
- Nieves, N. (2012). Effects of the Suggestopedia Method on Attitudes and Language Achievement in English among Ninth Grade Puerto Rican Students. *Education Journal*, 36(1), 125-177.
- Osnes, P. G., & Stokes, T. F. (1988). The Functional Role of Preschoolers' Verbalizations in the Generalization of Self-Instructional Training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21(1), 45-55.
- Pajoooh, A. B., Fatermi, S. M., Bonab, B. G., Alizadeh, H., & Hermmati, G. (2012). The Impact of a Self-Control Training Program on Enhancement of Social Skills in Students with ADHD. *Scientific Research*, 3(8), 132-141.
- Pearson (2013). *Heightened Urgency for Business English in an Increasingly Global Workforce* [Data File]. Recuperado de http://static.globalenglish.com/files/case_studies/GlobEng_BEIreport%202013_EN_A4_FINAL.pdf
- Phillipson, R (1997) Realities and Myths of Linguistic Imperialism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18(3), 238-248. doi: 10.1080/01434639708666317
- Qutob, M. (2018). The Relationship Between EFL Learners' Satisfaction within the Classroom Environment and Their Speaking Skills. *English Language Teaching*. 11(7), 116-124. doi: 10.5539/elt.v11n7p116
- Ramírez, J (2015). *La Enseñanza del Inglés en las Primarias Públicas Mexicanas*. México: Pearson Educación.

- Ramírez, J (2015). *La Enseñanza del Inglés en las Primarias Públicas Mexicanas*. México: Pearson Educación.
- Ramírez, J. (2015). *La Enseñanza del Inglés en las Primarias Públicas de México* [1ª edición]. México: Pearson.
- Razo, P. (2014). El Aprovechamiento de los Periodos en el Aula. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 21(69), 611-63.
- Razo, P. (2014). El Aprovechamiento de los Periodos en el Aula. *Revista Mexicana de investigación Educativa*. 21(69), 611-63.
- Sassen, S. (1999). Global Financial Centers. *Foreign Affairs*, 78(1), 75-87. doi:10.2307/20020240
- Scimago Institutions Rank (2018). *Scimago Journal & Country Rank* [Data File]. Recuperado de <https://www.scimagojr.com/index.php>
- Secretaria de Educación Pública (2009). *Certificación Nacional de Nivel de Idioma* [Data File]. <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/95504/1/cenni.pdf>
- Secretaria de Educación Pública (2011). *Programa Nacional de inglés en Educación Básica* [Data File]. Recuperado de <http://pnieb.net/documentos/2012/Programas%20de%20Estudio/PNIEB%20C4%20para%20web.pdf>
- Secretaria de Educación Pública (2015). *Programa Nacional de inglés para Alumnos de Educación Básica: Diagnóstico* [Data File]. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/64151/Diagno_stico_del_programa.pdf
- Secretaria de Educación Pública (2016a). *Cuarto Informe de Labores* [Data File]. Recuperado de <https://planeacion.sep.gob.mx/informeslabores.aspx>
- Secretaria de Educación Pública (2016b). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria* [Data File]. <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- Setiawati, L. (2012). A Descriptive Study on the Teacher Talk at EYL Classroom. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 33-47. doi: 10.17509/ijal.v1i2.83.

- Shakespeare, S., Peterkin, V. M. S., & Bourne, P.A. (2018). A Token Economy: An Approach Used for Behavior Modifications among Disruptive Primary School Children. *MOJ Public Health*, 7(3), 89-99
- Shan, F. (2017). An Application of Total Physical Response to Primary English Teaching—A Case Study of Qingtong Primary School. *US-China Foreign Language*, 15(1), 36-42. doi: 10.17265/1539-8080/2017.01.006
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior* (1st edition). Massachusetts: Prentice Hall
- Speltz, M. L., Shimamura, J. W., & McReynolds, W. T. (1982). Procedural Variations in Group Contingencies: Effects on Children's Academic and Social Behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15(4), 533-544.
- Supakorn, P., Feng M., & Limmun, W. (2018). Strategies for Better Learning of English Grammar: Chinese vs. Thais. *English Language Teaching*, 11(3), 24-39. doi: 10.5539/elt.v11n3p24
- Székely, M., O'Donoghue, J., Pérez, H. (2015). El estado del aprendizaje del inglés en México, El Aprendizaje de inglés en México (pp. 83-98) (1.a ed.). México: Consejo Coordinador Empresarial.
- Teichler, U. (2004). Temporary Study Abroad. *European Journal of Education*, 39(4), 28-304. doi:10.1111/j.1465-3435.2004.00193.x
- Times Higher Education. (2018). *World University Rankings* [Data file]. Recuperado de https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/the_2019_world_university_rankings_methodology_pwc.pdf
- Ting, S., Marzuki, E., Chuah, K., Misieng, J., & Jerome, C. (2017). Employers' Views on Importance of English Proficiency and Communication Skill for Employability. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*. 7(77), 316-327. doi: 10.17509/ijal.v7i2.8132.
- Toro, V., Camacho-Michute G., Pinza-Tapia, E., & Paredes, F. (2018). The Use of the Communicative Language Teaching Approach to Improve Students' Oral Skills. *English Language Teaching*, 12(1), 110-118. doi:10.5539/elt.v12n1p110.

- Tytler, A. (1836). *Universal History* (1st edition, Volume 2). Boston: Hilliard, Gray and Company.
- Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (2009). *Certificación Nacional de Nivel de Idioma*. México: Secretaria de Educación Pública. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/95504/1/cenni.pdf>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2014). *Internationally Mobile Students* [Data file]. Recuperado de <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow#slideoutmenu>
- Van-Houten, R., & Nau, P. A. (1980). A Comparison of the Effects of Fixed and Variable Ratio Schedules of Reinforcement on the Behavior of Deaf Children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13(1), 13-21.
- Vasileiadou, I., & Makrina, Z. (2017). Using Online Computer Games in the ELT Classroom: A Case Study. *English Language Teaching*, 10(12), 134-150. doi: 10.5539/elt.v11n12p24
- World Bank, World Development Indicators. (2017). *Gini Coefficient* [Data file]. Recuperado de <https://data.worldbank.org/indicator?tab=all>
- Wuthnow, R. (2015). *Markets. In the Blood: Understanding America's Farm Families* (pp. 163-184). New Jersey: Princeton University Press.

ANEXO 1

Actividad Digital 1

Alumno:

Secundaria Telpochcalli 3° C

Instrucciones: escribe el pronombre que corresponde a la imagen.



I

ESCRIBE LA RESPUESTA EN INGLÉS



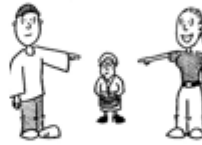
YOU

ESCRIBE LA RESPUESTA EN INGLÉS



HE

ESCRIBE LA RESPUESTA EN INGLÉS



SHE

ESCRIBE LA RESPUESTA EN INGLÉS



WE

ESCRIBE LA RESPUESTA EN INGLÉS



THEY

ESCRIBE LA RESPUESTA EN INGLÉS

ANEXO 2

Actividad Digital 2

Alumno:

Secundaria Telpochcalli 3° C

Instrucciones: escribe el verbo que corresponde a la imagen



PLAY

ESCRIBE LA RESPUESTA EN INGLÉS



BUY

ESCRIBE LA RESPUESTA EN INGLÉS



EAT

ESCRIBE LA RESPUESTA EN INGLÉS



DRINK

ESCRIBE LA RESPUESTA EN INGLÉS



GO

ESCRIBE LA RESPUESTA EN INGLÉS



GET-UP

ESCRIBE LA RESPUESTA EN INGLÉS



LISTEN-TO

ESCRIBE LA RESPUESTA EN INGLÉS



COME

ESCRIBE LA RESPUESTA EN INGLÉS

Quizlet

NOMBRE _____

3 preguntas de correspondencia

1. ____ eat.

2. ____ listen to

3. ____ get up

A. levantarse



B. escuchar



C. comer



2 preguntas de opción múltiple

1. ir



A. buy

B. go

C. eat

D. come

2. comprar



- A. get up
- B. come
- C. buy
- D. eat

2 preguntas verdadera/falsa

1. venir



— drink

- Verdadero
- Falso

2. beber



— come

- Verdadero
- Falso

Quizlet

NOMBRE _____

2 preguntas de correspondencia

1. ____ ellos



A. they

B. she

2. ____ ella



2 preguntas de opción múltiple

1. you

A. él



B. tú



C. yo



D. ella



2. he

A. ella



B. nosotros



C. tú



D. él



2 preguntas verdadera/falsa

1. nosotros



— he

Verdadero

Falso

2. yo



— I

Verdadero

Falso

ANEXO 6**Examen Diagnóstico**

Alumno:

Escuela Secundaria Telpochcalli 3° C

Instrucciones: elige la mejor palabra o frase para completar el espacio.

- 1 Hello Sara, -----? I'm very well, thank you.
a) How do you? b) How are you? c) How you are? d) How is it?
- 2 What's ----- name? Antonio Miranda.
a) you b) your c) yours d) you're
- 3 How old are you? -----
a) I twenty. b) Me is twenty. c) I've twenty d) I'm twenty.
- 4 Is this your book? -----
a) No, it isn't. b) No, isn't it. c) No, he isn't. d) No, there isn't.
- 5 Where is Anna from? ----- from Yucatan.
a) It is b) Her is c) He is d) She is
- 6 ----- is your address? 12, Plan de Ayala Street.
a) How b) Who c) What d) That
- 7 ----- name is Pedro Sanchez.
a) His b) He's c) He d) Her
- 8 Sam ----- a doctor, he's a teacher at a school.
a) aren't b) isn't c) not d) doesn't
- 9 Juan and Mercedes are here. ----- are from Veracruz.
a) They b) Their c) Them d) This
- 10 Have you got a computer? Yes, -----
a) I got. b) I've got. c) I've. d) I have
- 11 ----- two hundred students in my school.
a) They are b) It is c) There are d) There is
- 12 Do you live in Munich? Yes, -----
a) I live. b) I don't. c) I do live. d) I do
- 13 Is that ----- car? No, it isn't.
a) they b) their c) there d) they're

APENDICE A

Actividad 1 del Retorno

Alumno:

Secundaria Telpochcalli 3° C

Instrucciones: con las etiquetas forma las siguientes oraciones con la ayuda de las pistas (objetos)

DID	DID	DID	DID
YOU	YOU	YOU	YOU
DRINK	GO	BUY	EAT
DIDN'T	DIDN'T	DIDN'T	DIDN'T
YOU	YOU	YOU	YOU
DRINK	GO	BUY	EAT
DO	DO	DO	DO
YOU	YOU	YOU	YOU
DRINK	GO	BUY	EAT
DON'T	DON'T	DON'T	DON'T
YOU	YOU	YOU	YOU
DRINK	GO	BUY	EAT

Preguntas en pasado

			CANDIES
			SOUP
			WATER
			HOME

Negación en pasado

			CANDIES
			SOUP
			WATER
			HOME

Preguntas en presente

			CANDIES
			SOUP
			WATER
			HOME

Negación en presente

			CANDIES
			SOUP
			WATER
			HOME

APENDICE B

Actividad 2 del Retorno

Alumno:

Secundaria Telpochcalli 3° C



Instrucciones: forma con las etiquetas preguntas y negaciones en pasado y presente.

DID DOES DON'T SHE THEY

DID DON'T IT HE THEY



DIDN'T DON'T I HE

PREGUNTAS EN PASADO

		 have light
		 do

Instrucciones: coloca las etiquetas relacionándolas con las palabras de la lista.

NEGACION EN PASADO

		 make
		 show

- TUVE/HAD
- HICE/DID
- CREÉ/MADE
- MOSTRÉ/SHOWED
- LEÍ/READ
- VI/SAW
- YO
- TÚ/UDS
- ÉL
- ELLA
- NOSOTROS
- ELLOS

PREGUNTAS EN PRESENTE

		 read
--	--	--

NEGACIÓN EN PRESENTE

		 write
		 see

Alumno:

Instrucciones: Realiza las siguientes traducciones con la ayuda de etiquetas

DOES	DID	HE	HE	HE
HE	HE	DOESN'T	DIDN'T	BUY
BUY	BUY	BUY		

¿él compra?

¿él compró?

él no compra

él no compró

DOES	DID	SHE	SHE	SHE
SHE	SHE	DOESN'T	DIDN'T	COME
COME	COME	COME		

¿ella viene?

¿ella vino?

ella no viene

ella no vino

DO	DID	SHE	THEY	THEY
THEY	THEY	DON'T	DIDN'T	LISTEN TO
LISTEN TO	LISTEN TO	LISTEN TO		

¿Ellos escuchan?

¿Ellos escucharon?

Ellos no escuchan

Ellos no escucharon

DO	DID	SHE	I	I
I	I	DON'T	DIDN'T	EAT
EAT	EAT	EAT		

¿Ellos escuchan?

¿Ellos escucharon?

Ellos no escuchan

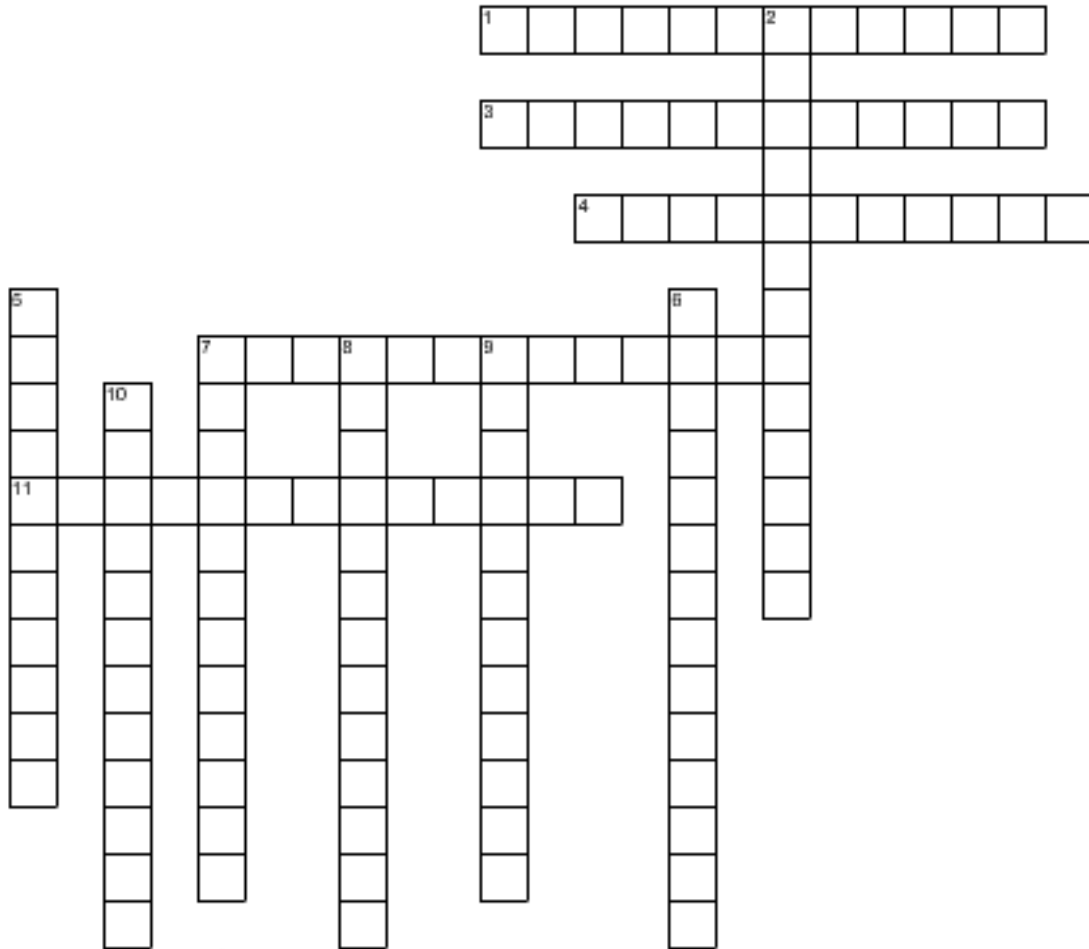
APENDICE D

Actividad 4 del Retorno

Nombre Completo:

Secundaria Telpochcalli 3° C

Instrucciones: haz declaraciones en inglés de acuerdo con las pistas.



3 ¿él jugó?	8 ¿él juega?
2 él no jugó	6 él no juega
5 ¿ella fue?	1 ¿ella va?
9 ella no fue	11 ella no va
4 ¿él/ella comió?	10 ¿él/ella come?
7 él/ella no comió (V)	7 él/ella no come (H)

APENDICE E

Actividad 5 del Retorno

Nombre Completo:

Secundaria Telpochcalli 3° C

Instrucciones: une los pronombres en inglés con su significado en español

They He She we you I it

Yo Tú Él ella él/ella nosotros Ellos

Instrucciones: con las siguientes palabras forma declaraciones con ayuda de los recuadros

eat	you	do / does / don't / doesn't / did / didn't	apples
-----	-----	--	--------

pregunta en pasado				
--------------------	--	--	--	--

negación en pasado				
--------------------	--	--	--	--

pregunta en presente				
----------------------	--	--	--	--

negación en presente				
----------------------	--	--	--	--

play	she	do / does / don't / doesn't / did / didn't	domino
------	-----	--	--------

pregunta en pasado				
--------------------	--	--	--	--

negación en pasado				
--------------------	--	--	--	--

pregunta en presente				
----------------------	--	--	--	--

negación en presente				
----------------------	--	--	--	--

drink	He	do / does / don't / doesn't / did / didn't	soda
-------	----	--	------

pregunta en pasado				
--------------------	--	--	--	--

negación en pasado				
--------------------	--	--	--	--

pregunta en presente				
----------------------	--	--	--	--

negación en presente				
----------------------	--	--	--	--

APENDICE F

Actividad 6 del Retorno

Alumno:

Escuela Secundaria Telpochcalli 3° C

Instrucciones: encuentra las respuestas según el audio

What does she eat?	What does she drink?	what does she play?	where does she go?
candies	water	soccer	to the movies
apples	milk	tennis	to school
chocolates	soda	piano	to the park

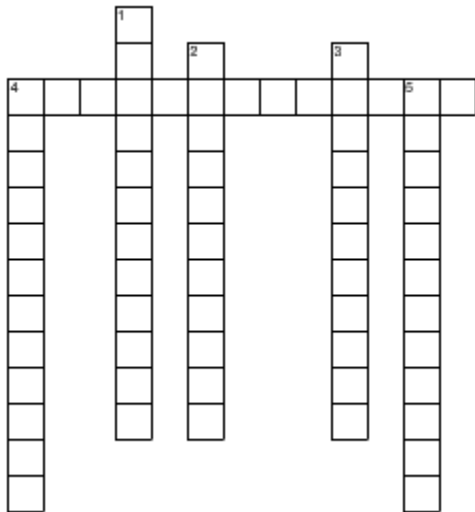
c) Para las preguntas encuentra respuestas en sus respectivas columnas

What does he eat?	What does he drink?	what does he play?	where does he go?
candies	water	soccer	to the movies
apples	milk	tennis	to school
chocolates	soda	piano	to the park

Instrucciones: contesta las siguientes preguntas de acuerdo al audio

- Does Brenda eat candies? 1 _____
- Does Brenda eat chocolates? 2 _____
- Does Carlos drink water? 3 _____
- Does Carlos drink soda? 4 _____
- Do they go the park? 5 _____
- Do they go to school? 6 _____

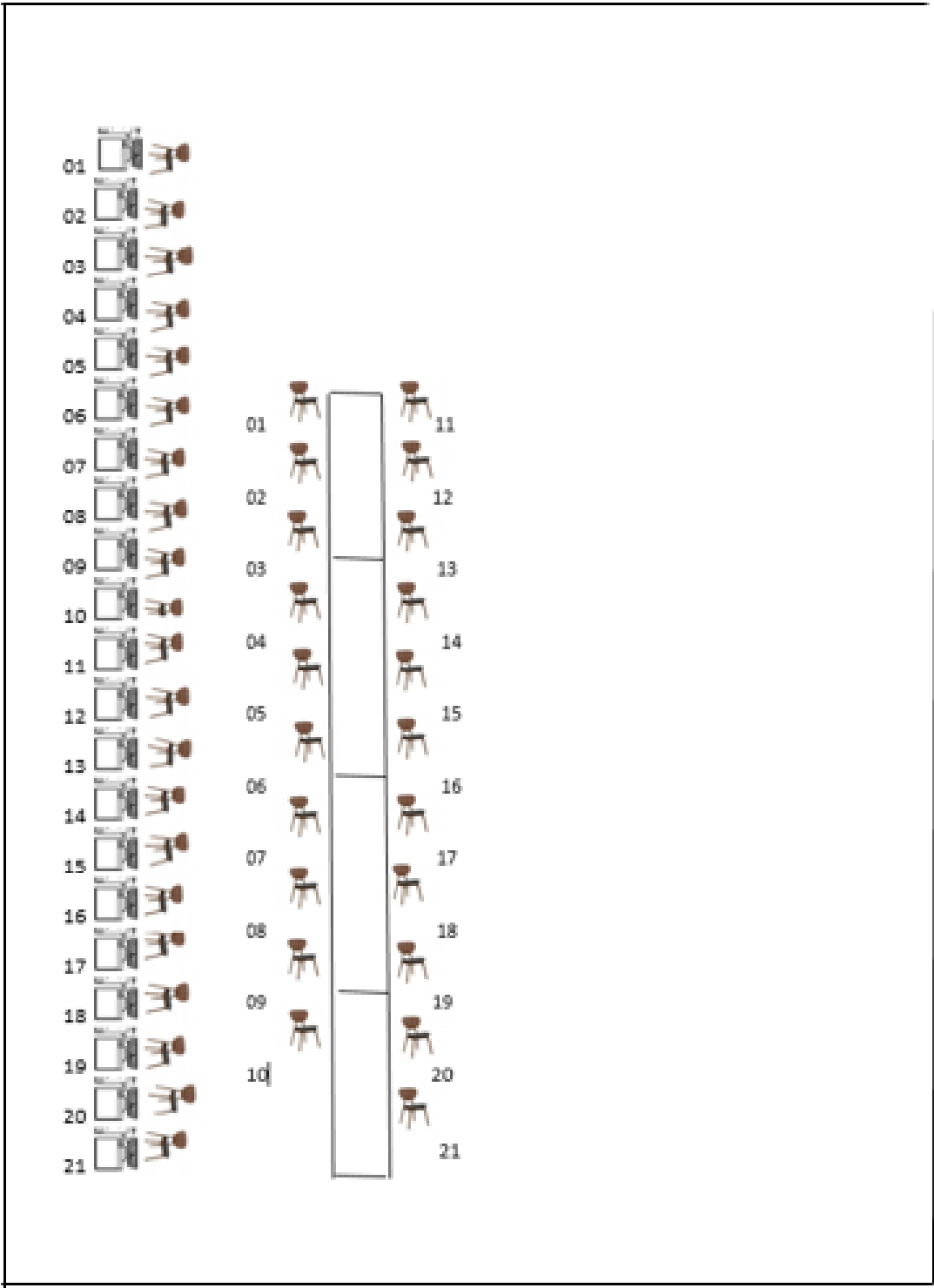
Instrucciones: con las seis respuestas que escribiste completa el crucigrama



Instrucciones.: Contesta las siguientes preguntas de acuerdo a lo que hiciste ayer

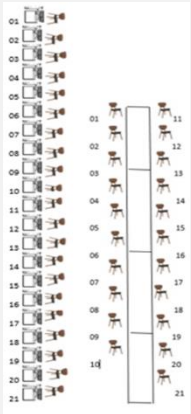
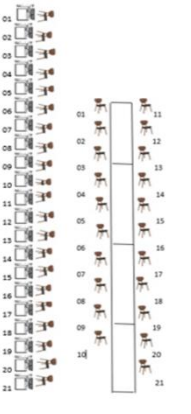
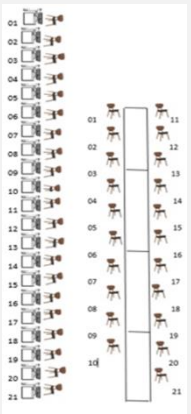
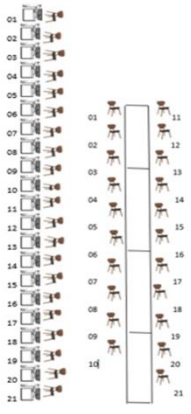
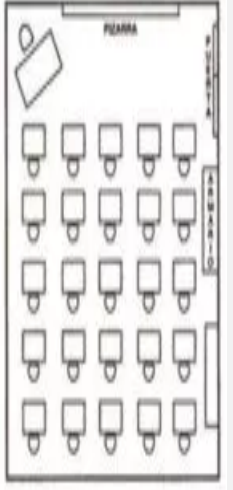
- Did you play? Yes, I did No, I didn't
- Did you eat candies? Yes, I did No, I didn't
- Did you drink milk? Yes, I did No, I didn't
- Did you go to school? Yes, I did No, I didn't

APENDICE G Escenario



APENDICE H

Sesiones de la Fase de intervención

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
<p>17 hombres realizaron una actividad digital la cual señaló la disponibilidad de trabajo autogestivo para el aprendizaje de vocabulario: seis pronombres</p>	<p>17 hombres realizaron una actividad con stickers que señaló la disponibilidad de pistas docentes para el aprendizaje de oraciones</p>	<p>17 hombres realizaron una actividad digital la cual señaló la disponibilidad de trabajo autogestivo para el aprendizaje de vocabulario: seis verbos</p>	<p>17 hombres realizaron una actividad con stickers que señaló la disponibilidad de pistas docentes para el aprendizaje de oraciones</p>	<p>Los 38 estudiantes juntos en un aula realizaron una actividad con stickers que señaló la disponibilidad de pistas docentes para el aprendizaje de oraciones</p>
<p>Hombres en computadoras</p> 	<p>Mujeres en mesas y sillas</p> 	<p>Hombres en mesas y sillas</p> 	<p>Mujeres en computadoras</p> 	<p>Hombres en mesas y sillas</p> 
<p>21 mujeres realizaron una actividad con stickers que señaló la disponibilidad de pistas docentes para el aprendizaje de oraciones</p>	<p>21 mujeres realizaron una actividad digital la cual señaló la disponibilidad de trabajo autogestivo para el aprendizaje de vocabulario: seis pronombres</p>	<p>21 mujeres realizaron una actividad con stickers que señaló la disponibilidad de pistas docentes para el aprendizaje de oraciones</p>	<p>21 mujeres realizaron una actividad digital la cual señaló la disponibilidad de trabajo autogestivo para el aprendizaje de vocabulario: seis pronombres</p>	<p>Aula Tradicional</p>

APENDICE I

 <p>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS</p>	<p>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS FACULTAD DE PSICOLOGÍA PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA</p>	
---	--	---

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES

Reciban un cordial y respetuoso saludo

El presente documento tiene la finalidad de darle a conocer la propuesta de investigación que se llevará a cabo con los estudiantes de la Escuela Secundaria General Telpochcalli sobre la conducta ajustada a las normas de convivencia y comportamiento social dentro de la institución

El objetivo final de dicho trabajo es que, a partir de identificación del estado actual de los fenómenos mencionados que se presentan dentro de la escuela, se genere una estrategia que disminuya dichas problemáticas. Para ello, se requiere de la participación de su hijo(a) en las diferentes actividades de evaluación y en las posibles actividades de que se generen para la intervención. La participación de su hijo(a) será VOLUNTARIA, es decir que tanto ustedes como su hijo(a) pueden solicitar retirarse en cualquier momento, si lo consideran necesario. Este trabajo no representa riesgo alguno para su hijo(a) y la información recolectada solo tiene FINES INVESTIGATIVOS.

Por medio de este documento, yo _____ con documento de identidad (IFE, INE, CURP), expedido en _____ y haciendo uso de mis atribuciones legales como responsable o acudiente del menor _____ quien se encuentra bajo mi custodia, autorizo su participación en la investigación que hace parte de la línea de _____ y que se relaciona con el análisis de los principios del comportamiento humano, realizada por el *Licenciado en Psicología Abel Antonio Avila Cantarell*, en nombre del programa de Maestría en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos [UAEM] y en colaboración con la Escuela Secundaria General Telpochcalli. Esta investigación cumple con los aspectos éticos planteados en capítulo III del reglamento de la ley general de salud en materias de investigación para la salud, donde se especifican los principios referentes a investigación con menores de edad e investigación en seres humanos.

Declaro que se me ha informado las características de las actividades en las que participara el menor bajo mi custodia al igual que las posibles molestias y los beneficios que implica esta investigación. Reconozco que existen aspectos de la investigación que solamente serán informados al final de la misma, sin embargo, dichos aspectos no presentan riesgos asociados para ninguno de los estudiantes participantes. Los resultados del estudio y la información omitida se darán a conocer a través de correo electrónico al finalizar la fase de intervención.

Declaro que no he sido sometido a ningún tipo de presiones y que mi decisión de autorizar la participación del menor bajo mi custodia en esta investigación es completamente voluntaria. Entiendo que su identidad como participante será protegida, que la información proporcionada será manejada de manera confidencial y que puede ser utilizada en la realización de productos de divulgación científica. Comprendo que, tanto yo como el menor bajo mi custodia, podemos hacer preguntas y ser informados de datos relevantes de la investigación, que puedo abstenerme de autorizar su participación y/o retirarnos del proceso en cualquier momento y que puedo solicitar copia del presente documento.

En constancia se firma en Cuernavaca (Morelos), a los _____ días, del mes de _____, del año _____.

	Nombre	Firma	Teléfono de contacto	Correo electrónico
Acudiente				
Testigo				
Investigador				

APENDICE J

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
ASENTIMIENTO INFORMADO
PARTICIPANTES MENORES DE EDAD**

Título del proyecto:

Hola mi nombre es Abel Antonio Ávila Cantarell y estudio la maestría en psicología en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Actualmente estoy desarrollando una investigación que consiste en favorecer la adquisición de habilidades comprensión de lecturas y audios y la producción de textos y mensajes hablados en lengua inglesa y para ello queremos pedirte que nos apoyes.

Tu participación en el estudio consistiría en asistir como alumno a diez clases de inglés de 50 minutos en tu propia escuela, salón y horario de la asignatura de inglés durante el primer trimestre de este ciclo escolar 2017-2018 mientras cursas el tercer grado de secundaria.

El objetivo de esta investigación es que emplees materiales didácticos que te proporcionaremos, los cuales pretenden que comprendas y completes actividades para aprender inglés.

Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, aun cuando tus papá o mamá hayan dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo puedes decir que no. Es tu decisión si participas o no en el estudio. También es importante que sepas que, si en un momento dado ya no quieres continuar en el estudio, no habrá ningún problema, o si no quieres responder a alguna pregunta en particular, tampoco habrá problema.

Toda la información que nos proporciones/ las mediciones que realicemos nos ayudarán a mejorar la calidad de la enseñanza de la lengua inglesa en las escuelas.

Esta información será confidencial. Esto quiere decir que no diremos a nadie tus respuestas (O RESULTADOS DE MEDICIONES), sólo lo sabrán las personas que forman parte del equipo de este estudio.

Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una (✓) en el cuadrado de abajo que dice "Sí quiero participar" y escribe tu nombre.

Si no quieres participar, no pongas ninguna (✓), ni escribas tu nombre.

Sí quiero participar

Nombre: _____



"1919-2019, en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

Cuernavaca Mor., a 22 de Nov de 2019
FPSIC/SPOSG/MAEST/2019/893
ASUNTO: Votos Aprobatorios

DR. GABRIEL DORANTES ARGANDAR
COORDINADOR ACADÉMICO
DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T E

Por este medio, me permito informar a usted el dictamen de los votos aprobatorios de la tesis titulada: "**La incorporación de un inductor físico para favorecer el aprendizaje grupal de funciones comunicativas en inglés**" trabajo que presenta el C. "**Abel Antonio Ávila Cantarell**", quien cursó la MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA perteneciente a la Facultad de Psicología de la UAEM, en las instalaciones de la Facultad de Psicología.

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado.

ATENTAMENTE

VOTOS APROBATORIOS			
COMISIÓN REVISORA	APROBADO	CONDICIONADA A QUE SE MODIFIQUEN ALGUNOS ASPECTOS*	SE RECHAZA*
DR. DENI STINCER GÓMEZ			
DR. ULISES DELGADO SÁNCHEZ			
DR. PABLO GUERRERO SÁNCHEZ			
DRA. FERNANDA GABRIELA MARTÍNEZ FLORES			
DR. GABRIEL DORANTES ARGANDAR			

*En estos casos deberá notificar al alumno el plazo dentro del cual deberá presentar las modificaciones o la nueva investigación (no mayor a 30 días).

C.c.p.- Archivo