



UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO
DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES



CREENCIAS DE AUTOEFICACIA Y MOTIVACIÓN INTRÍNSECA
DE ALUMNOS DE INGLÉS DE NIVEL SECUNDARIA

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

MAESTRO EN INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

PRESENTA:

LIC. SIMÓN ANTONIO GÓMEZ SÁNCHEZ

BAJO LA DIRECCIÓN DE:

DRA. SARA MARGARITA ALFARO GARCÍA

EN CODIRECCIÓN DE:

DRA. MARÍA DE LOURDES LUNA ALFARO

VILLAHERMOSA, TABASCO, ENERO 2026

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD

En la Ciudad de Villahermosa, el día 22 del mes de enero del año 2026, quien suscribe Simón Antonio Gómez Sánchez, alumno del Programa de Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa, con número de matrícula 232J26006, adscrito a la División Académica de Educación y Artes, de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, como autor de la Tesis presentada para la obtención del título de Maestro en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa y titulada "Creencias de autoeficacia y motivación intrínseca de alumnos de inglés nivel secundaria", dirigida por la Dra. Sara Margarita Alfaro García y la Dra. María de Lourdes Luna Alfaro.

DECLARO QUE:

La Tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la LEY FEDERAL DEL DERECHO DE AUTOR (Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley Federal del Derecho de Autor del 01 de Julio de 2020 regularizando y aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita. Del mismo modo, asumo frente a la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad o contenido de la Tesis presentada de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente Villahermosa, Tabasco a 22 de enero de 2026



Lic. Simón Antonio Gómez Sánchez



División
Académica
de Educación
y Artes



DIRECCIÓN

Villahermosa, Tabasco; a 22 de enero de 2026.

REF.DAEA/0094/2026

Asunto: Autorización de impresión de tesis

Dra. Cecilia García Muñoz Aparicio
Directora de Servicios Escolares
Presente

Conforme a lo establecido en el Artículo 87 del Reglamento de Titulación de la UJAT, le comunico a usted que la **Dra. Sara Margarita Alfaro García** (Directora) y la **Dra. María de Lourdes Luna Alfaro** (Codirectora) dirigieron y supervisaron el trabajo recepcional de "Tesis" denominado: **"Creencias de autoeficacia y motivación intrínseca de alumno de inglés de nivel secundaria"**, elaborado por el **C. Simón Antonio Gómez Sánchez**. El jurado para el examen profesional del mismo (Dra. Belem Castillo Castro, Dra. María de Lourdes Luna Alfaro, Dra. Sara Margarita Alfaro García, Dr. Querubín Falconi Bocanegra y Dr. Braulio Angulo Arjona) le revisaron y señalaron las modificaciones necesarias para dicho trabajo y que el interesado ha llevado a cabo. Por lo tanto, puede imprimirse.

Sin otro particular, le envío un cordial saludo.

Atentamente


M.A.E.E. Thelma Leticia Ruiz Becerra
Directora



C.c.p. Lic. Maribel Valencia Thompson. -Jefe del Depto. de Certificación y Titulación de la UJAT
Archivo
MBA'CGOG

Av. Universidad s/n, Zona de la Cultura, Col. Magisterial,
Villahermosa, Centro, Tabasco, Mex. C.P. 86040.
Tel (993) 358 15 00 e-Mail: direccion.daea@ujat.mx

www.ujat.mx

CARTA DE CESIÓN DE DERECHOS

Villahermosa, Tabasco a 22 de enero de 2026.

Por medio de la presente manifestamos haber colaborado como AUTOR y AUTORES en la producción, creación y/o realización de la obra denominada Creencias de autoeficacia y motivación intrínseca de alumnos de inglés de nivel secundaria.

Con fundamento en el artículo 83 de la Ley Federal del Derecho de Autor y toda vez que, la creación y/o realización de la obra antes mencionada se realizó bajo la comisión de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco; entendemos y aceptamos el alcance del artículo en mención, de que tenemos el derecho al reconocimiento como autores de la obra, y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco mantendrá en un 100% la titularidad de los derechos patrimoniales por un período de 20 años sobre la obra en la que colaboramos, por lo anterior, cedemos el derecho patrimonial exclusivo en favor de la Universidad.

COLABORADORES



**Lic. Simón Antonio
Gómez Sánchez**
Egresado



**Dra. Sara Margarita Alfaro
García**
Director



**Dra. María de Lourdes
Luna Alfaro**
Director

TESTIGOS



**Mtro. Emmanuel Omar Martínez
Morales**



Mtra. Patricia Hernández Lobatón

DEDICATORIA

A mi linaje femenino, aquellas grandes mujeres aguerridas cuya herencia de sabiduría, fuerza y rebeldía han contribuido en mi vida; valores y creencias que me han permitido poseer un fascinante sentido humanista en la compleja cosmovisión del mundo. Mis abuelas, mujeres de raíz, de un legado de conocimiento ancestral, amor puro y resistencia, mi madre, mujer de lucha cuyas manos sagradas me han sostenido hasta llegar aquí, a todas ellas les dedico cada página y palabra para honrar sus dones en mi vida.

México.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

AGRADECIMIENTOS

A lo divino, esa fuerza inexplicable que todos llaman Dios, quien durante toda esta travesía de mi vida ha sido mi muro, mi sustento y mi fortaleza.

A mi familia por ser mi principal razón de ser en la vida, a mis apreciables padres a quienes siempre he considerado ejemplos a seguir, personas honradas y con un enorme sentido de lucha por la vida.

A las y los docentes del posgrado, cuyas clases contribuyeron a la consolidación de mis conocimientos en la práctica docente, mi mayor admiración por su gran compromiso en la formación continua del profesorado.

A mis alumnos quienes han sido siempre mi mayor prioridad, mi motor en esta profesión, quienes me transmiten una gran motivación para continuar con mi formación continua para sí brindar un servicio de calidad en su educación.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

**CREENCIAS DE AUTOEFICACIA Y MOTIVACIÓN INTRÍNSECA
DE ALUMNOS DE INGLÉS DE NIVEL SECUNDARIA**

ÍNDICE

RESUMEN	11
ABSTRACT	12
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO: LA AUTOEFICACIA Y LA MOTIVACIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	15
1.1 NOCIONES DE LA AUTOEFICACIA Y LA MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS	15
1.1.1 ¿QUÉ TAN COMPETENTES SE CONSIDERAN LOS MEXICANOS EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS?	15
1.1.2 LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA Y LA TEORÍA SOCIAL CONGNITIVA	16
1.1.3 LA INFLUENCIA DE LA AUTOEFICACIA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE	17
1.1.4 LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS	18
1.2 BASES TEÓRICAS QUE ORIENTAN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA	20
1.2.1 FUNDAMENTOS DEL PLAN DE INTERVENCIÓN	20
1.2.2 LA MOTIVACIÓN Y LAS EMOCIONES	20
1.2.3 MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA	21
1.2.4 LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA Y LOS PROCESOS MOTIVACIONALES	22
1.3 ENFOQUES TEÓRICOS DEL PLAN DE INTERVENCIÓN	24
1.3.1 EL MODELO SOCIOEDUCATIVO DE GARDNER PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS	24
1.3.2 LA MOTIVACIÓN INSTRUMENTAL E INTEGRATIVA EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS	25
1.3.3 CORRELACIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	26
CAPÍTULO II. CONTEXTUALIZACIÓN Y ANTECEDENTES DE LA NECESIDAD EDUCATIVA	27
2. MARCO REFERENCIAL	27
2.1 LA HEGEMONÍA DEL IDIOMA INGLÉS EN LA GLOBALIZACIÓN	27
2.1.2 EL IDIOMA INGLÉS EN MÉXICO	28
2.1.3 EL INGLÉS EN EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	29
2.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	31
2.3 JUSTIFICACIÓN	33
2.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	37
CAPÍTULO III DIAGNÓSTICO	38
3.1 CONTEXTO Y POBLACIÓN	38
3.2 OBJETIVOS DEL DIAGNÓSTICO	38

3.3 DISEÑO METODOLÓGICO	39
3.4 TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	41
3.5 VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO	42
3.6 RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO	43
3.7 APROXIMACIÓN A LOS PROBLEMATIZADORES.....	51
CAPÍTULO IV DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	52
4.1 DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	52
4.1.1 OBJETIVOS	52
4.1.2 PLANIFICACIÓN DEL PROGRAMA	52
4.2 IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	60
4.2.1 SITUACIONES DIDÁCTICAS ORIENTADAS EN LA MOTIVACIÓN INSTRUMENTAL	60
4.2.2 SITUACIONES DIDÁCTICAS ORIENTADAS EN LA MOTIVACIÓN INTEGRATIVA	68
CAPÍTULO V EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	80
5.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMA EDUCATIVOS	80
5.1.1 NOCIONES DE LA EVALUACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS	80
5.1.2 LA EVALUACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	80
5.1.3 LA TOMA DE DECISIONES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN.....	81
5.1.4 EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN Y SU EVALUACIÓN	83
5.2 MODELO DE EVALUACIÓN	84
5.2.1 PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	84
5.2.2 EVALUACIÓN DE LA FASE I	86
5.2.3 EVALUACIÓN DE LA FASE II “IMPLEMENTACIÓN Y DESARROLLO DEL PROGRAMA”	87
5.2.4 EVALUACIÓN FINAL DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN.....	88
5.4 DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	89
5.4.1 INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA FASE I DEL PLAN DE INTERVENCIÓN	89
5.4.2 INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA FASE II	93
5.4.3 EVALUACIÓN DE LA FASE FINAL	97
5.5 INFORME DE EVALUACIÓN.....	99
5.5.1 INFORME DE EVALUACIÓN DE LA FASE I.....	99
5.5.2 INFORME DE EVALUACIÓN DE LA FASE II	102
5.5.3 INFORME DE LA EVALUACIÓN DE LA FASE III	125
5.4 DISCUSIÓN.....	134
5.4.1 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	134
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Plan de acción	57
Tabla 2. Cronograma del plan de intervención.....	59
Tabla 3. Situación didáctica “getting in touch with my English learning process”.....	60
Tabla 4. Situación didáctica “getting better opportunities for the future”.....	64
Tabla 5. Situación didáctica “Halloween as a cultural holiday”.....	69
Tabla 6. Situación didáctica “English as a language of empire in the world”.....	73
Tabla 7. Matriz de consistencia de datos	103
Tabla 8. Evaluación basada en estándares.....	107
Tabla 9. Situación didáctica No. 1 Motivación instrumental	108
Tabla 10. Situación didáctica No. 2 Motivación instrumental	109
Tabla 11. Situación didáctica No.2 Motivación instrumental.....	110
Tabla 12. Situación didáctica No.2 Motivación instrumental	111
Tabla 13. Situación didáctica No.2 Motivación instrumental	113
Tabla 14. Situación didáctica No.2 Motivación instrumental	113
Tabla 15. Situación didáctica No.2 Motivación instrumental	114
Tabla 16. Situación didáctica No. 3 Motivación integrativa Halloween.....	115
Tabla 17. Situación didáctica No. 4 Motivación integrativa	116
Tabla 18. Situación didáctica No. 4 Motivación integrativa	117
Tabla 19. Evaluación del desempeño del interventor.....	118
Tabla 20. Dominio de los temas	119
Tabla 21. Instrucciones.....	120
Tabla 22. Disponibilidad y acompañamiento	120
Tabla 23. Motivación extrínseca.....	121
Tabla 24. Evaluación de la eficacia de las actividades y recursos didácticos.....	122
Tabla 25. Evaluación de las actividades del programa	123
Tabla 26. Evaluación de los videos didácticos	123
Tabla 27. Evaluación de las presentaciones gráficas.....	124
Tabla 28. Evaluación del tiempo.....	124

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de evaluación	85
Figura 2. Escala estimativa	126
Figura 3. Escala estimativa	127
Figura 4. Evaluación del logro e impacto del programa.....	128
Figura 5. Evaluación del logro e impacto de las actividades del programa	129
Figura 6. Evaluación de la eficacia y eficiencia del programa	131
Figura 7. El programa de intervención y su impacto en el contexto	132

RESUMEN

En las últimas décadas el idioma inglés se ha consolidado, su auge predomina en diversos ámbitos del mundo globalizado; el comercio, la ciencia y la educación, el panorama actual del aprendizaje del inglés en México es crítico, sondeos recientes ilustran un nivel de desempeño bajo en el sureste del país.

Esta investigación aborda la implementación y evaluación de un programa de intervención educativa titulado “*English for my future*” cuyo objetivo fue promover una cultura motivacional instrumental e integrativa para atender el bajo nivel de autoeficacia y motivación intrínseca de alumnos de inglés de nivel secundaria.

El modelo de evaluación del programa fue una combinación de enfoques inspirado en Robert Stake; evaluación comprensiva y basada en estándares, y Pérez Juste evaluación de programas educativos; se empleó un enfoque mixto; enfocados en instrumentos formativos y sumativos para evaluar el impacto del programa en el contexto.

Los resultados revelaron mejoras significativas atendiendo los ejes problematizadores del contexto particularmente en el autoanálisis, la integración de la cultura y la metacognición de los participantes referente a su proceso de aprendizaje del idioma inglés.

Palabras claves: autoeficacia, metacognición, motivación instrumental, motivación integrativa, aprendizaje del inglés.

ABSTRACT

Nowadays, the English language has consolidated its position, and it predominates in several areas of this globalized world: economy, science and education. The current panorama of English learning in Mexico is critical; current surveys illustrate a low performance level in the south region of the country.

This research illustrates the implementation and evaluation of an educational intervention program entitled “English for my future” whose purpose was to promote an instrumental and integrative motivational culture to address the low level of self-efficacy and intrinsic motivation in secondary English learners.

The evaluation of the program model was a combination of approaches inspired in standards-based and responsive evaluation and educational program evaluation program by Pérez Juste. A mixed – methods approach was employed focus on formative and summative instruments to assess the impact of the program in the context.

The results revealed significant improvements in addressing the contextual problem axes, particularly in self-analysis, cultural integration and metacognition of the participants regarding their English learning process.

Keywords: Self-efficacy, metacognition, instrumental motivation, integrative motivation, English learning.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el idioma inglés es considerado lengua franca debido a su pertinencia en la globalización del mundo, en las últimas décadas se le ha atribuido como un idioma que trasciende fronteras; su influencia en la ciencia, la educación, la tecnología y el comercio lo han posicionado como una lengua internacional, por lo que, su enseñanza y aprendizaje han fungido como principales prospectos en la economía de la educación.

Hoy en día, varios países han considerado al idioma inglés como una asignatura pertinente en sus currículum educativos, su principal objetivo es dotar a los discentes en las habilidades comunicativas del idioma para beneficiarse de las diversas oportunidades laborales y académicas en el exterior.

Cada país ha contribuido en la consolidación del inglés en formación académica por medio de estructuraciones de programas educativos que han sido implementados en los niveles de educación básica, media superior y superior.

La enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en México ha sido el foco de atención de diversos sondeos nacionales e internacionales, estadísticas recientes han demostrado que el panorama actual del idioma en el país no es favorable, posicionando al sureste en un nivel bajo y muy bajo en su desempeño.

Esta investigación presenta un diagnóstico educativo y la implementación de un programa de intervención realizados en una escuela secundaria federal de la ciudad de Villahermosa, Tabasco, su población comprende 60 sujetos implicados pertenecientes a dos grupos de primer grado de secundaria.

El diagnóstico educativo revela que los alumnos de inglés carecían de un nivel bajo de autoeficacia afectados por dos procesos motivacionales; la autoimposición de metas y expectativas de resultados, además, de una moderada motivación intrínseca del idioma inglés.

La pertinencia de una intervención educativa en el contexto es crucial para atender sus necesidades y carencias que imposibilitan el proceso de aprendizaje del idioma inglés. El programa de intervención "*English for my future*" funge como estrategia para potencializar la autoeficacia de los participantes, su objetivo es promover una cultura

motivacional para el aprendizaje del idioma inglés mediante el modelo socioeducativo de Gardner fusionando la motivación instrumental e integrativa en los participantes.

La investigación comprende dos procesos metodológicos, el primero fue la realización de un diagnóstico en el contexto implementando una encuesta de escala Likert para indagar las creencias de autoeficacia y motivación intrínseca de los participantes, el enfoque reúne una visión cuantitativa con un análisis cualitativo de los resultados.

El segundo proceso se enfoca en el modelo de evaluación del programa de intervención enfocado en el diseño del programa, su implementación y sus logros e impactos en el contexto, para su estructuración se fusionan las perspectivas evaluativas de Stake y juste para la evaluación de programas educativos tomando en consideración un enfoque mixto mediante la elaboración de instrumentos de evaluación formativos y sumativos.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO: LA AUTOEFICACIA Y LA MOTIVACIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

1.1 NOCIONES DE LA AUTOEFICACIA Y LA MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS

1.1.1 ¿QUÉ TAN COMPETENTES SE CONSIDERAN LOS MEXICANOS EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS?

La revista expansión (2023) al inicio del año, realizó un análisis titulado ¿Qué tan buen nivel de inglés tienen los mexicanos? En el cual la profesora de inglés Elizabeth Bulas argumentó que la deserción en el aprendizaje del inglés ha sido evidente en sus 15 años de experiencia laboral, apuntando que unos de los principales motivos para desertar, es el miedo a la crítica. Asimismo, manifestó que los educandos no permanecen ni seis meses en un curso de inglés (Bulas, 2023). La crítica y la burla han sido siempre unos de los factores por los cuales los alumnos se sienten cohibidos en las clases, desafortunadamente, crean inseguridades, desmotivación y poca autoeficacia.

La actual CEO del Training center Dexty, como se cita en Malacara y Rosally (2023) señala:

“A nadie nos gusta que nos hagan bullying, pero en México solemos ser muy bulleadores con los demás. Los estudiantes se desesperan muy rápido y al no sentirse seguros al momento de tratar de comunicarse en inglés prefieren detener su proceso de aprendizaje” (CEO del Training center Dexty)

El miedo a equivocarse y a ser burlado mantiene oprimidos y cohibidos a los estudiantes lo que limita su integración en las actividades en clase. El ambiente escolar ha sido siempre uno de los factores indispensables en el proceso de enseñanza y aprendizaje, todo lo que acontece dentro de él interfiere en la conducta y en los procesos cognitivos de los estudiantes.

1.1.2 LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA Y LA TEORÍA SOCIAL CONGNITIVA

De los grandes teóricos de la psicología y pedagogía, Albert Bandura en su teoría cognitiva social de 1987 desprende una serie de elementos que pueden ser utilizados para fomentar el aprendizaje en los educandos, asimismo, Bandura sostiene que para que el individuo tenga un buen desarrollo en su aprendizaje depende de tres circunstancias: los factores personales, ambientales y la conducta a lo que nombró el modelo básico de la causación triádica recíproca (Bandura, 1987) en este modelo Bandura comprende que el aprendizaje es de carácter social, lo que determina la influencia del entorno en los seres humanos. Varios intelectuales tales como Orsini (2020) ejemplifica el modelo de la causación triádica de Bandura en un contexto educativo, es decir, concibe que los factores personales son todos aquellos aspectos individuales de los estudiantes como; las actitudes, percepciones, valores, metas y experiencias previas, mientras los factores ambientales se representan con el clima o el ambiente de aprendizaje en el cual los estudiantes están expuestos, y finalmente los factores conductuales como las conductas de los estudiantes hacia la variedad de actividades de aprendizaje ejecutadas en el aula escolar, éstas pueden ser teóricas o prácticas.

En la teoría cognitiva social de Bandura 1987, se desprende el término de autoeficacia, Rossi et al (2020) la denominan las creencias que cada individuo tiene en relación con sus propias capacidades para ejecutar una actividad, mientras que Orsini (2020) la concibe como el juicio que hace el estudiante acerca de sus habilidades para efectuar una determinada tarea y conseguir logros. La autoeficacia en otras palabras es la reflexión individual que realiza cada persona sobre sus acciones, habilidades y conocimiento al momento de efectuar un determinado quehacer.

1.1.3 LA INFLUENCIA DE LA AUTOEFICACIA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

En las creencias de autoeficacia intervienen otros elementos que involucran el desempeño de los estudiantes, un estudio realizado por Ruiz en el año 2005, titulado "la influencia de la autoeficacia en el ámbito académico" argumenta que la influencia de la autoeficacia en el comportamiento humano se ve reflejado en cuatro elementos; el proceso cognitivo, motivacional, afectivo y selectivo.

En el proceso cognitivo relacionado con la autoeficacia Ruiz (2005) explica que las metas significativas de los individuos están ligadas al comportamiento del alumno, es decir, que todas las metas son involucradas y reguladas por la evaluación de las capacidades personales, entre más autoeficacia tenga una persona, será mayor el nivel de metas u objetivos que ésta disponga. Por otro lado, la autoeficacia es importante en el proceso motivacional, dado que, autorregula la motivación, Ruiz (2005) plantea la existencia de tres elementos de motivadores cognitivos; las atribuciones causales (la autoeficacia ante las situaciones), expectativas de resultado (resultados de actos) y metas cognitivas (reflexión del pensamiento ligado al aprendizaje).

En cuanto al proceso afectivo Ruiz (2005) argumenta que se incluyen; la depresión, ansiedad y el *arousal* (estado general de activación del sistema nervioso) éstos se relacionan con la autoeficacia, es decir, de acuerdo con el nivel de la creencia en autoeficacia en el individuo determinará su comportamiento en un ambiente, por ejemplo, si un alumno en clase de inglés tiene un alto nivel de autoeficacia en el idioma (seguridad y motivación) y está situado en un ambiente de juicio por parte de sus compañeros, no generará ansiedad y estrés al momento de integrarse a las actividades, de lo contrario, si el alumno presenta un nivel bajo de autoeficacia se sentirá cohibido y aterrado por el entorno académico y desertará en el curso.

Con respecto al proceso selectivo, Ruiz (2005) lo vincula con el desarrollo de la vida diaria de las personas con relación en determinados ambientes y actividades, esto es guiado por la percepción de la eficacia en ciertas actividades a realizar.

En los elementos teóricos que dispone la teoría socio- cognitiva de Bandura se depende el concepto de Motivación, Chacón (2006) en su estudio titulado "las creencias

de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés" relaciona que la motivación en la enseñanza de lenguas extranjeras influye en factores afectivos en términos de metas personales, juicios de autoeficacia, resultados de expectativas y monitores, todos estos intervienen en el desempeño del estudiante de inglés. Como ejemplo alusivo a esto, se han realizado estudios de cómo la motivación influye en los estudiantes de inglés tales como el de Ortega et al (2020) titulado "la motivación como factor en el aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario ecuatoriano: antecedentes, resultados y propuesta, cuyos resultados demostraron que los estudiantes se sienten motivados por estudiar inglés con el objetivo de mejores oportunidades laborales, alcanzar títulos de grados y viajar, de igual manera, el estudio reveló que los profesores y sus metodologías de enseñanzas son considerados elementos indispensables en el aprendizaje del inglés y éstos incluyen a la motivación.

1.1.4 LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS

¿Es probable que los alumnos necesiten un estímulo motivador para reforzar el conocimiento?

Intelectuales en pedagogías como Eggen y Kauchak (1999) sostiene que para que haya un verdadero aprendizaje, el alumno debe ser motivado, estos autores en su libro titulado "Estrategias docentes" dedican un capítulo para demostrar que la motivación es indispensable en las aulas de clase dado que es la pauta hacia el logro de los objetivos en el aprendizaje y enseñanza. De acuerdo con Pintrich y Schuck (como se cita en Eggen y Kauchak, 1999) definen a la motivación "como una fuerza que estimula, sostiene y dirige la conducta a una meta" el estímulo recibido por algún elemento motivador conduce e instruye los comportamientos en una persona para lograr el cumplimiento de un determinado objetivo.

La motivación en la vida académica de los alumnos contribuye en varios aspectos positivos en el aprendizaje, a través de ella los alumnos procesan la información profundamente, y sobresalen en las experiencias de aprendizaje, persisten en las tareas difíciles, causan menos problemas de atención y presentan mejores actitudes positivas

en el aula escolar (Stipek, como se cita en Eggen y Kauchak, 1999). Los elementos antes mencionados son criterios cruciales que el profesorado debería reflexionar en cada una de sus prácticas docentes, el cuestionarse ¿qué necesito para que mi alumno centre su atención e involucre su curiosidad por aprender este contenido? es una pregunta que podría despertar la inquietud docente de incorporar en las estrategias de enseñanza elementos motivadores en la ejecución de una planeación para que sirvan de estímulo en el aprendizaje de determinados contenidos.

La motivación se divide en dos; intrínseca nace por voluntad, por una meta, mientras que la extrínseca es determinada por un estímulo extra para lograr un fin. (Pintrich y Schunk, como se cita en Eggen y Kauchak 1999). Como ejemplo de éstas, Eggen y Kauchak (1999) explican que un alumno con motivación intrínseca es aquel que estudia para un examen con criterio de aprender los contenidos para que sean satisfactorios en la edificación del conocimiento, en cambio, los alumnos que son motivados de manera extrínseca se preparan para el examen solo para alcanzar una nota que será reflejado como la meta. Es indispensable que el profesorado conciba el término de motivación de manera idónea para que pueda intervenir de la manera correcta en las planeaciones didácticas para concebir una buena enseñanza que disponga de sus estudiantes el interés de aprender.

En el ambiente escolar los términos de autoeficacia y motivación deberían ser las bases de la autorreflexión de la práctica docente del profesorado, es indispensable conocer las creencias y juicios que los estudiantes suponen sobre sus capacidades en cualquier área del conocimiento, esto ayudaría a implementar estrategias de enseñanzas que repercutirían en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

1.2 BASES TEÓRICAS QUE ORIENTAN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

1.2.1 FUNDAMENTOS DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

La propuesta de intervención de este proyecto de investigación consolida sus bases teóricas en un enfoque socio - motivacional, cuya interrelación involucra un sustento teórico asociado con la teoría de la autoeficacia de Albert Bandura (1997) enfocada en los procesos motivacionales y en cuanto al apartado motivacional en el aprendizaje de una segunda lengua se vincula con el modelo socioeducativo de Gardner (1985) en el cual ejemplifica la motivación integradora e instrumental relacionada con el ámbito académico en el aprendizaje de segundas lenguas.

1.2.2 LA MOTIVACIÓN Y LAS EMOCIONES

A través del proceso metodológico que rige a este proyecto de intervención educativa se ha propuesto y elegido la intervención motivacional, por lo que, es de suma importancia definir y exponer de manera significativa la relación existente entre los términos: motivación y emoción, a fin de poder dimensionar la intención de la propuesta de intervención.

En determinadas ocasiones, se ha tenido la noción que los términos "motivación" y "emoción" conciben el mismo significado, no obstante, es evidente que cada una de ellas son totalmente diferentes y además poseen características particulares que incluso se podrían interrelacionar, dado que, ambas se asocian a la condición psicológica del individuo. De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (2023) define a la palabra motivación como "motivo" - "causa" además la determina como el conjunto de factores internos y externos que determinan acciones en los individuos.

En la pedagogía, la motivación posee dos referentes particulares lo intrínseco y extrínseco. Según Pintrich y Schunk (como se cita en Eggen y Kauchak, 1999) la motivación intrínseca es impulsada del interno como factor voluntario, particular y un impulso individual que puede ejemplificarse como un motivo o meta personal, mientras

que la motivación extrínseca involucra circunstancias externas que impulsan al individuo a lograr una determinada acción.

1.2.3 MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA

Los tipos de motivación desde la dimensión interna (intrínseca) y externa (extrínseca) de acuerdo con Reeve (2010; como se cita en Estrada, 2018) se ejemplifican como motivos internos (las necesidades, las cogniciones y las emociones) y los motivos externos (acontecimientos ambientales, sociales y culturales). Es por ello por lo que las emociones se interrelacionan particularmente en este plan de intervención con la motivación intrínseca, esto incluso se reflejó en los resultados latentes en el diagnóstico, la carencia del factor motivacional intrínseco se denota en parte por las emociones de los alumnos.

El Diccionario de la Real Academia Española (2023) determina a la "emoción" como el interés asociado por lo general como expectante, es decir, "a la espera o mira de algo" y que participa en la situación que está ocurriendo. Reeve (2010) atribuye como los componentes emocionales: a los sentimientos, la estimulación, el sentido de intención y lo social expresivo. Es fundamental concebir que las emociones intervienen en la actividad corporal del individuo y además no sólo en ésta, sino también se incorporan en los cambios fisiológicos y respuestas motoras, que son expuestas por medio de las experiencias particulares o subjetivas a través de los sentimientos ligados a las emociones. (Reeve 2010; como se cita en Estrada, 2018).

La influencia de las emociones en el comportamiento humano se presenta de manera ejemplificada en los rasgos fisiológicos efectuados en diversas situaciones en las que el individuo se encuentra expuesto, así lo ilustra Cofer (2007; como se cita en Estrada, 2018) quien expresa que una persona puede experimentar un cambio fisiológico mediante una emoción, como, por ejemplo; cambios en la respiración, ritmo cardíaco, presión sanguínea entre otros. Esto puede ser incluso ejemplificado a través de la emoción del miedo, Estrada (2018) afirma que este detonante emocional puede incluso paralizar o hacer incapaces a un individuo en una determinada situación.

Este abordaje teórico relacionado con la motivación y las emociones ejemplificaron y consolidaron los rasgos de interrelación de ambos términos y se concibe con base a Reeve (2010; como se menciona en Estrada, 2018) que la motivación intrínseca está vinculada con las emociones y ésta además como antes mencionado denotan cambios fisiológicos en los alumnos, por lo que se concibe como base fundamental de esta intervención una implementación estratégica en la motivación intrínseca careciente en el alumnado del curso de regularización del idioma inglés.

1.2.4 LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA Y LOS PROCESOS MOTIVACIONALES

La teoría Social Cognitiva propuesta por Bandura (1986) afirma que todo aprendizaje radica en la inmersión del individuo en el entorno social, es decir, que adquirimos la cognición mediante la interacción con los otros. De la teoría social cognitiva emerge el término "autoeficacia" asociada al ámbito educativo como el juicio que realizan los alumnos sobre sus capacidades ante determinadas tareas (Orsini, 2020).

La asociación del término autoeficacia en la propuesta de intervención surge en relación con los procesos motivacionales ilustrados en una investigación realizada por Ruiz (2005) en la cual aborda las creencias de autoeficacia en el ámbito académico. Por otro lado, Rodríguez y Cantero (2020) afirman que Albert Bandura además de enfocarse en el estudio de la adquisición del aprendizaje social, abordó otras áreas como los mecanismos de autorregulación que determinan el control de la motivación, pensamientos y emociones, todos estos rasgos expuestos en su teoría de la autoeficacia.

De acuerdo con Ruiz (2005) en su investigación ilustra que las creencias de autoeficacia son influyentes en el comportamiento humano, además concibe que la autoeficacia interviene en la autorregulación de la motivación.

En relación con la autoeficacia en los procesos motivacionales, Ruiz (2005) afirma que existen tres tipos de motivadores cognitivos:

- Atribuciones causales
- Expectativas de resultados
- Metas cognitivas (autoimposición de metas)

Las atribuciones causales comprenden a todas aquellas situaciones adversas a las que los alumnos atribuyen sus éxitos y fracasos, por otro lado, las expectativas de resultados influyen demasiado en la motivación, establecen que determinados comportamientos producen un definido resultado. (Bandura, 1995; como se cita en Ruiz, 2005).

Las metas cognitivas, se ejemplifican en la motivación basada en la auto imposición de metas, las cuales según Ruiz (2005) implican la comparación del desempeño con un estándar personal. Además, se relaciona una satisfacción ligada con alcanzar lo estándar la cual conduce el comportamiento del individuo en la creación de incentivos (metas) que promuevan el esfuerzo y la constancia sobre un determinado objetivo (Bandura 1995; como se menciona en Ruiz, 2005).

El abordaje teórico de la teoría de la autoeficacia de Bandura (1995) contribuirá en esta propuesta de intervención para implementar una estrategia pedagógica que instruya a los alumnos del curso de regularización del idioma inglés en la potencialización de sus procesos motivacionales para obtener mejores resultados y crear un panorama sano y motivador en sus procesos de aprendizaje.

1.3 ENFOQUES TEÓRICOS DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

1.3.1 EL MODELO SOCIOEDUCATIVO DE GARDNER PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

A través del tiempo, numerables investigaciones han abordado el concepto de motivación con énfasis en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, todas ellas con el objetivo de explicar los factores positivos y las detonantes aristas que intervienen en ella. En los apartados anteriores, se ilustró el concepto de motivación haciendo énfasis en la dicotomía intrínseca y extrínseca, no obstante, este término trasciende a partir de las concepciones de diversos autores y de determinadas disciplinas.

La motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua actúa como base fundamental y estratégica en el profesorado como raíz promocional del conocimiento en el aprendizaje de un idioma a través de impulsos conductuales interiores y exteriores en el alumnado.

Williams y Burden (1999; como se cita en Moreno 2014) atribuyen a la motivación como un proceso de activación que involucra lo cognitivo y lo emocional que promueve una decisión conductual que origina un periodo de esfuerzo intelectual y físico con la finalidad de obtener metas preestablecidas.

Como lo plantean Williams y Burden (1999) la motivación como factor activo impulsado por la cognición y la emoción es lo que determina en los individuos una conducta que incita a proponerse determinados propósitos para lograr un objetivo. La motivación concebida desde el panorama pedagógico del aprendizaje de una lengua extranjera es comprendida por varias variables, así la ilustra Gardner mediante su modelo socioeducativo de 1985, en el cual asocia lo social a través del aprendizaje del idioma mediante la cultura y lo educativo con recompensas promovidas por el ámbito académico.

1.3.2 LA MOTIVACIÓN INSTRUMENTAL E INTEGRATIVA EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Gardner (1985) percibe que la motivación en el proceso de adquisición de una segunda lengua involucra dos factores: en el primero concibe a la motivación con un rasgo integrador (motivación integral) y el segundo lo ejemplifica con el término instrumental (motivación instrumental) ambas variables motivacionales promueven un resultado en común; la idea de crear una identificación y el deseo de integrarse a una comunidad hablante del idioma para así aprenderla (Gardner y Lambert 1972; como se cita en Viúdez, 2016).

De acuerdo con Cristofol (2015) el modelo socioeducativo de Gardner 1985 surge a partir de estudios empíricos en el campo de la psicología social y explica que éste es constituido por dos tipos de variables las cognitivas que involucran (aptitudes lingüísticas y la inteligencia) y las afectivas asociadas con (situación de aprendizaje, la integración y la motivación).

En términos generales la clasificación de la motivación según Tragant y Muñoz (2000; como se cita en 2013) se clasifican en cuatro divididas:

Motivación intrínseca se refiere cuando una actividad se realiza por placer, es decir es agradable para sí mismo.

Motivación extrínseca: involucra actividades específicas, ajenas al gusto para lograr determinado objetivo.

Relacionado con el aprendizaje de segundas lenguas:

Motivación integral, se refiere a la identificación e interacción del individuo en una determinada comunidad lingüística (idioma)

Motivación Instrumental, se asocia como una meta práctica empleada por el estudiante para estudiar una lengua, por ejemplo, para obtener un diploma (certificación) o para obtener mejores oportunidades en el futuro.

Gardner (1985; como se cita en Moreno, 2013) en su modelo socioeducativo para el aprendizaje de una segunda lengua, clasifica la motivación en integradora e instrumental, que al combinarlas en el ámbito escolar se ejemplifica como el deseo por aprender una segunda lengua (integral) y el esfuerzo desarrollado a través de direcciones externas (motivación instrumental).

El modelo de Gardner 1985 unifica dos variables fundamentales en el proceso de adquisición de una segunda lengua, por un lado, promueve la motivación integral por medio del acercamiento y exposición del alumno mediante la cultura, involucrándolo no sólo en las habilidades lingüísticas sino al integrarlo para que se identifique en el idioma para comprenderlo, además con la motivación instrumental crea en el alumno proponerse metas para obtener el aprendizaje de la lengua por medio de un esfuerzo meritorio.

1.3.3 CORRELACIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Los apartados previos fungieron como sustento teórico para consolidar las bases del plan de intervención, su principal objetivo fue analizar y conceptualizar términos de abordaje informativo para unificar la idea central de los rasgos que el plan de intervención desarrollará.

La interrelación de los contenidos teóricos en la fundamentación serán la razón de ser las estrategias que se emplearán durante todas las fases del plan de acción. La teoría de la autoeficacia de Bandura (1997) relacionada con los procesos motivacionales será la base para potencializar en los alumnos de nivel secundaria sus creencias de autoeficacia mediante la consolidación de dos factores fundamentales: las expectativas de resultado y la autoimposición de metas, todo esto debido a los resultados analizados en el diagnóstico, el cual demostró que los alumnos de secundaria evidencian una escasa frecuencia en éstas. Por otro lado, el modelo socioeducativo de Gardner (1985) será empleado para promover el aprendizaje del idioma inglés mediante dos vertientes, la motivación integral que fungirá como el vínculo entre el alumno y su acercamiento a la cultura, es decir, se promoverá el aprendizaje del idioma a través de estrategias didácticas enfocadas en integración cultural en la lengua, mientras que en los rasgos de la motivación instrumental, los alumnos fortalecerán la auto imposición de metas a partir de sus fortalezas y áreas de oportunidades.

CAPÍTULO II. CONTEXTUALIZACIÓN Y ANTECEDENTES DE LA NECESIDAD EDUCATIVA

2. MARCO REFERENCIAL

2.1 LA HEGEMONÍA DEL IDIOMA INGLÉS EN LA GLOBALIZACIÓN

En la actualidad dominar una segunda lengua garantiza mejores posibilidades laborales, la influencia de la cultura bilingüe en el mundo globalizado ha generado una demanda en el mercado internacional consolidando el uso del lenguaje como un puente económico entre naciones. En las últimas décadas, el inglés se ha convertido en uno de los idiomas más influyentes del mundo, destacando su hegemonía en diferentes ámbitos de la vida cotidiana. De acuerdo con un estudio realizado por Fernández (2023) publicado en Statista, demuestra el dominio de la lengua inglesa en el mundo, como resultado, un total de 1,452 millones de hablantes; 379, 9 millones de ellos son nativos, mientras el resto lo usa como segunda lengua.

La influencia del inglés ha llegado a su esplendor, incluso es un idioma de difusión científica, según el BBC News Mundo (2019) denominó al idioma inglés como universal de la ciencia, fundamentando que contribuye como mediador para que el investigador comparta ideas, descubrimientos y opiniones en la academia científica. Además de la ciencia, el inglés abarca otros espacios de usos, el correo de la UNESCO (2021) efectuó un sondeo titulado ¿Qué idioma habla el ciber espacio? Colaborando información proveniente de varias estadísticas que demuestran su dominio, por ejemplo; 60, 5 % del contenido de los sitios web se encuentra en inglés (W3Techs, 2020) y en usuarios de internet según la lengua se posiciona 25% (Internet World Stats 2020).

En cuanto al mundo de los negocios y el comercio internacional, el inglés es la lengua franca y aliada entre las naciones, de acuerdo con un análisis realizado por Freire (2016) titulado "la importancia del inglés en el comercio internacional" concibe que este idioma ha tomado relevancia en el mundo laboral debido a la expansión de las empresas considerando que éstas se interesan más por el comercio internacional que por el local puesto que visualizan su crecimiento y excelentes oportunidades más allá de las fronteras de sus países, el auge dominante de la globalización sin duda alguna es testigo que este idioma va en crecimiento y continuará expandiendo su dominio.

2.1.2 EL IDIOMA INGLÉS EN MÉXICO

El español es el idioma oficial de México, éste comparte territorio, además con 68 lenguas indígenas reconocidas nacionalmente, sin embargo, al norte del territorio mexicano en los estados: Baja California Norte, Tamaulipas, Nuevo León, Coahuila y Chihuahua comparten territorio con el idioma vecino, las fronteras muestran la división territorial entre ambos países, no obstante, los habitantes mantienen un vínculo de influencia coloquial con la lengua inglesa que en el lado fronterizo es muy frecuente por lo que surge el interés de aprenderla.

En el ámbito educativo mexicano, la enseñanza del inglés se convirtió en prioridad y obligatoria a nivel básico secundaria en el año 1926 y prosiguiendo en 1992 cada entidad estatal comenzó a diseñar sus programas educativos de inglés como lengua extranjera relacionada con la Educación básica (SEP, 2015, p. 5) con el paso de los años se concibió el aprendizaje y la enseñanza de la lengua inglesa como factor necesario en el currículum mexicano promoviendo nuevos proyectos como el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) en el año 2009, cuya visión era que los estudiantes de secundaria egresaran con un nivel B1 con referencia al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, este plan de acción también garantizaba la incorporación del inglés desde el preescolar hasta el sexto año de primaria (SEP, 2015, p. 5). Años más tarde, el PNIEB tuvo una reestructuración en su metodología y en el 2015 surge un nuevo programa titulado Programa Nacional de Inglés (PRONI) impulsado como estrategia nacional de fortalecimiento para el aprendizaje del inglés. (Barragán, 2018) vigente hasta hoy en día.

Desde la perspectiva de la educación privada, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras son visualizadas en términos académicos como cruciales en el desarrollo de las habilidades comunicativas en sus estudiantes. La adopción de la cultura bilingüe en las escuelas particulares ha sido siempre prioritaria, el colegio Nuevo Continente (2019) con varias sedes en el país a través de su portal de internet exponen los beneficios de la enseñanza del idioma inglés desde una edad temprana y resalta la importancia con referentes de investigaciones que los niños sean formados en colegios bilingües considerando que brindan beneficios en el desarrollo cognitivo y que la adquisición de idioma inglés es imprescindible en este mundo globalizado.

Actualmente, la enseñanza del inglés es prioritaria tanto para sector de Educación pública como en el privado debido a su consolidación a nivel internacional, sin embargo, según un estudio realizado por la revista *Expansión* (2023) ilustra que el dominio del idioma inglés de acuerdo con *Education First*, México ocupa el penúltimo lugar en América Latina, asimismo, revela una lista de los estados de la república donde el nivel de inglés es moderado, entre ellos se encuentran: Querétaro, Jalisco, Nuevo León, Baja California sur, Michoacán y la Ciudad de México, mientras que el Estado de México, Puebla y Coahuila fueron los peores evaluados.

En cuanto a la región del sureste de la República Mexicana, *Education First* a través de su sondeo *English Proficiency Index* (2022) reveló en sus puntuaciones geográficas que los estados de Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Campeche, Veracruz y Yucatán se encuentran en nivel muy bajo en el dominio del inglés, mientras que el estado de Tabasco se posiciona en el nivel bajo, esta estadística también, estipula que en términos globales, México ocupa el lugar 88 de 111 países con nivel de aptitud muy bajo.

Los datos muestran el panorama crítico actual del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, si bien la enseñanza de este idioma es de importancia para la educación pública y privada, se debería profundizar y teorizar en los factores que intervienen en el proceso de las metodologías de enseñanza de los programas de inglés efectuado en las aulas de clase.

2.1.3 EL INGLÉS EN EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

La cultura de la enseñanza de lenguas extranjeras en México se remota en el año 1868 con la apertura de la escuela Nacional Preparatoria la cual incluía en su plan de estudios la enseñanza de lenguas, en 1896 el idioma inglés y francés comienzan a ser obligatorios en la primaria superior (Narváez, 2016) y finalmente en 1926 en inglés es obligatorio en el currículum del nivel básico en secundaria (SEP, 2015, p. 5).

La percepción de la nación en sus inicios era fortalecer y nutrir el conocimiento de las lenguas en los estudiantes para tener un mejor desempeño y oportunidades en el sector laboral. El idioma inglés se convirtió en una lengua franca en el currículum mexicano, la influencia política y económica del país vecino repercutió en la prioridad del estudio de éste. Con base en las necesidades y la influencia internacional fue como

surgieron los primeros programas de inglés impulsados por el gobierno federal, proyectos tales como, Programa de Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) en el año 2007 cuyo objetivo era incorporar la enseñanza del inglés en los niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria, años más tardes, en un sondeo realizado por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de desarrollo en el periodo 2012 – 2013 reveló datos sobre el programa, como por ejemplo que la distribución de este estaba presente en 32 entidades del país, asimismo, determinó que en ese ciclo escolar 20 905 entre ellas instituciones preescolares y primarias, de igual manera, 4 156 secundarias contaban con el programa de inglés.

En una actualización previa a este periodo, en el 2011 el PNIEB tuvo una actualización en su estructura se organizaba en dos fases, *el programa de contacto y familiarización* que comprendía desde el preescolar hasta el segundo año de primaria y *el programa formal de inglés* desde tercer año de primaria hasta el último grado de secundaria.

En cuanto al nivel de competencias de la lengua en nivel primaria, en los grados 3ro y 4to el nivel sería A1, 5to y 6to A2 de acuerdo con el Marco común Europeo de Referencias para las lenguas, mientras que en nivel secundaria se debería egresar con el nivel B1. (Narvárez, 2016) Los objetivos del PNIEB eran fascinantes, para la administración de ese periodo fue una celebración, no obstante, el sistema no garantizaba un desarrollo universal y parcial en las escuelas de nivel básico de todo el país.

Otros de los proyectos de difusión de la enseñanza del idioma inglés, surgió en el año 2009 con el nombre de Programa Nacional de inglés, fue pilotado en ese año en las 32 entidades del país, funcionaba en dos etapas la primera, consistía en incorporar el inglés desde 3ro de preescolar hasta 6to de primaria, dos años más tarde, en el 2011, este se incorpora a nivel secundaria y se termina consolidando en los tres niveles de la educación básica en el año 2015.

El programa Nacional de inglés continúa vigente hasta este sexenio, el objetivo actual establece:

Contribuir a que las escuelas públicas de educación básica fortalezcan sus capacidades técnicas y pedagógicas para la enseñanza y aprendizaje del idioma

inglés, con el fin de que la población en México acceda a una educación de excelencia, pertinente y relevante. (SEP, 2023)

El PRONI también se ha reestructurado en sus alcances y metas, en la actualidad el PRONI ofrece a la educación básica: apoyo para la certificación nacional e internacional en el idioma, apoyo al fortalecimiento académico al profesorado con certificaciones, elaboración de recursos didácticos para el fortalecimiento de las competencias de la enseñanza y aprendizaje en la lengua, y la promoción del uso de la plataforma tecnológica en las escuelas. La asignatura del idioma inglés en México continúa en proceso, desde sus inicios en el currículum mexicano se ha fortalecido y promovido por los gobiernos durante los últimos sexenios, sin embargo, su alcance continúa siendo un reto para llegar a todas las escuelas de nivel básico del país.

2.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En las últimas décadas la influencia del idioma inglés en el mundo globalizado ha sido factor de intervención e incorporación en los currículums educativos de los países extranjeros asignaturas de segundas lenguas como es el inglés, cuyo objetivo se centra en desarrollar las habilidades lingüísticas en el idioma, las cuales permitan a los alumnos obtener mejores posibilidades académicas y laborales.

El juicio de la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en el currículum y en los programas educativos de cada país se ven reflejados en los resultados estadísticos, haciendo alusión a éstos, un análisis realizado por la CNN; Cable News Network (2022) por medio de informes de *Education First* sobre los niveles del idioma inglés en países no nativos, demostró que el nivel de la lengua inglesa en América Latina es bajo a comparación de otras regiones de Europa, Asia, África y Medio Oriente.

En términos generales, América Latina; continente en el cual el nivel de inglés es bajo, *Education First* (2022) clasificó 3 países de 20, los cuales sobresalen en cuestión de puntajes de dominio del inglés. Argentina, el país mejor clasificado con un dominio alto, seguido por Costa Rica con nivel moderado y finalmente Cuba con ciudades como la Habana que tienen niveles moderados de inglés.

De los países peores evaluados se encuentran, México y Haití con un nivel muy bajo de inglés. (*Education First*, 2022). México, nación vecina de uno de los países

angloparlantes mantiene un estándar muy bajo de dominio del idioma inglés, es importante remarcar que, en sus antecedentes educativos, la enseñanza de este idioma se remota en el año 1926 siendo incorporado en el currículum mexicano de educación básica (secundaria) (SEP, 2015, p. 5)

Muchas interrogantes emergen para indagar los supuestos factores que originan el muy bajo nivel de aprendizaje del idioma inglés, por ejemplo; ¿Los programas educativos contienen una buena estructuración metodológica en la enseñanza? ¿Se promueve la importancia de este idioma en las aulas de clases? ¿Los programas educativos de inglés cumplen con los estándares de competencias internacionales? Estas preguntas son enfocadas a los programas educativos nacionales para la enseñanza y aprendizaje del inglés. No obstante, independientemente del rol del sistema educativo en relación con la enseñanza del idioma inglés, existen otros factores educativos que podrían intervenir en el éxito de los logros del aprendizaje del este idioma.

De acuerdo con informaciones y datos previos, hay otros motivos que podrían impedir el rendimiento y la efectividad en los cursos de inglés, Retomando el testimonio de la profesora Elizabeth Mulas (2023) mencionaba que en sus 15 años de como docente de inglés pudo identificar un factor de deserción escolar por parte de los educandos; el miedo a la crítica, por otro lado, hay quienes también asocian este problema con la falta de motivación y autoeficacia ocasionadas por el Bullying en las aulas de clases, suponiendo que los alumnos se desesperan rápidamente al no sentirse seguros al momento de hablar inglés ocasionando el retroceso de sus aprendizajes. (*Training center Dexty* como se cita en Malacara y Rosally, 2023).

Estos son unos de las situaciones que se viven día a día en las clases de inglés, los alumnos manifiestan poco interés por el idioma, dado que no se sienten capaces de ejecutar las actividades de manera participativa por el miedo a la crítica de su entorno escolar, otros probablemente no se sienten motivados por las técnicas de enseñanzas por parte del profesorado.

Algo similar, con los alumnos de inglés de nivel secundaria. Los alumnos manifiestan un bajo rendimiento en el aprendizaje del idioma inglés en clases. En esta situación se proponen las siguientes preguntas ¿Es acaso la carencia de creencias de autoeficacia y motivación intrínseca de los alumnos son el origen del bajo rendimiento y

nivel de competencias en el idioma inglés? ¿Son acaso los procesos motivacionales los que intervienen en la consolidación de la autoeficacia? ¿Los alumnos muestran rasgos de motivación intrínseca en su proceso de aprendizaje del idioma inglés? Estas son algunas de las interrogantes que se plantean para indagar a través del diagnóstico e identificar los ejes problemáticos y concebir un modelo de plan de acción que sea empelado para la resolución de éstos.

2.3 JUSTIFICACIÓN

El inglés se ha convertido en uno de los idiomas más influyentes del mundo, la globalización es testigo de su increíble hegemonía internacional. En una nota informativa publicada en *Education First*, titulada "9 razones por las que el inglés es un idioma dominante" por Tom (s.f) destaca el dominio sin fronteras de la lengua inglesa, por ejemplo; ilustra que es un idioma muy hablado y comprendido por al menos 1000 millones de personas, estableciendo que 400 millones de ellas son nativas, también se ejemplifica que es un idioma de negocios; considerando que las sedes empresariales mundiales están ubicadas en centros financieros del Reino Unido y Estados Unidos lo que define al idioma inglés como un referente económico. Los vínculos del idioma inglés en los diferentes campos del saber son imprescindibles, su alcance ha incluso llegado a conquistar el mundo entero con su influencia en la globalización.

En la actualidad, el idioma inglés se consolida en el ámbito Educativo, en el desarrollo académico y profesional de las personas. Berlitz (2023) argumenta que el dominio del inglés es indispensable en la educación superior por tal motivo, varias universidades implementan cursos y programas de inglés con el objetivo de que sus matriculados obtengan oportunidades de estudios en el extranjero, asimismo, explica que, en el campo de la investigación científica; el inglés manifiesta un rol importante en el alcance de las numerosas publicaciones académicas en la difusión científica. En cuanto a la vida profesional, saber inglés abre un abanico de oportunidades, dado que, el sector empresarial multinacional y organizaciones internacionales requieren de profesionistas capaces de comunicarse en inglés, puesto que éste es el idioma principal de comunicación. (Berlitz, 2023)

Son varios los atributos que posicionan al idioma inglés como un referente de estudio necesario para un mejor futuro, pero ¿Es el inglés un idioma promovido por el sector educativo en las escuelas de todos los niveles en México? Y si es un idioma de importancia ¿Por qué México presenta un nivel bajo de dominio en inglés? De acuerdo con un artículo publicado en septiembre de 2023 en la revista Forbes México, información brindada por KTSA, radio comercial de San Antonio, Texas; estima que 6 de cada 10 profesionales son descartados por no ser bilingües, en uno de los apartados titulado *el inglés sí o sí, aclara* que el dominio del inglés es un requisito indispensable e ilustró que, en una muestra de 1000 perfiles compatibles, se pueden descartar hasta el 60 % de ellos por no ser bilingües.

El implemento de la enseñanza y aprendizaje del inglés en el curriculum de educación básica en México se inicia en 1926, con el paso de las décadas y los gobiernos se le ha dado seguimiento, sin embargo, los modelos y programas de inglés elaborados y proporcionados por la Secretaría de Educación Pública podrían tener buenos objetivos y estrategias didácticas para la enseñanza de este idioma, no obstante, la ejecución de cada uno de ellos en las instituciones pueden ser un reto para el profesorado.

Unos de los retos que enfrentan los profesores de inglés en las clases son; la falta de creencias de autoeficacia y de motivación en los alumnos, esto impide que haya un avance aceptable en el desarrollo de las habilidades en el idioma, con base a los requerimientos de competencias establecidos por el programa que estipula la institución.

No sirve de nada tener buenos y ambiciosos programas educativos que propongan un aprendizaje efectivo en el idioma inglés, si los educandos no presentan rendimientos al momento de ejecución de éstos. La imagen del profesor y las estrategias que son implementadas en sus planeaciones influyen mucho en el comportamiento de sus alumnos en clase. La falta de autoeficacia y motivación en el aprendizaje del inglés pueden ser un impedimento en el desarrollo y la construcción del conocimiento en los alumnos.

En un estudio titulado; el sentido de autoeficacia en el aprendizaje del inglés de estudiantes de secundaria pública, realizado por Sensores (2018) analizó el sentido de autoeficacia en el aprendizaje del inglés a través de las habilidades lingüística en estudiantes de educación básica (secundaria) relacionado con las fuentes de

autoeficacia, en sus resultados reveló que los alumnos presentaron un sentido de autoeficacia promedio, mientras que un bajo porcentaje de ellos demostraron un nivel alto, bajo o nulo.

En cuanto al efecto de la fuente de autoeficacia, el estudio reveló que la persuasión verbal y las experiencias vicarias influyeron en mayor medida en los alumnos por medio del docente. En la conclusión de su estudio, Senores (2018) logró concluir que los factores externos como, por ejemplo; la implementación reciente de la asignatura de inglés obligatoria, la influencia del profesorado, la ansiedad y estrés, la carencia de estrategias de aprendizaje, entre otros influyen en el sentido de autoeficacia de los alumnos.

El ambiente escolar en el cual los alumnos están expuestos repercute en el desarrollo de la autoeficacia. Ruiz (2005) concibe que la autoeficacia está ligada a varios factores; los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos, asimismo, explica que la motivación es autorregulada por ésta, es por eso por lo que si se mantiene una buena estrategia en la intervención de las creencias de autoeficacia en los alumnos de inglés podría mantener un nivel aceptable de motivación que ayudaría en el proceso de aprendizaje interviniendo en la mejora de las habilidades del idioma.

La motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un idioma es un factor crucial para el logro de metas en un estudiante, Choquehuanca et al (2022) la atribuyen como el motor fundamental del aprendizaje denominándola la chispa que incentiva al estudiante a accionar en su proceso de adquisición.

Choquehuanca et al (2022) realizaron un sondeo sobre la motivación para el aprendizaje del idioma inglés y la relación con el rendimiento académico de estudiantes de nivel secundario de la UGEL, San Román del Perú, contextualizando que el nivel de inglés en ese país es bajo, el método fue basado en el enfoque cualitativo cuya población comprendía en 379 estudiantes de nivel secundario de la UGEL Puno, utilizando una técnica de encuesta la cual establecía preguntas relacionadas con las participaciones voluntarias en clase, la interacción en clase en las actividades entre otras.

En la conclusión del sondeo Choquehuanca et al (2022) señalan que la motivación en el aprendizaje del inglés se relaciona de manera directa – negativa con el rendimiento académico de los alumnos, de igual manera, se identificó los tipos de motivaciones;

intrínseca que influyó de manera directa – negativa en los alumnos a través de las preguntas de la encuesta arrojando algunos resultados tales como, el 40,6 % equivalente “nunca” es decir, que los alumnos nunca participan de forma voluntaria en clase y “nunca” apoyan a sus compañeros en clase. En relación con la motivación extrínseca, el estudio reveló algunos datos por medio de la encuesta ejemplificando que 40,4 % “nunca” aprenden el inglés para comunicarse con turistas de habla inglesa, el 39,3% “nunca” aprende inglés para comunicarse vía internet. En el grado de motivación Choquehuanca et al (2022) conciben que la motivación es un referente necesario para el rendimiento académico de los alumnos de inglés, asimismo, consideran que la imagen del profesor es indispensable, dado que, el profesorado es la guía en el proceso de aprendizaje y quien se encarga de diseñar e implementar las estrategias didácticas que sean de interés para sus alumnos.

El bajo nivel de motivación en el aprendizaje del idioma inglés ha llamado la atención de muchos intelectuales que reafirman que es un problema que es latente en las aulas de clase y que necesita ser resuelto. Otro estudio realizado en Bogotá, por Salcedo (2019) titulado “motivación en el idioma inglés” explica que la motivación en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua no es fácil, considerando que se va perdiendo durante el curso, de igual manera, Salcedo contribuye que este problema se puede originar por la carencia de estrategias de enseñanzas enfocadas en las inteligencias múltiples ya que éstas actúan como elementos motivadores en proceso de aprendizaje evitando la desmotivación y mejorando el rendimiento académico en clase.

Los diferentes estudios efectuados en los últimos años referente al bajo índice de autoeficacia y de motivación en los alumnos indican que es un problema latente en la práctica docente de la enseñanza del idioma inglés. La ausencia de participación, la ansiedad y el estrés y el poco rendimiento académico demuestran un retraso en el proceso de aprendizaje de los alumnos, por tal motivo, es indispensable accionar en el aula escolar identificando los factores que intervienen en la baja autoeficacia y motivación en el aula para instruir y proporcionar al profesorado con programas y herramientas didácticas que regulen esta situación y traiga beneficio en el aprendizaje del idioma inglés en el aula escolar.

Es una realidad lo que acontece en las aulas de clases de las asignaturas de inglés, son varias las situaciones que podrían intervenir durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, contextualizando con los sujetos de estudio a partir del breve análisis de la literatura previamente descrita, los alumnos de idioma inglés de nivel secundaria evidencian un posible bajo nivel de creencia de autoeficacia relacionadas con las habilidades lingüísticas, dado que, no participan por el temor de no saber expresar las respuestas y ser evidenciados ante sus compañeros, no obstante estos rasgos no demuestra por completo el grado del problema, por lo que se tendría que indagar más a profundidad para conocer asimismo, sus procesos motivacionales relacionados con la auto imposición de metas y expectativas de resultado.

2.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La indagación a través de la revisión de la literatura para la comprensión de la variable proporciona las siguientes interrogantes:

1. ¿Es acaso la carencia de creencias de autoeficacia y motivación intrínseca de los alumnos son el origen del bajo rendimiento y nivel de competencias en el idioma inglés?
2. ¿Son acaso los procesos motivacionales los que intervienen en la consolidación de la autoeficacia?
3. ¿Los alumnos muestran rasgos de motivación intrínseca en su proceso de aprendizaje del idioma inglés?

CAPÍTULO III DIAGNÓSTICO

3.1 CONTEXTO Y POBLACIÓN

Los antecedentes del diagnóstico tienen su génesis en la Escuela Secundaria Federal No. 3 “Adolfo Caparroso Santamaría” con clave 27DES0024G cuyo domicilio es calle Carlos Green Infonavit Atasta Villahermosa, Centro, Tabasco. Fue fundada en la década de los 80 y actualmente tiene 44 años de antigüedad. En cuanto a su infraestructura dispone alrededor de 18 aulas distribuidas en 8 edificios, su planta académica reúne un total de 20 docentes; 10 hombres y 10 mujeres, finalmente, referente a sus servicios, la Secundaria cuenta con dos turnos (matutino y vespertino).

Con respecto a la enseñanza del idioma inglés, la institución cuenta con 3 profesores quienes imparten la asignatura tomando en consideración 3 horas semanales por cada grupo. La enseñanza del inglés está orientada en los principios metodológicos y pedagógicos del Programa Nacional de inglés (PRONI) respetando cada uno de sus fundamentos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

3.2 OBJETIVOS DEL DIAGNÓSTICO

Objetivo general

Conocer los factores que provocan el bajo nivel de autoeficacia y motivación en los alumnos de inglés de nivel secundaria

Objetivos específicos:

- Identificar las creencias de autoeficacia de los alumnos referente a sus habilidades lingüísticas en el idioma inglés
- Analizar la autoimposición de metas y las expectativas de resultados de los alumnos
- Conocer la motivación intrínseca de los alumnos en la asignatura de inglés

3.3 DISEÑO METODOLÓGICO

A) Sustento metodológico

Este diagnóstico comprende un contexto escolar de educación básica del sector público: de nivel secundaria; cuya institución tiene por nombre "Escuela secundaria federal transferida Alfonso Caparros Santamaría se determinó como población a dos grupos de alumnos de primer grado de secundaria (1 A y 1D) como resultado total 60 sujetos implicados.

La determinación del enfoque en este diagnóstico fundamenta sus bases de acuerdo con los paradigmas de investigación que se relacionan con los sujetos de estudio. Partiendo de lo general, en la investigación científica existen diferentes enfoques que determinan los procesos de estudios de los fenómenos a analizar, éstos son concebidos por Sampieri et al (2014) de la siguiente manera: enfoque cuantitativo: es aquel que se caracteriza por la medición del fenómeno, proporciona datos exactos apoyados por la estadística en un proceso complejo, asimismo, suele confirmar la hipótesis y la teoría, en cuanto a su proceso, es de carácter deductivo, secuencial y probatorio el cual permite analizar la naturaleza del objetivo, es crucial mencionar que entre sus bondades tiende a ser preciso, manifiesta el control sobre el fenómeno e incluso es predictivo.

Por otro lado, Sampieri et al (2014) aluden que el enfoque cualitativo es caracterizado por incluir planteamientos abiertos, se guía en ambientes naturales, a diferencia del cualitativo, éste trasciende más allá de los datos y del fundamento estadístico, dado que, contextualiza el fenómeno, lo describe e interpreta, en cuanto a su proceso, se distingue por ser inductivo, recurrente y carece de secuencia lineal, entre sus bondades, se destaca por su profundidad en el análisis de los significados y amplitud. El tercer enfoque es una mezcla entre el enfoque cuantitativo y cualitativo el cual es nombrado "mixto" dado que, se distingue por la combinación de particularidades de cada enfoque estableciendo una triangulación en el análisis del estudio del fenómeno.

La riqueza individual de cada enfoque es distinguida por el carácter del fenómeno a investigar, es crucial concebir la esencia central del sujeto de estudio considerando que

de él se partirá para la elección del enfoque, es por eso, que este diagnóstico se fundamenta en un enfoque cualitativo, de acuerdo con la concepción de Sampieri et al (2014) en relación con las características previas del dicho enfoque, es cualitativo porque pretende conocer, describir e interpretar las creencias de autoeficacia y motivación de los estudiantes, por medio de una encuesta de escala Likert, se pretende extraer datos cuantitativo y éstos a su vez serán analizados por medio de un discurso cualitativo brindando una riqueza interpretativa en el análisis de la problemática.

Prosiguiendo con la fundamentación de las bases metodológicas que sostienen esta investigación, se determinó emplear el tipo de estudio; explicativo, esta concepción se concibe desde la mirada de Sampieri et al (1998) quienes argumentan que los estudios explicativos van más allá de la descripción del fenómeno, es decir, exponen y responden a las variables causales de situaciones físicas o sociales de determinada problemática, en el caso de este diagnóstico, se procura primero conocer las creencias de autoeficacia y motivación de los estudiantes, pero a su vez explicar los porqué de ellas mediante el análisis teórico y los datos obtenidos por el instrumento.

B) La investigación acción

El método que actúa como la columna vertebral que sustenta y guía el proceso metodológico de esta investigación, es la investigación - acción cuyas características la atribuyen como un proceso de indagación introspectiva colectiva que dispone de sujetos de estudio involucrados en una determinada situación social interviniendo en la mejora de la racionalidad de sus prácticas. (Vidal y Rivera, 2007). En cuanto a su disposición metodológica, esta investigación pretender efectuar cada uno de los procesos del método de investigación acción con base a los resultados obtenidos en el diagnóstico de la problemática de la cual se va a intervenir.

En los proyectos de intervención educativa uno de los elementos más importantes es el diagnóstico según De León (2021) lo concibe como una fase crucial debido a que, se busca conocer a fondo el problema además asume que durante esta etapa se deben clarificar, delimitar y examinar las diversas causas y consecuencias de la necesidad del contexto.

Desde otra perspectiva conceptual, Stagnaro y Da Representacao (2012 como se citó en De León, 2021) contribuyen que para que un proyecto de intervención sea

significativo, este debe cumplir con las necesidades y demandas del diagnóstico de la situación problemática. La concepción de la relevancia del diagnóstico argumentado desde la mirada de León, Stagnaro y Da Representacao ilustra que, en un proyecto de intervención, el diagnóstico es la raíz que da pautas a la identificación de los ejes problemáticos y por medio de ellos se edifica la solidez de un plan de acción que definitivamente corresponde a los resultados proporcionados en el diagnóstico.

3.4 TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

A) Selección de la técnica y el instrumento

Para la recolección de los datos de este diagnóstico se seleccionó como técnica la encuesta y como instrumento de recolección de datos un cuestionario de escala Likert. De acuerdo con varios autores en el campo de la investigación, como por ejemplo Namakforoosh (como se cita en Fabila et al, 2012) atribuye que la escala Likert es denominada como una modalidad de carácter interrogatorio, además que ésta es generalmente empleada en investigaciones enfocadas en el campo de las ciencias sociales y humanas, cuyo objeto de estudio son los individuos. No obstante, el instrumento de tipo escala Likert funge como método de recolección de datos por naturaleza de corte cuantitativo (Méndez y Peña, 2007) pero, en este diagnóstico los datos serán analizados a través de un discurso de interpretación cualitativa para a su vez ejemplificarlo con la revisión de la literatura.

Para medición aspectos positivos o negativos de las respuestas en los ítems, la escala Likert dispone de diferentes frases adverbiales para relacionar la respuesta con los enunciados establecidos en el cuestionario, las cuales se pueden categorizar de la siguiente manera: de acuerdo (Totalmente de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo, y totalmente en desacuerdo) de frecuencia (Muy frecuente, frecuentemente, ocasionalmente, raramente, y nunca) de importancia (Muy importante, importante, moderadamente importante, de poca importancia, sin importancia) y finalmente de probabilidad (Casi siempre verdad, usualmente verdad, Ocasionalmente verdad, usualmente no verdad y casi nunca verdad) (Muguiru, 2023) la selección de estas frases son determinadas de acuerdo a la intención que requiere ser respondida en cada

enunciado del cuestionario, es de mucha importancia elegirlos de manera idónea, dado que, éstas determinarán la efectividad de lo que se requiere indagar en el instrumento.

En cuanto al contenido de las respuestas por categorías, de acuerdo con (Hammond, 2023) se interpretarán los adverbios de frecuencia de la siguiente manera: elementos positivos (siempre, frecuentemente), neutro o intermedia (ocasionalmente) y negativos (raramente y nunca).

B) Descripción de los componentes del instrumento

El cuestionario de escala Likert que será empleado en esta investigación está dividido en cuatro categorías:

- 1- Autoeficacia: con 10 enunciados
- 2- Expectativas de resultados: 7 enunciados
- 3- Auto imposición de metas: 5 enunciados
- 4- Motivación intrínseca: 6 enunciados

3.5 VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

El cuestionario de escala Likert fue validado por medio de un juicio de experto, cuya finalidad fue analizar detalladamente cada una de las partes del instrumento, como, por ejemplo: la validez del contenido, del constructo y del criterio, todos estos elementos fueron establecidos en una matriz de validación que evaluó la estructura y el contenido de los ítems del instrumento.

La validación a través del juicio de expertos de acuerdo con (Escobar y Martínez, 2008) es el proceso de evaluación efectuada por personas con la formación y trayectoria en el campo del tema, las cuales evidencian y verifican si el contenido corresponde a los requerimientos de la investigación, la validación se llevó a cabo por docentes con trayectoria en el campo de la enseñanza frente a grupo en Educación básica, quienes en términos generales destacaron que los elementos que componen este cuestionario tienen un buen sustento teórico y responden a los ejes temáticos de la problemática, no obstante, recomendó a atender a las siguientes observaciones:

1. Modificar el enunciado número 2 perteneciente al ítem Autoeficacia: "se me dificulta realizar las tareas en clases" cambiando la palabra tareas por actividades, y,

asimismo, la preposición "en" por el adverbio "durante", reestructurándose de la siguiente manera: "se me dificulta realizar las actividades durante la clase"

3. Agregar el artículo definido "la" al enunciado 20 perteneciente al ítem de expectativas de resultados reestructurándolo de esta manera "Me deprimó cada vez que obtengo una mala calificación en la materia de inglés."

3.6 RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

Análisis de resultados de los alumnos de primer grado de secundaria A y D

Los resultados se presentan mediante 4 categorías establecidas en la encuesta de escala Likert obteniendo el siguiente bagaje de datos:

Categoría 1 – Autoeficacia

En esta categoría se analizan los datos de 10 enunciados enfocados en las creencias de autoeficacia. Se define como autoeficacia al conjunto de creencias y juicios que realizan los alumnos sobre sus capacidades en determinadas tareas (Orsini, 2020) Por esta razón, en este apartado se analiza las creencias de autoeficacia de los alumnos de secundaria del 1 A y D referente a sus capacidades y destrezas en el idioma inglés durante el trimestre.

Recolección de datos según el enunciado:

En el enunciado - 1 " Me siento competente en la asignatura de inglés" el 12.8 % de los alumnos encuestados respondió siempre, 27.7% frecuentemente, 27.7% ocasionalmente 27.7 % raramente y 4.3 % nunca.

En el enunciado - 2 " Confío en mis habilidades en la clase de inglés" el 17.4 % de los alumnos encuestados respondió siempre, 26.1% frecuentemente, 32.6% ocasionalmente 19.6 % raramente y 4.3 % nunca.

En el enunciado – 3 "Identifico mis fortalezas y debilidades en cada clase" el 34 % de los alumnos encuestados respondió siempre, 29.8% frecuentemente, 21.3% ocasionalmente 12.8 % raramente y 2.1 % nunca.

En el enunciado – 4 "Comprendo cada una de las actividades que realizo en la clase" el 29.8 % de los alumnos encuestados respondió siempre, 40% frecuentemente, 17% ocasionalmente 12.8 % raramente y 0 % nunca.

En el enunciado – 5 “ Comprendo cuando el profesor habla en inglés” el 4.3 % de los alumnos encuestados respondió siempre, 10.6% frecuentemente, 25.5% ocasionalmente 31.9 % raramente y 27.7 % nunca.

En el enunciado – 6 “Se me dificulta realizar las actividades en la clase” el 6.5 % de los alumnos encuestados respondió siempre, 23.9% frecuentemente, 19.6% ocasionalmente 4.3% raramente y 6.5 % nunca.

En el enunciado – 7 “Me considero competente en la habilidad de comprensión escrita (**Reading**)” el 2.1 % de los alumnos encuestados respondió siempre, 34% frecuentemente, 36% ocasionalmente mientras que el 25% raramente y 21 % nunca.

En el enunciado – 8 “Me considero competente en la habilidad de comprensión oral (**Listening**)” el 8.5 % de los alumnos encuestados respondió siempre, 17% frecuentemente, 36.2% ocasionalmente mientras que el 29.8% raramente y 8.5 % nunca

En el enunciado – 9 “Me considero competente en la habilidad de Producción oral (**Speaking**)” el 12.8 % de los alumnos encuestados respondió siempre, 14.9% frecuentemente, 27.7% ocasionalmente mientras que el 36.2% raramente y 8.5 % nunca

En el enunciado – 10 “ Me considero competente en la habilidad de la estructura de la lengua (**Grammar**)” el 4.3 % de los alumnos encuestados respondió siempre, 21.3% frecuentemente, 31.9% ocasionalmente mientras que el 31.9% raramente y 10.6 % nunca.

Análisis de las creencias de autoeficacia en las habilidades del idioma inglés

Esta categoría examina las percepciones positivas, neutras y negativas de las creencias de autoeficacia de los alumnos del primer grado A y D respecto a sus percepciones en su proceso de enseñanza - aprendizaje del idioma inglés. La autoeficacia es definida por Rossi et al (2020) como las creencias que tiene cada individuo en este caso (los alumnos de inglés) relacionada con sus propias capacidades para ejecutar una actividad, mientras que Orsini (2020) la conceptualiza como un juicio particular que realizan los estudiantes.

De acuerdo con los datos obtenidos en la encuesta de escala Likert de los 47 alumnos encuestados, sólo el 40% de ellos se consideran competentes en la asignatura, mientras que el 60 % opina lo contrario, algo similar prevalece con sus percepciones sobre su nivel de confianza en las habilidades del idioma, del cual el 43.5 % de ellos

asumen una postura positiva, sin embargo, el resto no se promulgó con una respuesta favorable aludiendo a adverbios, por ejemplo; ocasionalmente, raramente y nunca. Referente a la identificación de fortalezas y debilidades, sólo el 43.5% de los encuestados afirmó con una postura totalmente positiva “siempre” y “frecuentemente” en la identificación de estos elementos en su proceso de aprendizaje, estos datos reflejan que el nivel de análisis en el autoconocimiento se encuentra por debajo de la mitad.

En cuanto a las creencias de autoeficacia enfocadas en las habilidades lingüísticas en el idioma inglés, en las receptivas (comprensión oral y escrita) el 50% de los encuestados se consideran competentes en la comprensión escrita, por el contrario, en la comprensión oral, sólo 25 % se define competente lo que demuestra una baja creencia de autoeficacia en esta habilidad. Referente a las habilidades productivas (producción oral y escrita) los datos obtenidos son drásticos el 75% de los sujetos reveló incompetencia en la producción oral (speaking) rasgo similar con la producción escrita (gramática) en la cual 74.4 evidenció no sentirse competente en esta habilidad.

Categoría – 2 Expectativa de resultados.

En esta categoría se analizan 6 enunciados relacionados con las expectativas de resultados de los alumnos del 1 A y D en relación con las clases de inglés de modalidad escolarizada. Las expectativas de resultado son aquellas estimaciones que realizan los alumnos sobre ciertas conductas dadas que les contribuirán a determinados resultados (Bandura, 1977).

En el enunciado – 11 “ Me siento satisfecho con el esfuerzo que realizo en mis clases de inglés” el 61 % de los alumnos encuestados respondió siempre, 19% frecuentemente 12.8% ocasionalmente mientras que el 2.1% raramente y 4.3 % nunca

En el enunciado – 12 “Me deprimó cada vez que obtengo una mala calificación en materia de inglés” el 21.3 % de los alumnos encuestados respondió siempre, 19,1% frecuentemente 10.6% ocasionalmente mientras que el 21.3% raramente y 27 % nunca.

En el enunciado – 13 “He pensado que la calificación que obtengo en la asignatura define mis capacidades en el idioma” el 29.8 % de los alumnos encuestados respondió siempre, 17% frecuentemente 23.4% ocasionalmente mientras que el 21.3% raramente y 8.5 % nunca.

En el enunciado – 14 “ He pensado que, si estudiara más, tendría mejor desempeño en la clase de inglés” el 63.8 % de los alumnos encuestados respondió siempre, 10.6% frecuentemente 17% ocasionalmente mientras que el 2.1% raramente y 6.4 % nunca.

En el enunciado - 15 “ Cuando repruebo un examen, mi profesor (a) me motiva a mejorar mi resultado” el 38.3 % de los alumnos encuestados respondió siempre, 25.5% frecuentemente 17% ocasionalmente mientras que el 6.4% raramente y 12.8% nunca.

En el enunciado -16 “Me siento orgulloso (a) cuando realizo mis actividades correctamente” el 80.4 % de los alumnos encuestados respondió siempre, 4.3% frecuentemente 8.7% ocasionalmente mientras que el 4.3% raramente y 2.2% nunca.

En el enunciado- 17 “Me conformo con los resultados que obtengo en los exámenes y durante el semestre” el 14.9 % de los alumnos encuestados respondió siempre, 23.4% frecuentemente 27.7% ocasionalmente mientras que el 21.3% raramente y 12.8% nunca.

Análisis de las Expectativas de resultado

Esta categoría examina las expectativas de resultados de los alumnos del primer grado A y D referente a su aprendizaje del inglés durante el trimestre. De acuerdo con Bandura (1997) las expectativas de resultados son estimaciones que realizan los individuos sobre ciertas conductas que intervienen en determinados resultados.

De acuerdo con datos recolectados en la encuesta de escala Likert de la población total de 60 sujetos participantes el 80% de ellos se sienten satisfechos con el esfuerzo que realizan durante las clases de inglés, por otro lado, el 40.4 % de éstos se deprimen por obtener una mala calificación en la asignatura, lo que evidencia que 59.6% restante se consideran en una escala neutra y negativa aludiendo a respuestas adverbiales como por ejemplo “ocasionalmente, raramente y nunca”.

Resultados referentes al desempeño en la asignatura

Con respecto a la creencia que la calificación en la asignatura define las capacidades en el idioma, sólo el 46.8% de los encuestados asumió una postura positiva, mientras el resto se inclinó por una postura neutra -negativa, ahora bien, el 74.4% opina

que si estudiara más tendrían un mejor desempeño en la materia, no obstante, el 38.3% se conforma con el resultado que obtienen en los exámenes, por otra parte, el restante; el 61.7% sumió inconformidad. En cuanto a la imagen de la docente relacionada como soporte motivacional en la entrega de resultados, el 63.8% de los sujetos reiteraron que el docente los exhorta a mejorar sus resultados.

Categoría 3 - Auto imposición de metas

En esta categoría se analizan 4 enunciados relacionados con la auto imposición de metas, Bandura (1997) la define como la comparación del desempeño del desempeño de un estándar personal, y que la satisfacción está supeditada a alcanzar al estándar y conduce la conducta de una persona. En este caso, se relaciona con las metas que se proponen los alumnos de inglés del 1 A y 1D.

En el enunciado – 18 “ Me propongo metas para aprender en las clases de inglés” el 38.3% de los alumnos encuestados respondió siempre, 25.5% frecuentemente 19.1% ocasionalmente mientras que el 10.6% raramente y 6.4 % nunca.

En el enunciado – 19 “ Me esfuerzo lo suficiente para realizar las actividades en clase” el 51% de los alumnos encuestados respondió siempre, 34% frecuentemente 10.6% ocasionalmente mientras que el 2.1% raramente y 2.1% nunca.

En el enunciado – 20 “Estudio lo suficiente para mis exámenes” el 29.8% de los alumnos encuestados respondió siempre, 36% frecuentemente 17% ocasionalmente mientras que el 14.9% raramente y 21% nunca.

En el enunciado – 21 “Me genera tristeza reprobar la materia” el 46.8% de los alumnos encuestados respondió siempre, 10.6% frecuentemente 6.9 % ocasionalmente mientras que el 19.1% raramente y 17% nunca.

En el enunciado – 22 “Obtengo las calificaciones que deseo en la asignatura de inglés” el 10.6% de los alumnos encuestados respondió siempre, 25.8% frecuentemente 29.8 % ocasionalmente mientras que el 27.7% raramente y 6.4% nunca.

Análisis de resultados referente a la auto imposición de metas

Bandura (1997) atribuye a la auto imposición de metas como la comparación del desempeño de un estándar personal cuya satisfacción está supeditada a alcanzar el

estándar que conduce la conducta de una persona, es por eso, que esta categoría analiza las percepciones de los alumnos enfocadas en la creación de auto imposición de metas en el idioma inglés.

Según los datos obtenidos referente a la auto imposición de metas, el 63.8% de los 60 alumnos encuestados se proponen metas para aprender inglés, además, el 80% reitera que se esfuerzan los suficientes durante la clase, no obstante, el 52.9 % de ellos no estudian los suficientes para los exámenes y únicamente el 36.4 % obtiene las calificaciones que desea, por consiguiente, el 57.4 % les genera tristeza reprobar la asignatura.

Si bien, los datos de la encuesta reflejan que los individuos si se autoimponen metas, las expectativas de resultados no son las esperadas, en otras palabras, esto significa que las metas que se autoimponen no contribuyen a logros a futuro.

Categoría 4 - Motivación intrínseca

En esta categoría se examinan 6 enunciados referente a la motivación intrínseca, ésta se refiere a la satisfacción que experimentan las personas y la manifiestan mediante el interés, la curiosidad y capacidades propias (Arias et al, 2014). Por lo que esta sección evalúa la motivación personal de los alumnos de 1-A y D de la asignatura de inglés.

En el enunciado - 23 "Me gusta asistir a la clase de inglés" el 63.8% de los alumnos encuestados respondió siempre, 23.4% frecuentemente 8.5 % ocasionalmente mientras que el 4.3% raramente y 0 % nunca.

En el enunciado – 24 " Me genera interés conocer más sobre el idioma (su cultura, literatura y arte) " el 70.2% de los alumnos encuestados respondió siempre, 12.8 % frecuentemente 10.6 % ocasionalmente mientras que el 6.4% raramente y 0 % nunca.

En el enunciado – 25 " Las actividades que se realizan durante las clases me parecen atractivas " el 40.4% de los alumnos encuestados respondió siempre, 40.4 % frecuentemente 14.9% ocasionalmente mientras que el 4.3% raramente y 0 % nunca.

En el enunciado – 26 " Me gusta aprender inglés" el 63.8% de los alumnos encuestados respondió siempre, 19.1% frecuentemente 8.5% ocasionalmente mientras que el 8.5 % raramente y 0 % nunca.

En el enunciado – 27 “ Me gusta participar durante la clase ” el 19.1 % de los alumnos encuestados respondió siempre, 17% frecuentemente 27.7% ocasionalmente mientras que el 31,9 % raramente y 4.3 % nunca.

En el enunciado- 28 “ Me agrada realizar actividades en equipo” el 34.8 % de los alumnos encuestados respondió siempre, 21.7% frecuentemente 13% ocasionalmente mientras que el 21.7% raramente y 8.7 % nunca.

Análisis de la Motivación intrínseca.

Esta categoría evidencia la motivación intrínseca de los alumnos del 1 A y D de la asignatura de inglés, los datos previamente descritos muestran una motivación bastante equilibrada, dado que el 87.2 % de los encuestados asumieron el gusto por asistir a la clase, además el 82.9 declaró que le gusta aprender inglés. En cuanto al interés por conocer la cultura inglesa, el 83% externó su disposición por aprender más de ella, esto refleja una buena señal para implementar un plan de intervención tomando en consideración a la motivación intrínseca como estrategia de mejora en las otras dimensiones del diagnóstico. Si bien, existe el interés moderado por aprender inglés, no garantiza por completo un estado totalmente positivo en el aprendizaje del inglés.

Interrelación de las categorías del diagnóstico

El propósito de este apartado es realizar un análisis general del bagaje de información obtenidos en la encuesta de escala Likert, por lo que, se realizará un cruce de datos para hacer el contraste entre las percepciones de los diferentes sujetos de la muestra y así determinar los ejes problemáticos.

Es indispensable aclarar los fundamentos metodológicos que rigen y guían el proceso de este diagnóstico para poder comprender la esencia de lo que se está investigando. El uso de la escala Likert en este trabajo de investigación yace en el objetivo de éste mismo, considerando que, se pretende conocer las creencias de autoeficacia y motivación en los alumnos de inglés, es importante atribuir que la técnica de escala Likert es usada en sondeos vinculados con las creencias, preferencias y actitudes cuyo uso en particular por los estudiosos de la conducta (Cañadas y Sánchez, 1998) demás, se caracteriza de ser un método investigativo psicométrico y de categorías cerradas y sus prueba evalúan el grado positivo o negativo de determinado interés (Hammond,2023).

Este instrumento fue considerado pertinente, dado que, la población de estudio es de 60 sujetos, lo que facilitaría el análisis de sus componentes en el diagnóstico.

Creencias de autoeficacia en las habilidades lingüísticas del idioma inglés

Los previamente analizados permiten emitir un resultado sólido del fenómeno estudiado, éstos mismos reflejan que el nivel de autoeficacia de los participantes referente a sus capacidades en el aprendizaje del inglés es drástico: el 60% de los sujetos de estudio se siente incompetentes en la asignatura, además, sólo el 43.5% de ellos afirmó haber identificado sus fortalezas y debilidades en el idioma, el resto opinó lo contrario. En cuanto a las creencias de autoeficacia relacionadas con las habilidades lingüísticas, los datos son desfavorables, en las habilidades receptivas (comprensión oral y escrita) sólo el 50% de los participantes asumió sentirse competente en la comprensión escrita, sin embargo, el 75% opinó sentirse incompetente en la comprensión oral. Algo similar ocurre en las habilidades productivas de las cuales el 75% de los sujetos encuestados reveló sentirse incompetente en la producción oral (speaking) y 74% en la producción escrita (gramática) estos datos evidencian un nivel bajo de autoeficacia en las habilidades lingüísticas de los estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés.

Autoimposición de metas, expectativas de resultados y motivación intrínseca

El bagaje de información previamente analizada evidenció una latente auto imposición de metas por parte de los alumnos en el aprendizaje del inglés, el 63.8% asumió autoimponerse metas, no obstante, las expectativas de resultados no son las esperadas, aunque el 80% asumió sentirse satisfechos en la asignatura, el 63.6% no obtiene la calificación que se propone (desea) lo que ocasiona tristeza en los sujetos, esto refleja que la estructuración de las metas no corresponden a las necesidades de los individuos, provocando expectativas de resultados no convincentes. Referente a la motivación intrínseca de los sujetos implicados es moderada, sólo el 63.8% sumió con el adverbio “siempre” el gusto por asistir a las clases, el 70.2% está interesado en el aprendizaje de la cultura inglesa, sin embargo, sólo el 36.1% afirmó participar durante las clases y en términos generales, ese evidente que la motivación intrínseca de los sujetos es moderada por lo que es pertinente potencializarla.

3.7 APROXIMACIÓN A LOS PROBLEMATIZADORES

De acuerdo con el análisis previo de las categorías de la encuesta de escala Likert, se concibe que las creencias de autoeficacia de los alumnos del 1 A y D son afectados por dos procesos motivacionales; la auto imposición de metas y expectativas de resultado. Según Ruiz (2005) retomando postulados de Bandura, afirma que las creencias de autoeficacia se ven reguladas por la motivación, y estas subcategorizadas en procesos motivacionales.

Si bien, los alumnos se proponen metas en la asignatura, no obtienen resultados convincentes, esto refleja que su autoeficacia en las habilidades lingüísticas no es sólida, dado que, para esto es pertinente tener estos dos procesos motivacionales equilibrados para así poder consolidar la autoeficacia en el proceso de aprendizaje del inglés. Aunque exista una moderada motivación intrínseca por parte de los alumnos es menester potencializarla para que sea una aliada en la consolidación de las creencias de autoeficacia.

Ejes problematizadores

- Bajo nivel de autoeficacia en el proceso de aprendizaje del idioma inglés (autoconocimiento del aprendizaje y habilidades lingüísticas)
- Nivel moderado de la motivación intrínseca en el aprendizaje del inglés.

CAPÍTULO IV DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

4.1 DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN "ENGLISH FOR MY FUTURE" PARA ALUMNOS DE INGLÉS DE NIVEL SECUNDARIA

4.1.1 OBJETIVOS

A) Objetivo general

- Promover una cultura motivacional en los alumnos de inglés de primer año de secundaria a partir de actividades relacionadas con el enfoque instrumental e integrativo del modelo socioeducativo de Gardner para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

B) Objetivos específicos

- Elaborar un análisis FODA relacionado al proceso de aprendizaje del inglés de los alumnos para el reconocimiento de sus fortalezas y áreas de oportunidades en el idioma.
- Diseñar un plan de auto imposición de metas que permita a los alumnos proponerse metas a corto, mediano y largo plazo en su proceso de aprendizaje del idioma inglés para una mejora continua.
- Valorar la importancia de la cultura inglesa como estrategia motivacional integrativa en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

4.1.2 PLANIFICACIÓN DEL PROGRAMA

A) Descripción general del proyecto de intervención

El programa de intervención "*English for my future*" tiene su génesis a partir de un diagnóstico realizado en el Escuela Secundaria Federal No. 3 Adolfo Caparroso Santamaría del sector público ubicada en la calle Carlos Green de la colonia Atasta del municipio de Centro, Villahermosa Tabasco. El diseño del programa de intervención se

basó a partir de los ejes problematizadores diagnosticados en el contexto educativo previamente mencionado.

Es en la disciplina de inglés como Lengua Extranjera donde se origina una investigación previa, se realizó un diagnóstico referente a las creencias de autoeficacia y motivación intrínseca en el aprendizaje del inglés de los alumnos del 1 A y D, los resultados del diagnóstico evidenciaron que los alumnos pertenecientes a estos grupos manifiestan una escasa creencia de autoeficacia en el idioma, debido a que ésta se ve afectada principalmente por dos procesos motivacionales; las expectativas de resultado y por la carencia de auto imposición de metas durante su proceso de aprendizaje.

A partir de este diagnóstico, se diseñó un programa de intervención titulado *“English for my future”* con la finalidad de potenciar la motivación instrumental e integral ejemplificada en el modelo socioeducativo de Gardner (1985) la cual permite que los alumnos asocien el aprendizaje del idioma a través de factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos.

La propuesta del programa de intervención funge como mecanismo estratégico educativo que permitirá que los alumnos intensifiquen sus rasgos motivacionales en el idioma inglés, de tal manera, que desde la perspectiva motivacional instrumental; se abordará la auto imposición de metas y expectativas de resultados y finalmente, la motivación integral, potenciará su interés en el idioma mediante un enfoque cultural.

La población total de participantes en el proyecto se integra de la siguiente manera: 30 alumnos pertenecientes al 1 A y otros 30 del 1 D lo que suma un total de 60 sujetos participantes. La implementación del proyecto tuvo sus inicios con el acceso al campo del 23 de septiembre al – 4 de octubre de 2024 y la puesta en marcha del programa comenzó el 7 de octubre y finalizó el 15 de noviembre abarcando un total de 6 semanas distribuidas por 6 horas semanales; 3 por cada grupo (1A y 1D) reuniendo un total 36 horas de intervención educativa.

B) Acceso al campo

La primera parte del desarrollo del plan de intervención se llevó a cabo del día 23 de septiembre y finalizó el día 4 de octubre, durante este periodo se efectuaron tres momentos de acceso al campo.

Sensibilización del diagnóstico en el contexto escolar

Previo a la realización de la presentación del plan de intervención, se realizó una primera reunión con la autoridad escolar, en ésta se planteó todo lo referente a los resultados del diagnóstico haciendo énfasis en la necesidad de una intervención educativa. El director de la secundaria desde un inicio mostró rasgos de interés sobre la propuesta del plan de intervención, dado que, para él era fundamental que se atendiera a la problemática que se suscitaba en los sujetos de estudio, además, sus gestos mostraban inquietud por conocer el contenido del programa para poder emitir una autorización, por lo que, sugirió que se le concediera un oficio en el cual se argumentara las bases teóricas, contenidos del programa y los medios que se emplearían para llevarlo a acabo.

Socialización del plan de intervención

El día 2 de octubre del 2024 se realizó una segunda reunión con el director de la Secundaria, se expidió el oficio sugerido tomando en consideración la fundamentación teórica y contenidos del programa, asimismo, los protocolos a seguir durante su proceso de implementación, durante esta reunión, el director de la institución leyó detalladamente el oficio y procedió a firmarlo. Después, el director procedió a emitir la autorización del plan de intervención, sin embargo, pidió una última reunión para dialogar referente a la organización del programa y los recursos a solicitar.

Autorización de los medios y recursos a emplear

En esta última reunión, director retomó algunas preguntas referentes al programa de intervención, por ejemplo: la disponibilidad del interventor a los horarios de los grupos y la utilización de medios y recursos. Durante este diálogo el director autorizó los medios a emplear: el uso del proyecto, extensiones, y el acceso al aula audiovisual. Al final de la reunión, el director canalizó al interventor con la maestra de inglés para que dialogará con ella referente a la organización de la implementación del programa.

C) Las situaciones didácticas en el proceso de implementación

La creación de situaciones didácticas en el proceso de implementación fue tomada en consideración por las recomendaciones de Frola y Velásquez (2011) quienes conciben que esta perspectiva de planeación permite que el docente, en este caso (el interventor) instaure un proceso de situación educativa de los participantes desde un contenido básico hasta un nivel deseado, además, ellos aluden que este proceso es enriquecido desde el quehacer docente incorporando procesos metodológicos, pedagógicos y su propia creatividad.

La incorporación de las situaciones didácticas nació a partir de una revisión previa a la implementación durante el mes de agosto y septiembre, durante este proceso de revisión se concluyó que las actividades estaban aisladas, y que deberían ser reestructuradas y clasificadas según el modelo socioeducativo de Gardner (1985) reestructurando las actividades en dos categorías: motivación instrumental, en esta se incorporaron las siguientes actividades; análisis FODA en mi proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, mi plan de auto imposición de metas y las cápsulas de *the importance of the English language in my life*. En cuanto a la segunda categoría: motivación integrativa, se agruparon dos actividades; *A Little bit of English culture* y se canceló la actividad *Let's to sing*.

D) Instrumentación y resultados

Esta fase del plan de intervención será empleada para el diseño del instrumento de recolección de datos con el objetivo de evaluar el desempeño y efectividad de las actividades efectuadas durante el proceso de implementación del plan de acción.

Esta fase estará dividida en cuatro momentos:

Diseño del instrumento de recolección de datos

En este apartado del proceso de evaluación consistirá en el diseño de una encuesta de respuestas múltiples con un enfoque cuantitativo y como instrumento de recolección de datos se implementará un diario de campo, ambos instrumentos permitirán recolectar datos pertinentes relacionados con el desempeño de los alumnos durante el proceso de implementación de las actividades del plan de acción.

Además, se empleará una encuesta de valoración de estrellas para evaluar los contenidos y el desempeño del interventor.

Autorización del acceso a los datos

En este apartado se expedirá un oficio a la dirección de la secundaria con la finalidad de la autorización de la aplicación de los instrumentos durante el periodo de implementación de las actividades del plan de acción.

Aplicación del instrumento de evaluación y recolección de datos

Durante este periodo, se enviará el instrumento de evaluación (Encuesta de respuestas múltiples) a los canales de comunicación de los alumnos para la recolección de los datos, el profesor mantendrá una disponibilidad en cuanto al seguimiento de los alumnos para que haya una participación efectiva.

Análisis de datos del instrumento de evaluación.

En este último apartado se realizará el análisis de los datos obtenidos durante la aplicación del instrumento de evaluación, para ello se realizará una serie de actividades relacionadas con el análisis de datos como, por ejemplo: matrices categóricas, gráficas y todo aquello que involucre un proceso de resultados.

E) Evaluación del plan de intervención.

En esta última fase del plan de intervención se empleará el diseño de los instrumentos de evaluación, validación por experto, implementación de la evaluación, análisis de la evaluación y la propuesta de mejora, todos estos elementos serán realizados a partir de los resultados obtenidos en la recolección de datos.

Tabla 1. Plan de acción

PLAN DE ACCIÓN

FASE 2	OBJETIVO	META	INDICADOR	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS	RESPONSABLE
Mi Análisis FODA en el aprendizaje del idioma inglés.	Analizar en equipos el proceso de auto aprendizaje del idioma inglés por parte de los alumnos a través de la construcción de un FODA, con la finalidad de reconocer aspectos positivos y negativos con respecto a su propio proceso.	Lograr que el 80 % de los alumnos identifiquen sus fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas en su proceso de aprendizaje del idioma inglés.	Participación en equipos e individual. Motivación instrumental: Cuestionan sus Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas en sus procesos de aprendizaje.	Presentación conceptual del análisis FODA en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Construcción del FODA en equipos Plenaria del FODA en equipos.	20 minutos	Laptop Documento del oficio de solicitud Documento del diagnóstico	Interventor
Mi plan de auto imposición de metas en el aprendizaje del inglés	Proponer un plan de auto imposición de metas a corto, mediano y largo plazo en el proceso de aprendizaje del idioma inglés a partir de la reflexión del análisis FODA realizado previamente.	Lograr que el 75% de los participantes logren sus metas a corto y mediano plazo y que el 80% establezca metas a largo plazo	Participación activa individual y grupal Motivación instrumental: -Estructuran su plan de auto imposición de metas a partir de las sus áreas de oportunidades y fortalezas. Establecen rangos en sus metas mediante su disposición y	Presentación conceptual de las metas	20 minutos	Laptop Documento del informe del diagnóstico	Interventor

PLAN DE ACCIÓN

FASE 2	OBJETIVO	META	INDICADOR	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS	RESPONSABLE
			capacidad en el idioma.				
Halloween as a cultural holiday	Conocer los rasgos culturales de la celebración del Halloween en los EE.UU. a través su contexto histórico y un personaje de película de terror.	Lograr que el 80 % de los sujetos participen en la actividad de my favorte horror movie.	<p>Motivación integrativa:</p> <p>-Describen los antecedentes de la festividad.</p> <p>Argumentan sobre sus personajes de película de terror</p>	<p>Redactar el oficio de autorización de los espacios.</p> <p>Realizar una reunión con la dirección del instituto</p>	20 minutos	Oficio de autorización del espacio y los recursos a emplear	Interventor
English as a powerful language in the world	Conocer los principales países anglófonos y los factores históricos que posicionaron al idioma inglés como lengua franca en el mundo.	Lograr que el 80% de los participantes identifiquen las diferencias de las variantes dialectales del idioma inglés.	<p>Motivación integrativa:</p> <p>Descubre las diferencias lingüísticas del idioma inglés en el mundo</p> <p>Reconoce la importancia de la cultura en el proceso de aprendizaje</p>				

Nota. Elaboración propia

Tabla 2. Cronograma del plan de intervención

Cronograma del plan de intervención			
Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
Planeación	Implementación	Resultados	Evaluación
1- Diseño del plan de acción	Será dividido en cinco etapas:	3 Diseño del instrumento de recolección de datos	3.1 Implementación de la evaluación
1- Selección de las actividades	Etapa 1: acceso al campo		3.2 Análisis de la evaluación
1- Selección de los participantes	1.1 Autorización de acceso al campo	3.1 Autorización del acceso a los datos	
1- Modificaciones del programa	1.2 Socialización de los resultados del diagnóstico	3.2 Aplicación del instrumento de evaluación y recolección de datos	
1- Diseño de la propuesta de evaluación	1.3. Autorización de los espacios y recursos a empelar (2 semanas)	3.3 Análisis de datos del instrumento de evaluación.	
	Situaciones didácticas		
	2. Getting in touch with my English learning Process (2 semana)		
	3. Getting better opportunities for my future (2 semana)		
	4. Halloween as a cultural holiday (2 Semanas)		
	5. English as a language of empire in the world (2 Semanas)		
Tiempo: Mayo (4 semanas)	Septiembre – noviembre (7 semanas)	Noviembre (2 semanas)	Enero – febrero (4 semanas)
Total: 17 semanas			

Nota. Elaboración propia

4.2 IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

La fase de la implementación de la intervención “*English for my future*” se desarrolló mediante la elaboración de cuatro situaciones didácticas divididas en dos dimensiones: “Motivación instrumental”, la cual incluía dos situaciones didácticas tituladas “*Getting in touch with my English learning process*” y “*Getting better opportunities for my future*”. En la segunda dimensión “Motivación integrativa” incorporó otras dos situaciones didácticas; “*Halloween as a cultural holiday in U.S.A*” y “*English as a language of impire*”. La implementación de estas cuatro situaciones didácticas comprendió desde el día 7 de octubre y finalizó el 15 de noviembre de 2024.

4.2.1 SITUACIONES DIDÁCTICAS ORIENTADAS EN LA MOTIVACIÓN INSTRUMENTAL

A) *Getting in touch with my English learning process*

La primera situación didáctica se titula “*Getting in touch with my English learning process*” (poniéndome en contacto con mi proceso de aprendizaje en inglés) su contenido aborda la actividad del análisis FODA en el proceso de aprendizaje del inglés. Esta situación didáctica fue implementada en los ambos grupos 1 A y 1 D por lo que, las descripciones que se abordarán en seguida provienen del diario de campo empleado en ambos grupos. Las actividades fueron realizadas en el salón de clase y dispuso un tiempo total de 12 horas, 6 por cada grupo durante el periodo del 7 al 18 de octubre.

Tabla 3. Situación didáctica “*getting in touch with my English learning process*”

Dimensión:	Motivación instrumental
Abordaje temático:	Mi análisis FODA en mi proceso de aprendizaje del idioma inglés. Elaborar en equipos un análisis FODA con la finalidad de reconocer entre compañeros aspectos positivos y negativos en el proceso de aprendizaje del idioma inglés.
Objetivo:	
Fecha de realización:	Del 7 al 18 de octubre de 2024
Tiempo de inversión	12 horas / 6 por cada grupo (1 A y 1 D)

Contenidos

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Conceptualización de los elementos de un análisis FODA en el aprendizaje del inglés.	- Recolección de información - Elaboración de un análisis colectivo	-Trabajo en equipo -Autocrítica y respeto -Apertura al cambio -Escucha activa -Resiliencia en el proceso de aprendizaje

Nota. elaboración propia.

Inicio “presentación del análisis FODA en el aprendizaje del inglés”

Esta situación didáctica comenzó con una breve presentación conceptual referente a al análisis FODA en el proceso de aprendizaje del inglés, por cada explicación conceptual, por ejemplo: “fortaleza” hubo una serie de preguntas para que los participantes reflexionaran y asociaran los términos en su proceso de aprendizaje.

Durante la presentación algunos participantes se mostraban algo cohibidos casi no participaban, no obstante, escribieron en sus libretas las preguntas de reflexión y las respondieron. Al finalizar la presentación del Análisis FODA, el interventor indicó que las preguntas de reflexión que realizaron durante la exposición podrían ser terminadas en sus casas, dado que, era de importancia realizarlas porque con ellas se realizaría otra actividad.

Desarrollo “Construcción del análisis FODA colectivo”

En esta apartado de la situación didáctica, el interventor mediante la estrategia “rejillas” organizó en equipos a los 30 participantes; 2 equipos integrados por 7 integrantes y otros 2 equipos con 8, teniendo un total de 4 equipos, a cada uno de ellos les asignó un concepto del FODA (Fortaleza, Oportunidades, Debilidades y amenazas) los integrantes de cada equipo tuvieron 15 minutos para socializar las preguntas referente al concepto que les fue asignado) por ejemplo, al equipo de fortalezas conversaron sus reflexiones sobre sus fortalezas en el aprendizaje del inglés.

Después del tiempo de reflexión concedido, el interventor formó nuevos equipos de 4 integrantes; cada uno representaba un elemento del FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) esto con la finalidad de que cada uno de los integrantes, provenientes de los equipos previos compartieran las reflexiones de sus

otros compañeros, y así hubiera una riqueza experiencial en el nuevo equipo. Posterior a la formación de los nuevos equipos, el interventor repartió una cartulina a cada uno y les comentó que debían dividirla en 4 secciones, cada una de ellas representaría un concepto del FODA y tenían que representar a través de un dibujo sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Durante la elaboración de este producto, se apreció un buen trabajo en equipo, cada participante realizaba su parte dependiendo de su creatividad, algunos empleaban en sus títulos la caligrafía “lettering” (arte de escribir letras creativas), mientras que otros mencionaban en agregarles recortes para complementar las ideas.

Cierre “Plenaria del análisis FODA colectivo”

Esta situación didáctica culminó con la presentación del análisis FODA realizado en equipos. Los participantes tuvieron un lapso de 5 minutos para presentar su análisis FODA y compartir sus reflexiones en equipos.

Las vivencias de los participantes enfocados en la presentación del análisis FODA fueron registradas en el diario de campo con la finalidad de recolectar información valiosa acontecida durante las plenarios.

A continuación, se presentarán las reflexiones de ambos grupos (1 A y 1D):

Fortalezas

Durante el primer apartado dedicado a la reflexión de las fortalezas en el aprendizaje del idioma inglés, algunos participantes asumieron que tienen la capacidad de retención de información, es decir, la facilidad de memorizar vocabulario. Por otro lado, varios sujetos expresaron que la música es una de sus grandes fortalezas, dado que, las canciones les permiten mejorar su comprensión oral y, además, a conocer nuevas palabras.

Determinados participantes atribuyeron a la lectura como una fortaleza considerándola valiosa para repasar la pronunciación y la comprensión de un determinado tema. Finalmente, algunos sujetos concibieron a la comunicación como una de sus fortalezas considerando tienen la posibilidad de expresarse en inglés de manera básica.

Oportunidades

En el segundo bloque dedicado a la reflexión de las oportunidades, los sujetos en numerosas ocasiones aludieron al uso de la tecnología como un medio interactivo para aprender inglés, mencionaron una aplicación muy popular entre ellos llamada “Duolingo”, además, mencionaron el uso de las series de interés en inglés para mejorar la comprensión oral.

A pesar de enunciar como fortaleza “la memorización”, los participantes también la nombraron una oportunidad para aprender determinados vocabularios durante el resto de su aprendizaje del idioma inglés.

Algunos participantes conciben a la integración cultural como una de sus oportunidades en el aprendizaje, considerando que aprender inglés y conocer su cultura les permitirá interactuar con los nativos respetando su diversidad cultural en varios ámbitos de la vida cotidiana.

Por otro lado, algunos de los participantes coincidieron que las oportunidades para su aprendizaje del idioma inglés emergen por la intención de una internacionalización que les permita disponer posibilidades de viajes, conseguir mejores ofertas de trabajo e incluso obtener una beca en el extranjero.

Debilidades

En el tercer apartado de la plenaria, dedicado a la reflexión del aprendizaje de idioma inglés, los alumnos expresaron diversas posturas, algunos una poca cantidad de los participantes mencionaron que sus debilidades se relacionan con el poco interés por la materia, aludiendo de manera concisa la frase “es que no me gusta el inglés”. En cuanto a debilidades enfocadas en las habilidades lingüísticas, los participantes mencionaron dificultades en la producción oral, gramática, comprensión oral y escrita, muchos de ellos incluso mencionaron que se frustran por no entender. Sin embargo, ciertos alumnos se sinceraron y dijeron que su debilidad era no cumplir con las tareas de la asignatura.

Amenazas

En el último apartado referente a las amenazas en el aprendizaje del inglés los participantes en su mayoría comentaron que la principal amenaza era reprobado la

asignatura. En cuanto a las amenazas durante las clases, ciertos sujetos expresaron que la ansiedad y estrés generado por el miedo a las críticas es una de sus debilidades que les impide expresarse durante la clase.

Después de la realización de la plenaria, los participantes se asombraron de todo lo que había logrado, algunos argumentaron: “tengo algunas similitudes con mis compañeros”, “no sabía que mi compañero tenía la misma debilidad que yo”, esta situación didáctica culminó con una tarea, los participantes tenían que realizar su propio análisis FODA en su aprendizaje del idioma, dado que, con esto se partiría a la siguiente actividad.

B) *Getting better opportunities for my future.*

La segunda situación didáctica se titula “*Getting better opportunities for my future*” (conseguir mejores oportunidades para mi futuro) el contenido central fue la construcción de un plan de autoimposición de metas a corto, mediano y largo plazo en el proceso de aprendizaje del idioma inglés con el objetivo de promover la autometacognición de los participantes en su proceso de aprendizaje en el idioma inglés a partir de sus áreas de oportunidades y fortalezas descubiertas durante la actividad del análisis FODA. Esta situación didáctica de intervención se realizó en dos escenarios; el salón de clase y la sala audiovisual, dispuso un total de 6 horas distribuidas en 3 por cada grupo (1 A y D), es importante mencionar que la narrativa de las vivencias de los participantes durante esta situación didáctica fue tomada de un diario de campo implementado en ambos grupos.

Tabla 4. Situación didáctica “*getting better opportunities for the future*”

Dimensión:	Motivación instrumental
Abordaje temático:	Metas a corto, mediano y largo plazo en el aprendizaje del inglés.
Objetivo:	Construir un plan de auto imposición de metas en el cual los participantes establezcan metas a corto y largo plazo en el aprendizaje del idioma inglés a partir de sus fortalezas y áreas de oportunidades en el idioma inglés identificadas en el análisis FODA.
Fecha de realización:	Del 21 al 25 de octubre de 2024

Tiempo de inversión 6 horas / 3 horas por cada grupo (1 A y 1D)

Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
-Definiciones de los tipos de metas en el aprendizaje del idioma inglés. (corto, mediano y largo plazo).	-Construcción de un plan de auto imposición de metas.	-Expresión de experiencias y de futuros resultados -Compromiso en el cumplimiento de metas. Interés y respeto por el testimonio de los invitados.

Nota. Elaboración propia

Inicio “Conceptualización de metas a corto, mediano y largo plazo en el idioma inglés”

En este primer apartado de la planeación, se impartió una presentación relacionada con la tipología de las metas y sus características para el aprendizaje del idioma inglés, el interventor introdujo el tema con la participación de un invitado especial; un Licenciado en idiomas, profesor de las asignaturas de inglés en la Universidad Valle de México quien abordó desde su experiencia la auto imposición de metas en el aprendizaje del inglés, durante la proyección de este video, los participantes se mostraron interesados y asombrados del testimonio del invitado, incluso algunos pidieron que se reprodujera el video de nuevo para captar mejor su contenido.

Prosiguiendo con el tema de metas en el aprendizaje del inglés, el interventor realizó una presentación en canva en la cual explicó detalladamente el concepto de metas aludiendo a sus principales características: según su plazo (a corto, mediano y largo plazo) su temporalidad, relevancia y viabilidad, además, se dieron ejemplos de cada una de ellas. Durante la presentación varios sujetos participaron en la lectura de las diapositivas y realizaron algunas preguntas como por ejemplo, ¿En cuánto tiempo puedo realizar una meta a corto plazo” “¿Usted cree que se puedan lograr? es importante mencionar que al inicio de la presentación los participantes tenían una opinión distorsionada del concepto de metas según su plazo, por lo que, el interventor en numerosas ocasiones tuvo que realizar pausas y explicar de nuevo el contenido con la finalidad de que la información fuese comprendida.

La parte del inicio de la situación didáctica *getting better opportunities* concluyó con la proyección de un video perteneciente a la cápsula *The importance of the English Language in my life* con la participación asíncrona de otra invitada, la cual fue una profesora – investigadora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco quien compartió sus experiencias referentes a la importancia del idioma inglés en su vida, compartiendo sus logros académicos, por ejemplo; la obtención de un excelente puesto laborar de corte internacional y algunos logros personales como; viajes al extranjero e interacción con personas nativas del inglés. Los participantes mostraron una emoción al ver y escuchar su testimonio, varios de ellos mencionaban “me gustaría ir al extranjero y hablar con ingleses” “¡Wow, ella también habla francés!” la actividad se realizó en un ambiente agradable y de mucha participación.

Desarrollo “Creación del plan de auto imposición de metas”

La actividad de la creación del plan de auto imposición de metas inició con un breve ejercicio de conocimientos previos, el interventor realizó algunas preguntas relacionadas con la tipología de metas y sus características con el propósito de que los participantes recuperaran aquella información que sería útil para la elaboración del producto. Para promover una motivación extrínseca en los participantes, el interventor proyectó dos videos pertenecientes a la cápsula *The importance of the English Language in my life* cuyos invitados fueron una joven de nacionalidad turca, quien compartió sus vivencias y experiencias en el estudio del idioma inglés desde sus estudios de ingeniería en la Universidad Marmara Estambul y su importancia en su vida cotidiana viviendo en *Hattiesburg, Mississipi* EE. UU. La experiencia de la joven turca impactó, a pesar de que el video fue grabado en inglés, los participantes pusieron atención a los subtítulos y pidieron que se repitiera una vez más. Después de la proyección del video, el interventor realizó varias preguntas tales como: ¿Cuál es la nacionalidad de nuestra invitada? ¿Por qué decidió estudiar inglés? ¿Cómo el idioma le ha ayudado en su vida? Los participantes gritaban las respuestas “es turca” “El inglés le ayudó a mudarse de su país”, “el inglés le sirvió en su carrera de ingeniería”

Luego, se proyectó la participación asíncrona de otro invitado de nacionalidad venezolana, quien compartió sus experiencias en el proceso de aprendizaje del idioma

inglés aludiendo que gracias este idioma pudo concluir exitosamente su universidad y una estadia de intercambio cultural en EE.UU, además, explicó de manera detallada su proceso ejemplificando que el uso, libros comics, mangas y varios contenidos multimedia para ampliar su vocabulario, después de la presentación del video, los participantes se quedaron conmovidos, muchos de ellos reconocieron que el idioma les serviría para sus estudios universitario, algunos participantes mencionaron “si estudio medicina me va servir el inglés” “yo, si estudio gastronomía me va ayudar”.

Prosiguiendo el tema de la construcción del plan de auto imposición de metas, el interventor proyectó el portal de internet “ofertas de becas internacionales” del gobierno de México, se explicó de manera detallada los criterios de postulación haciendo énfasis que para acceder a alguna de ellas, se requería de una certificación nivel B2 en el idioma inglés, no sólo para los países de habla inglesa, sino, la importancia del idioma en la comunicación en el extranjero, durante la explicación de las becas, los participantes estaban muy emocionados, algunos mencionaban “me quiero ir a China” “Yo, a Estados unidos” “No, mejor a Australia” “O tal vez, al Londres”, el impacto de esta presentación fue muy importante, ésta permitió que los participantes se auto impusieran metas a largo plazo en algunos de los países participantes a las ofertas de becas.

Después de las actividades previas, el interventor proyectó el formato de un plan de auto imposición de metas y explicó cómo elaborarlo, además, se exhortó que los participantes usaran su análisis FODA individual para identificar sus fortalezas y áreas de oportunidades, las cuales serían de ayuda para la creación de sus metas.

Los participantes comenzaron a construir su borrador, durante este proceso, ciertos sujetos le hacían preguntas al interventor, por ejemplo: “¿leer un párrafo de un texto en inglés puede ser una meta a corto plazo?” “¿Escuchar música en inglés es una meta?”, “¿Puedo usar Duolingo como meta a corto plazo?”, “¿Concluir el trimestre de manera exitosa puede ser una a mediano plazo?” el interventor estuvo a disposición de las dudas de los participantes con la finalidad de que logran realizar de manera sensata su plan de auto imposición de metas. Este apartado de desarrolló culminó con la entrega del borrador del plan de auto imposición de metas, sin embargo, los participantes que no terminaron de realizarlo les quedó de tarea, además, se les compartió el formato electrónico por si deseaban imprimirlo y colocar sus metas.

Cierre “mis metas en el aprendizaje del idioma inglés”

La situación didáctica culminó con una plenaria realizada en aula audio visual, el interventor pidió a la maestra frente agrupo que nombrara de manera aleatoria 4 participantes del 1 A y otros 4 del 1D éstos pasaron al frente y compartieron algunas de sus metas a corto, mediano y largo plazo. En el caso de las metas a corto plazo algunos participantes: “yo usaré la aplicación de Duolingo como meta a corto plazo”, “yo leeré un párrafo de un texto en inglés” “yo me aprenderé una parte de una canción” “me aprenderé 10 palabras a la semana”, los participantes que argumentaron lo anterior se notaban comprometidos con sus propuestas de metas, dado que, habían sido establecidas a partir de sus capacidades. Referente a las metas a mediano plazo, varios participantes coincidieron en sus metas, mencionaron que se auto impusieron la meta de entregar todas las tareas, esforzarse en el examen y concluir el trimestre de manera exitosa, otros participantes mencionaron “yo me aprenderé los números en inglés”, “yo, leeré un libro en 4 meses”, es importante mencionar que los participantes tenían el consentimiento de que las sus metas debían corresponder a un grado de temporalidad, por lo que, para el diseño de éstas fue necesario establecer estándares a partir de sus alcances.

Finalmente, en las metas a largo plazo, los participantes en su mayoría respondieron “mi meta a largo plazo es conseguir una beca en el extranjero” “yo aprender más inglés para obtener un buen empleo” y “yo quiero obtener un título de competencia en el idioma”. La participación en esta situación didáctica fue de provecho, los participantes pudieron realizar sus metas de acuerdo con sus fortalezas y áreas de oportunidades identificados en el análisis FODA.

4.2.2 SITUACIONES DIDÁCTICAS ORIENTADAS EN LA MOTIVACIÓN INTEGRATIVA

A) Situación didáctica *III Halloween as a cultural holiday*

Esta tercera situación didáctica corresponde a la dimensión de motivación integrativa, se realizó del 28 al 31 de octubre de 2024, el tema central fue Halloween as a cultural festival, en el cual se abordaron subtemas tales como: el origen del Halloween, Halloween en EE. UU. y personajes de películas de horror. Las actividades fueron

realizadas en el Aula audio visual y tuvo una duración de 6 horas (3 en cada grupo), el producto a entregar en equipos consistió en dos opciones; 1) diseñar un cartel referente a un personaje de película de horror, 2) personificar a un integrante del equipo como un personaje de película de horror, se tomó en consideración permitir estas dos formas de entrega del producto, debido a que varios alumnos no tenían las posibilidades de conseguir un disfraz, por lo que, los participantes elegirían la opción más pertinente a partir de sus alcances.

Tabla 5. Situación didáctica “Halloween as a cultural holiday”

Dimensión:	Motivación integrativa		
Abordaje temático:	Cultura inglesa “Halloween as a cultural Holiday		
Objetivo:	Descubrir las principales características de la festividad “Halloween” desde su origen y su impacto en la sociedad norteamericana través de la realización de un cartel o personificación de un personaje de película de horror.		
Fecha de realización:	Del 28 al 31 de octubre de 2024		
Tiempo de inversión	6 horas / 3 horas por cada grupo (1 A y 1D)		
Contenidos			
	Conceptuales	Procedimentales	
		Actitudinales	
	-Antecedentes del Halloween. -Características -El impacto de Halloween en EE. UU.	-Diseño de un cartel de un personaje de película de horror. -Personificación de un personaje de película de horror.	-Respeto por la diversidad cultural. -Integración cultural -Interés y curiosidad por las festividades anglosajonas.

Nota. Elaboración propia

Inicio “El origen del Halloween”

En este apartado de la situación didáctica de intervención Educativa, comenzó con un video titulado “el origen del *Halloween*” previo a la reproducción del video, el interventor realizó la pregunta “¿Qué conocimiento saben sobre el *Halloween*?” para saber las nociones del tema, algunos participantes mencionaron “se celebran en Estados Unidos”, “¡Es la noche de brujas!”, “se celebra el 31 de octubre”. Luego se presentó el video, durante su reproducción, los participantes estaban atentos al contenido y sus caras

lucían emoción e interés, cuando el video concluyó, los sujetos pidieron que se reprodujera de nuevo para corroborar información. Después, el interventor realizó preguntas referentes al contenido del video y los participantes contestaban al mismo tiempo “Es una celebración antigua celta”, “Fue traída por los irlandeses a Estados Unidos” todos estaban impactados porque para ellos era un información totalmente nuevo y diferente a la que concebían al principio.

Este primer apartado concluyó con la participación asíncrona de dos invitados especiales residentes en Virginia, Estados Unidos (una persona nativa y una de nacionalidad mexicana), ellos explicaron de manera breve cómo se celebra *Halloween* en EE. UU, los participantes estaban emocionadísimos por conocer a los invitados y, sobre todo, por conocer más sobre los rasgos culturales de la festividad. Durante la proyección del video, los participantes estaban asombrados y mencionaban frases como “Wow” “¡Qué padre!” “¡Mira las casas!” incluso, se reían por los memes que tenía el video, no fue suficiente una sola reproducción, los participantes pidieron que se reprodujera de nuevo. Prosiguiendo con la actividad, al finalizar la proyección del video de los invitados el interventor preguntó ¿Cómo se celebra *Halloween* en EE. UU? y algunos participantes contestaron “realizan fiesta” “se disfrazan de personajes de horror o de famosos” “las casas son decoradas escalofriantemente” “preparan postres con calabazas” “las casas con las luces apagadas no celebran *Halloween*” y no paraban de mencionar datos interesantes del video de los invitados. Este apartado fue bastante interesante, los participantes participaron de manera activa y el ambiente de la sesión fue muy agradable.

Desarrollo “my favorite horror movie”

Como se ha descrito previamente, la situación didáctica tuvo como eje temático *Halloween as a cultural holiday*, a razón de ello, el interventor implementó como producto a desarrollar *my favorite horror movie*, en el cual los alumnos tenían que personificar o realizar un cartel de un personaje de película de terror. Esta sesión inició con la proyección de un video relacionado con los personajes de película de terror más populares del cine norteamericano, durante la presentación del video, los participantes se mostraban emocionados, ansiosos y asustados, algunos de ellos mencionaron frases

como: “¡Wow!” “Ese está feo!” “ese da miedo!” “¡esa película ya la vi, está chida!” “¡Hey, miren Chucky!” entre otras.

Después de esto, el interventor preguntó ¿Cuál es su película de horror favorita?” varios participantes dijeron: “*Saw*” (juego del miedo), “*Halloween*”, “*Scream*”, “El payaso it”, varios de ellos, incluso mencionaron a grandes rasgos de qué se trataban las películas y muchos coincidían en opiniones, luego de esa reflexión, el interventor les dijo a los participantes que se organizaran en equipos de 5 integrantes.

Posterior a esto, el interventor indicó a cada equipo que conversaran de sus películas favoritas, en el transcurso de este momento, los participantes dialogaban emocionadamente, mencionaban inclusive que las películas pertenecían a una saga y que algunas de ellas eran basadas en hechos reales. Luego de la socialización de las películas el interventor comentó que cada equipo debía elegir una película de terror y que incluyera el personaje. Durante este lapso, los participantes estaban eufóricos de tal manera que no se ponían de acuerdo en la elección de su película.

Minutos después, el interventor indicó que de acuerdo con la película de terror elegida tenían que elegir a un integrante del equipo y personificarlo, esto hizo que los sujetos se emocionaran a un más, no obstante, pocos de ellos mencionaron que, si había la posibilidad de omitir la personificación, dado que, posiblemente porque su religión no se los permitía y otros por no tener las posibilidades de conseguir el disfraz y el maquillaje. Ante estas circunstancias, el interventor cedió a las peticiones de los participantes e implementó la opción de crear un cartel en el cual presentarían los datos del personaje de película de terror, asimismo, respetó la decisión de los participantes que no podían participar.

En la siguiente sesión, los participantes llevaron todo el material que usarían para el diseño del cartel y la personificación de los personajes de terror, algunos llevaron cartulinas, imágenes, colores, otros llevaron los trajes, objetos característicos, máscaras y maquillaje para la personificación de los personajes de terror. Todos los equipos estaban emocionados, mientras unos diseñaban el cartel, otros se personificaban, cada uno en lo suyo, aportando su granito de arena.

Cierre: plenaria “My favorite horror movie”

Llegó la hora de presentar a los personajes de película de terror, en este último momento de la situación didáctica, los participantes presentaron a su personaje de terror favorito. Desde el inicio de la actividad, predominaba un ambiente de nervios debido a la presentación a realizar, luego los participantes empezaron a apoyar a sus compañeros disfrazados exhortándolos a que se metieran al papel del personaje de terror, a partir de eso se comenzó a sentir un ambiente de algarabía por parte de la mayoría de los participantes.

Hubo un total de 9 personajes de terror (varios de ellos repetidos), por ejemplo, la moja, la muerte, el payaso It, el cadáver de la novia, *Scream*, *Michael Myers*, *Chucky* entre otros. De acuerdo con la argumentación durante la presentación, los participantes lograron cumplir con todo lo requerido, explicaron a grandes rasgos las características de las películas y un poco de la historia del personaje acompañado de su respectiva descripción, incluso algunos equipos realizaron una escena de la película elegida. Como dato interesante, los sujetos que tenían una creencia particular decidieron participar en la actividad, haciendo una excelente presentación y esto aportó mucho al entusiasmo colectivo. Esta situación didáctica fue agradable, se pudo apreciar la motivación integrativa durante su implementación desde el abordaje conceptual de la celebración de Halloween hasta la creación del producto, a evidencia de esto; los participantes trabajaron en equipo de manera ordenada y comprometida realizando una estupenda presentación.

B) Situación didáctica IV *English as a language of empire in the world*

Esta última situación didáctica titulada *English as a language of empire in the world*, se realizó del 4 al 15 de noviembre del 2024, pertenece al enfoque de motivación integrativo, el propósito de esta planeación fue acercar a los participantes al idioma inglés a través de un panorama histórico, cultural y lingüístico del idioma en el mundo. Las actividades desarrolladas durante la implementación de esta situación didáctica fueron llevadas a cabo en el aula audiovisual y dispuso de 12 horas de elaboración (6 horas por cada grupo). Los contenidos declarativos fueron; el Historia del inglés, *How English took over the Word* (cómo el inglés tomó control del mundo) y *The 5 most popular English –*

speaking countries in the world (los cinco países más populares de habla inglesa). El producto para elaborado consistió en crear una presentación de un país popular de habla inglesa en el cual los participantes explicaran sus diferencias culturales y lingüísticas del idioma inglés.

Tabla 6. Situación didáctica “English as a language of empire in the world”

Dimensión:	-Motivación integrativa	
Abordaje temático:	Cultura inglesa: “English as a language of empire in the world”.	
Objetivo:	Descubrir los antecedentes del idioma inglés y su impacto en el mundo mediante la creación de actividades enfocada en su origen y sus cinco países hablantes más populares.	
Fecha de realización:	Del 4 al 15 de noviembre de 2024	
Tiempo de inversión	12 horas / 6 horas por cada grupo (1 A y 1D)	
Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
-Origen del Idioma Inglés -How English took over the world. -The 5 most popular English speaking- countries around the world”	-Presentación breve del origen del inglés. -Representación de uno de los cinco países más populares de lengua inglesa: -Reino Unido -Estados Unidos -Canadá -Australia -India.	-Respeto por la diversidad cultural. -Integración cultural -Interés y curiosidad por las festividades anglosajonas.

Nota. Elaboración propia.

Inicio “Origen del idioma inglés”

En este primer apartado de la situación didáctica se abordó de manera breve la evolución del inglés desde la antigüedad (inglés antiguo) hasta la consolidación del idioma en la edad contemporánea. Para ello, el interventor comenzó la sesión realizando la siguiente pregunta ¿Alguien sabe en dónde se originó el idioma inglés? Algunos participantes por su parte respondieron “en Estados Unidos” otros fueron honestos y

dijeron “no sé” “ni idea”, el interventor proyectó un video de dos minutos de duración titulado “Historia del inglés” el cual abordaba de manera breve los momentos claves de la formación del inglés a través de los siglos.

El video se repitió hasta cinco veces esto se debió a las peticiones de los participantes con la finalidad de tomar notas, al finalizar de la sistematización del contenido del video, el interventor organizó equipos de 5 integrantes y explicó que deberían preparar una breve representación del origen del inglés a partir de la información del video, para ello, tendrían que traer en la siguiente sesión material para realizarlo.

En la siguiente sesión los participantes llevaron cartulinas, colores e imágenes, otros llevaron cartón y decoraciones alusivas al tema. La mayoría de los participantes realizaron líneas del tiempo y collages, no obstante, un equipo elaboró una obra de teatro con títeres. Esta actividad concluyó con un plenaria, los participantes expusieron la información del video, algunos de ellos explicaron de manera sintetizada la historia del inglés a través de su evolución, en el caso del equipo de la obra de teatro, dramatizaron cada una las partes de la evolución.

Prosiguiendo con la parte conceptual, en esta parte de inicio el interventor presentó otro video titulado “*How English took over the world*” por Otherwords (2023) el contenido era completamente en inglés, sin embargo, se modificó con subtítulos debido al nivel cognitivo de los participantes. Durante la presentación del video, los participantes estaban interesados en el impacto del idioma en el mundo, incluso una participante mencionó: “En serio hay 160 diferentes tipos de inglés”, “¿Son iguales?” mientras otro dijo de asombro: “Es un idioma obligatorio para la educación en 138 países” “No sabía que existían muchos más tipos de inglés” Todos los participantes quedaron sombrados con la información que proporcionó el video.

Al finalizar, el interventor cedió a un momento de reflexión y pidió comentarios a los participantes, algunos de los comentarios fueron: “¿O sea que si aprendemos inglés podríamos dialogar con millones de personas en el mundo?”. “es interesante como no hay un solo inglés en el mundo” al concluir, una participante se acercó al interventor y le preguntó: “¿Entonces qué inglés debo aprender?” el interventor le contestó “es recomendable que conozcas los tipos de inglés, sus diferencias en vocabulario, ortografía

y pronunciación con la finalidad de comprender el idioma si en algún momento te encuentras en cualquier parte del mundo.

Desarrollo “The 5 most popular English-speaking countries around the world”

Para comenzar esta parte de la situación didáctica el profesor hizo una lluvia de ideas en el pizarrón y realizó las siguientes: ¿En dónde se originó el inglés? ¿Cuántos tipos de inglés existen? ¿En cuántos países forma parte de su currículo educativo?, los participantes acertaron a todas las respuestas y fue un momento agradable, considerando que ellos ya estaban preparados para indagar el próximo tema.

Prosiguiendo con la planeación, el interventor realizó una presentación en canva en la cual abordó los cinco países más populares de habla inglesa, en la cual explicó de manera breve los antecedentes del idioma en el territorio, sus diferencias en vocabulario, ortografía y pronunciación, los países fueron; El Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Australia e India. Durante la presentación los participantes estuvieron atentos que incluso algunos insistían en leer las diapositivas, por lo que la presentación fue una lectura guiada por los participantes y explicada por el interventor.

Una de las características que les llamó mucho la atención a los participantes fue la pronunciación, inclusive, durante la explicación de las diferencias de pronunciación los participantes en coro respondían las palabras, por ejemplo, el interventor decía; *How would you pronounce the word “Car” in American English?* Y los participantes mencionaban “la “r” es rótica, por eso suena al final de la palabra “carrrr” lo hacían de una manera emocionada, luego el interventor mencionó, *Now, How would you do it in British?* Los participantes dijeron: “La r no suena”. “la r no se pronuncia al final de las palabras con una sílaba” “sería caaa” (/kɑ:/) incluso cuando se explicó estas características del idioma, los participantes pedían pronunciar las palabras.

La diferencia en el vocabulario fue de mucho interés por los participantes, aprendieron a diferenciar entre una palabra en inglés americano y el británico, en este caso el interventor realizaba pausas y mencionaba: *How do you say “galleta” in British?* Los participantes decían “*Biscuit*” y en americano “*Cookie*”, el ambiente durante esta presentación fue agradable todos participaron de manera continua.

Para concluir, el contenido conceptual, el interventor realizó un matriz en la cual colocó los cinco países y estableció las categorías referentes a las diferencias en

pronunciación, vocabulario y ortografía, luego preguntó de manera grupal ¿Cuáles son las características del inglés americano? Los participantes contestaban de manera acertada, todo esto se repitió durante el resto de los países establecidos en la matriz, fue asombroso presenciar cómo los participantes emocionados respondían a los elementos requeridos.

Prosiguiendo con las actividades de la planeación, el interventor organizó a los participantes en equipos de 5 integrantes y realizó la rifa de los cinco países, durante este momento los participantes se mostraban ansiosos por saber el país que les tocaría, al equipo que le tocó el Reino Unido grito de emoción “sí, nos tocó el que deseábamos” lo mismo sucedió con el equipo que les tocó Estados Unidos” el resto de los equipos estaban conforme con su país, no hubo conflicto durante este proceso.

Luego, el interventor dio las indicaciones sobre el contenido del producto, mención que deberían realizar una exposición referente al país proporcionado, tenían que abordar los siguientes criterios: antecedentes del idioma, su bandera, un personaje famoso, las diferencias lingüísticas: pronunciación, vocabulario y ortografía, además, cuando se llevara a cabo la presentación la audiencia tendría que sentirse como si estuvieran visitando el país.

En la siguiente sesión, los alumnos llevaron materiales para la elaboración de la presentación, por ejemplo, cartón, resistol, hojas de colores, imágenes alusivas al tema etc. Durante la elaboración del producto el interventor tomó el rol de supervisor, siempre estuvo atento a las dudas de los participantes.

Cierre: plenaria “*The 5 most popular English - Speaking countries around the world*”

Llegó el día que todos esperaban, los participantes estaban ansiosos por presentar su proyecto, antes de comenzar la exposición, el interventor proyectó un video realizado por él, el cual sintetizaba las características de los cinco países más populares de habla inglesa, los participantes estaban asombrados por el contenido del video, además, porque en este el interventor participaba hablando en inglés, lo que conmovió a la audiencia, fue tan importante para los participantes que pidieron que se repitiera una vez más.

Luego de la proyección del video, el interventor indicó que los participantes tenían 5 minutos para prepararse para la presentación. Entre el 1 A y D se realizaron 9 presentaciones, aunque eran los mismos países, cada grupo distribuyó la información de una manera única.

Reino Unido

Los participantes hicieron una presentación excepcional, lograron concretar todo lo requerido en el producto, abordaron brevemente los sucesos históricos del idioma en su país de origen, explicaron de manera significativa las características del idioma enfocado en la pronunciación, vocabulario y ortografía. Como dato interesante el equipo de 1 D diseñó un bello árbol genealógico de la familia Real Británica y explicaron detalladamente su estructura, una de las integrantes del equipo se personificó de Lady Di, y realizó un breve monólogo sobre su vida, por otro lado, el equipo del 1 A uno de sus integrantes logró identificarse en el idioma explicó y pronunció como si fuese británico, el participante desde días previos se acercó al interventor para ensayar la pronunciación y el día de la presentación lo hizo de manera natural y al final de la exposición expresó: “me encanta el inglés británico” “es muy bello”, en ese mismo equipo, un participante explicó muy bien la estructura de la bandera del Reino Unido de tal manera que se emoción del significado de los colores y las rayas que se encuentran en ella.

Estados Unidos

Durante la exposición del país Estados Unidos, el equipo del 1 A estaba muy emocionados uno de sus integrantes explicó las diferencias entre la pronunciación del inglés americano y británico, mencionó: “lo más bonito de saber las diferencias en la pronunciación es que si algún día viajo sabré diferenciar las palabras” “me gusta la forma de ser del inglés americano, es muy bello y se entiende” otro integrante explicó las principales características del idioma enfocado a la ortografía aludiendo que hay palabras en el inglés americano tienen particularidades en la escritura, este equipo diseñó una lámina en la cual mostraban atribuciones a la cultura norteamericana, por ejemplo: la estatua de la libertad, las torres gemelas y su cantante favorito *Michael Jackson*.

En cuanto al equipo del 1D, uno de sus integrantes creó una bandera de papel y lo explicó de manera concreta, es importante mencionar que este participante se le dificultaba integrarse en las actividades, pero aquel día sorprendió con su participación,

este equipo puntualizó en las diferencias de la pronunciación entre el inglés americano y británico dieron ejemplo de muchas palabras tales como “*shark*”, “*dark*”, “*car*” entre otras, demás argumentaron la importancia del léxico en cada uno de los dialectos, inclusive mencionaron algunas palabras en inglés americano por ejemplo: “*cookie*”, “*Elevator*”, “*Apartment*” y su cambio en el británico: “*Biscuit*”, “*Lift*”, “*Flat*”, ambas exposiciones fueron interesantes dado que no sólo hablaron de las características del idioma en el país sino contrastaron la información con la del Reino Unido.

Canadá

Esta exposición estuvo muy interesante, ambos equipos explicaron antecedentes históricos del idioma inglés en Canadá, inclusive argumentaron sobre la influencia del francés en el idioma inglés. En cuanto al equipo del 1 D, los expositores realizaron una introducción en inglés y el resto lo abordaron empleando el español y el inglés, este equipo en particular, agregó como información extra el dólar canadiense, explicaron el valor de la moneda enfatizando su diferencia con el dólar estadounidense, además, argumentaron de manera breve la estructura política del país mencionando al primer ministro Justin Trudeau. Referente al equipo del 1 A, uno de sus integrantes sorprendió por completo a la audiencia dado que, le costaba expresarse en público, pero lo más sorprendente fue que su participación fue totalmente en inglés, sus argumentos concretos y el uso del idioma fue muy bien estructurado, este equipo realizó un collage en el cual expresaron la riqueza cultural del inglés en Canadá.

Australia

En esta presentación ambos equipos explicaron de la influencia del del inglés británico en el inglés australiano enfocándose en la pronunciación, ortografía y vocabulario, en el caso particular del equipo del 1 A diseñaron la bandera y explicaron de manera detallada sus componentes con sus respectivos significados, además, mostraron algunos lugares turísticos más populares del país, en cambio, el equipo del 1 D, agregó información referente a los símbolos de la cultura australiana, por ejemplo sus especies de animales y la fauna.

India

Los equipos encargados de exponer el inglés de la india fueron fantásticos, alusivo al 1 A, los participante realizaron un collage en cual expresaban la diversidad cultural de la india y su impacto en el idioma inglés, este equipo explicó de manera detallada la influencia de las lenguas originarias en el vocabulario del inglés, incluso dieron algunos ejemplos de algunas palabras, este equipo, demás, argumentó sobre la riqueza cultural y religiosa de la india mostraron algunos lugares religiosos y turísticos. En cuanto al equipo del 1 D, abordaron en particular sucesos históricos de la colonia británica en la india explicando la herencia del inglés británico en aspectos como la ortografía, asimismo, puntualizaron la influencia de las lenguas indígenas en la pronunciación del inglés, este equipo diseñó un enorme mural el cual ejemplificaba la bandera de la india e incluyo algunos personajes famosos de este país.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

CAPÍTULO V EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

5.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMA EDUCATIVOS

5.1.1 NOCIONES DE LA EVALUACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

El término evaluación es definido por la Real Academia Española (2023) como la acción y efecto de evaluar, además lo interrelaciona con sinónimos como; valoración, cálculo o estimación; dentro un contexto educativo lo enuncia como examen escolar. La magnitud del concepto amplía su alcance en varios ámbitos disciplinarios puede incluso asociarse comúnmente con la docencia.

El uso de la evaluación se remota desde siglos pasados Dubois y Coffman (como se citó en Rodríguez et al. 2006) mencionan que se empleaba como mecanismo de selección para elegir a los altos mandatarios de la China imperial, concibiéndose, así como proceso basado en criterios. Con el paso del tiempo la evaluación mantuvo un rol importante en las sociedades, durante la Edad Media surge la idea de los exámenes que incluso llegaron a formar parte del sistema universitario formal, el cual concedía estatus, como motivo de ellos se tenía que realizar un examen público oral para poder obtener el grado de magister a través de la prueba inceptio. (Rodríguez et al. 2006).

A través de los siglos, la evaluación comenzó a evolucionar teniendo consigo un carácter más científico, durante la Reforma Tyleriana cuyo precursor Tyler también conocido como el padre de la evaluación educativa, la percibía con una visión más metódica, demás sus aportaciones se enfocaban en las metas educativas puntualizando en la especificación de los objetivos, elaboración de pruebas y finalmente el resultado de éstas (Rodríguez et al. 2006).

5.1.2 LA EVALUACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Anteriormente se mencionó que el concepto de evaluación se podría asociar como una valoración o cálculo, en términos de investigación - acción referente a un proceso metodológico; varios autores la conciben a partir de diferentes perspectivas, por ejemplo Correa et al (1996) la denomina como un proceso que capacita al administrador para

poder identificar efectos del programa para así realizar ajustes progresivos que permitan lograr las metas, por otro lado, Stake (1995) afirma que la evaluación dentro de la investigación pretende ilustrar una visión holística e integral de un determinado programa o proyecto de intervención, además la clasifica de dos maneras: evaluación comprensiva (de carácter cualitativo) y basada en estándares (con una visión cuantitativa).

Cada autor precisa y destaca diversos criterios que determinan el rol de la evaluación como proceso fundamental en los programas de intervención, en el caso Juste (1995) puntualiza en la toma de decisiones, concibiendo a la evaluación como una valoración presidida por criterios y referencias preespecificadas de la información sistematizada que forman parte de los procesos educativos con la virtud de la mejora continua de éstos.

Es por ello que en el desarrollo de este plan de intervención se toma en consideración la evaluación científica educativa con una postura de mejora continua durante el proceso de implementación, tomando en consideración la perspectiva de Correa et al (1996) asumiendo que favorece en la capacitación del interventor para realizar ajustes durante la evaluación de un programa educativo para alcanzar metas, asimismo, se incorpora la visión Juste (1995) al considerar a la evaluación de este plan de intervención como una valoración orientada por criterios de información sistematizada para efectuar tomas de decisiones para una mejora continua en el proyecto de intervención.

Finalmente, la visión holística evaluativa de Stake (2006) guiará el proceso metodológico e instrumental de la evaluación de este plan de intervención a partir de dos panoramas de recolección de datos, se pretende evaluar por enfoque comprensivo y basado en estándares con la intención de triangular datos de corte cualitativos y cuantitativos proporcionando una riqueza reflexiva en el análisis de los resultados.

5.1.3 LA TOMA DE DECISIONES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN

En el ámbito evaluativo de los procesos educativos es elemental mencionar la toma de decisiones, considerada como una de las prácticas indispensables para valorar el desarrollo de un programa educativo. Rodríguez et al (2006) en su libro la “Evaluación de aprendizajes” realizan una recopilación de teóricos que atribuyen a la toma de decisiones como una herramienta efectiva para la mejora continua en la evaluación de

programas, por ejemplo Cronbach y Snow (1963, 1969 y 1971) conciben que la toma de decisiones en la evaluación debe fundamentarse en objetivos explícitos con la finalidad de proporcionar una ayuda a los profesores de cómo deben educar, además reivindican nuevos tipos de decisiones basándose en el mejoramiento de las metodologías, las necesidades de los alumnos y la calidad de los sistemas escolares.

Por otro lado, Suchman (1967) reconoce que la evaluación tiene que fundamentarse en datos objetivos los cuales deben ser analizados de carácter metodológico científico con la finalidad de evaluar la efectividad o el fracaso de un determinado programa educativo, es decir, durante el proceso de implementación de este plan de intervención, el interventor diseñará instrumentos orientados en las diversas actividades planteadas en la propuesta para corroborar la su efectividad en el contexto realizado. Prosiguiendo con Metfessel y Michael (1967) reiteran una vez más que la evaluación enfocada en la toma de decisiones requiere de un proceso integral basado en una recolección y análisis de datos cuyos resultados son orientados a la mejora continua de la práctica educativa, finalmente Owen y Wolf (1971 y 1974) conciben a la evaluación como un proceso sistemático que contribuye para determinar valores en un contexto de programa educativo, además sitúan sus bases en la reforma Tayleriana consolidando el enfoque de objetivos con énfasis en la . (Como se citó en Rodriguez et al, 2006)

En resumen, las atribuciones de Suchman (1967), Metfessel y Michael (1967) y Owen y Wolf (1971 y 1974) referente a la evaluación como función necesaria en la toma de decisiones se consolida en un proceso de carácter científico, integral y sistemático mediante una recolección y análisis de datos, todo esto orientado a un mismo objetivo determinar el valor y efectuar una mejora continua en los programas educativos. El respaldo de los teóricos antes mencionados consolida a la toma de decisiones en este plan de intervención como una herramienta formativa, que ayuda al interventor en la recolección de datos para ser sistematizados y así obtener la vialidad de reconocer la efectividad, pertinencia o fracaso de lo que fue planteado durante el proceso de planificación, haciendo énfasis en reestructuraciones progresivas de las actividades para mejorar su alcance en los sujetos de estudio.

5.1.4 EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN Y SU EVALUACIÓN

En los apartados previos, se ha abordado las principales características del contexto de evaluación, aludiendo al objeto de valoración comprendido como “Un programa de intervención y su evaluación” haciendo énfasis en el origen de esta necesidad a partir de un diagnóstico efectuado en un contexto escolar.

Para comprender la naturaleza y los fundamentos de la variable es necesario conocer su definición, según Jordán et al (2011) un plan de intervención es un proceso organizado y preparado que tiene la intención de adoptar los rasgos más convenientes para el logro de cumplimientos de metas, asimismo ellos conciben que este plan aunado a la intervención educativa tiene la finalidad de promover un cambio en general referido a la conducta en términos de conocimiento, actitudes o prácticas que se realiza mediante dos evaluaciones, una previa y otra al final.

Por otro lado, Juste (2000) concibe a la evaluación de programas como una actividad metodológica, la cual involucra a lo que él denomina dos polos separados; el primero se refiere a la reflexión del profesorado sobre su programa comprendido desde su naturaleza al servicio, además que este mismo pretende el cumplimiento de metas educativas, el segundo polo alude a una evaluación más compleja, presidida por expertos; ésta se realiza con la finalidad de analizar el contenido del programa, pero desde un enfoque más metódico haciendo de ésta una actividad evaluativa rígida.

Es así como el proceso de evaluación de programas de intervención toma un rol relevante en la práctica docente, es necesario que se realice, dado que, cede al interventor la posibilidad de conocer a mayores rasgos cada uno de los componentes pertenecientes a la estructura del diseño del proyecto.

Recopilando los postulados conceptuales de un plan de intervención y su evaluación, es cautivador los planeamientos de los autores previamente consultados, por un lado, Jordán et al. (2011) reiteran que un plan de intervención debe corresponder a un proceso organizado, adoptando incluso peculiaridades convenientes que repercutan en el logro de metas educativas, coincidiendo con Pérez Juste (2000) quien alude que es necesario que el plan de intervención sea evaluado por su naturaleza al servicio desde la reflexión del docente y asimismo, que sea orientado a las metas educativas.

Otro de los grandes hallazgos encontrados en este breve abordaje conceptual es la coincidencia de los autores referente a la evaluación de los programas tanto Jordán et al. (2011) y Pérez Juste (2000) insisten en dos evaluaciones. Según Jordán et al. (2011) consideran dos evaluaciones, una efectuada al inicio (previa a la aplicación y otra al final, algo similar es concebido por Pérez Juste (2000) quien, asimismo, considera dos evaluaciones pertinentes; una realizada por el docente (interventor) y otra de carácter metódico efectuada por expertos, por lo que, él enfatiza a estas evaluaciones como una evaluación metodológica.

Es importante mencionar que la evaluación que se pretende realizar con el diseño de este instrumento está enfocada en una evaluación inicial con la finalidad de indagar en la congruencia de los componentes (objetivos y contenidos) del plan de intervención e igualmente su diseño general.

5.2 MODELO DE EVALUACIÓN

5.2.1 PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

El modelo de evaluación del plan de intervención *“English for my future”*, fue diseñado tomando en consideración del modelo de evaluación de Juste (2006) y la evaluación comprensiva y basada en estándares de Stake (2006) el cual está dividido en tres dimensiones:

Evaluación de la fase I: El programa en sí mismo

Evaluación de la fase II: Implementación y desarrollo del programa

Evaluación de la fase III: La fase final del plan de intervención

Figura 1. Modelo de evaluación

Modelo del programa de intervención "English for my future"

Fases	Dimensión	Objetos y orientadores de los indicadores	Técnicas de recolección de datos	Instrumentos	Enfoque
1. Evaluación del diseño del programa	El diseño en sí mismo	Contenidos del programa Calidad técnica	Observación participativa	Lista de cotejo	Formativo
	Adecuación al contexto	Respuesta a las carencias del contexto Pertinencia			
	Situación de partida	Acceso al campo Viabilidad del programa en el contexto			
Evaluación del desarrollo del programa	Evaluación comprensiva	Motivación instrumental (Contenido del plan de autoimposición de metas).	Observación	Lista de cotejo y diario de campo	Formativo
	Evaluación basada en estándares	El logro de las metas de los participantes El cumplimiento de las metas en las actividades culturales	Encuesta	Encuestas de respuestas múltiples Encuesta de valoración visual (estrellas)	
	Implementación	Eficiencia de las actividades y sus recursos didácticos Eficacia del interventor			
3. Evaluación final (resultados del programa)	Medida y logros	Constatación y contraste de los resultados obtenidos con los objetivos iniciales	Observación participativa	Escala estimativa	Sumativo

Modelo de evaluación inspirado en el diseño de Juste (2006) y la evaluación comprensiva y basada en estándares de Stake (2006)

Nota. Elaboración propia

5.2.2 EVALUACIÓN DE LA FASE I

La evaluación de programas como se ha mencionado previamente es una actividad metodológica que dispone de un proceso que pretende valorar las virtudes del programa enfocada en su naturaleza. En este ámbito es pertinente indagar en un modelo que establezca lineamientos evaluativos relacionados con el diseño general de un plan de intervención de modo que permita reconocer la pertinencia del proyecto de acuerdo con sus alcances en el diseño.

El modelo de evaluación de Juste (2006) aborda un programa de intervención de manera holística tomando en consideración tres momentos de la intervención educativa fase inicial (el programa en sí mismo), segunda fase (procesual) y finalmente, la última fase (el programa en sus resultados),

En el caso de la fase 1 (el programa en sí mismo) de acuerdo con Juste (2006) la evaluación debe ser orientada en las siguientes dimensiones: la calidad intrínseca del programa, esto por su parte evalúa la calidad técnica y contenido del programa orientadas los objetivos, contenidos, metodologías de uso y los elementos teóricos que fundamentan el plan de intervención. En esta fase de igual manera, se evalúa la adecuación al contexto (respuesta a las carencias necesidades del contexto) indaga en el diseño y contenido del programa enfocado a los ejes problemáticos del contexto a intervenir, finalmente, la adecuación situación de partida (las posibilidades de la intervención en el contexto) pretende valorar las posibilidades de la implementación del plan de intervención tal y como fue diseñado, pero situándose en el contexto.

La importancia de la evaluación inicial de los programas de intervención tiene como objetivo verificar cada uno de los componentes que lo integran para cerciorarse si cumplen con los lineamientos ideales para su implementación en el contexto y respuesta a la necesidad por la cual fue diseñado.

5.2.3 EVALUACIÓN DE LA FASE II “IMPLEMENTACIÓN Y DESARROLLO DEL PROGRAMA”

La evaluación comprensiva

La noción del interventor durante la implementación de un proyecto de intervención trasciende cuando éste no sólo se enfoca en el dote de las virtudes del programa en cuestión del diseño, las estrategias y los recursos didácticos empleados, sino en la comprensión real de los sujetos y el contexto. La evaluación comprensiva es aquella en la cual el interventor profundiza en las cualidades del programa, pero situándose en la experiencia de los sujetos en éste, Stake (2006) concibe la perspectiva comprensiva en la evaluación como una virtud que busca la calidad, el acercamiento con los sujetos implicados comprendiendo sus inquietudes profundizando en una mirada adicional al programa desde una visión singular y a la pluralidad de los participantes.

El enfoque de evaluación comprensiva de Stake (2006) guiará el proceso de recolección de datos a través del uso de la técnica de la observación a través del diseño de instrumentos que permitan no sólo evaluar la efectividad del proyecto de intervención y el alcance de los objetivos, sino también las experiencias de los sujetos implicados referente la interacción e interactividad de las actividades, es por ello que en la evaluación comprensiva se evaluará de manera directa las experiencias y el contenido del plan de auto imposición de metas mediante la técnica de observación cuyo instrumento serán el diario de campo (recolector de datos) y una lista de cotejo (para evaluación).

La evaluación basada en estándares

El término evaluación como se ha mencionado alude a un cálculo o valoración de determinada cosa, no obstante, cuando se asocia al concepto estándar representa una variante más exacta, es decir, que se mantiene al margen de un criterio preestablecido. La RAE (2023) define la palabra estándar como norma, patrón, o referencia, en el ámbito de educativo se refiere a números, a la medición del rendimiento del evaluando, cifras que ilustran el cumplimiento del estándar en la evaluación de un programa educativo, (Stake, 2006).

Para Stake (2006) la evaluación basada en estándares representa exigencia en establecimiento de criterios explícitos especiales que enuncien los estándares y otros elementos factoriales que involucran la evaluación, además, afirma que su principal intención es valorar el alcance de determinados objetivos. Es importante recalcar como antecedente histórico que Stake retoma algunos postulados de la Reforma Tayloriana, por lo que insiste en basar este tipo de valoración en los objetivos de los programas educativos.

La postura evaluativa de Stake (2006) en el proceso de recolección de datos en el proyecto de intervención *“English for my future”* fungirá como paradigma cuantitativo que será empleado a través de un discurso cualitativo para evaluar la eficacia de los logros de las metas de los participantes, los objetivos planteados en el programa, y desde la perspectiva del modelo de Juste (2006) la implementación se evaluará la eficiencia de las actividades y sus recursos didácticos, y el desempeño del interventor), todo lo antes mencionado será realizado a través de la técnica de recolección de datos; la encuesta de escala Likert.

5.2.4 EVALUACIÓN FINAL DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

La evaluación de la tercera y última fase del programa de intervención se realizará mediante la triangulación de datos de las frases previas (1 y 2) con la finalidad de analizar la medida y los logros de la propuesta en general.

En esta última fase, se analizará la constatación y contraste de los resultados obtenidos con los objetivos iniciales.

5.4 DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

5.4.1 INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA FASE I DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

Estrategia metodológica

Este apartado tiene la finalidad de describir la estructura del instrumento de evaluación a diseñar, tomando en consideración sus bases metodológicas; el tipo de evaluación, técnica de recolección de datos, nombre del instrumento y finalmente el evaluador y el evaluado.

Técnica de recolección de datos

Para dimensionar la estructura del instrumento es pertinente partir de la concepción de la técnica que se empleará para la evaluación, dado que, es la esencia que guiará el proceso de sistematización de la información permitiendo lograr la evaluación deseada. La técnica de recolección de datos de esta evaluación cimienta sus bases en la observación, ésta es concebida por Campos y Lule (2012) como un proceso de recolección de información que emplea los sentidos y la lógica para la sistematización de datos y obtener así un análisis más explícito referente a los sujetos u objetos de estudio. Por otro lado, Días (2011) clasifica a la observación en científica y no científica, la científica alude a un proceso en el cual el investigador (observador) establece con claridad lo que pretende observar, no obstante, la no científica sólo se observa sin dirección alguna. En el caso de este proceso de evaluación se empleará la observación científica, dado que, se realizó un análisis de la literatura que permitió conocer las principales características de la variable atendiendo a sus dimensiones e indicadores.

Instrumento de evaluación

El instrumento que se empleará para la evaluación inicial de la fase 1 del programa de intervención “English for my future” será una lista de cotejo. Tal como señala Díaz (2011) la lista de cotejo dispone de un listado de frases que expresan secuencias de acciones las cuales guían al investigador al reconocimiento de su existencia o ausencia de información del sujeto u objeto de estudio.

Para el diseño del instrumento de evaluación del programa de intervención enfocado en el programa en sí mismo (calidad intrínseca del programa, adecuación al contexto y situación de partida) se empleará el enfoque cualitativo, si bien, esta evaluación es ajena a una de aprendizaje, se toma en consideración la perspectiva de evaluación de programas educativos, para ello, el enfoque cualitativo como fundamento evaluativo corresponde a los postulados de Anguera (2008) quien asume que una de las principales características de este enfoque en la evaluación de programas es que el investigador (interventor) se convierte en la esencia instrumental para recolectar datos, en otras palabras se convierte en el actor primordial para comprender la realidad y concebir datos fiables (Anguera, 2000, como se citó en Anguera, 2008).

El enfoque cualitativo enfocado en la evaluación de programa comprendido desde la perspectiva de Anguera (2008) quien denomina al investigador (en este caso interventor) como principal actor de la captación de la realidad del programa, se complementa con los postulados de Juste (2000) quien reconoce que el proceso de evaluación de programas es un proceso metódico dando lugar como primer actor al profesor (en este caso al interventor – investigador) quien debe realizar una reflexión del diseño de su programa a partir de una evaluación que le permitirá reconocer la naturaleza de su diseño enfocado al logro de metas educativas.

El evaluador y el evaluado

El principal actor de este proceso de evaluación es el interventor, por lo que se considerada una autoevaluación, sin embargo, el evaluado no es un sujeto sino un objeto, el cual es la fase 1 del programa de intervención “English for my future” enfocado en el diseño del programa, su adecuación al contexto y su situación de partida. Dentro del clasificación de la técnica de la observación, podría referirse una observación participante, considerando que Díaz (2011) asume que en esta observación el investigador (interventor) se involucra en el objeto observado para recolectar información.

Matriz de síntesis

Para el diseño de la lista de cotejo se realizó una matriz de síntesis con el objetivo de identificar los elementos teóricos referente a la evaluación inicial de un programa de intervención a partir del modelo de evaluación de programas de Juste (2006).

Descripción del instrumento

La lista de cotejo que será empelada para evaluar la fase 1 del proyecto de intervención está integrada por 3 dimensiones; la calidad intrínseca del programa (contenido y calidad técnica), adecuación al contexto (respuestas a necesidades) y la situación de partida (viabilidad), todas juntas suman un total de 18 ítems.

La lista de cotejo en el plan de intervención *English for my future*, corresponde a la etapa inicial evaluativa del programa, su principal objetivo es evaluar el programa en sí mismo. De acuerdo con Pérez Juste (2006) la finalidad de la evaluación del programa tal cual alude a una de las valoraciones más importantes, dado que, evaluar el diseño que es la base que consolida la estructura global del plan de intervención permite realizar aportaciones que impactan en la mejora y la optimización del programa.

La lista de cotejo fungirá como instrumento de evaluación la cual pretende analizar las dimensiones del plan de intervención enfocadas: la calidad intrínseca del programa (su contenido y calidad técnica), la adecuación al contexto (respuestas a necesidades y carencias) y finalmente su adecuación de partida (viabilidad), todo ese proceso de evaluación será orientado en las recomendaciones de Pérez Juste (2006) para una evaluación inicial efectiva.

Dimensión 1: La calidad intrínseca del programa

En esta primera dimensión se ha considerado valorizar el contenido y la calidad técnica del plan de intervención. Referente al contenido del programa, Juste (2006) considera que es idóneo evaluar si los elementos del programa son coherentes con la finalidad de la intervención, por otro lado, en función de la calidad técnica el autor alude a una evaluación de los principales elementos de la

planificación, es decir, la congruencia interna entre los objetivos, contenidos y metodologías.

Por consiguiente, en el apartado del contenido del programa se evaluará la coherencia del plan de intervención enfocado en sus bases teóricas y las necesidades que pretende atender, mientras que, en la dimensión de la calidad técnica se evaluará la congruencia interna del diseño del plan de intervención relacionado en su estructura de planificación (objetivos, contenidos y metodología).

Esta dimensión tiene un total de 10 ítems distribuidos en dos subdimensiones; contenido del programa (5) y calidad técnica (5).

Dimensión 2: Adecuación al contexto

Esta dimensión se refiere a la evaluación de los contenidos del plan de intervención enfocados en la respuesta a las necesidades y carencias de los sujetos en el contexto, éstas son concebidas como el grado de ajuste y concordancia en el diseño del proyecto de intervención a implementar relacionado con la carencia latente en el contexto (Pérez Juste, 2006) para ello en este apartado se valorizará si los componentes de este plan de intervención corresponden a los ejes problemáticos situados en el contexto de estudio.

Por esta razón se evaluará si los contenidos establecidos en el plan de intervención son totalmente coherentes con los ejes problematizadores, los cuales son: carencia de la autoeficacia referente a la poca gestión de la auto imposición de metas incidiendo en las expectativas de aprendizaje del idioma inglés, además, el planteamiento de potenciar aún más la motivación intrínseca en los sujetos participantes con referencia a la cultura del idioma inglés.

Esta dimensión tiene un total de 4 ítems correspondientes a la necesidad del contexto.

Adecuación situación de partida

Esta última dimensión alude a la evaluación de la situación de partida del proyecto de intervención en este aspecto a su viabilidad en el contexto, lo que Pérez

Juste (2006) atribuye como la posibilidad de su aplicación tal y como fue diseñado para el contexto y sus participantes.

Por esta razón, se evaluará la viabilidad del plan de intervención situándose en el acceso al campo, la posibilidad de su aplicación al contexto y a los sujetos de estudio.

Esta dimensión tiene un total de 4 ítems correspondientes a la viabilidad del programa en el contexto y los sujetos involucrados.

5.4.2 INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA FASE II

Evaluación comprensiva y basada en estándares

Estrategia metodológica

La evaluación comprensiva de la fase de implementación tiene como objetivo evaluar el contenido del plan de auto imposición de metas de los participantes en su proceso de aprendizaje del idioma inglés. El instrumento de recolección de datos será una lista de cotejo.

Técnica de recolección de datos

La técnica de recolección de datos en la evaluación comprensiva de la fase de implementación será la observación directa, ésta según Díaz (2011) “el observador se pone en contacto con el hecho o el fenómeno que trata de investigar” (p.8) en este caso el interventor – investigador dispondrá de una muestra tomada de la población para poder evaluar el contenido de las metas en el aprendizaje del inglés de los participantes implicados.

Instrumento

Como se mencionó previamente, para la evaluación de esta etapa se empleará una lista de cotejo. Las listas de cotejo según Pérez (2018) son “un listado de enunciados que señalan con bastante especificidad, ciertas tareas, acciones, procesos, productor de aprendizaje, o conductas positivas” (p.6), es por ello que la lista de cotejo que se empleará para esta evaluación dispondrá de afirmaciones estructuradas a partir de las características de las metas a corto, mediano y largo

plazo enfocadas en el fortalecimiento del aprendizaje del idioma inglés en el futuro de los participantes.

Descripción de la estructura del instrumento

La lista de cotejo para la evaluación del plan de auto imposición de metas de los participantes está constituida por tres categorías:

Categoría 1 – Metas a corto plazo

En esta dimensión, el interventor evaluará las metas a corto plazo a partir de sus características; su temporalidad, alcance y su integración en el idioma. Los enunciados establecen afirmaciones referentes a las fortalezas y áreas de oportunidades de los participantes, habilidades lingüísticas y el uso de la tecnología en el aprendizaje del inglés. Esta categoría cumple con un total de 5 ítems.

Categoría 2 – Metas a mediano plazo

En este apartado, el interventor valorará todas aquellas metas que dispongan las siguientes características; temporalidad (3 – 6 meses) retoma las fortalezas y oportunidades, y expectativas de resultado en proceso de aprendizaje del idioma inglés en los participantes. El número de ítems es de 4.

Categoría 3 – Metas a largo plazo

En este último apartado de la lista de cotejo, el interventor evaluará las metas a largo plazo enfocadas en el uso del idioma inglés con fines académicos (obtención de una certificación o becas de estudio) o personales (la vida cotidiana y viajes en el extranjero). Esta categoría tiene un total de 3 ítems.

Evaluación basada en estándares

En este apartado de la evaluación de la implementación de la propuesta de intervención se efectuará a partir de la combinación de dos enfoques: evaluación basada en estándares de Stake (2006) y la implementación Juste (2006) ambas se evaluarán con dos instrumentos de recolección de datos; una encuesta de respuestas de opciones múltiples y valoración de estrellas.

Referente a la evaluación basada en estándares se evaluará el impacto y logro de las metas de los participantes y los objetivos planteados en las actividades del plan de intervención. Desde la perspectiva de Martínez (2011) la eficiencia “Valora si las actividades previstas o realizadas nos conducen o nos han conducido al logro de los resultados propuestos” (p. 372). Dicho de manera ejemplificada, se evaluará la eficiencia de las actividades de cada una de las situaciones didáctica, además, los recursos didácticos empleados (videos didácticos, presentaciones digitales y el tiempo).

Asimismo, en la evaluación de la implementación se evaluará la eficacia, según Martínez (2011) se refiere a la valoración de las actividades en función de sus logros de resultados. En este caso la eficacia será evaluada mediante el desempeño del interventor, dado que, es el actor principal en la ejecución de las actividades y su nivel de impacto en el contexto.

Estrategia metodológica

La evaluación basada en estándares y la implementación como se ha mencionado previamente, proponen evaluar el logro de las metas de los participantes y los objetivos planteados en las actividades del programa, además, la eficiencia de las actividades y sus recursos didácticos, y finalmente, el desempeño del interventor todo esto será evaluado a través de una encuesta de opciones múltiples y una de valoración de estrellas.

Técnica de recolección de datos

Debido a la población de estudio se ha tomado la decisión de emplear la encuesta como técnica de recolección de datos. Teniendo en cuenta a Moreno y Gallardo (1999) referente a la encuesta y su alcance “al poder reducir el problema investigativo al lenguaje de variables la cuantificación se hace posible y garantiza al analista una mejor precisión” (p.78) en otras palabras esta técnica servirá para cuantificar los datos de una población de 60 participantes implicados cediendo al interventor una precisión en datos cuantitativos que luego que serán narrados en un análisis cualitativo tomando en consideración el diario de campo.

Instrumentos

Encuesta de respuestas de opción múltiples

Como se ha mencionado, para la evaluación del logro de las metas de los participantes y el impacto de las actividades se empleará una encuesta de respuestas múltiples.

Descripción del instrumento

La encuesta lleva por título “encuesta de evaluación del programa de intervención” y está dividida en las siguientes dimensiones:

Motivación instrumental

Evalúa el impacto del análisis FODA en el aprendizaje del inglés de los participantes, además valora el nivel de logro del plan de autoimposición de metas referente a las metas a corto, mediano y largo plazo.

Motivación integrativa

En esta categoría se evalúa el impacto de las actividades de cultura, historia y lingüística del idioma inglés en función del conocimiento adquirido por los participantes.

Encuesta de valoración de estrellas

Este segundo instrumento de evaluación evaluará dos criterios fundamentales del plan de intervención la eficiencia de las actividades y la eficacia del interventor (desempeño), la elección de este tipo de instrumento se debió al tipo de población al ser muy atractivo de responder, lograría que los participantes calificaran de manera creativa los componentes del plan de intervención.

Descripción del instrumento

La encuesta de valoración de estrellas lleva por título “encuesta de calidad del programa de intervención” y está dividida en las siguientes dimensiones:

Evaluación del desempeño del interventor

En esta dimensión, los participantes evaluarán el desempeño del interventor durante la implementación del programa tomando en consideración los siguientes

criterios: dominio del tema, instrucciones, disponibilidad y acompañamiento, además la motivación extrínseca.

Evaluación de los recursos y actividades del programa

En este apartado, los participantes evaluarán las actividades y recursos didácticos empleados en el programa de intervención, tomando en consideración: la creatividad de las actividades, los videos didácticos, las presentaciones de los temas y el tiempo empleado durante las sesiones.

5.4.3 EVALUACIÓN DE LA FASE FINAL

Evaluación del logro e impacto del programa de intervención

En esta fase final del plan de intervención *“English for my future”* es una evaluación holística del programa, su objetivo principal es valorar el nivel de logro e impacto de la intervención educativa en el contexto. Asimismo, pretende realizar una triangulación de datos que involucren la fase inicial y la fase de implementación.

Técnica de recolección de datos

Para valorar esta última parte final del programa se empleará la técnica de la observación de acuerdo con Díaz (2011) la observación es un elemento fundamental en el proceso de investigación, dado que, permite que el investigador obtener datos precisos con naturaleza cualitativa. En este caso el investigador (el interventor) logrará interrelacionar la información de la evaluación de la fase I y II mediante un análisis cualitativo, lo que fungirá como evidencia de los logros e impactos del programa.

Instrumento

Para la realización de la evaluación holística del programa se empleará una escala estimativa. De acuerdo con la Secretaría General de Colegios de Bachilleres (2020) la escala estimativa tiene como objetivo valorar productos o procesos que conllevan el grado de calidad presente en un sujeto u objeto a evaluar. En este caso la escala estimativa fungirá medio evaluativo que permita valorar de manera cualitativa el logro e impacto del programa de intervención en el contexto realizado.

Descripción del instrumento

La escala estimativa tiene como objetivo evaluar el impacto del programa de intervención "*English for my future*" comprendiendo su diseño y su implementación en el contexto educativo.

Los niveles de logro y desempeño empleados en la escala estimativa son clasificados en: destacado, satisfactorio, básico, insuficiente y ausente.

El diseño de la escala estimativa está dividido en dos categorías:

La evaluación holística de la fase I

En esta dimensión, la escala estimativa retoma algunos datos previos de la fase I del programa, tomando en consideración: el diseño del programa, adecuación al contexto y la situación de partida.

Evaluación holística de la fase II

En este último apartado, el instrumento retoma datos de la implementación del programa en función de tres subcategorías: la evaluación comprensiva, la evaluación basada en estándares, además, la eficacia y eficiencia del programa de intervención.

La estructura general de la escala estimativa propone la realización de una evaluación integral que permita triangular los datos para emitir de manera fiable los logros e impacto del programa de intervención en el contexto realizado.

5.5 INFORME DE EVALUACIÓN

5.5.1 INFORME DE EVALUACIÓN DE LA FASE I

En este apartado se abordarán los resultados de una autoevaluación efectuada por parte de interventor a través de una lista de cotejo, cuyo objetivo fue evaluar la pertinencia de la fase inicial del proyecto de intervención, tomando en consideración tres dimensiones ejemplificadas en el modelo de evaluación de programas educativos de Juste (2006):

1. La calidad intrínseca del programa (contenido del programa y su calidad (a, b c) técnica)
2. Adecuación al contexto (respuestas a las carencias del contexto)
3. Adecuación situación de partida (viabilidad)

1. La calidad intrínseca del programa

En esta dimensión se evaluó la coherencia de los elementos que integran el programa de intervención, desde el enfoque teórico en el planteamiento de las actividades hasta las respuestas de éstas en la formación educativa del contexto implicado, asimismo, se valorizó su calidad técnica referente a la congruencia interna del diseño de la planeación (objetivos, metodología, contenidos y estrategias pedagógicas).

1.1 Evaluación del contenido del programa

Con respecto a la evaluación de los contenidos establecidos en el plan de intervención "*English for my future*" se corroboró que estaban fundamentados en el modelo de socioeducativo de Gardner (1985) tomando en consideración los sustentos teóricos de la motivación instrumental e integrativa. Las actividades orientadas en la motivación instrumental: mi análisis FODA en mi proceso de aprendizaje del idioma inglés y mi plan de auto imposición de metas aluden a beneficios pragmáticos en el idioma, atienden directamente a este enfoque, ahora bien, desde la perspectiva de la motivación integrativa se aborda actividades con enfoques culturales tales como: *Halloween as a cultural Holiday in USA* y *The 5 most popular English – speaking countries around the world* que acercaron a los participantes a la cultura inglesa.

1.2 La calidad técnica del programa

En cuanto a la congruencia entre los objetivos y las actividades, ambos están basados en el modelo socio educativo de Gardner (1985) y están alineados al nivel cognitivo de los participantes del programa, no obstante, el esquema de las actividades no estaba categorizado, por lo que, fue pertinente realizar una clasificación en dos dimensiones: motivación instrumental e integrativa con la finalidad de crear coherencia en su secuencia e intención central del proyecto, aunado a esto, los contenidos cumplían con una biografía confiable con función de formación educativa proveniente de libros enseñanza de lenguas extranjeras, videos de expertos e invitados los cuales se encuentran citados en los repositorios de las planeaciones didácticas.

Por lo que se refiere a la calidad técnica del programa, los diseños de las planeaciones didácticas tomaron en consideración ciertos criterios en la creación de situaciones didácticas por competencias de Frola y Velasquez (2011) y fueron guiadas por la metodología basada en proyectos (ABP) con la finalidad de que los sujetos fuesen los principales actores en la construcción del conocimiento desarrollando un contenido básico hasta la construcción de un producto, sus objetivos estaban basados en la taxonomía de Marzano con la premisa de potenciar el nivel autónomo y metacognitivo de los participantes, además, cada situación de didáctica cumplía con un cronograma el cual guiaba la temporalidad de las actividades del programa.

2. Adecuación al contexto

En esta dimensión se evaluó la pertinencia del programa de intervención relacionado con las respuestas a las necesidades del contexto y los sujetos implicados, por lo tanto, se retoman los ejes problematizadores latentes en función con los contenidos del programa.

2.1. Respuestas a las carencias del contexto (colocar subtemas)

Los resultados de la evaluación del programa referente a su adecuación al contexto evidenciaron que los contenidos del programa plan de intervención respondían favorablemente a los ejes problematizadores demostrados en el

diagnóstico: los cuales atribuían un bajo nivel de creencias de autoeficacia el cual afectaba la motivación por medio de dos procesos motivacionales: la autoimposición de metas y las expectativas de resultados, además, las actividades habrían potencializado la autoeficacia y la motivación intrínseca, por medio del modelo socio educativo de Gardner (1985) como fundamento del plan de intervención.

2.2. Adecuaciones por los sujetos implicados.

Acercas de las adecuaciones del programa en cuanto al nivel cognitivo de los participantes, todas las actividades implementadas durante la intervención se desarrollaron 50 % español e inglés, esto fue a causa de que no todos los sujetos implicados estaban en el mismo nivel cognitivo, por lo que, el interventor realizó reestructuraciones en los contenidos adaptándolos a sus necesidades, del mismo modo, los objetivos de las situaciones didácticas fueron establecidos a partir de la taxonomía de Marzano puntualizando en el nivel autónomo y meta cognitivo como áreas de oportunidades de los participantes.

Se optó por la cancelación de la actividad Let's to sing (karaoke) puesto que la mayoría de los participantes no se sentían cómodos con su implementación, no obstante, fue retomado como meta por parte de ciertos participantes durante el desarrollo del plan de auto imposición de metas.

3. Adecuación situación de partida

En esta última dimensión de la fase inicial del programa, se evaluaron los criterios del acceso al campo y la viabilidad de la implementación del proyecto en el contexto propuesto.

3.1. El acceso al campo y la viabilidad del proyecto en el contexto

Por lo que responde al acceso al campo, fue favorable para la implementación del proyecto, fue efectuado en tres momentos, el primero consistió en la sensibilización de los resultados del diagnóstico, prosiguiendo con la socialización del plan de intervención y finalizando con la autorización del programa, los recursos y los medios a utilizar, la autoridad escolar mostró compromiso por el programa a través de las firmas de los oficios de autorización empelados como protocolo. Por otro lado, los participantes implicados desde el primer día de la

implementación del programa demostraron responsabilidad por las actividades a realizar.

En cuanto a la viabilidad del proyecto en el contexto, aunque los medios y recursos de la institución fueron muy básicos, no afectaron de ninguna manera la implementación, el director de la institución autorizó el uso de la sala audio visual, asimismo, como las bocinas, los proyectores y la pantalla durante el desarrollo del proyecto.

5.5.2 INFORME DE EVALUACIÓN DE LA FASE II

Evaluación comprensiva

El objetivo de la evaluación del plan de autoimposición de metas mediante una lista de cotejo fue evaluar las metas a corto, mediano y largo plazo en el proceso de aprendizaje del inglés de los participantes.

Selección de la muestra

Debido a la característica de la población (60 participantes implicados en el programa de intervención), se tomó una muestra que consistió en seleccionar de manera aleatoria 4 planes de auto imposición de metas de participantes del 1 A y otros 4 del 1 D.

De acuerdo con Salas (2020) "Las muestras deben ser representativas para permitir referir a las poblaciones (mayores) los hallazgos procedentes del estudio de la muestra". La selección la muestra enfocada en la recolección de un total de 8 planes de auto imposición de metas permitirá obtener los hallazgos de los participantes referente a sus metas en el aprendizaje del idioma inglés.

Matriz de consistencia de datos

Con la finalidad de sistematizar las metas establecidas en los planes de autoimposición de metas de los participantes, se construyó una matriz en la cual se sistematizaron todas las metas según su clasificación (corto, mediano y largo plazo) a partir de la propuesta de los participantes.

Tabla 7. Matriz de consistencia de datos

objetivo: evaluar las metas a corto, mediano y largo plazo de alumnos del 1 D y 1A en la construcción de su plan de auto imposición de metas en el aprendizaje del inglés.

Metas en el aprendizaje del idioma inglés			
Participante	Corto plazo	Mediano plazo	Largo plazo
Participante A	<p>Aprender 10 verbos en dos semanas</p> <p>Ver una película en inglés en dos días</p>	<p>Leer un libro en inglés en 4 meses</p> <p>Aprender una canción en inglés en 3 meses</p>	<p>Alcanzar la fluidez en inglés en 7 - 8 años</p>
Participante B	<p>Aprender sobre una aplicación en inglés</p> <p>Realizar conversaciones cortas con mis compañeros</p> <p>Aprender 10 palabras nuevas en una semana</p>	<p>Terminar el semestre exitosamente</p> <p>Leer un libro en 3 meses</p> <p>Mantener una conversación sobre un tema en específico en tres meses.</p>	<p>Alcanzar la fluidez en el idioma en 3 - 5 años</p> <p>Obtener una beca de estudio en un país anglófono</p> <p>Obtener un título de competencia en el idioma.</p>
Participante C	<p>Aprender 10 palabras básicas (Número y saludos) Entender y utilizar estructura básica en el inglés (sujeto + verbo+ objeto)</p> <p>Escuchar y entender conversaciones cortas</p>	<p>Aprender 200 palabras nuevas referente al vocabulario de familia, amigos y escuela.</p> <p>Entender y utilizar los tiempos (past simple, past perfect).</p> <p>Reconocer las estructuras de los condicionales</p>	<p>Aprender 500 palabras nuevas temas: ciencia, historia y literatura.</p> <p>Entender y utilizar formas pasivas</p> <p>Leer textos especializados</p> <p>Comprender y analizar textos.</p>
Participante D	<p>Comprender 10 palabras en inglés</p> <p>Aprender 10 palabras en inglés</p>	<p>Aprender los números en inglés</p> <p>Aprender una canción en inglés</p> <p>Hacer una pequeña charla en inglés</p>	<p>Hablar inglés durante 3 años con amigos</p> <p>Aprender todas las palabras en inglés</p> <p>Hablar diariamente en inglés/ una palabra por día diferente.</p>
Participante E	<p>Aprender palabras comunes</p> <p>Aprender cada palabra que lea y no sepa</p> <p>Aprender verbos</p>	<p>Inglés un poco más fluido</p> <p>Tener conversaciones cortas</p> <p>Poder aprender muchas más palabras</p>	<p>Dominio del inglés charlas muy largas en inglés</p> <p>Saber todas las palabras en inglés</p>
Participante F	<p>Aprender 20 palabras en inglés</p>	<p>Aprobar el examen inglés</p>	<p>Leer un libro en inglés</p>

Participante G	Aprender 10 palabras nuevas en una semana Cumplir con tareas y actividades asignadas	Tener buenas notas en la materia de inglés Terminar el bimestre exitosamente	Leer dos libros en inglés al mes Alcanzar la fluidez en el idioma en 3 a 5 años
Participante H	Utilizar Duolingo para aprender inglés	Aprobar mis exámenes en la materia de inglés	Entender el inglés

Nota. Elaboración propia

Resultados de la lista de cotejo enfocada en el plan de autoimposición de metas

La evaluación del plan de auto imposición de metas en el aprendizaje del idioma inglés comprende tres categorías evaluativas establecidas en una lista de cotejo:

1. Metas a corto plazo
2. Metas a mediano plazo
3. Metas a largo plazo

1. Metas a corto plazo

En esta categoría se evaluó el primer apartado del plan de autoimposición de metas enfocado en las metas a corto plazos a partir de las fortalezas y áreas de oportunidades identificadas por los participantes durante la realización del análisis FODA. La evaluación de las metas a corto plazo consideró tomar en cuenta sus características básicas: su temporalidad, alcance y disposición en el aprendizaje del idioma (habilidades lingüísticas).

De acuerdo con la matriz de consistencia de datos, los participantes establecieron sus metas a corto plazo aludiendo a ciertas fortalezas y oportunidades identificadas durante el análisis del FODA, por ejemplo; la retención y memorización de información y la comunicación en la lengua inglesa (aprendizaje de léxico). En el planteamiento de las metas según sus capacidades en las habilidades lingüísticas los participantes propusieron practicar la comprensión oral (viendo películas) estudiar estructuras básicas (gramática), aprender palabras (léxico) y realizar conversaciones cortas (producción oral).

En cuanto a la temporalidad, de los 8 planes de auto imposición de metas sólo 3 participantes la establecieron consideran de 1 a dos semanas para su logro, sin embargo, la mayoría de las metas son entendibles, alcanzables y fueron de acuerdo con las capacidades de los sujetos. Finalmente, con respecto al uso de la tecnología en el aprendizaje del idioma inglés, se identificó la implementación de la aplicación “Duolingo” como una de las metas a lograr a corto plazo.

2. Metas a corto plazo

En este segundo apartado del plan de autoimposición de metas se evaluó todas aquellas metan impuesta a mediano plazo con el fin de dimensionar sus características particulares en el aprendizaje del idioma inglés ilustrando su temporalidad, alcance y fines de logro.

Teniendo en cuenta a la matriz de consistencia de datos, las metas a mediano plazo auto impuestas por los participantes continúan poniendo en funcionamiento sus fortalezas y oportunidades, varios de ellos establecen el uso de la música, la lectura, la memorización y la producción oral.

En cuanto al fortalecimiento de la autoeficacia por medio de las expectativas de resultados, la mayoría de los participantes se propusieron aprobar los exámenes, obtener buenas notas y finalizar de manera exitosa el trimestre en la asignatura.

Referente a la temporalidad de las metas a mediano plazo, la mitad de los participantes estableció su logro en una provisionalidad que oscilaban entre los 3 y 4 meses. Con respecto a la inscripción a un curso extra de inglés, ninguno de los participantes de la muestra contempló su pertinencia en las metas.

3. Metas a largo plazo

En esta última categoría del plan de autoimposición de metas se evaluaron todas aquellas metas orientadas a largo plazo puntualizando en el impacto del idioma inglés a futuro en los ámbitos académicos o profesionales de los participantes.

Según con los datos sistematizados en la matriz de consistencia, algunos participantes plantearon en sus metas el implemento del idioma inglés en su vida

académica aludiendo al logro de una certificación en la lengua, la obtención de una beca de estudios en el extranjero y la comprensión de texto especializados (académicos), ahora bien, otros se enfocaron sus metas a largo plazo en su vida personal, las cuales reflejaron alcanzar la fluidez del idioma sin algún fin académico sino para entablar charlas cotidianas, entenderlo de manera contextualizada e incluso para leer libros de interés particular.

Evaluación basada en estándares

Como se ha planteado en el modelo de evaluación de este proyecto de intervención, la fase de implementación está referida en un enfoque evaluativo basado en estándares tomando en consideración las metas estandarizadas en la propuesta del programa. La evaluación basada en estándares en un proyecto de intervención según Stake (2006) comprende todas aquellas metas u objetivos previamente propuestos antes de la ejecución de intervención, es decir, éstos fungen en la evaluación del programa como evidencias en función del grado de logros en el contexto realizado.

La siguiente tabla ilustra la evaluación basada en estándares del programa de intervención "*English for my future*" su estructura pondera elementos teóricos y de diseños didácticos de la propuesta de intervención, así como; las situaciones didácticas, sus indicadores y sus metas estandarizadas preestablecidas, además, éstas se encuentran categorizadas según el modelo socio educativo de Gardner (1980) enfocándose en la motivación instrumental e integrativa.

Tabla 8. Evaluación basada en estándares

Situaciones didácticas	Indicadores	Metas estandarizadas
Motivación instrumental		
<i>Getting in touch with my English learning process.</i> (poniéndome en contacto con mi proceso de aprendizaje en el idioma inglés).	Análisis de las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas en el idioma inglés.	Lograr que el 80 % de los alumnos identifiquen sus fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas en su proceso de aprendizaje del idioma inglés.
<i>Getting better opportunities for my future.</i> (Consiguiendo mejores oportunidades para mi futuro).	Establecimientos de metas a corto, mediano y largo plazo. El logro de al menos una meta a corto plazo.	Lograr que el 75% de los participantes logren su metas a corto y mediano plazo y que el 80% logre establecerse metas a largo plazo.
Motivación integrativa		
<i>Halloween as a cultural holiday.</i> (Halloween como festival cultural).	Participación activa en la presentación del personaje de película de terror.	Lograr que el 80 % de los sujetos participen en la actividad de my favorite horror movie.
<i>English as a language of empire in the world.</i> (El inglés como lengua de imperio en el mundo).	Reconocimiento de las diferencias lingüísticas en las variantes dialectales del idioma inglés, asimismo, su contexto histórico y cultural.	Lograr que 70 % de los sujetos identifiquen las diferencias lingüísticas de las variantes dialectales del idioma inglés.

Nota. Elaboración propia

Come se ha mencionado, la evaluación de la implementación del programa de intervención comprende las metas estandarizadas preestablecidas en la propuesta de intervención, por lo que, el análisis de datos permitirá conocer si las actividades empleadas durante las cuatro situaciones didácticas lograron cumplir las metas en el contexto de intervención.

Análisis de los datos de la fase de la implementación

El análisis de datos de la fase de la implementación será dividida a partir de las cuatros situaciones didácticas según su enfoque teórico (motivación instrumental e integrativa) realizadas durante la ejecución del programa.

**Situación didáctica No. 1 *Getting in touch with my English Learning Process*
– Motivación instrumental**

En esta situación didáctica, los participantes profundizaron el análisis de su propio aprendizaje en el idioma inglés a través de un FODA, el propósito de la actividad fue que los sujetos identificaran aspectos positivos y negativos en el aprendizaje del inglés.

La siguiente tabla muestra los datos obtenidos en la encuesta referente a la situación didáctica *Getting in touch with my English Learning process*, de acuerdo con los sujetos encuestados el 92% de ellos sumió haber identificado sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas en el aprendizaje del inglés, a evidencia de este dato según las experiencias de los participantes descritas en el diario de campo, algunos de ellos afirmaron que sus fortalezas y áreas de oportunidades en el aprendizaje del inglés eran la retención de información (vocabulario), el interés por la música, las películas y series en inglés, asimismo, el uso de la tecnología, la internacionalización y la lectura. Por otro lado, los aspectos de debilidades y amenazas, los participantes externaron, las limitaciones al acceso del aprendizaje del inglés (falta de recursos económicos), la frustración por aprender y algunas carencias en las habilidades lingüísticas.

No obstante, el 8 % de los sujetos encuestados reveló no haber identificado sus fortalezas y debilidades en el idioma, esto fue debido a que varios de ellos no asistieron durante el desarrollo de toda la secuencia didáctica, por lo que no fue posible emitir una respuesta definitiva.

Tabla 9. Situación didáctica No. 1 Motivación instrumental

Getting in touch with my English Learning process.		
Enunciado	Datos obtenidos	
	Positivos	Negativos
¿Identificaste tus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas en tu proceso de aprendizaje del idioma inglés?	El 92% respondió "Sí".	El 8% respondió "No".

Nota. Elaboración propia

Situación didáctica No. 2 *Getting better opportunities for my future* – Motivación instrumental.

Metas a corto plazo.

En este apartado se analizarán las percepciones de los participantes en función de los logros de las metas establecidas en su plan de auto imposición de metas. La siguiente tabla evidencia el logro de las metas de los participantes durante la implementación del programa de intervención. Según con los sujetos encuestados el 83% de ellos sumió haber logrado sus metas a corto plazo, no obstante, el 17 % opinó lo contrario. En cuanto a las metas a mediano plazo, efectuadas durante los meses de la intervención y con sintonía con el trimestre en curso, la encuesta reveló que 89% de los encuestados sí lograron sus metas a mediano plazo, mientras que, el 11. % de ellos no lo logró.

Tabla 10. Situación didáctica No. 2 Motivación instrumental

Getting better opportunities for my future		
Plan de auto imposición de metas		
Metas según su plazo	Logro de metas	
	Sí	No
A corto plazo	83%	17%
A mediano plazo	77%	23%

Nota. Elaboración propia

La tabla anterior, es sólo un referente global del nivel de logro de los participantes en la auto imposición de metas. Los siguientes datos provenientes de la encuesta muestran detalladamente los logros de las metas a partir de su clasificación (metas a corto, mediano y largo plazo). La siguiente tabla ilustra los tipos de metas establecidas en los planes de autoimposición asumidos por participantes al inicio del programa de intervención y su nivel de logro, estas metas fueron propuestas para trabajarse durante el mes de octubre de 2024.

En la primera columna de la tabla se encuentra la pregunta “¿Cuál de las siguientes actividades te propusiste como metas a corto plazo...?” el 34% de los participantes asumió que trabajaría como meta a corto plazo el uso de la aplicación

Duolingo, el 28% optó por aprender vocabulario, 17% aprender verbos, 5% realizar lecturas cortas y el 16% escuchar música y ver películas en inglés.

Tabla 11. Situación didáctica No.2 Motivación instrumental

Getting better opportunities for my future				
Metas a corto plazo				
Enunciado	Datos obtenidos			
	Tipología de metas	Elección por participante	Cumplimiento de la meta	Nivel de logro
¿Cuál de las actividades te propusiste como metas a corto plazo para el aprendizaje del idioma inglés?	Uso de la plataforma de duolingo	34%	Terminación de un nivel de duolingo	27%
	Aprendizaje de vocabulario	28%	Aprendí nuevos vocabularios	32%
	Aprendizaje de verbos	17%	Aprendí nuevos verbos	13%
	Realización de lecturas cortas	5%	Realicé lecturas cortas	4 %
	Escuchar música y ver películas en inglés	16%	Escuché música y vi películas en inglés	7%
	Total	100%	Total	83%

Nota. Elaboración propia

Esta tabla, además, ejemplifica el cumplimiento de las metas y su nivel logro en los sujetos; del 34% de los participantes que se propusieron usar la aplicación de Duolingo, sólo el 27% de ellos logró culminar un nivel, esto debido a que algunos de ellos, días después decidieron modificar su meta por otra, no se considera un defecto su restructuración, dado que, esta fase del programa tenía un enfoque formativo haciendo del proceso de auto metacognición más flexible y comprensible.

Referente al aprendizaje de vocabulario refleja un incremento significativo en su nivel de logro, del 28% de los participantes que decidieron este tipo de meta incrementó 4% más reflejado en un 32 %, por otro lado, los participantes que optaron por aprender verbos del 17% de ellos, sólo 13% lo logró, algo similar sucedió con los que se propusieron escuchar música y ver películas en inglés; del 5% de ellos, sólo el 4% logró la meta.

Si bien, los resultados previos demuestran datos totalmente cuantitativos, es pertinente mencionar que durante el proceso del cumplimiento de las metas a corto plazo durante el mes de octubre, se registraron algunas experiencias de los participantes en relación con el logro de metas, por ejemplo; los sujetos que eligieron Duolingo como meta a corto plazo enviaban constantemente capturas de pantalla de las actividades que realizaban en la aplicación durante el día, aquellos cuyas metas eran enfocadas al aprendizaje de nuevos vocabularios realizaron diversos glosarios y algunos dibujos sobre ellos, por otro lado, para el aprendizaje de verbos los sujetos tenían un día a la semana dedicado al repaso individual, el profesor de inglés les preguntaba determinados verbos de una lista.

Finalmente, los participantes que se propusieron realizar lecturas cortar realizaban la lectura bajo supervisión del docente de inglés, y los sujetos que optaron por escuchar música y ver películas, algunos de ellos cantaron diversas canciones en las clases, mientras aquellos que veían películas compartían sus experiencias con sus compañeros.

El 17% de los sujetos encuestados asumió no haber logrado cumplir su metas a corto plazo, la siguiente tabla ilustra algunas de las razones de los participantes referente al incumplimiento de metas, algunos de ellos mencionaron frases como; "no, porque se me olvidó" "me faltó estudiar más" o "me faltó aprender más estrofas de la canción", además de estas frase, el diario de campo evidencia que algunos de los participantes no asistieron constantemente a las sesiones del programa, limitándolos al logro de las metas y el andamiaje del interventor.

Tabla 12. Situación didáctica No.2 Motivación instrumental

Getting better opportunities for my future	
Incumplimiento de metas	
Enunciado	Datos obtenidos
Si respondiste no a la pregunta "¿Logré mis metas a corto plazo?" escribe en un breve comentario la razón.	Algunas razones "No, porque se me olvidó" "Me faltó estudiar más" "Me faltó aprender más estrofas de la canción"

Nota. Elaboración propia

Metas a mediano plazo

Los siguientes datos a analizar pertenecen a las metas a mediano plazo propuestas en el plan de auto imposición de metas de los participantes del programa, si bien, este tipo de metas requieren de más tiempo, los sujetos dedicaron tres meses para su logro, comprendiendo el mes de octubre, noviembre y finalizando en el mes de diciembre de 2024. Durante este lapso, los participantes decidieron enfocar sus metas en el aprovechamiento de la asignatura de inglés haciendo énfasis en el cumplimiento de las tareas, la obtención de una buena calificación, inscribirse a cursos extras y ver series en inglés, este proceso tuvo un gran auge debido a la sintonía entre el proyecto de intervención y el trimestre en curso, lo que permitió que los sujetos pudieran llevar a cabo cada una de las metas.

La siguiente tabla muestra los tipos de metas de los participantes y su nivel de logro, en relación con la meta de entregar todas las tareas de la asignatura el 41% se se la propuso trabajar, no obstante, sólo el 37% de ellos la logró, durante el programa de intervención, el interventor trabajó en conjunto con la docente de inglés, cada semana se reunían para revisar las listas de entrega de actividades y dar seguimiento a los participantes, otra de las metas más propuestas por los sujetos fue obtener una buena calificación, el 47% la optó, sin embargo, sólo el 40% la obtuvo teniendo una disminución del 7%, para ejemplificar el logro de los sujetos en esta meta, durante el periodo de trimestre cumplieron con todos los criterios de evaluación e incluso en el diario de campo se relatan las experiencias de los sujetos, por ejemplo, el aumento en la participación de los sujetos en las actividades, la calidad y creatividad de los proyectos de la asignatura.

Referente a la meta de inscripción a un curso extra de inglés, el 3% de los sujetos la asumió como una alternativa, sin embargo, ninguno lo logró, durante la actividad del análisis FODA los participantes ejemplificaron como debilidad “las limitaciones en el aprendizaje” aludiendo a la falta de recursos económicos, si bien, esta meta tenía en parte una motivación intrínseca de no haberse logrado, no significa que hubiese la intención sino intervino una gran barrera socioeconómica que los limitó a lograrlos. Finalmente, la meta de ver series en inglés el 9% de los participantes la propuso en su plan de auto imposición, pero ninguno la logró.

Tabla 13. Situación didáctica No.2 Motivación instrumental

Getting better opportunities for my future				
Metas a mediano plazo				
Enunciado	Datos obtenidos			
	Tipología de metas	Elección por participante	Cumplimiento de la meta	Nivel de logro
¿Cuál de las actividades te propusiste como metas a mediano plazo para el aprendizaje del idioma inglés?	Entregar todas la tareas de la asignatura	41%	Entrega de las tareas en la materia	37%
	Obtener una buena calificación	47%	Obtuve una buena calificación en inglés	40%
	Inscribirme a curso extra de inglés.	3%	Me inscribí a un curso de inglés	0%
	Ver una serie completa en inglés	9%	Culminación de la serie en inglés	0%
	Total:	100 %	Total:	77%

Nota. Elaboración propia

El nivel de logro total de las metas de los participantes fue de un 77%, mientras el 23% restante no logró. En la siguiente próxima tabla se ilustran algunas de las razones del incumplimientos de las metas, los participantes atribuyeron a este incumplimiento frases como; “no estudié” “mi meta fue muy larga” “no puse el empeño necesario” “porque se me hizo difícil” estos comentarios, además, fueron retroalimentado en una sesión, en la cual el interventor explicó las posibles causas de sus logros, lo que permitió a los participantes a replantearlas según sus alcances.

Tabla 14. Situación didáctica No.2 Motivación instrumental

Getting better opportunities for my future	
Incumplimiento de metas a mediano plazo	
Enunciado	Datos obtenidos
Si respondiste no a la pregunta "¿Logré mis metas a mediano plazo?" escribe en un breve comentario la razón.	No estudié
	Mi meta fue muy larga.
	No puse el empeño necesario
	Porque se me hizo difícil

Nota. Elaboración propia

Metas a largo plazo

En este apartado se abordará la diversidad de metas a largo plazo en el plan de auto imposición de metas de los participantes del programa, es necesario enfatizar que una de las características de las metas a largo plazo es su alcance, para ello se requieren no sólo meses sino años. A pesar de ser metas con un riguroso periodo de tiempo, los participantes lograron proponerse algunas tomando en consideración sus intenciones y proyectos a futuro.

La siguiente tabla muestra los tipos de metas a largo plazo y su porcentaje en la elección por participante. Como se ilustra en la tabla el mayor porcentaje de los participantes se propuso aprender inglés para emplearlo como una herramienta comunicativa en viajes al extranjero, esto también, retoma algunos argumentos de las áreas de oportunidades identificadas por los participantes en el FODA, aludiendo que el idioma inglés les ayudaría a comunicarse en el extranjero para conocer las diversas culturas de los países de habla inglesa.

Por otro lado, el 21 % de los participantes se propuso aprender el inglés para usarlo como complemento en su profesión, muchos ellos durante las sesiones del análisis FODA mencionaron que serían primordial este idioma para educación superior.

En cuanto a la meta del aprendizaje del idioma inglés con fines académicos 18% de los participantes se propuso obtener una certificación internacional el 18% y otro 5% obtener una beca en un país de habla inglesa, esto demuestra una intención futura enfocada en el desarrollo en académico y profesional.

Tabla 15. Situación didáctica No.2 Motivación instrumental

Getting better opportunities for my future		
Metas a largo plazo		
Enunciado	Datos obtenidos	
¿Cuál de las actividades te propusiste como metas a	Tipología de metas	Porcentaje de uso
	Obtener una certificación en lengua inglesa.	18%

corto plazo para el aprendizaje del idioma inglés?	Obtener una beca en un país de habla inglesa	5%
	Usar el idioma inglés como complemento en mi profesión.	21%
	Emplear el idioma inglés para viajar al extranjero.	48%
	Total:	100%

Nota. Elaboración propia

Situación didáctica No. 3 *Halloween as a cultural holiday* – Motivación integrativa

En esta situación didáctica se abordaron temas enfocados en los antecedentes y las características culturales de la celebración *Halloween* y el cine de terror en la sociedad estadounidense. En esta parte de la evaluación se valora la participación de los sujetos y su interés por las actividades del programa.

La siguiente tabla muestra datos referente a la participación de los sujetos durante la implementación de esta situación didáctica, según con el enunciado “¿Participaste en cada una de las actividades?” el 88% de los sujetos encuestados respondieron “Sí” las narraciones de las experiencias registradas en el diario de campo demuestran que este porcentaje de participantes colaboró de manera activa en las actividades por ejemplo; en la creación de la personificación de un personaje de terror en la cual los sujetos realizaron un excelente trabajo en equipo. No obstante, un 12 % de los sujetos asumió no haber participado en las actividades, esto se debió a la inasistencia de algunos de ellos y algunos que decidieron no participar por motivos personales.

Tabla 16. Situación didáctica No. 3 Motivación integrativa *Halloween*

<i>Halloween as a cultural holiday in U.S. A</i>		
<i>My favorite horror movie - (Mi película de terror favorita)</i>		
Enunciados	Datos obtenidos	
	Participación	
¿Participaste en cada una de sus actividades?	Activa	Inactiva
		Sí – 88%

¿Te agradó participar en la actividad de Halloween enfocada a mi personaje de película de horror?	Grado de interés en la temática	
	Activa	Inactiva
	Sí – 88%	No – 12%

Nota. Elaboración propia

Situación didáctica No. 4 *English as a language of empire* – Motivación integrativa

Esta situación didáctica pertenece a la dimensión integrativa, la cual abordó los antecedentes históricos, lingüísticos y culturales del idioma inglés en el mundo.

La siguiente tabla ilustra el gusto e interés de los participantes referente a las diversas actividades realizadas en esta situación didáctica, de acuerdo con los datos del primer enunciado “¿Te gustó conocer un poco sobre la historia del inglés?” el 92% de los sujetos asumió “sí” esta afirmación cuantitativa puede ser justificada con varias experiencias de los sujetos registradas en el diario de campo, tales como; la participación continua en las actividades históricas, el empeño y la creatividad de cada participante en la creación de los productos.

Con respecto al poco gusto por las actividades en esta sección, el 8% de los sujetos encuestados opinó “no” lo que refleja una minoría a comparación del 92% de aprobación.

Tabla 17. Situación didáctica No. 4 Motivación integrativa

English as a language of empire (El inglés como un idioma de imperio)		
Historia y cultura del inglés		
Enunciados	Datos obtenidos	
	Antecedentes del idioma	
¿Te gustó conocer un poco sobre la historia del inglés?	Positiva	Negativa
	Sí – 92%	No – 8%
Enunciados	Grado de interés en la temática	
	Positivo	Negativo
¿Fue de tu agrado la actividad de los cinco países de habla inglesa? (Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Australia e India).	Positivo	Negativo
	Sí – 91%	No – 9%

Nota. Elaboración propia

favorito, por otro lado, determinados sujetos diferenciaban las palabras en la escritura ampliando su conocimiento general en el idioma.

Evaluación de la eficiencia del interventor en el programa de intervención

En la evaluación de programas de intervención es crucial la valoración del desempeño del interventor, dado que, es el actor principal del diseño y ejecución del programa, su imagen no puede estar aislada de los otros componentes del programa.

En este apartado de la fase de implementación, se evalúa la eficiencia de interventor mediante su desempeño en el contexto de intervención tomando en consideración las siguientes dimensiones:

- 1- Dominio de los temas
- 2- Instrucciones
- 3- Disponibilidad y acompañamiento
- 4- Motivación extrínseca

En la siguiente tabla se muestran los criterios valorativos referentes al desempeño del interventor durante el proceso de implementación del programa. La valoración representada en la tabla categoriza el desempeño del interventor mediante una valoración de estrellas, las cuales tiene un rango mínimo de 1 y máximo 5, las cuales describen lo siguiente:

Tabla 19. Evaluación del desempeño del interventor

Cantidas de estrellas	Desempeño	Descripción
5 estrellas	Excelente	El interventor realizó un trabajo sobresaliente en los criterios esperados del programa.
4 estrellas	Bueno	El interventor realizó una muy buena ejecución en el cumplimiento de los criterios generales del programa.
3 estrellas	Regular	El interventor cumplió parcialmente con los criterios requeridos en la ejecución del programa.
2 estrellas	Deficiente	El interventor realizó la ejecución del programa con algunas (deficiencias) significativas.


1 estrella Muy deficiente El interventor no cumplió con los criterios básicos del programa.

Nota. Elaboración propia

Dominio de los temas

En este primer apartado se aborda la evaluación de la eficiencia del interventor referente a los dominios de los temas del programa de intervención. La siguiente tabla ilustra la valoración de estrellas emitida por los participantes, la cual evalúa con 4.59 estrellas aludiendo a un rango “bueno” del dominio de los temas, esto evidencia que el interventor mantuvo un favorable dominio de los temas durante el proceso de implementación.

Tabla 20. Dominio de los temas


Enunciado	Valoración obtenida
¿Con cuántas estrellas evaluarías al interventor con respecto al conocimiento de los temas?	4.59 Clasificación promedio 

Nota. Elaboración propia

Instrucciones

Para el eficaz logro de las actividades es indispensable la manera en cómo se brindan las instrucciones, es por lo que, es necesario dimensionar si éstas fueron eficientes durante el proceso. La siguiente tabla muestra la valoración de las instrucciones dadas por el interventor en las diversas situaciones didácticas, según con los datos de los participantes en la encuesta visual, las instrucciones fueron evaluadas con 4.33 estrellas, aludiendo un rango “bueno” lo que determina que el interventor favoreció el proceso con indicaciones pertinentes.

Tabla 21. Instrucciones

Enunciado	Valoración obtenida
¿Con cuántas estrellas evaluarías al interventor referente a sus instrucciones durante las actividades?	4.33 Clasificación promedio 


Nota. Elaboración propia

Disponibilidad y acompañamiento

Como se mencionó en la introducción de la evaluación de la eficiencia del interventor, es pertinente, conocer su disponibilidad y acompañamiento de los participantes durante la implementación. La imagen del interventor toma relevancia en las experiencias de los sujetos, por lo que no puede ser ajena al resto de los componentes evaluativos.

Esta tabla presenta la valoración de la disponibilidad y acompañamiento del interventor durante la implementación del programa, de acuerdo con la encuesta visual, el interventor fue evaluado con 4.45 estrellas, lo que verifica que el rango de valor se sitúa en “bueno”, lo cual refleja un beneficioso acompañamiento y disponibilidad del interventor.

Tabla 22. Disponibilidad y acompañamiento

Enunciado	Valoración obtenida
¿Con cuántas estrellas evaluarías la disponibilidad y el acompañamiento del interventor durante las actividades?	4.45 Clasificación promedio 

Nota. Elaboración propia

Motivación extrínseca

La motivación de los participantes debe ser la prioridad para el interventor, dado que, es ventajoso para la creación de un ambiente agradable y sano que

disponga a los sujetos en sintonía con las actividades. La siguiente tabla demuestra la valoración de la motivación extrínseca promovida por el interventor durante las sesiones del programa, según la valoración de los participantes, ésta fue evaluada con 4.57 estrellas, evidenciando un rango “bueno” en la motivación.

Tabla 23. Motivación extrínseca

Enunciado	Valoración obtenida
¿Con cuántas estrellas evaluarías la motivación promovida por el interventor durante las actividades?	<p style="text-align: center;">4.57</p> <p style="text-align: center;">Clasificación promedio</p> <p style="text-align: center;">★ ★ ★ ★ ★</p>

Nota. Elaboración propia

Evaluación de la eficacia de las actividades y recursos didácticos

En el proceso de evaluación de los programas de intervención educativa emerge un concepto necesario para validar el impacto de todos los recursos didácticos implementados durante las actividades del programa.

En este apartado de la fase II de la implementación se evalúa la eficacia de los recursos didácticos utilizados en las cuatro situaciones didácticas del programa tomando en consideración:

- 1- Las actividades de las cuatro situaciones didácticas “*Getting in touch with my English learning process*”, “*Getting better opportunities for my future*” “*Halloween as a cultural holiday*” y “*English as a language of empire*”
- 2- Videos didácticos
- 3- Presentaciones gráficas
- 4- El tiempo

La siguiente tabla ilustra los indicadores empleados para evaluar la eficacia de las actividades y recursos didácticos a través de una encuesta de valoración visual (de estrellas) la cual fue aplicada a los participantes del proyecto de intervención.

La valoración representada en la tabla categoriza la eficacia de los recursos y actividades del programa desde 1 – 5 estrellas las cuales son:

Tabla 24. Evaluación de la eficacia de las actividades y recursos didácticos

Cantidad de estrellas	Eficacia	Descripción
5 estrellas	Excelente	Las actividades y los recursos didácticos empleados durante la intervención fueron sobresalientes en los criterios de calidad, creatividad e innovación.
4 estrellas	Bueno	Las actividades y los recursos didácticos empleados durante el desarrollo de la intervención fueron favorables cumpliendo con los criterios de calidad, creatividad e innovación.
3 estrellas	Regular	Las actividades y los recursos didácticos implementados en la intervención cumplieron parcialmente con los criterios requeridos del programa.
2 estrellas	Deficiente	Las actividades y los recursos didácticos empleados en la ejecución del programa presentaron algunas significativas interfiriendo en los criterios de calidad, creatividad e innovación.
1 estrella	Muy deficiente	Las actividades y recursos didácticos no cumplieron con los criterios básicos del programa.

Nota. Elaboración propia

Evaluación de las actividades del programa

En este apartado se evalúa de manera holística las actividades de las cuatros situaciones didácticas, en la siguiente tabla se muestra el nivel de estrellas otorgado por los participantes encuestados referente a la pregunta “¿Con cuántas estrellas evaluarías las actividades realizadas durante el programa?” la cual obtuvo 4. 37 estrellas, lo que posiciona a las actividades en un rango “bueno”, es decir, fueron favorables y cumplieron con los criterios de calidad e innovación.

Tabla 25. Evaluación de las actividades del programa

Enunciado	Valoración obtenida
¿Con cuántas estrellas evaluarías las actividades realizadas durante el programa?	<p style="text-align: center;">4.37</p> <p style="text-align: center;">Clasificación promedio</p> <p style="text-align: center;">★ ★ ★ ★ ☆</p>

Nota. Elaboración propia

Evaluación de los videos didácticos

En este segundo apartado se valora la eficacia de todos los videos didácticos empleados durante las situaciones didácticas. En la siguiente tabla se ilustra la valoración de estrellas realizada por los sujetos encuestados otorgando un 4.26 estrellas lo cual concede el rango de evaluación “Bueno” lo que evidencia fueron favorables y cumplieron con la calidad, creatividad e innovación.

Tabla 26. Evaluación de los videos didácticos


Enunciado	Valoración obtenida
¿Con cuántas estrellas valorarías los videos con respecto a las experiencias de las personas en el aprendizaje del inglés?	<p style="text-align: center;">4.26</p> <p style="text-align: center;">Clasificación promedio</p> <p style="text-align: center;">★ ★ ★ ★ ☆</p>

Nota. Elaboración propia

Presentaciones gráficas

En esta tercer categoría, se evalúa la eficacia de las presentaciones del tema (diseñadores gráficos y diapositivas), empleadas por el interventor para transmitir el conocimiento. Esta tabla ilustra la valoración de estrellas de los participantes del programa en relación con las presentaciones, la cual obtuvo un total de 4.33 estableciendo el rango de “Bueno” lo que evidencia una favorable evaluación que demuestra la calidad, creatividad e innovación de estas presentaciones.

Tabla 27. Evaluación de las presentaciones gráficas


Enunciado	Valoración obtenida
¿Con cuántas estrellas valorarías las presentaciones de los temas?	4.33 Clasificación promedio 

Nota. Elaboración propia

El tiempo dedicado a las actividades

En este último apartado de la evaluación de la eficacia de las actividades y recursos didácticos, se evalúa el tiempo empleado durante las diversas actividades de las situaciones didácticas, según con las respuestas de los sujetos encuestados el tiempo fue valorado con 4.39 estrellas, lo que representa un rango “bueno”, es decir, que fue favorable.

Tabla 28. Evaluación del tiempo

Enunciado	Valoración obtenida
¿Con cuántas estrellas valorarías el tiempo usado en cada una de las actividades?	4.39 Clasificación promedio 

Nota. Elaboración propia

5.5.3 INFORME DE LA EVALUACIÓN DE LA FASE III

Impacto y logros del programa de intervención

Este último apartado de la evaluación del programa de intervención “English for my future” está enfocado en la valoración holística del proyecto en función de sus componentes de estructura general y su impacto en el contexto.

La siguiente imagen muestra la escala estimativa empleada para realizar la evaluación holística del programa tomando en consideración las siguientes dimensiones: fase I “evaluación del diseño del programa”, comprende el diseño y estructura del programa (contenidos y calidad técnica), adecuación al contexto (respuesta al eje problemático y pertinencia) y situación de partida (acceso al campo y viabilidad).

En cuanto a la fase II “la evaluación del desarrollo del programa” incluye dos dimensiones: la evaluación comprensiva (plan de autoimposición de metas) y evaluación basada en estándares (el alcance de las metas, eficacia de las actividades y recursos didácticos y eficiencia del interventor).

Es crucial mencionar que este apartado se retoman algunos datos descritos en los apartados previos, lo que permite realizar una evaluación integral fusionando el logro y el impacto del programa en el contexto.

En términos generales, el objetivo de la escala estimativa en la evaluación holística fue medir el logro y el impacto del programa, cuyos resultados están descritos en las siguientes tablas.

Figura 2. Escala estimativa

Escala estimativa					
Objetivo: evaluar el impacto del programa de intervención "English for my future" comprendiendo su diseño y su implementación en el contexto educativo.					
Fase I Evaluación del diseño del programa					
Diseño del programa					
Indicadores	Nivel de impacto				
Contenidos del programa	Destacado	Satisfactorio	Básico	Insuficiente	Ausente
Fundamentación teórica de los contenidos del programa	X				
Planificación didáctica de la intervención (situaciones didácticas, metodología y niveles taxónomicos)	X				
Calidad técnica	Destacado	Satisfactorio	Básico	Insuficiente	Ausente
Congruencia de los elementos internos del programa (objetivos, teoría y diseño didáctico)	X				
	X				
Adecuación al contexto					
Indicadores	Nivel de impacto				
Respuesta al eje problemático	Destacado	Satisfactorio	Básico	Insuficiente	Ausente
Coherencia de las bases teóricas de la programa de intervención referente a las necesidades del contexto	X				
Pertinencia	Nivel de impacto				
	Destacado	Satisfactorio	Básico	Insuficiente	Ausente
Priorización del programa de intervención en la atención de los ejes problematizadores del contexto	X				
Situación de partida					
Indicadores	Nivel de impacto				
Acceso al campo	Destacado	Satisfactorio	Básico	Insuficiente	Ausente
Compromiso y respaldo de las autoridades institucionales desde el inicio hasta el cierre del programa	X				
Viabilidad del programa en el contexto	Nivel de logro				
	Destacado	Satisfactorio	Básico	Insuficiente	Ausente
Recursos de apoyo para la implementación del programa (sala audiovisual, proyectores, bocinas y señal de internet)		X			

Nota. Elaboración propia

Figura 3. Escala estimativa

Fase II Evaluación del desarrollo del programa					
Evaluación comprensiva					
Indicadores	Nivel de impacto				
Planes de auto imposición de metas	Destacado	Satisfactorio	Básico	Insuficiente	Ausente
Establecimiento de metas claras y coherentes (tiempo y alcance) de los participantes en el plan de auto imposición de metas		X			
Evaluación basada en estándares					
Indicadores	Nivel de logro				
Alcance de metas	Destacado	Satisfactorio	Básico	Insuficiente	Ausente
Cumplimiento de metas a corto plazo		X			
Cumplimiento de metas a mediano plazo		X			
Establecimiento de metas a largo plazo	X				
Actividad Halloween as a cultural Holiday	Nivel de impacto				
Participación y trabajo en equipo de los participantes	Destacado	Satisfactorio	Básico	Insuficiente	Ausente
	X				
Actividad The 5 most popular English Speaking Countries in the world	Nivel de impacto				
Identificación de los características históricas, lingüísticas y culturales del idioma inglés.	Destacado	Satisfactorio	Básico	Insuficiente	Ausente
	X				
Eficacia y eficiencia					
Eficacia de las actividades y recursos diácticos	Nivel de impacto				
Creatividad e innovación en las actividades y materiales didácticos	Destacado	Satisfactorio	Básico	Insuficiente	Ausente
		X			
Videos didácticos, presentaciones gráficas y tiempo	Destacado	Satisfactorio	Básico	Insuficiente	Ausente
		X			
Eficiencia del interventor	Nivel de impacto				
Dominio de los temas y el manejo de las instrucciones	Destacado	Satisfactorio	Básico	Insuficiente	Ausente
		X			
Disponibilidad, acompañamiento y motivación extrínseca	Destacado	Satisfactorio	Básico	Insuficiente	Ausente
		X			

Nota. Elaboración propia

Resultados del logro e impacto del programa de intervención

La siguiente tabla ilustra la evaluación holística del programa de intervención enfocado al nivel de logro referente a su diseño, calidad técnica, viabilidad y pertinencia.

De acuerdo con los datos proporcionado en la escala estimativa y retomando algunos señalamientos previos, el proyecto tuvo un nivel satisfactorio en la fase I “evaluación de programas”, esto se debió a su fundamentación teórica, lo que permitió una función integral del modelo socioeducativo de Gardner (1985) con la clasificación de las actividades atendiendo de manera oportuna las necesidades del contexto.

Su congruencia interna proporcionó una sólida estructura tanto teórica como didáctica en la objetividad de las actividades, teniendo como resultado coherencia en los objetivos, su clasificación, y su diseño didáctico.

Todo lo establecido en el diseño del programa atendió significativamente a los ejes problematizadores, los cuales eran el bajo nivel de autoeficacia y el conocimiento regular de la cultura inglesa, obtenido como impacto la metacognición y potencialización de la motivación intrínseca de los alumnos en el aprendizaje del idioma inglés.

Figura 4. Evaluación del logro e impacto del programa

Evaluación del logro e impacto del programa de intervención							
Componentes del diseño del programa			Evaluación	Pertinencia del programa en el contexto			Impacto en el contexto
Contenidos del programa	Calidad técnica	Viabilidad	Nivel de logro	Ejes problematizadores	Base teórica	Actividades que atienden al problema	
Situaciones didácticas: <i>Getting in touch with my English learning process</i> (poniéndome en contacto con mi proceso de aprendizaje del inglés). <i>Getting better opportunities for my future</i> (Conseguiendo mejores oportunidades para mi futuro). <i>Halloween as a cultural holiday</i> (Halloween como festival cultural). <i>English as a language of empire in the world</i> (El inglés como lengua de imperio en el mundo)	Congruencia interna: -Objetivos claros Coherencia de las bases teóricas: Modelos socioeducativo de Gardner (1985) para el aprendizaje de lenguas extranjeras Clasificación de las actividades: -Motivación instrumental -Motivación integrativa Planificación de situaciones didácticas - Aprendizaje basado en productos	Recursos de apoyo: Sala audiovisual Proyector Bocinas Acceso a internet	Muy bueno	Nivel bajo de autoeficacia debido a dos procesos motivacionales: -Auto imposición de metas -Expectativas de resultados	Motivación instrumental	Mi análisis FODA en el proceso de aprendizaje del idioma inglés Mi plan de auto imposición de metas para el aprendizaje del idioma inglés	Instrospección del proceso de aprendizaje del idioma inglés en los participantes. Autometacognición en el aprendizaje del idioma inglés
			Nivel regular en el conocimiento de la cultura del idioma inglés	Modelo socioeducativo de Gardner Motivación integrativa		My favorite horror movie The history of the English language The 5 most popular English speaking countries in the world.	

Nota. Elaboración propia

Prosiguiendo con la evaluación holística de la intervención, es pertinente analizar el impacto del logro de las metas previamente establecidas en el diseño del programa, para ello es indispensable retomar algunos postulados de Stake (2006) quien afirma que las metas estandarizadas predeterminadas en el programa funcionan como parámetros evaluativos los cuales permiten valorizar la calidad de éste.

En la siguiente tabla se muestra las actividades del plan de intervención categorizadas según el modelo socioeducativo de Gardner (motivación instrumental e integrativa) seguido de las metas preestablecidas, los datos obtenidos en la encuesta de respuestas múltiples, el nivel de impacto, las evidencias de los logros y finalmente algunos obstáculos.

Figura 5. Evaluación del logro e impacto de las actividades del programa

Logro e impacto de las actividades del programa							
Evaluación basado en estándares							
Actividades	Dimensión motivacional	Meta Estandar Preestablecida	Datos obtenidos	Nivel de impacto		Evidencias de los logros	Algunos obstáculos
				Logrado	No logrado		
Mi análisis FODA en mi proceso de aprendizaje del idioma inglés	Motivación instrumental	Lograr que el 80% de los participantes identifiquen sus Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas en su proceso de aprendizaje del idioma inglés	92%	X		Fortalezas y áreas de oportunidades: Retención de información, interés por la música, películas y series, la tecnología, la internazionalización y la lectura en inglés. Debilidades y amenazas: carencias en las habilidades lingüísticas y limitaciones de recursos económicos para acceder a cursos.	Algunas inasistencias durante las sesiones de la actividad
Mi plan de auto imposición de metas: Metas a corto plazo		Lograr que el 75 % de los participantes cumplan sus metas a corto plazo	83%	X		Concluyeron un nivel de duolingo A1 Aprendizaje de nuevos vocabularios, aprendizaje de lista de verbos, realización de lecturas cortas, escucharon música y vieron películas en inglés.	Falta de gestión del tiempo y algunas inasistencia de los participantes
Metas a mediano plazo		Lograr que 75% de los participantes cumplan sus metas a mediano plazo	77%	X		Compromiso en la entrega de las actividades en la asignatura de inglés y obtención de buenas calificaciones en el trimestre.	
Metas a largo plazo		Lograr que el 80% de los participantes establezcan sus metas a largo plazo	100%	X		Obtener una certificación en el idioma, obtener una beca en un país de habla inglesa, usar el idioma en el ámbito profesional e internazionalización (viajar por	Ningún obstáculo
My favorite horror movie	Motivación Integrativa	Lograr que el 80% de los participantes participen activamente en las actividad "mi película de terror favorita.	88%	X		Trabajo en equipo (representación de un personaje de terror)	Inasistencia y motivos personales
The 5 most popular English speaking countries in the world		Lograr que el 80 % de los participantes identifiquen las diferencias lingüísticas de las variantes dialectales del inglés.	100%	X		Aprendizaje de los participantes: diferencias en la pronunciación, orotografía y léxico de los dialectos, panorama general de la histórico y cultural de la lengua inglesa.	Ningún obstáculo

Nota. Elaboración propia

La actividad titulada “mi análisis FODA en mi proceso de aprendizaje del idiomas inglés” (motivación instrumental) la meta preestablecida fue que el 80 % de los participantes lograrán identificar sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, de acuerdo con los datos obtenidos el 92% de ellos lo logró a evidencia de esto, los participantes externaron que sus fortalezas estaban asociadas con la retención de información, interés por la música, las películas, series como estrategias para aprender inglés, además atribuyeron como debilidades y amenazas, las carencias en las habilidades lingüísticas y las limitaciones en cuestión de los recursos económicos para acceder a cursos extras.

Referente a la parte medular de programa “el plan de autoimposición de metas” la meta fue lograr que 75% de los participantes cumplieran sus metas a corto plazo, como resultado el 83% de ellos lo logró como evidencia, los participantes concluyeron un nivel de *Duolingo* “A1” aprendieron nuevos

vocabularios, realizaron lecturas cortas (para repasar la pronunciación), escucharon y vieron películas en inglés como estrategia de aprendizaje, el resto que no logró esto se debió a la falta de gestión del tiempo y algunas inasistencias durante el programa.

En cuanto al logro de las metas a mediano plazo se prestableció el estándar de logro en un 75.% y según con los datos finales el 77% de los participantes lo logró mediante el compromiso constante en la entrega de tareas y obtención de buenas calificaciones al final del trimestre.

Para concluir el impacto del plan de autoimposición de metas, el estándar para evaluar el establecimiento de metas a largo plazo fue que 80% de los participantes se las autoimpusieran y los datos reflejan que el 100% lo logró a evidencia de ellos, los participantes se establecieron obtener una certificación en inglés, obtener una beca en un país de habla inglesa, emplear el idioma en el ámbito profesional y la internacionalización (viajar por el mundo).

Por otro lado, las actividades clasificadas en la motivación integrativa tuvieron los siguientes logros e impacto; en la actividad *my favorite horror movie*, la meta estandarizada fue que el 80% de los participantes participaran de manera activa, de acuerdo con los datos el 88% de ellos participó de manera constante durante la implementación de esta actividad.

Referente a la actividad *the 5 most popular english – speaking countries in the world*, se preestableció la meta de lograr que el 80% de los participantes identificaran las diferencias lingüísticas de las variantes dialectales del inglés, como resultado, el 100% de ellos logró identificar las diferencias en la pronunciación, ortografía y léxico de los dialectos, además, conocer el panorama general histórico y cultural del idioma inglés.

En consideraciones generales, es pertinente reconocer que las metas prestablecidas en el programa tuvieron un nivel de logro satisfactorio concediendo al programa una buena calidad evaluativa en el contexto.

Como se ha mencionado previamente, la evaluación de la fase final del programa tiene un objetivo riguroso, dado que, no sólo evalúa de manera holística la naturaleza de la intervención en el contexto, sino también la eficacia de las

actividades y recursos didácticos, asimismo, como elemento principal la eficiencia del interventor.

Estos dos elementos son cruciales para valorar el desempeño del programa, ambos fungen como parámetros evaluativos que permiten discernir el impacto del programa en relación con los otros datos previamente analizados.

La siguiente tabla analiza la eficiencia de las actividades y recursos didácticos empleados durante la implementación del programa de intervención, en sus indicadores se encuentran; las situaciones didácticas (actividades), videos, presentaciones digitales y el tiempo empleado.

Asimismo, la segunda parte de la tabla ilustra le evaluación de la eficacia (desempeño) del interventor enfocado en el dominio del tema, instrucciones, disponibilidad y acompañamiento, además, la motivación extrínseca.

Figura 6. Evaluación de la eficacia y eficiencia del programa

Evaluación de la eficacia y eficiencia de la implementación del programa			
Eficiencia de las actividades y los recursos didácticos			
Indicadores	Valoración de estrellas de los participantes	Nivel de logro en el programa	Descripción cualitativa
Situaciones didácticas: Getting in touch with my English learning process, Getting better opportunities for y future, Halloween as a cultural holiday, English as a language of empire	4 estrellas	Satisfactorio	Las actividades durante el desarrollo de la intervención fueron favorables cumpliendo con los criterios de calidad, creatividad e innovación.
Videos didácticos	4 estrellas	Satisfactorio	Los videos diácticos fueron adecuados y cumplieron con el criterio de creatividad e innovación.
Presentaciones digitales	4 estrellas	Satisfactorio	Las presentaciones digitales fueron convenientes para el abordaje de los temas de la intervención.
Tiempo	4 estrellas	Satisfactorio	El tiempo fue oportuno lo que permitió que las actividades se realizarán en el período establecido
Eficacia (desempeño) del interventor			
Indicadores	Valoración de estrellas de los participantes	Nivel de logro en el programa	Descripción cualitativa
Dominio de los temas	4 estrellas	Satisfactorio	El interventor demostró un nivel apropiado en el conocimiento de los temas durante la intervención.
Instrucciones	4 estrellas	Satisfactorio	El interventor orientó las diversas actividades con instrucciones adecuadas lo que permitió un buen desarrollo de éstas.
Disponibilidad y acompañamiento	4 estrellas	Satisfactorio	El interventor efectuó un apropiado acompañamiento con disponibilidad durante la intervención.
Motivación Extrínseca	4 estrellas	Satisfactorio	El interventor motivó favorablemente durante las actividades lo que permitió un ambiente agradable para los participantes.

Nota. Elaboración propia

Es pertinente mencionar que esta tabla unifica datos de dos instrumentos de evaluación, por un lado, se retoman datos de la encuesta de valoración de estrellas y la escala estimativa de logros e impactos de la intervención.

De acuerdo con los datos de la tabla la eficacia de las actividades y recursos didácticos es evaluada con un nivel de logro “satisfactorio” lo determina que las actividades fueron benéficas y cumplieron con los criterios de creatividad e innovación, los videos y las presentaciones fueron idóneos, sus contenidos cumplieron con las finalidades de los diversos temas abordados y el tiempo establecido fue oportuno logrando que las actividades se realizaran el periodo establecido.

En cuanto a la evaluación de la eficiencia (desempeño) del interventor el nivel logro en el programa fue satisfactorio, esto se debió a la evaluación de las 4 estrellas predominantes en los indicadores, evidenciando que el interventor dispuso de un nivel apropiado en el dominio de los temas, sus instrucciones fueron favorables, de igual modo, su disponibilidad (acompañamiento) y motivación intrínseca permitieron que las sesiones de la intervención se llevaran a cabo en un ambiente agradable para los participantes.

El programa de intervención y su impacto en el contexto

Figura 7. El programa de intervención y su impacto en el contexto

El programa de intervención y su impacto en el contexto					
Diagnóstico en el contexto		Impacto del plan de intervención			
Ejes problematizadores	Datos del diagnóstico	Actividades que atendieron el problema	Bases teóricas	Resultados	Hallazgos
Nivel bajo de autoeficacia causado por dos procesos motivacionales: La autoimposición de metas y las expectativas de resultados.	El 34% de ellos siempre identificaba sus fortalezas y debilidades. Sólo el 38% de los sujetos encuestados sumió que siempre se proponía metas en el aprendizaje del inglés. El 10.6% de los sujetos obtenía una buena calificación en la asignatura de inglés	Mi análisis FODA en mi proceso de aprendizaje del idioma inglés Mi plan de autoimposición de metas para el aprendizaje del idioma inglés.	Motivación Instrumental (Gardner, 1985)	El 92% de los sujetos identificó sus Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas. La Auto imposición de metas y su cumplimiento: El 100% de los participantes estableció sus metas en el plan de autoimposición, el 83% de ellos logró sus metas a corto plazo, el 77% a mediano plazo dentro de éstas el 40% logró obtener una buena calificación y finalmente el 100% estableció metas a largo plazo.	Promover el auto análisis del proceso de aprendizaje del inglés en los discentes. Fomentar la autometacognición en la asignatura de inglés como lengua extranjera con enfoque de evaluación formativa.
Nivel regular en el conocimiento cultural del idioma inglés.	El 70% de los sujetos sumió que siempre le generaba interés por aprender cultura inglesa	My favorite horror movie. The 5 most popular English - Speaking countries in the world.	Motivación Integrativa (Gardner, 1985)	El 100% de los participantes identificó y aprendió las diferencias lingüísticas y culturales de las variantes dialectales del idioma inglés.	Implementar actividades culturales y lingüísticas en la asignatura de inglés.

Nota. Elaboración propia

Esta última tabla analiza los logros del programa de intervención en función de los ejes problemáticos situados en el contexto.

De acuerdo con los datos del diagnóstico, los participantes presentaban un bajo nivel de autoeficacia, influido por procesos motivacionales, la autoimposición de metas y expectativas de resultados. Además, mostraron un nivel regular en el conocimiento cultural del idioma inglés.

Según los datos del diagnóstico sólo 34% de los participantes identificaban sus fortalezas y debilidades en el aprendizaje del idioma inglés, la actividad que atendió a este eje problematizador fue “mi análisis FODA en mi proceso de aprendizaje” el cual permitió que el 92% de los participantes lograran identificar no sólo sus fortalezas y debilidades, asimismo, sus oportunidades y amenazas, teniendo como hallazgos el reconocimiento de habilidades como: la retención de información, la lectura, el uso de la tecnología y el gusto por las series, películas y canciones para aprender inglés.

Otro de los datos cruciales del diagnóstico fue la autoimposición de metas, sólo el 63% de los participantes asumió proponerse metas para aprender inglés, sin embargo, lograban lo que se proponían, la actividad que atendió este eje problematizador fue “mi plan de autoimposición de metas” el cual permitió desarrollar la metacognición de los participantes evidenciando que el 100% de ellos logró proponerse metas, 83% logró sus metas a corto plazo, por ejemplo, aprender nuevos vocabularios, realizar lectura cortas, escuchar música, ver series y películas en inglés, además de cursar un nivel en *Duolingo*, el 77% de ellos lograron sus metas a mediano plazo teniendo como hallazgo que el 40% de ellos obtuvo una buena calificación en la asignatura, 30% más de lo evidenciado en el diagnóstico (10%).

Por otro lado, las actividades de motivación integrativa tuvieron un impacto favorable en los participantes, el 100% de ellos asumió haber aumentado su conocimiento cultural del idioma inglés, teniendo como hallazgos: el reconocimiento histórico y cultural del idioma a través de su evolución, sus diferencias lingüísticas; ortografía, léxico y pronunciación en la variedad dialectal del inglés, esto evidencia una consolidación de la motivación intrínseca de los participantes, la cual era moderada previo al programa.

5.4 DISCUSIÓN

5.4.1 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En la actualidad, la enseñanza del idioma inglés se ha centrado de manera holística en la formación del profesorado y en sus funciones como principal promotor de la motivación en los discentes. Numerosas investigaciones han emergido para abordar las diversas problemáticas en las aulas de clases, muchas de ellas enfocadas en las deficiencias de las habilidades lingüísticas del idioma, la falta de motivación en las aulas y la deserción escolar, no obstante, se ha omitido al alumno como principal autogestor de su propia motivación.

Si bien, el profesorado debe distinguirse por promover una motivación extrínseca, asimismo, el alumno debe ser instruido para automotivarse; conocer cómo aprende, explorar sus fortalezas y áreas de oportunidades, además, crear en ellos una cultura proactiva que les permita combatir sus debilidades y amenazas ante cualquier escenario que obstaculice su proceso de aprendizaje.

Esta investigación desde el diagnóstico, el diseño del programa y su implementación en el contexto ha permitido aportar las siguientes recomendaciones:

El autoanálisis y su efecto en la autoeficacia de los aprendices

Es indispensable que el profesorado innove en su práctica, que implemente actividades de autoanálisis durante cada inicio del ciclo escolar, que promueva en los discentes una introspección colectiva e individual en su aprendizaje, con la finalidad de reconocer las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas para favorezcan el proceso de aprendizaje del idioma inglés.

Del autoanálisis a la auto imposición de metas

Uno de los hallazgos de la investigación fue la potencialización de la auto imposición de metas, se observó que ninguna meta es eficaz si no es estructurada a partir del autoconocimiento del proceso de aprendizaje, es pertinente que el profesorado de lengua inglesa instruya a sus discentes en la metacognición, que cada meta autoimpuesta represente en el alumno una oportunidad de aprendizaje, no una obligación. El aprendizaje del idioma inglés deber ser percibido desde la perspectiva del alumnado como un proceso de gustos e intereses, exploración y

conocimiento, el docente no debería más imponer sus gustos sino conocer los de sus alumnos, esto favorecerá el ambiente de aprendizaje fusionando el contenido de la asignatura y la metacognición.

La integración de la cultura en el aprendizaje del idioma inglés.

El contenido cultural del programa de intervención demostró que la cultura y el estudio del idioma no pueden estar aislados, es indispensable que los alumnos arropen la cultura del idioma en su proceso de aprendizaje, dado que, provee en ellos el interés de la comunidad del habla y la razón del aprender de este idioma.

La integración cultural abordada en este programa de intervención dotó a los participantes de conocimientos históricos, lingüísticos y culturales del idioma logrando en ellos una integración cultural en función de sus intereses y preferencias por aprender inglés. Es menester que el profesorado implemente actividades culturales para promover en los discentes el interés por explorar más allá del aprendizaje tradicional del idioma.

Limitaciones en el proceso de intervención

Desde la perspectiva de investigador, esta intervención educativa ha sido un referente para el bienestar y la consolidación de la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en una institución pública de nivel básico, es indispensable compartir las vivencias y realidades del proceso desde dos polos: las limitaciones y las oportunidades.

Las realidades expresadas desde la experiencia como interventor e investigador son cruciales, demuestran aristas que imposibilitan el proceso de investigación, se comprende que no todas las instituciones están dispuestas a colaborar para la atender los problemas latentes en sus aulas, algunas temen que sean expuestas y juzgadas, no obstante, otras ofrecen su colaboración por un solo sentido común: el bienestar de los educandos. Esta investigación es el resultado de un trabajo cooperativo entre la institución y el arduo esfuerzo del investigador lo cual permitió atender de manera positiva el problema en el contexto.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abuchaibe, R. (2022, noviembre 18). El ranking de los países de América Latina que hablan mejor inglés como segundo idioma. BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-63672337>
- Almeida, P., & Zambrano, C. (2020). Fundamentos para potenciar el proceso de aprendizaje del idioma inglés a través de la música. *Rehuso*, 5(1), 33–41. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>
- Anguera, M. (2008). Evaluación de programas desde la metodología cualitativa. *Revista de acción psicológica*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- BBC News Mundo. (2019, septiembre 8). Cómo el inglés se convirtió en lengua “universal” de la ciencia y por qué en el futuro puede dejar de serlo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-49610224>
- Beltrán Arias, L. (2015). Influencia cultural en la motivación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 8(2), 341–371.
- Berlitz. (2023, julio 26). La importancia de saber inglés en el mundo actual. <https://www.berlitz.com/es-pr/blog/la-importancia-de-saber-ingles-en-el-mundo-actual#:~:text=Estudios%20y%20Desarrollo%20Acad%C3%A9mico%3A%20El,se%20encuentran>
- Campos, J., & Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*.
- Castro, F. (2017). Motivación y esfuerzo en la adquisición de lenguas extranjeras. Escuela Oficial de Idiomas “Jesús Madero”.
- CCN Español. (2022, noviembre 17). Argentina, Costa Rica y Cuba con mejor dominio del inglés en América Latina; Ecuador y México los peor calificados. <https://cnnespanol.cnn.com/2022/11/17/argentina-costa-rica-cuba-paises->

- mejor-dominio-ingles-ef-
orix/#:~:text=El%20dominio%20de%20ingl%C3%A9s%20en,seguido%20de%20
- Choquehuanca, J., Vilca, B., & Mamani, T. (2022). Motivación para el aprendizaje del idioma inglés y la relación con el rendimiento académico de estudiantes del nivel secundario de la Ugel San Román 2021. Digital Publisher. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4-2.1338>
- Diario Oficial de la Federación. (2022). Reglas de operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2023. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/01/ROP-PRONI-2023__SEP-301222.pdf
- Díaz, L. (2011). La observación. Facultad de Psicología, UNAM.
- Educación Básica. (2023). Programa Nacional de Inglés (PRONI). <https://educacionbasica.sep.gob.mx/programa-nacional-de-ingles-proni/>
- Educación Chihuahua. (s. f.). ¿Qué es el Programa Nacional de Inglés (PRONI)? <https://educacion.chihuahua.gob.mx/proni/historia#:~:text=El%20PRONI%20inici%C3%B3%20en%202009,secundaria%2C%20a%C3%B1o%20en%20el%20que>
- Llanga Vargas, E. F., Silva Ocaña, M. A., & Vistin Remache, J. J. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/09/motivacion-extrinseca-intrinseca.html>
- Education First. (2022). English Proficiency Index. <https://www.ef.com.mx/epi/regions/latin-america/mexico/>
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2014). Estrategias docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento (3.^a ed.). Fondo de Cultura Económica.

- Escobar, J., & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/302438451>
- Escuelas Mex. (2023). Alfonso Caparros Santamaría. Directorio de Instituciones Educativas en México. <https://escuelasmex.com/directorio/27DES0024G/alfonso-caparros-santamaria>
- Fabila, A., Minami, H., & Izquierdo, J. (2013). La escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349269>
- Fernández, R. (2023, junio 1). Los idiomas más hablados en el mundo en 2023. <https://es.statista.com/estadisticas/635631/los-idiomas-mas-hablados-en-el-mundo/#:~:text=El%20ingl%C3%A9s%20es%20en%202023,esta%20lengu a%20como%20segundo%>
- Gallardo, Y., & Moreno, A. (1999). Módulo 3 recolección de la información. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Gobierno del Estado de México. (2023). Programa Nacional de Inglés (PRONI). <http://seduc.edomex.gob.mx/proni#:~:text=Este%20programa%20federal%2 C%20opera%20con,sujeto%20a%20reglas%20de%20operaci%C3%B3n>
- Instituto Virtual Cervantes. (2024). Motivación. Diccionario de términos clave de ELE.
- Jordán Padrón, M., Pachón González, L., Blanco Pereira, M. E., & Achiong Alemañ, M. (2011). Elementos a tener en cuenta para realizar un diseño de intervención educativa. Revista Médica Electrónica, 33(4). <http://www.revmedicaelectronica.sld.cu>
- Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. Revista de Investigación Educativa.
- Juste, R. (2006). Evaluación de Programas Educativos. La Muralla.

- Macario, N. (2023, febrero 2). ¿Qué tan buen nivel de inglés tienen los mexicanos? Expansión. <https://expansion.mx/carrera/2023/02/02/que-tan-buen-ingles-hablan-mexicanos>
- Muguira, A. (2023). ¿Qué es la escala Likert y cómo utilizarla? QuestionPro. https://www.questionpro.com/blog/es/que-es-la-escala-de-likert-y-como-utilizarla/#Ejemplos_de_respuestas_en_la_escala_de_Likert
- Nuevo Continente. (2019, octubre 3). La importancia de un colegio bilingüe en el desarrollo de tu hijo. <https://nuevocontinente.edu.mx/2019/10/03/la-importancia-de-un-colegio-bilingue-en-el-desarrollo-de-tu-hijo/>
- Ortíz, D., Hidalgo, C., Siguenza, P., & Cherres, S. (2020). La motivación como factor para el aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario ecuatoriano: Antecedentes, resultados y propuestas. *Revista Publicando*, 7(24), 9–20. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/2063>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Dialnet*. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022017000100037
- Pérez, C. (2018). Uso de las listas de cotejo como instrumento de observación. Universidad Metropolitana.
- Ramajo, A. (2008). La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Universidad Antonio de Nebrija.
- Rodríguez, R., & Cantero, M. (2020). Bandura: impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Grandes de la Educación*.
- Rodríguez Neira, T., Álvarez Pérez, L., Cadrecha y Caparrós, M. A., Hernández García, J., Luengo García, M. A., Ordóñez Álvarez, J. J., & Soler Vázquez, E. (1995). *La evaluación de los aprendizajes*. Universidad de Oviedo, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Ruiz, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4775384>

- Salas, D. (2020, febrero 20). La muestra en investigación cualitativa. <https://investigaliacr.com/investigacion/la-muestra-en-la-investigacion-cualitativa/>
- Sampieri, R., Collado, C., & Baptista, P. (1997). Metodología de la investigación. <https://josestavarez.net/Compendio-Metodologia-de-la-Investigacion.pdf>
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. En Metodología de la investigación. RH Sampieri.
- Sansores, A. (2018). El sentido de autoeficacia en el aprendizaje del inglés de estudiantes de secundarias públicas. <http://risisbi.uqroo.mx/handle/20.500.12249/2344>
- Sebastián, A. (2018, enero 19). Enseñar inglés ¿Riesgo o reto? La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/2018/01/19/opinion/016a1pol>
- Secretaría de Educación Pública. (2015). S270 Programa Nacional de Inglés para Alumnos de Educación Básica. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/64151/Diagno_stico_del_programa.pdf
- Tom. (s. f.). 9 razones por las que el inglés es el idioma dominante. Education First. <https://www.ef.com.mx/blog/language/razones-ingles-idioma-dominante/>
- Triviño, J., & De los Ángeles. (2022). La música como recurso didáctico en el aprendizaje de inglés en estudiantes de media básica. Dominios de la Ciencia.
- Unesco. (2021). ¿Qué idioma habla el ciberespacio? <https://es.unesco.org/courier/2021-2/que-idiomas-habla-ciberespacio>
- Vidal Ledo, M., & Rivera Michelena, N. (2007). Investigación-acción. Educación Médica Superior, 21(4).

7. ANEXOS

Alojamiento de la Tesis en el Repositorio Institucional	
Título de Tesis:	Creencias de autoeficacia y motivación intrínseca de alumnos de inglés de nivel secundaria.
Autor de la Tesis:	Simón Antonio Gómez Sánchez
ORCID:	https://orcid.org/0000-0003-4593-992X
Resumen de la Tesis:	<p>En las últimas décadas el idioma inglés se ha consolidado, su auge predomina en diversos ámbitos del mundo globalizado; el comercio, la ciencia y la educación, el panorama actual del aprendizaje del inglés en México es crítico, sondeos recientes ilustran un nivel de desempeño bajo en el sureste del país.</p> <p>Esta investigación aborda la implementación y evaluación de un programa de intervención educativa titulado “<i>English for my future</i>” cuyo objetivo fue promover una cultura motivacional instrumental e integrativa para atender el bajo nivel de autoeficacia y motivación intrínseca de alumnos de inglés de nivel secundaria.</p> <p>El modelo de evaluación del programa fue una combinación de enfoques inspirado en Robert Stake; evaluación comprensiva y basada en estándares, y Pérez Juste evaluación de programas educativos; se empleó un enfoque mixto; enfocados en instrumentos formativos y sumativos para evaluar el impacto del programa en el contexto.</p>

	<p>Los resultados revelaron mejoras significativas atendiendo los ejes problematizadores del contexto particularmente en el autoanálisis, la integración de la cultura y la metacognición de los participantes referente a su proceso de aprendizaje del idioma inglés.</p>
<p>Palabras claves de la Tesis:</p>	<p>Autoeficacia, metacognición, motivación instrumental, motivación integrativa, aprendizaje del inglés.</p>
<p>Referencias citadas:</p>	<p>Abuchaibe, R. (2022, noviembre 18). El ranking de los países de América Latina que hablan mejor inglés como segundo idioma. BBC News Mundo. https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-63672337</p> <p>Almeida, P., & Zambrano, C. (2020). Fundamentos para potenciar el proceso de aprendizaje del idioma inglés a través de la música. Rehuso, 5(1), 33–41. https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/articloe/view/1684</p> <p>Anguera, M. (2008). Evaluación de programas desde la metodología cualitativa. Revista de acción psicológica. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.</p> <p>BBC News Mundo. (2019, septiembre 8). Cómo el inglés se convirtió en lengua "universal" de la ciencia y por qué en el futuro puede dejar de serlo. https://www.bbc.com/mundo/noticias-49610224</p> <p>Beltrán Arias, L. (2015). Influencia cultural en la motivación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, 8(2), 341–371.</p>

	<p>Berlitz. (2023, julio 26). La importancia de saber inglés en el mundo actual. https://www.berlitz.com/es-pr/blog/la-importancia-de-saber-ingles-en-el-mundo-actual#:~:text=Estudios%20y%20Desarrollo%20Acad%C3%A9mico%3A%20El,se%20encuentran</p> <p>Campos, J., & Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. Revista Xihmai.</p> <p>Castro, F. (2017). Motivación y esfuerzo en la adquisición de lenguas extranjeras. Escuela Oficial de Idiomas “Jesús Madero”.</p> <p>CCN Español. (2022, noviembre 17). Argentina, Costa Rica y Cuba con mejor dominio del inglés en América Latina; Ecuador y México los peor calificados. https://cnnespanol.cnn.com/2022/11/17/argentina-costa-rica-cuba-paises-mejor-dominio-ingles-ef-orix/#:~:text=El%20dominio%20de%20ingl%C3%A9s%20en,seguido%20de%20</p> <p>Choquehuanca, J., Vilca, B., & Mamani, T. (2022). Motivación para el aprendizaje del idioma inglés y la relación con el rendimiento académico de estudiantes del nivel secundario de la Ugel San Román 2021. Digital Publisher. https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4-2.1338</p> <p>Diario Oficial de la Federación. (2022). Reglas de operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2023. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/01/ROP-PRONI-2023_SEP-301222.pdf</p> <p>Díaz, L. (2011). La observación. Facultad de Psicología, UNAM.</p> <p>Educación Básica. (2023). Programa Nacional de Inglés (PRONI).</p>
--	---

<p>Universidad Juárez Autónoma de Tabasco</p>	<p>https://educacionbasica.sep.gob.mx/programa-nacional-de-ingles-proni/</p> <p>Educación Chihuahua. (s. f.). ¿Qué es el Programa Nacional de Inglés (PRONI)? https://educacion.chihuahua.gob.mx/proni/historia#:~:text=El%20PRONI%20inici%C3%B3%20en%202009,secundaria%2C%20a%C3%B1o%20en%20el%20que</p> <p>Llanga Vargas, E. F., Silva Ocaña, M. A., & Vistin Remache, J. J. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante. <i>Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo</i>. https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/09/motivacion-extrinseca-intrinseca.html</p> <p>Education First. (2022). English Proficiency Index. https://www.ef.com.mx/epi/regions/latin-america/mexico/</p> <p>Eggen, P., & Kauchak, D. (2014). <i>Estrategias docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento</i> (3.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.</p> <p>Escobar, J., & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. <i>ResearchGate</i>. https://www.researchgate.net/publication/302438451</p> <p>Escuelas Mex. (2023). Alfonso Caparroso Santamaría. Directorio de Instituciones Educativas en México. https://escuelasmex.com/directorio/27DES0024G/alfonso-caparroso-santamaria</p> <p>Fabila, A., Minami, H., & Izquierdo, J. (2013). La escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. <i>Dialnet</i>.</p>
---	--

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349269>

Fernández, R. (2023, junio 1). Los idiomas más hablados en el mundo en 2023. <https://es.statista.com/estadisticas/635631/los-idiommas-mas-hablados-en-el-mundo/#:~:text=El%20ingl%C3%A9s%20es%20en%202023,esta%20lengua%20como%20segundo%20>

Gallardo, Y., & Moreno, A. (1999). Módulo 3 recolección de la información. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

Gobierno del Estado de México. (2023). Programa Nacional de Inglés (PRONI). <http://seduc.edomex.gob.mx/proni/#:~:text=Este%20programa%20federal%2C%20opera%20con,sujeto%20a%20reglas%20de%20operaci%C3%B3n>

Instituto Virtual Cervantes. (2024). Motivación. Diccionario de términos clave de ELE.

Jordán Padrón, M., Pachón González, L., Blanco Pereira, M. E., & Achiong Alemañy, M. (2011). Elementos a tener en cuenta para realizar un diseño de intervención educativa. *Revista Médica Electrónica*, 33(4). <http://www.revmedicaelectronica.sld.cu>

Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*.

Juste, R. (2006). *Evaluación de Programas Educativos*. La Muralla.

Macario, N. (2023, febrero 2). ¿Qué tan buen nivel de inglés tienen los mexicanos? *Expansión*. <https://expansion.mx/carrera/2023/02/02/que-tan-buen-ingles-hablan-mexicanos>

<p>Universidad Juárez Autónoma de Tabasco</p>	<p>Muguira, A. (2023). ¿Qué es la escala Likert y cómo utilizarla? QuestionPro. https://www.questionpro.com/blog/es/que-es-la-escala-de-likert-y-como-utilizarla/#Ejemplos_de_respuestas_en_la_escala_de_Likert</p> <p>Nuevo Continente. (2019, octubre 3). La importancia de un colegio bilingüe en el desarrollo de tu hijo. https://nuevocontinente.edu.mx/2019/10/03/la-importancia-de-un-colegio-bilingue-en-el-desarrollo-de-tu-hijo/</p> <p>Ortiz, D., Hidalgo, C., Siguenza, P., & Cherres, S. (2020). La motivación como factor para el aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario ecuatoriano: Antecedentes, resultados y propuestas. <i>Revista Publicando</i>, 7(24), 9–20. https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/2063</p> <p>Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. <i>Dialnet</i>. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022017000100037</p> <p>Pérez, C. (2018). Uso de las listas de cotejo como instrumento de observación. Universidad Metropolitana.</p> <p>Ramajo, A. (2008). La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Universidad Antonio de Nebrija.</p> <p>Rodríguez, R., & Cantero, M. (2020). Bandura: impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. <i>Grandes de la Educación</i>.</p> <p>Rodríguez Neira, T., Álvarez Pérez, L., Cadrecha y Caparrós, M. A., Hernández García, J., Luengo García, M. A., Ordóñez Álvarez, J. J., & Soler Vázquez, E. (1995). La evaluación de los</p>
---	--

	<p>aprendizajes. Universidad de Oviedo, Instituto de Ciencias de la Educación.</p> <p>Ruiz, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4775384</p> <p>Salas, D. (2020, febrero 20). La muestra en investigación cualitativa. https://investigaliacr.com/investigacion/la-muestra-en-la-investigacion-cualitativa/</p> <p>Sampieri, R., Collado, C., & Baptista, P. (1997). Metodología de la investigación. https://josetavarez.net/Compendio-Metodologia-de-la-Investigacion.pdf</p> <p>Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. En Metodología de la investigación. RH Sampieri.</p> <p>Sansores, A. (2018). El sentido de autoeficacia en el aprendizaje del inglés de estudiantes de secundarias públicas. http://risisbi.uqroo.mx/handle/20.500.12249/2344</p> <p>Sebastián, A. (2018, enero 19). Enseñar inglés ¿Riesgo o reto? La Jornada. https://www.jornada.com.mx/2018/01/19/opinion/016a1pol</p> <p>Secretaría de Educación Pública. (2015). S270 Programa Nacional de Inglés para Alumnos de Educación Básica. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/64151/Diagno_stico_del_programa.pdf</p> <p>Tom. (s. f.). 9 razones por las que el inglés es el idioma dominante. Education First.</p>
--	--

	<p>https://www.ef.com.mx/blog/language/razones-ingles-idioma-dominante/</p> <p>Triviño, J., & De los Ángeles. (2022). La música como recurso didáctico en el aprendizaje de inglés en estudiantes de media básica. Dominios de la Ciencia.</p> <p>Unesco. (2021). ¿Qué idioma habla el ciberespacio? https://es.unesco.org/courier/2021-2/que-idiomas-habla-ciberespacio</p> <p>Vidal Ledo, M., & Rivera Michelena, N. (2007). Investigación-acción. Educación Médica Superior, 21(4).</p>
--	---

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.