



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Lenguas
Maestría en Innovación en la Enseñanza de Lenguas

**“Diseño epistémico y no epistémico de la Guía
Metodológica de Lengua Extranjera IV-inglés de la
BUAP”**

Una tesis presentada a la Facultad de Idiomas para el Grado

de:

Maestría en la Innovación en la enseñanza de Lenguas

Jeser Silem Mendoza Soto

Directora de Tesis:

Dra. Vicky Ariza Pinzón



Puebla, Pue.

Noviembre 2025

" Diseño epistémico y no epistémico de la Guía Metodológica de Lengua Extranjera IV-inglés de la BUAP "

Esta tesis ha sido leída por los miembros del comité de tesis de

Jeser Silem Mendoza Soto

Y se considera digno de aprobación del cumplimiento parcial del requisito para el grado de

MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Dra. Vicky Ariza Pinzón

Directora de Tesis



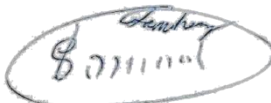
Dr. Yonatan Puón Castro
Miembro del Comité



Dr. Daniel Rodríguez Vergara
Miembro del Comité



Dr. Samuel Sánchez Hernández
Miembro del Comité



Puebla, Puebla

Noviembre 2025

Agradecimientos

A dios por permitirme llegar hasta este punto en mi carrera.

A mi mamá y a mi papá porque han sido mi ejemplo, mi inspiración y mi apoyo en todo este trayecto, les agradezco por siempre estar a mi lado.

A mi hermana Jhareth Lídice por su fortaleza y ejemplo de vida para seguir adelante.

A mi sobrinito Jordan que ha sido una inspiración y el principal motivo para concluir esta maestría.

A la doctora Vicky Ariza Pinzón porque con su consejo me orientó en todo momento.

A mis maestras y maestros que me apoyaron a lo largo de este camino.

Índice

Resumen.....	1
1.1. Antecedentes En El Diseño Curricular.....	2
1.1.2 Definición De Currículo Y Su Relación Con La Enseñanza Del Inglés En La Educación Media Superior En México	4
1.1.2 El Modelo Universitario Minerva Y El Plan 07.....	7
1.1.3 Los Libros De Texto, Su Relación Con El Currículo Y Con La Guía Metodológica De Lengua Extranjera-Inglés De La BUAP	8
1.2. Contexto De La Preparatoria 2 De Octubre De La BUAP.....	9
1.3 Problema De Investigación	9
1.4 Justificación	10
1.5 Objetivos.....	12
1.6 Preguntas De Investigación.....	13
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	14
2.1 Enseñanza De Lenguas, Su Relación Con Los Libros De Texto y Con La Guía Metodológica De La BUAP.....	14
2.1.1 Enseñanza De Las Lenguas, Pedagogía Y Métodos	14
2.1.2 Diseño De Materiales Didácticos Para La Enseñanza De Lenguas	16
2.2 Construcción De Conocimiento En El Currículo.....	18
2.2.1 El Modelo De La Coherencia En El Diseño Curricular.....	18
2.2.2 Diseño Epistémico Y No Epistémico En Los Libros De Texto	20
2.2.3 La Teoría De Códigos De Legitimación Para El Análisis Del Conocimiento.....	23
2.2.3.1 La Dimensión Semántica de los Códigos de Legitimación.....	24
2.3 El Contexto De La Lingüística Sistemico Funcional Y Su Relación Con La Guía	27
2.4 El Rol De Los Libros De Texto Para La Inclusión	29
2.4.2 Pedagogía Crítica Y Su Relación Con La Enseñanza Del Inglés A Través De Textos.....	33
2.4.3 Pensamiento Crítico	35
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	37
3.1 Introducción.....	37
3.2 Preguntas De Investigación.....	37
3.3 Diseño Metodológico.....	38
3.4 Localización Del Trabajo De Investigación.....	39
3.5 Recolección y Análisis De Datos.....	40
3.5.1 Análisis De La Guía Metodológica De Lengua Extranjera IV-Inglés.....	40
3.5.2 Análisis De La Dimensión Semántica De La Teoría De Los Códigos De Legitimación	47

3.5.3 Recolección De Los Datos De Las Entrevistas.....	60
3.6 Análisis De Datos De Las Entrevistas A Docentes Participantes.....	61
3.6.1 Temas De Análisis Subyacentes A La Información De Las Entrevistas	64
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	65
4.1 Ondas De Gravedad Y Densidad Semántica De Escaleras Descendentes	65
4.2 Ondas De Densidad Semántica Planas.....	67
4.3 Acceso Al Conocimiento Legítimo Del Inglés Mediante Ondas Semánticas	70
4.4 Percepción De Los Docentes Del Diseño No Epistémico De La Guía.....	72
4.4.1 Uso De La Guía, Como Reflejo Del Diseño No Epistémico	72
4.4.2 Falta De Autenticidad, Característica Principal Del Diseño No Epistémico	73
4.4.3 Sugerencias De Mejora Relacionadas Al Diseño No Epistémico De La Guía	75
4.5 Discusión De Los Resultados	76
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.....	78
5.1 Conclusiones Principales	78
5.2 Limitaciones.....	80
5.3 Recomendaciones Para Investigaciones Futuras.....	81
5.4 Comentarios Finales.....	83
Apéndices.....	89
Anexo 1. Competencias disciplinares básicas de acuerdo con el programa de estudio de la Asignatura de Lengua Extranjera Inglés IV.....	89
Anexo 2. Tabla de clasificación de Estructura y Diseño de acuerdo con la propuesta de (Bratland y el Ghami, 2022).	89
Anexo 3. Ejemplo de formato de clasificación de datos empíricos por medio del publicador inteligente de MAXQDA.....	89
Anexo 4. Ejemplos de análisis de conexión temática realizados.	91
Anexo 5. Ejemplo del formato de análisis empírico.	94

Índice de Tablas

Tabla 1. Relaciones que operan dentro y entre el saber y el hacer del modelo CDC	20
Tabla 2. Categorías y códigos para caracterizar el contenido de la guía	41
Tabla 3. Temas de análisis de la Guía	47
Tabla 4. Dispositivo de traducción, Bratland y El Ghami (2022)	49
Tabla 5. Adaptación del dispositivo de traducción de Gravedad Semántica	51
Tabla 6. Adaptación del dispositivo de traducción de Densidad Semántica	53
Tabla 7. Información de los participantes entrevistados	61
Tabla 8. Aspectos previstos y no previstos encontrados en las entrevistas realizadas	62
Tabla 9. Temas finales de análisis de las entrevistas de este estudio	64

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Análisis de contenido de los capítulos en los libros de texto: Categorización en dos niveles	22
Ilustración 2. Tres perfiles semánticos	26
Ilustración 3. Perfil de escaleras descendentes	27
Ilustración 4. Ejercicio 1. Escucha. Bloque I.	42
Ilustración 5. Distribución por función o propósito del contenido	43
Ilustración 6. Distribución por Tipo de ejercicio	44
Ilustración 7. Distribución por Contextualización del ejercicio	45
Ilustración 8. Ondas de gravedad y densidad semántica del bloque 1 de la Guía de Lengua Extranjera IV-inglés de la BUAP	55
Ilustración 9. Puntos del 1 al 5 de las ondas de gravedad y densidad semántica del bloque 1	56
Ilustración 10. Ejercicio 1. Gramática. Bloque I.	56
Ilustración 11. Ejercicio 1. Escritura.	59
Ilustración 12. Pasos del análisis temático de las entrevistas realizadas.	62
Ilustración 13. Mapa de códigos de las entrevistas realizadas.	63
Ilustración 14. Ondas de gravedad y densidad semántica del bloque 1 de la Guía de Lengua Extranjera IV-inglés de la BUAP	66
Ilustración 15. Ondas de densidad semántica del bloque 2 de la Guía de Lengua Extranjera IV-inglés de la BUAP	69

Resumen

Los materiales para la enseñanza de lenguas representan un problema para construir conocimiento legítimo del inglés en la Preparatoria 2 de octubre debido a la organización del contenido de las guías metodológicas. Esto ocasiona un mayor esfuerzo y desgaste a los docentes para realizar su labor y responder a las expectativas de la sociedad y de las autoridades académicas. En este estudio cualitativo la organización del contenido en la Guía Metodológica de Lengua Extranjera-inglés IV del nivel medio superior de la BUAP sirve como medio de análisis. Se busca analizar el contenido de la Guía para describir la forma en la que se construye el conocimiento y se trabajan las competencias lingüísticas básicas del inglés en la Preparatoria 2 de octubre de la BUAP. Esto permitirá identificar si la guía cuenta con un diseño coherente para dar acceso al conocimiento epistémicamente estructurado de una segunda lengua (inglés) y reflexionar cómo el diseño coherente de un material didáctico para la enseñanza del inglés sugiere una forma de inclusión social.

Las preguntas de investigación son: ¿Qué tipo de diseño, epistémico o no epistémico, caracteriza a la Guía Metodológica de Lengua Extranjera IV?, ¿Cómo el diseño epistémico o no epistémico de la Guía metodológica refleja mediante ondas semánticas la falta de acceso al conocimiento legítimo del inglés? y ¿De qué manera los hallazgos del análisis semántico se confirman o contrastan por las percepciones docentes?

Para responder a estas preguntas, se utiliza el modelo de la coherencia del diseño curricular, (Rata, 2019), y la dimensión semántica de la Teoría de Códigos de Legitimación, porque ayudan a mostrar la forma en la que los conceptos de la asignatura, el contenido y las competencias se relacionan.

Este trabajo de investigación brinda información para la mejora de las guías y para el desarrollo de propuestas innovadoras que coadyuven al diseño de materiales que ayudan a formar alumnos interesados en el conocimiento teórico (estudiantes razonables) y el conocimiento procedimental

(estudiantes capaces). Logrando el dominio de las habilidades lingüísticas básicas basado en conocimientos específicos de la asignatura.

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se aborda el transcurrir de las guías desde una perspectiva histórica y social. El fin es explorar las bases normativas y pedagógicas del nivel medio superior. Para contextualizar esta investigación se presentan algunos antecedentes relacionados con las tendencias en el diseño curricular y su relación con la enseñanza del inglés mediante libros de texto, así como información relevante acerca de la Política Educativa Nacional, el medio en el que se da la elaboración de la Guía y el problema de investigación que surge de la organización de los contenidos que en ella misma se presentan. Para ello el Capítulo se divide en apartados que ayudarán a identificar cada uno de estos elementos.

1.1. Antecedentes En El Diseño Curricular

En las décadas más recientes, la educación por competencias ha sido aquella que se ha orientado principalmente a formar estudiantes para que se inserten en el mercado laboral, esto es, estudiantes con conocimiento del inglés, pero sin la capacidad de usarlo en beneficio de la sociedad. Estudios (Collis et al., 2017; Collis, 2018; Rata et al., 2017; Smaill et al., 2012; Wang & Rowe, 2018) han demostrado que los estudiantes muestran dificultades para utilizar la habilidad, procedimiento o técnica correctos para resolver una tarea o problema específico y para saber por qué es lo correcto, y estas se deben a que en su formación no hubo una relación equilibrada entre el saber qué y el saber cómo, por un lado estudiantes que se enfocaron en una formación mayormente práctica carecen de argumentos que respalden la eficiencia de la decisión tomada, por otro lado, aquellos cuya formación fue mayormente conceptual no saben cómo realizar una tarea (Rata, 2019).

Si el desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas del inglés del alumno va más allá de la inserción al mercado laboral, es importante que los estudiantes cuenten con una formación

equilibrada entre los conceptos de la asignatura y las habilidades. El modelo de la Coherencia Curricular (2019) ayuda a los docentes a hacer explícitos los criterios por los cuales se puede identificar ese desequilibrio. En esta investigación se utiliza el modelo citado para identificar ese rasgo en la Guía Metodológica de Lengua Extranjera IV- inglés de la BUAP.

Además, dado que actualmente se trabaja en los materiales que ayudarán a poner en acción la denominada Nueva Escuela Mexicana, es un momento oportuno para exponer las características de la Guía usada en el Plan de estudios vigente, que está por llegar a su fin, para identificar en qué aspectos concuerda con la nueva perspectiva de la educación en México.

De acuerdo con Bratland y El Ghami (2022), el diseño curricular del siglo XXI en todo el mundo dio principal énfasis a las competencias y habilidades y le quitó importancia al conocimiento.

Esto llevó a una bifurcación entre habilidades y conceptos (Corbel, 2014 citado en Rata, 2019), a un énfasis desmedido en el contenido fragmentado y excesivo sin una integración conceptual y a un énfasis en la pedagogía del cómo se enseña a costa del qué se enseña (Young, 2010 citado en Rata, 2019). Al enfocarse más en las competencias y habilidades, los estudiantes perdieron la capacidad de evaluar sus decisiones y su desempeño, ignorando su efectividad, en situaciones reales.

En México el panorama no ha sido distinto; específicamente en el campo de la enseñanza del inglés en escuelas públicas, el modelo educativo se ha enfocado en responder a parámetros y directrices establecidas por estándares u organizaciones tales como el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) o TOEFL, *Test of English as a Foreign Language* (Examen de Inglés como Lengua Extranjera).

El hecho de que la enseñanza del inglés a nivel internacional se haya identificado por enfoques basados en competencias desde la década de los 90's, influyó en que esto se trasladara a nivel local

y en el nivel medio superior de la BUAP incluso se transitó de un modelo plenamente constructivista (Plan 06) a un modelo basado en competencias (Plan 06 por competencias) y posteriormente a un modelo que integra aprendizajes esperados y competencias (Plan 07). La manera en la que este nivel de estudios en la BUAP ha hecho frente a dichas tendencias es única al gozar de autonomía, pues ha llevado a la universidad a desarrollar planes de estudios y materiales propios.

Esto genera una problemática porque los docentes que participan en la elaboración de los materiales didácticos que se usan para su labor docente, específicamente de las guías metodológicas para la enseñanza de lengua extranjera-inglés, carecen del tiempo y la capacitación necesaria para diseñar, analizar y actualizar los materiales que se distribuyen a todos los docentes de las Preparatorias de la BUAP y en consecuencia, a pesar de todas las buenas intenciones y esfuerzo que ponen muchos de ellos, la calidad de su contenido es cuestionable. En los siguientes apartados se brinda más información para comprender el contexto en el que estos materiales se diseñan y aplican.

1.1.2 Definición De Currículo Y Su Relación Con La Enseñanza Del Inglés En La Educación Media Superior En México

A pesar de que la conceptualización del currículo ha sido objeto de controversia como lo señala Díaz Barriga (2014) pues hay dos vertientes: unos que lo ven como la selección y estructuración de contenidos que respondan a las necesidades sociales y los que lo ven como algo que debe reflejar lo que acontece en la realidad de los centros educativos y en especial de las aulas, en esta investigación tomaremos como referente la definición de López Ruperez en su libro “El currículo y la Educación del Siglo XXI”.

De acuerdo con López Ruperez (2020), el currículo es “en esencia un texto escrito con intención prescriptiva sea en términos legislativos, sea en términos académicos (...) se identifica con la formulación escrita de un Plan de Estudios que ofrece a los docentes las pautas prescriptivas para su desarrollo” (p. 22).

Ahora bien, es importante analizar desde esta perspectiva la evolución de la implementación de la enseñanza del inglés en México a través del Plan de estudios oficial y específicamente la situación actual en el nivel medio superior de la BUAP. De esta manera es interesante recordar que “el inglés ha estado presente ininterrumpidamente por 93 años en el plan oficial de secundaria. En cambio, en el nivel básico, inicia en el ciclo escolar 2009 con el Programa Nacional de inglés en Educación Básica (PNIEB)” (Montero García et al., 2020, p. 58).

En la educación media superior el inglés como lengua extranjera se imparte desde hace muchos años, pues en la Escuela Nacional Preparatoria se incluye la enseñanza de lenguas extranjeras desde su apertura en 1868, (Montero García et al., 2020). Sin embargo, ya en el siglo XXI, uno de los referentes oficiales imprescindibles para entender la enseñanza del inglés en el nivel medio superior dentro del currículo oficial, son las Orientaciones para la Enseñanza de Inglés en el Bachillerato General que establecen lo siguiente:

La idea de enseñar inglés es dar la posibilidad a las y los estudiantes de comunicarse en una segunda lengua, con personas dentro y fuera del país; brindarles herramientas necesarias para el conocimiento y el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas básicas (escucha, habla, lectura y escritura), así como una serie de sub-habilidades, cuyo objetivo primordial es el dominio del idioma (Orozco et al., 2010, p. 3).

Posterior a ese documento se dan una serie de cambios en la Política educativa que dan forma al marco legal vigente de la enseñanza del inglés en México. En 2008 se publica el acuerdo 444 en

el que se establece un Marco Curricular Común del Sistema Nacional Bachillerato, estructurado por competencias (DOF, 2008). En 2011 se publica el acuerdo 592 del DOF por el que se hace obligatoria la enseñanza del inglés en toda la educación básica (DOF, 2011) y en la reforma al artículo tercero publicada en el DOF el 11 de septiembre de 2013 se hace obligatoria la educación hasta el nivel medio superior (DOF, 2013). Todo esto toma relevancia porque sienta las bases de la enseñanza del inglés en el nivel medio superior y la posterior creación de Planes de estudios de alcance nacional que ya incluyen la enseñanza del inglés como una parte fundamental del currículo en este nivel educativo.

Así lo expresa el Acuerdo número 17/08/22 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior mismo que indica que:

los planes y programas de estudio se revisarán y adecuarán a las necesidades y desafíos actuales para lograr una educación integral y de calidad desde la primera infancia hasta la educación superior, que comprenda, entre otros campos, la salud, el deporte, la literatura, el arte, la música, el inglés (DOF, 2022).

El documento titulado “Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior (MCCEMS)” es de especial atención entre todos los cambios que han orientado los esfuerzos de los diferentes agentes que conforman al sistema educativo. En ese documento, se menciona que la finalidad de que el alumno desarrolle las competencias lingüísticas básicas del inglés no es que se inserte al mercado laboral. La finalidad es más amplia pues una Educación Media Superior pertinente al contexto actual es capaz de formar ciudadanos humanistas, críticos, participativos y con valores éticos, pues es ésta la condición para ejercer la libertad política por sobre la libertad económica. Arroyo y Campuzano (2017), mediante el documento de los Fundamentos del Marco Curricular Común, cuestionan el enfoque basado en competencias tal como fue incorporado por la

Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) del 2008 y posteriormente en el currículo del 2017.

Lo anteriormente expuesto ilustra la constante actualización del marco legal de la enseñanza del inglés en el currículo educativo de la educación media superior en México y su importancia para entender el contexto en el que la BUAP trabaja y aplica un Modelo educativo propio y un Plan de Estudios específico. Dentro de ese marco normativo se diseña y actualiza la guía metodológica de lengua extranjera IV-inglés, pero para comprender el contexto de la BUAP de manera más cercana, a continuación, se brinda la siguiente información.

1.1.2 El Modelo Universitario Minerva Y El Plan 07

Como se mencionó en el apartado anterior a la par del proceso de consolidación del marco normativo de la enseñanza del inglés en el currículo educativo oficial nacional, la BUAP se dedicó a diseñar y aplicar un modelo educativo propio. Este modelo ha orientado el quehacer académico y es el referente en la elaboración y actualización de los Planes y programas que se aplican en sus Preparatorias.

En ese contexto surge el Plan de estudios vigente denominado Plan 07 mismo que considera la asignatura de Lengua Extranjera (inglés) desde primer semestre hasta sexto semestre de preparatoria con 6 asignaturas las cuales son: Lengua Extranjera I, Lengua Extranjera II, Lengua Extranjera III, Lengua Extranjera IV, Lengua Extranjera V y Lengua Extranjera VI (BUAP, 2024a, p. 3). De esta manera y tomando como base este Plan de Estudios es como se crean y actualizan los Programas correspondientes a cada una de esas asignaturas y la Guía Metodológica de Lengua Extranjera IV-inglés de la BUAP.

1.1.3 Los Libros De Texto, Su Relación Con El Currículo Y Con La Guía Metodológica De Lengua Extranjera-Inglés De La BUAP

Definir al libro de texto, ubicar de manera clara aquellos materiales didácticos que pueden considerarse como libros de texto y establecer la relación de estos con la Guía Metodológica es fundamental para este trabajo de investigación. De acuerdo con Rivera (2022), “definir el libro de texto no es una tarea sencilla, pues se cuenta con varios acercamientos en su caracterización y en sus definiciones”. No obstante, un libro de texto se puede definir como cualquier libro creado con fines educativos y para su uso en las aulas cuyas funciones son: 1) Ser una evidencia clara del currículo escolar; 2) apoyar en el proceso enseñanza aprendizaje; 3) proporcionar información y 4) cumplir con una función ideológica (Celis, 2011, p. 2).

De esta manera, a pesar de que la guía no es un libro de texto en su totalidad, porque no es producida por una casa editorial, ni distribuida de forma masiva al total de estudiantes del país en forma impresa, se considera que puede ser objeto de análisis bajo los métodos y técnicas que se han utilizado en estudios previos para el análisis de libros de texto porque comparte características tales como ser un reflejo claro del currículo, servir como un instrumento de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionar información y cumplir una función ideológica.

Esto genera una problemática porque los docentes que participan en la elaboración de los materiales didácticos que se usan para su labor docente, específicamente de las guías metodológicas para la enseñanza de lengua extranjera-inglés, carecen del tiempo y la capacitación necesaria para diseñar, analizar y actualizar los materiales que se distribuyen a todos los docentes de las Preparatorias de la BUAP y en consecuencia, a pesar de todas las buenas intenciones y esfuerzo, no cumplen su función.

1.2. Contexto De La Preparatoria 2 De Octubre De La BUAP

La Preparatoria 2 de octubre de 1968 de la BUAP donde asisten alumnos de diferentes contextos y clases económicas forma parte del conjunto de Preparatorias de la BUAP que trabajan bajo el denominado Modelo Universitario Minerva y el Plan 07. Cuenta con una planta docente de alrededor de 109 profesores, quienes atienden una matrícula de entre 2400 y 2600 alumnos, divididos en 60 grupos y distribuidos en dos turnos. BUAP (2024). Estos profesores forman parte de un cuerpo colegiado denominado Academia General de Lengua Extranjera que se encarga del diseño de las guías metodológicas de inglés para atender a esta población de alumnos. De esta manera, cada semestre, una comisión cambiante de docentes de diferentes preparatorias elabora la Guía Metodológica de Lengua Extranjera. Solo los docentes de las preparatorias BUAP pueden participar en la comisión de la elaboración de la Guía, misma que previo a su distribución digital, es revisada y aprobada mediante votación en reunión de academia para poder ser utilizada en el semestre inmediato siguiente. Este hecho le da a la Guía un rol único como medio de apoyo a los docentes y la cualidad de poderse adaptar a las necesidades de los docentes y estudiantes de la BUAP, pero este papel tan importante de la guía, no se está cumpliendo

1.3 Problema De Investigación

Como docente de la Preparatoria 2 de octubre de 1968, atender a no menos de 5 grupos de entre 35 a 45 estudiantes diariamente, es un reto que pone en riesgo responder a las expectativas de la sociedad y de las autoridades educativas de la BUAP e implica contar con materiales didácticos de calidad para disminuir la carga de trabajo y el esfuerzo que se realiza para impartir una clase. Esto ha sido muy difícil a lo largo de los poco más de 5 años de experiencia logrados en esta unidad académica.

Hasta el momento en el que se redacta este trabajo de investigación, el único material didáctico de apoyo para impartir clases brindado por la BUAP es la Guía Metodológica de Lengua Extranjera,

misma que no responde a las necesidades pedagógicas que se tienen como docente. Al detectar la dificultad que representa dar clases sin un material de calidad que ayude a la labor docente y platicar con docentes de la misma asignatura de la Preparatoria se identificó que pasaban por la misma situación. Aunado a ello, la información provista en reuniones por parte de los directivos de la escuela planteaba la necesidad de mejorar el desempeño de los estudiantes en la asignatura de lengua extranjera (inglés). El no contar con los recursos didácticos necesarios se ha convertido en un problema se explica a continuación.

La guía Metodológica de Lengua Extranjera IV (inglés) tiene la función de apoyar al docente a organizar los contenidos del grado académico en el que está impartiendo la asignatura correspondiente al semestre en curso y en proporcionar información, actividades y ejercicios que contribuyan a realizar la función pedagógica de manera efectiva, así como ser un medio de apoyo para practicar las habilidades lingüísticas básicas del inglés con los estudiantes. Sin embargo, dicha organización y contenido no responde a las necesidades de los docentes y en el peor de los casos, la guía no se usa. Esta investigación analiza el contenido de la guía para caracterizar su diseño y explorar la percepción de este por parte de los docentes que imparten la asignatura para ubicar el papel que realmente desempeña como material didáctico de apoyo.

1.4 Justificación

La enseñanza del inglés se enfrenta a la problemática de las demandas en un mundo globalizado y lo que implica tener un lugar en una sociedad capitalista en la que la exclusión está a la orden del día. Cada vez es más común que se pida un determinado nivel de inglés para obtener un trabajo, mejorar las condiciones salariales e incluso para poder graduarse de la universidad. De esta manera el que no sabe inglés queda excluido de los beneficios que tiene aquel que llega al logro del nivel de conocimiento deseado en el dominio de dicha lengua. Esto invita a reflexionar al respecto de lo que implica este reto en la sociedad y en las escuelas. Precisamente, es en las escuelas en las que

se fomenta la enseñanza del inglés para hacer frente a los retos que implican las demandas de la sociedad.

La enseñanza del inglés entonces es importante, sin embargo, en las últimas décadas, se ha dado mayor énfasis al cómo se enseña a costa del qué se enseña Amundrud et al. (2020). Esto se ve en la abundante cantidad de actividades para rellenar espacios, complementar una palabra con una terminación o memorizar una regla gramatical, además de tener temáticas desconectadas unas de otras y ajenas a las características de los ciudadanos mexicanos.

En libros de editorial que ya vienen con un contenido preestablecido, esto se puede entender, pero en la Guía Metodológica elaborada por los docentes de la BUAP, esto representa una gran oportunidad de mejora, pues el discurso pedagógico entendido como “las reglas que regulan la producción, distribución y cambio del conocimiento transmitido en la escuela” (Maldonado-Díaz, 2022, p. 1), es propiciado por ellos mismos.

Ese discurso, que está impregnado de conocimiento, en la guía toma formas dignas de análisis. La Teoría de los Códigos de Legitimación, “trata de mostrar las formas tomadas por el conocimiento” (Amundrud et al., 2020, p. 19). Esta investigación es relevante porque se enfoca en los conocimientos, mismos que tienen una estructura interna que influencia la manera en la que las ideas de una disciplina son enseñadas (Amundrud et al., 2020). Se busca que haya un balance entre el qué y el cómo.

Es así que, mediante un análisis de la organización del contenido de la Guía Metodológica de la enseñanza del inglés se pretende identificar aspectos que nos darán indicios de cómo esta puede representar un obstáculo para el aprendizaje y ubicar el papel que desempeñan las guías en este proceso.

1.5 Objetivos

Los objetivos de esta investigación buscan comprender la problemática que atañe al diseño de guías metodológicas para la enseñanza del inglés y con ello identificar las partes que están ocasionando un mayor desgaste y esfuerzo de los docentes y los estudiantes en la construcción del conocimiento del inglés como lengua extranjera y ayudar a detectar elementos que ponen en riesgo el éxito académico de los estudiantes y por esa vía dificultan la inclusión social que pasa necesariamente por la inclusión educativa.

En consecuencia, este trabajo proveerá de elementos que ayuden a identificar oportunidades de mejora, para contribuir en la construcción del conocimiento del inglés como lengua extranjera y hacer menos arduo el trabajo del docente y en consecuencia evitar poner en riesgo el aprendizaje de los estudiantes, brindando una educación que responda a sus expectativas, de las autoridades educativas y de la sociedad en general. Para lograr comprender mejor estos supuestos se proponen los siguientes objetivos.

General:

Analizar el contenido de la Guía para describir la forma en la que se construye el conocimiento y se trabajan las competencias lingüísticas básicas del inglés en la Preparatoria 2 de octubre de la BUAP.

Específicos:

- Identificar el diseño, epistémico o no epistémico de la Guía de Lengua Extranjera IV mediante la exploración del contenido que la integra.
- Ilustrar cómo el diseño epistémico o no epistémico de la guía refleja el acceso o la falta de acceso al conocimiento legítimo del inglés mediante ondas semánticas.
- Exponer cómo los hallazgos del análisis semántico realizado se confirman o contrastan con las percepciones de los docentes.

1.6 Preguntas De Investigación

1. ¿Qué tipo de diseño, epistémico o no epistémico, caracteriza a la Guía Metodológica de Lengua Extranjera IV?
2. ¿Cómo el diseño epistémico o no epistémico de la Guía metodológica refleja mediante ondas semánticas la falta de acceso al conocimiento legítimo del inglés?
3. ¿De qué manera los hallazgos del análisis semántico se confirman o contrastan por las percepciones docentes?

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

El estudio de la Guía Metodológica de Lengua Extranjera IV requiere un marco teórico que permita comprender cómo se organiza y transmite el conocimiento en la enseñanza del inglés. En este capítulo se revisan los conceptos fundamentales para su comprensión. En primer lugar, se aborda el currículo y su relación con la pedagogía y los métodos de enseñanza del inglés. Después, se examina el papel de los libros de texto y otros materiales didácticos. Posteriormente, se plantea la importancia de contar con un diseño curricular coherente como base para la construcción del conocimiento. Asimismo, se incluyen nociones clave como el diseño epistémico, la inclusión educativa entendida como la participación plena de los estudiantes en los procesos de aprendizaje, y el contexto de la enseñanza desde la Lingüística Sistémico-Funcional. Finalmente, se incorpora la Teoría de Códigos de Legitimación, junto con aportes de la pedagogía crítica y el pensamiento crítico, como marcos que permiten identificar los obstáculos que enfrenta la construcción del conocimiento en la Guía Metodológica utilizada en la Preparatoria 2 de octubre de la BUAP.

2.1 Enseñanza De Lenguas, Su Relación Con Los Libros De Texto y Con La Guía Metodológica De La BUAP

En este apartado se describe la evolución de la enseñanza del inglés, la pedagogía, métodos y materiales utilizados, su relación con los libros de texto y con la Guía, al mismo tiempo se expone el Plan de estudios vigente y el contenido del Programa de Lengua Extranjera Inglés IV de la BUAP.

2.1.1 Enseñanza De Las Lenguas, Pedagogía Y Métodos

A lo largo del desarrollo de los métodos de la enseñanza del inglés, se ha evidenciado la descontextualización y situaciones que los alumnos nunca se iban a encontrar como algunos de los aspectos negativos que los caracterizaron. Por ejemplo, para el método de gramática-traducción, la lengua se enseñaba como un conjunto de reglas mediante un procedimiento

totalmente deductivo con largas y exhaustivas explicaciones, haciendo uso de los ejercicios de huecos gramaticales Martín Sánchez (1999), y la memorización de reglas Guillén Solano (2020). Una de las deficiencias más relevantes de este método es que desatiende las destrezas orales y no favorece la interacción, además de que se presentaban muestras de lengua descontextualizadas y es poco motivador. Por su parte, los métodos directos dieron más importancia al vocabulario, las situaciones, los diálogos y la interacción oral. No había explicaciones gramaticales y en muchas ocasiones se recurría a ejercicios de huecos, pero completados oralmente por los alumnos. El procedimiento de enseñanza era inductivo, aunque con limitaciones. Sin embargo, la representación de diálogos o situaciones en el aula que los alumnos nunca se iban a encontrar, son algunos aspectos negativos que presentaba este método (Martín Sánchez, 1999).

Por lo anteriormente expuesto, también es claro que, en el proceso histórico del surgimiento de los métodos, la ausencia de un equilibrio en la forma de enseñar se ha manifestado como un aspecto negativo. Esto se puede observar en aspectos como el énfasis en la gramática o las situaciones y la interacción oral. No obstante, características como la descontextualización representada por situaciones en las que los estudiantes nunca se iban a encontrar es un aspecto negativo en común.

Otra característica negativa relevante que se puede identificar en el transcurso del desarrollo de estos métodos es la limitación de la producción libre, fluida y real, producto de la formación de hábitos de repetición fonética y de la memorización de estructuras gramaticales, tal y como se dio en el método audio-oral, (Martín Sánchez, 1999).

Todos los aspectos negativos mencionados, dieron indicios de las necesidades a atender en la enseñanza de lenguas. Tal vez sea por ello que, en ese mismo desarrollo de los métodos, hayan surgido otros que tratan de buscar un balance. Por citar un ejemplo, en el Método Situacional los

contenidos gramaticales se enseñan de manera gradual y con un procedimiento inductivo, teniendo los alumnos que deducir la regla después de la muestra de lengua y dependiendo del contexto en el que se presenta la situación, (Martín Sánchez, 1999).

En esa misma sintonía aparecen los métodos como el de la Respuesta Física Total, El Enfoque Natural y La Sugestopedia, y el Método Comunicativo mismos en los que el significado y el contexto (físico) son de suma importancia, para este último, por ejemplo, el objetivo de la lengua es la comunicación, y la enseñanza de la lengua extranjera debe partir de las nociones y de las funciones. Las nociones son situaciones y las funciones son el propósito de la comunicación. (Martín Sánchez, 1999).

Todo este transcurrir del desarrollo de los métodos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, resalta la manera en la que el contexto y el significado son considerados más recientemente en la enseñanza y responden a aspectos negativos observados en otros métodos. Sin embargo, es de especial atención para este trabajo enfocarnos en los materiales didácticos y en observar ello en su diseño para lo cual se brinda la siguiente información.

2.1.2 Diseño De Materiales Didácticos Para La Enseñanza De Lenguas

Es frecuente ver que, para el desarrollo de un curso de enseñanza de lenguas, se utiliza un libro de texto, una guía metodológica o una antología del curso que cubre diferentes aspectos de la enseñanza del inglés, tales como: gramática, lectura, escucha, habla y escritura. De acuerdo Emadi y Hosseini (2024) en la actualidad, el uso de material sigue siendo relevante, al respecto Sosa De La Cruz (2011) señala que los materiales impresos y en especial el libro de texto son los medios más utilizados para la enseñanza.

De Acuerdo con la RAE (2025, Línea 2), “el diseño es un plan o proyecto que configura algo, concepción original de un objeto u obra destinados a la producción en serie”. Según Vigotsky

citado por Villacreses et al. el material didáctico “es cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado para facilitar el desarrollo de las actividades formativas” (2016, p. 4). Por lo tanto, el diseño de materiales didácticos es el plan o proyecto de cualquier material concebido desde su origen para su uso facilitando el desarrollo de las actividades formativas. Esto es, cuando los materiales y recursos didácticos se diseñan no son productos espontáneos. Según Pérez (2011) la elaboración de los materiales didácticos es resultado de un gran esfuerzo de docentes, o casas editoriales.

En el caso de los materiales didácticos para la enseñanza de lenguas estos ayudan en “el ahorro de tiempo en términos de la búsqueda del material y la organización y secuencia bajo la cual los contenidos son estructurados” (Raigoso, 2021, p. 15). Su elaboración, en tanto es planeada y organizada implica un diseño especial. Si bien, todo lo que tiene que ver con gráficos, tipos de letra, e imágenes es un tema que no es de menor importancia, este trabajo de investigación se enfoca en la relación entre conceptos de la asignatura de lengua extranjera inglés IV del nivel medio superior de la BUAP (Contenidos específicos), Contenido (Contenido de la Guía) y Competencias (Aprendizajes esperados). A esto Bratland y El Ghami (2023), le llaman Diseño Coherente.

Para Sosa De La Cruz (2011) el libro de texto tiene tres funciones fundamentales, la instructiva, la desarrolladora y la educativa. Estas tres funciones en su conjunto buscan un equilibrio entre lo que debe contener el libro, la lógica en la organización del contenido para estimular el pensamiento del estudiante y la fiabilidad del contenido. Es decir, el diseño del libro no solo se trata de concebir un material con base a ciertas directrices marcadas por un plan de estudios, además se debe cuidar que sea balanceado.

2.2 Construcción De Conocimiento En El Currículo

Como ya se expuso en los apartados anteriores existe toda una serie de orientaciones en documentos que guían el quehacer del docente en el nivel medio superior de la BUAP. La manera en la que están organizados es en sí, una forma en la que se construye el conocimiento desde la perspectiva del currículo visto como una estructura de los contenidos a enseñar. En este apartado se brinda información de conceptos y teorías que ayudan a vislumbrar la manera en la que el contenido del currículo construye el conocimiento.

2.2.1 El Modelo De La Coherencia En El Diseño Curricular

Según Elizabeth Rata (2019) el modelo de Coherencia en el Diseño Curricular incluye tres elementos clave: los conceptos, el contenido y las competencias. Los *conceptos* se refieren al contenido de la materia, es decir, a los temas que se abordan dentro de los bloques o unidades. El *contenido* a su vez se refiere a los objetos, hechos, datos o fenómenos reales que existen como evidencia para explicar o expresar claramente los conceptos y su significado durante un curso. Finalmente, la *competencia* son las habilidades correspondientes a cada campo de estudio que adquieren los estudiantes. De acuerdo con Rata (2019) en este modelo, debe haber relaciones entre conceptos, contenido y competencias para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea efectivo y se fomente la construcción del conocimiento. Existen tres relaciones básicas o fundamentales, y debe haber un balance entre ellas.

La primera relación es entre los conceptos y las competencias expresadas en el hacer, es decir, cómo usar el conocimiento para resolver problemas teóricos o prácticos cuando sea necesario. Esta relación también se puede ver reflejada aplicando los conocimientos recién adquiridos a ideas desconocidas que se estén enseñando en el momento. La segunda relación se marca entre conceptos, indicando que una relación ordenada y lógica, en la que el concepto precedente ayuda

a comprender el concepto consecuente, ayuda a construir significados de manera más efectiva. Los conceptos surgen en cada disciplina y la relación entre ellos ayuda a evaluar la utilidad del modelo para los diseñadores de cursos. Por último, la tercera relación se da entre los conceptos y el contenido. De acuerdo con Rata (2019) el modelo de Coherencia en el Diseño Curricular distingue entre *conceptos* y *contenido* en función de su relación con la materialidad. Los conceptos son productos inmateriales de la mente; es decir, abstractos, conocidos como entidades lingüísticas. El contenido expresa los conceptos de forma material, como objetos, hechos, eventos, nombres; es decir lo concreto. La distinción entre materialidad e inmaterialidad que se establece entre *conceptos* y *contenido* se basa en la tradición racionalista, que acepta la objetividad de las ideas y su visibilidad como entidades lingüísticas, por ello entre más ligado a un contexto sea el contenido, menos abstracto se vuelve (Moore, 2007, como se cita en Rata, 2019, p. 686).

La Tabla 1 que se muestra en la siguiente página resume las relaciones de los elementos principales explicadas en los párrafos anteriores.

De acuerdo con Rata (2019), “el propósito del modelo es ayudar a los docentes a diseñar cursos que puedan integrar la compleja e interdependiente relación entre conceptos y contenido, así como entre conocimiento y habilidades” (p. 681). Por ello, Bratland y el Ghami (2022) exponen que este modelo es un intento para unir la teoría con la práctica vinculando las actividades de los estudiantes al desarrollo de la estructura epistémica del curso. Para comprender mejor como se aplica el modelo de coherencia en el diseño curricular al estudio de los materiales, miramos a Bratland y El Ghami (2022), quienes aportan elementos para identificar el tipo de diseño epistémico o no epistémico del contenido de los libros de texto.

Tabla 1.

Relaciones que operan dentro y entre el saber y el hacer del modelo CDC

Relaciones de los elementos principales del modelo CDC.		
Elemento relacionado	Característica integradora	Relaciones
Concepto-Competencia	Los conceptos proporcionan las razones por las cuales el hacer puede ser evaluado.	Relación entre el conocimiento y su uso o aplicación.
Concepto-Contenido	Los conceptos se conectan de manera inferencial entre sí, formando así la episteme (es decir, un sistema de significados estructurados inferencialmente).	Relación entre los conceptos de la asignatura y el contenido.
Concepto-Concepto	Se caracteriza por la inmaterialidad de los conceptos y la materialidad del contenido, una distinción que informa cómo se conectan los conceptos y el contenido.	Relación entre conceptos de la asignatura.

(Adaptado de Rata, 2019, p. 689).

Nota: La tabla muestra las relaciones que existen entre los principales elementos del Modelo de Coherencia Curricular de Rata (2019).

2.2.2 Diseño Epistémico Y No Epistémico En Los Libros De Texto

Para entender cómo se caracteriza un diseño epistémico o no epistémico de un material como lo es la guía, es importante explicar las estructuras inherentes al modelo de diseño curricular.

La primera estructura es epistémica porque los sistemas de significado de los conceptos de la asignatura se relacionan y esta relación ayuda a entender un concepto nuevo como consecuencia de haber entendido el otro o conocerlo previamente. Es decir, donde un concepto infiere a otro(s) de manera lógicamente asociativa. Esta inferencia lógicamente asociativa, se da porque los

conceptos de la asignatura comparten algo en común ya sea por su naturaleza (lo que son) o su función (para que sirven) (Rata, 2019).

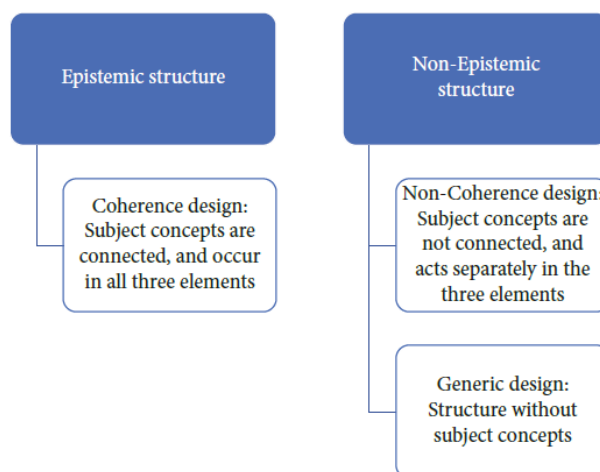
La segunda estructura es no epistémica y se caracteriza por dos tipos de diseños, uno denominado no coherente y otro llamado genérico. El diseño no coherente es aquel en el que se presentan muchos conceptos de la asignatura, pero sin una clara conexión establecida entre ellos. El diseño genérico se caracteriza por una estructura sin conceptos de la asignatura, pero donde se hace énfasis en el contenido, las habilidades y las competencias. Esto no quiere decir que los conceptos estén ausentes, pero implica que los términos y conceptos que están ligados a determinadas competencias y contenido, no están conectados a conceptos de la asignatura para construir significado, por tanto, son generales (Bratland y El Ghami, 2022, p. 5).

En la ilustración 1 se muestra la manera en la que, Bratland y El Ghami (2022) categorizan el diseño de los libros de texto de la enseñanza de ciencias sociales en el currículo noruego y al respecto se expone lo siguiente:

Esta categorización se basa en el modelo CDC de Rata [14, 35] y examina, a nivel de código 1, la estructura del texto principal en cada capítulo, donde se distingue entre la estructura epistémica y las estructuras no epistémicas. A nivel de código 2, el modelo diferencia entre diseño de coherencia, diseño de no coherencia y diseño genérico, lo que abre la posibilidad de un análisis profundo del diseño de los distintos capítulos (Bratland y El Ghami, 2022, p. 4).

Ilustración 1.

Análisis de contenido de los capítulos en los libros de texto: Categorización en dos niveles



Tomado de Bratland y El Ghami (2022, p. 5).

Nota: La Ilustración 1 muestra de arriba hacia abajo, los elementos que contiene una estructura epistémica y no epistémica y los tipos de diseño que pertenecen a cada estructura epistémica.

De acuerdo con Bratland y El Gahmi (2022) la configuración del diseño de los libros de texto radica en identificar la estructura epistémica o no epistémica del material. Para ello se debe enfocar la conexión entre los *conceptos de la asignatura* y el *contenido*. Como resultado, la conexión entre los conceptos de la asignatura y el contenido de los libros de texto caracterizan un diseño epistémico. La manera en la que se conectan conceptos de la asignatura y el contenido de los libros de texto se puede hacer visible mediante ondas semánticas (Véase Capítulo IV).

El diseño epistémico en los libros de texto también se relaciona con las conexiones que se establecen entre la teoría y la práctica. En este sentido, la conexión entre la teoría (saber qué) y la práctica (saber cómo), se hace visible en la forma en la que se muestra el vínculo entre el desarrollo de las actividades de los estudiantes y la estructura epistémica de la asignatura.

Cuando los conceptos de la asignatura ayudan a los estudiantes y docentes a evaluar la

efectividad del desempeño estudiantil en el desarrollo de las actividades de los libros de texto, existe una estructura epistémica coherente y por lo tanto un diseño epistémico (Bratland y el Ghami, 2022).

2.2.3 La Teoría De Códigos De Legitimación Para El Análisis Del Conocimiento

Como se mencionó en los apartados anteriores, el concepto central del análisis de esta investigación es el conocimiento, pero no cualquiera sino el que llevará al logro en el nivel de conocimiento deseado del inglés, que está plasmado en la Guía metodológica de Lengua extranjera IV y que implica el conocimiento de ciertas reglas del juego para tener éxito en la construcción del conocimiento.

Es así como llegamos a la teoría de Códigos de Legitimación. De acuerdo con Amundrud et al (2020) la Teoría de Códigos de Legitimación tiene que ver con la construcción de conocimientos y cómo tener éxito. Hacer estas bases del logro claras ayuda a ambos estudiantes y catedráticos. A su vez esta teoría trata de poner énfasis en el conocimiento y critica a algunas teorías, como la teoría constructivista, que ponen énfasis en el cómo se enseña y restan importancia al qué se enseña. La Teoría de los Códigos de Legitimación le denomina ceguera cognitiva al dejar de lado a la teoría y poner énfasis en las habilidades.

La teoría usa dimensiones tales como la de especialización, autonomía y semántica para organizar el análisis. La dimensión semántica envuelve dos conceptos fundamentales que muestran cómo el conocimiento es enseñado a lo largo del tiempo. El primer concepto es el de *gravedad semántica* y tiene que ver con el grado de dependencia del contexto que tiene aquello que se está enseñando. La dependencia del contexto se refiere a conocimiento que solo tiene significado dentro de un contexto específico o concreto y que pierde significado fuera de ese contexto. Por ejemplo, el término *andante* en música en una parte especificada de una partitura tiene un significado preciso

dentro de ese contexto en específico y fuera de ese contexto su significado no es el mismo o cambia. La *mayor dependencia* del conocimiento de un contexto específico o concreto se identifica con un grado de *mayor gravedad semántica*. Por el contrario, una menor dependencia de un contexto se refiere al conocimiento abstracto que no pierde significado fuera de un contexto específico, por ejemplo, el término *Amor* tiene un significado constante en diferentes contextos y rara vez pierde su significado aun y cuando sea abstraído de algún contexto en específico.

La densidad semántica por su parte tiene que ver con la condensación de significados del conocimiento. Por ejemplo, el término *cilcios* en biología concentra a su vez otros conceptos como axonema, o *epitelio de la nariz*, que a su vez tienen más significados. La mayor concentración o condensación de términos y significados dentro de un concepto le dota de una mayor densidad semántica y cuando un término muy condensado se explica con un lenguaje más sencillo la densidad semántica disminuye. De esta manera, “los conceptos de gravedad y densidad semántica exploran propiedades particulares para que podamos ver cuán dependiente del contexto el conocimiento siendo expresado podría ser o cuán complejo ese conocimiento es en cualquier momento” (Amundrud et al., 2020, p. 19). Los conceptos de gravedad y densidad semántica son esenciales para analizar cómo se organiza el el discurso educativo mediante ondas semánticas, y comprender cómo se desenvuelve una gran cantidad de información concentrada en los conceptos de cualquier asignatura o disciplina. A continuación, se explica un poco más al respecto de los conceptos de gravedad y densidad semántica para aclararlos.

2.2.3.1 La Dimensión Semántica de los Códigos de Legitimación.

La dimensión semántica explora la dependencia del contexto y la complejidad de prácticas, disposiciones y contextos (véase el apartado 2.2.2). Los conceptos clave son los principios organizadores de gravedad semántica (dependencia del contexto) y densidad semántica

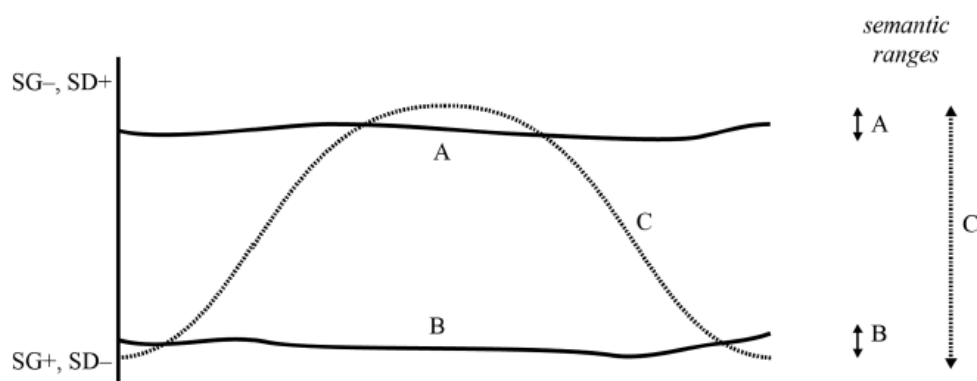
(complejidad) (Maton et al., 2020). Estos conceptos de la Teoría de códigos de Legitimación están siendo usados para explorar las bases de la construcción del conocimiento y el logro en la educación.

De acuerdo con Martin et al. (2020) trabajo estudiantil de alto rendimiento se caracteriza típicamente por ondas semánticas o recurrentes cambios en dependencia del contexto y complejidad que entretejen diferentes formas del conocimiento. Este trabajo está previendo una base para enseñar a más aprendientes cómo tener éxito en la construcción del conocimiento de sus estudios (...) las ondas semánticas además ofrecen un medio para superar el segmentalismo (cuando el conocimiento está tan fuertemente atado a su contexto y es significativo únicamente ahí) (Martin et al., 2020).

De acuerdo con Martin et.al (2020) la práctica de la enseñanza está frecuentemente caracterizada por patrones repetidos de desempaque de un discurso académico abstracto y complejo en significados dependientes del contexto y significados más simples. Las ondas semánticas pueden ser de diferentes tipos. A continuación, se muestran algunos ejemplos de ellas.

Ilustración 2.

Tres perfiles semánticos.

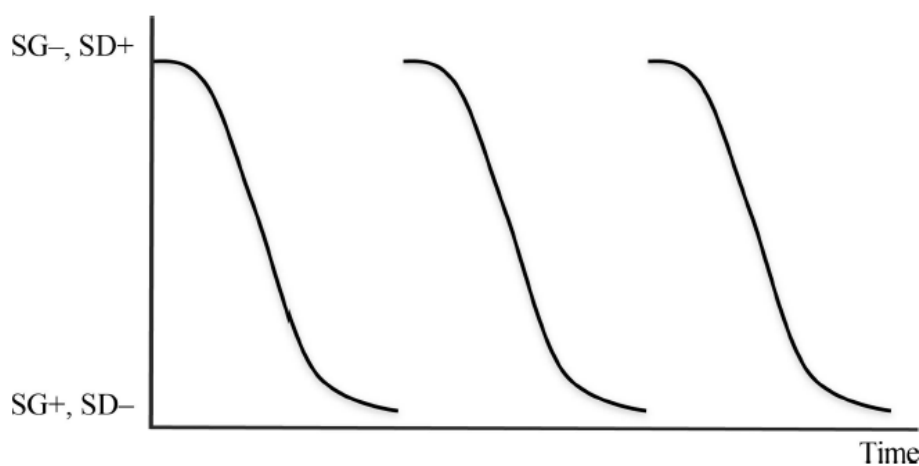


Tomado de (Martin et al., 2020, p. 67)

Nota: En la ilustración 2 se representan en el eje “y”, las fuerzas relativas o principios organizadores de gravedad y densidad semántica, y en el eje “x”, el tiempo (como el desarrollo de la práctica en el aula, el currículo o el texto). La ilustración 2 representa tres perfiles: Uno de línea plana de semántica alta (A) que representa contenido abstracto y condensado durante todo el tiempo, otro de línea plana de semántica baja (B) que representa contenido concreto (ligado a un contexto muy particular) y sencillo a lo largo del tiempo y uno último con una onda semántica (C) que representa contenido que se desenvuelve de manera gradual en el tiempo iniciando con contenido sencillo y ligado a un contexto específico y que va desenvolviéndose hasta llegar a contenido condensado y abstracto (independiente de un contexto en particular). La ilustración 2 también muestra rangos (pulsos) semánticos en los que las líneas planas «A» y «B» tienen rangos semánticos mucho más bajos que la onda «C» (Martin et al., 2020, p. 67).

Ilustración 3.

Perfil de escaleras descendentes.



Tomado de (Martin et al., 2020, p. 72)

Nota: La Ilustración 3 muestra un tipo de ondas denominadas de “escaleras descendentes” que resultan de movimientos descendentes que van de conocimientos o conceptos poco dependientes del contexto y muy condensados a situaciones o ejemplos concretos y sencillos regularmente

relacionados con ejemplos cotidianos. Sin embargo, rara vez esos ejemplos regresan o ascienden con otros ejemplos reestructurando significados con un lenguaje o discurso más técnico (Martin et al., 2020), o en el caso de la enseñanza del inglés mediante libros de texto, con mayor conexión en la organización del contenido.

Entonces en primera instancia estos conceptos pueden ser usados para explorar las bases de la construcción del conocimiento en la Guía Metodológica, estas bases del conocimiento son los conceptos de la asignatura reflejados en la capacidad de los estudiantes para evaluar la efectividad de su aplicación con un propósito comunicativo en situaciones concretas. En segundo lugar, para caracterizar los cambios en complejidad (dificultad) de explicación y entendimiento de sus contenidos, en tercer lugar, es útil para hacer significativo el conocimiento fuera del contexto mismo de la asignatura (o en el salón de clase) y en última instancia para observar cómo el discurso académico abstracto y complejo de las guías se desempaca en significados más simples para posteriormente identificar si el estudiante puede reflejar el entendimiento de ese discurso.

Pero no solo eso, la dimensión semántica y la Teoría de los Códigos de Legitimación, al reflejar todo lo anteriormente señalado, ayuda en identificar las reglas del juego y de esa forma, a llegar a la inclusión educativa además de que nos ayuda a concientizar el conocimiento expresado en las guías y a evitar el aprendizaje no mecánico o memorístico.

2.3 El Contexto De La Lingüística Sistémico Funcional Y Su Relación Con La Guía

En el apartado anterior se habla de la Gravedad semántica como uno de los aspectos importantes de la Teoría de los Códigos de legitimación que ayudan a hacer visible la manera en la que se construye el conocimiento. Para este trabajo de investigación, ese contexto se entenderá desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), específicamente el contexto que se crea con el texto (Halliday y Hasan, 1985, como se cita en Ghio y Fernández, 2008, p. 48). En ese

sentido se vincula a ello el papel del contexto de situación en el que hay tres elementos principales, el campo, el tenor y el modo. Para este estudio el contenido de la guía puede expresar en el texto de las actividades el contexto de situación en el que el campo, entendido como lo que está pasando (Ghio y Fernández, 2008) es un elemento imprescindible que implica crear un esqueleto semántico (Montemayor-Borsinger, 2013), es decir una estructura en la que la manera de organizar el texto facilite al estudiante seguir el hilo de lo que está pasando y al mismo tiempo le permita observar la manera en la que se construyen textos coherentes.

De esta manera se puede decir que, sin una conexión temática, se puede dificultar la creación de significado y el contexto se puede quedar en la parte fría de mecanizar o memorizar reglas o patrones. Por lo tanto, la dependencia del contexto, en esta investigación se refiere a la existencia o no de una conexión temática, es decir, a la relación entre temas de las oraciones y de estas con el texto del contenido de la Guía. Se entiende que cuando no hay una vinculación de temas de las oraciones, se dificulta identificar el contexto de situación. Esto es, la independencia de las palabras usadas se convierte en un aspecto que descontextualiza y por esa vía la gravedad semántica disminuye, es decir, el texto se vuelve abstracto (solo existente en el papel pero no en la mente del lector como significado vinculado a contextos concretos o familiares). Por el contrario, cuando hay presencia de temas relacionados de manera coherente y progresiva entre las oraciones, la gravedad semántica aumenta y con ello el significado es más claro (Más dependiente del contexto). De esa manera el contexto, donde el campo es claro y no cambia abruptamente, brinda una mayor estructura epistémica que aquel en el que los temas de las oraciones no están conectados.

Recordando que la estructura epistémica es la relación entre conceptos, contenido y habilidades. Una estructura epistémica coherente no se ve favorecida por contenido que no construye

significado, y el contenido desconectado entre sí puede no ayudar a tener claridad sobre el significado que se está expresando y puede dificultar al docente su trabajo al tener que hacer un mayor esfuerzo para construir conocimiento.

El concepto de Coherencia, proveniente de la Lingüística sistémico funcional y la Coherencia en el Diseño Curricular expuesta por Elizabeth Rata, son dos aspectos relevantes en este trabajo de investigación que, aunque se conectan, no son lo mismo. La Coherencia en lingüística Sistémico Funcional, se vincula a la cohesión y la progresión temática. La Coherencia en el Diseño Curricular se relaciona con el equilibrio y la conexión entre conceptos de la asignatura, contenido y competencias con los que se desarrolla un curso académico.

La relación entre ambos conceptos radica en que, la coherencia y cohesión, entendidas desde la perspectiva de la LSF, pueden llevar a construir textos con significado conectado a los conceptos, competencias y objetivos de la asignatura y por esa vía a la Coherencia en el Diseño Curricular. La progresión temática por ejemplo es útil para construir significado. La LSF enfatiza que el lenguaje es un recurso para hacer significado en contextos sociales, y eso incluye: conectar temas para construir conocimiento, diseñar textos con progresión temática que ayuden al lector a seguir el hilo y usar textos auténticos que reflejen situaciones comunicativas reales. Por ello, si el texto es un potencial de significados, en la Guía no es nada más que la memorización y repetición de patrones o estructuras.

2.4 El Rol De Los Libros De Texto Para La Inclusión

El papel que desempeñan los libros de texto para la enseñanza del inglés quedó explicado en el capítulo uno de este trabajo de investigación, no obstante, hay una consecuencia directa del diseño no epistémico o de la falta de un equilibrio en el contenido de la guía. Esa consecuencia

es la exclusión por la falta de materiales de calidad para la enseñanza de la lengua extranjera-
inglés y las consecuencias que esto conlleva. (Blanco, 2006, p. 5).

Como se cita en Brito et al. (2019, p. 158), «UNESCO (2007) señala: “Una de las finalidades de la inclusión es enfrentar la exclusión y segmentación social”. Asimismo, escribe que “La educación inclusiva es considerada un movimiento cuyo propósito es ampliar la mirada respecto del sistema educativo, reconociendo el derecho innegable a la educación”». Según Blanco (2006, p. 8) “Un aspecto clave de la inclusión es conseguir la plena participación de todas las personas en las diferentes esferas de la vida humana”. En contraposición a la inclusión, está la exclusión, la cual “tiene que ver con la dificultad de desarrollarse como persona, la falta de un proyecto de vida, la ausencia de participación en la sociedad” (Blanco, 2006, p. 8). Por ello en esta investigación se plantea que hay un vínculo inseparable entre la inclusión social y la inclusión educativa.

La inclusión social es primordial en la educación hoy en día, y para identificarla, es útil preguntarse qué busca la inclusión social y si puede haber inclusión social sin inclusión educativa. De acuerdo con Blanco (2006, p. 8) “Una mayor inclusión social pasa necesariamente (...) por asegurar la plena participación en la educación”, es decir, no hay inclusión social si no hay una plena participación en la educación. Esta relación planteada pone en el centro a la educación que se da en la escuela como un aspecto fundamental para el logro de la inclusión pues la escuela “es la única instancia que puede asegurar una distribución equitativa del conocimiento” (Blanco, 2006, p. 9). De ahí la relevancia de las Guías ya que buscan apoyar en esta gran tarea.

Según Brito et al. (2019, p. 161) “es importante vincular la inclusión social como educativa por dos razones fundamentales: primero refiere al hecho que el joven de los sectores sociales desfavorecidos debe superar las barreras económicas y sociales para acceder a la Universidad ... y segundo, debe superar las condiciones y barreras culturales para equiparar las desviaciones y

desventajas de un sistema inequitativo.” En las barreras económicas y sociales se puede listar contar con materiales didácticos de calidad, es sabido que los libros de editorial que se diseñan de acuerdo con el número de horas de clase de inglés que se dan en las escuelas, no son baratos y que a mayor calidad mayor precio. En este ejemplo es evidente que el alumno que proviene de un contexto económico de recursos financieros limitados no tendrá dinero para pagar estos libros.

De acuerdo con Nieto (2010),

Lo que los estudiantes aprenden representa solo una fracción de lo que es el conocimiento disponible y aquellos quienes deciden que es lo más importante toman decisiones que están influenciadas por su propio limitado contexto, educación y experiencias. Dado que los puntos de vista de muchos son dejados a un lado, la educación monocultural es en el mejor de los casos, educación incompleta. (p. 7).

La monoculturalidad en la educación es un gran obstáculo para llegar al logro del nivel de conocimiento deseado; según Nieto (2010) “los libros de texto de todas las áreas excluyen perspectivas impopulares o las perspectivas de los grupos desempoderados en la sociedad” (p. 79). En una población diversa como la de la Preparatoria 2 de octubre, en la cual se pueden listar características tales como: la pertenencia a un grupo étnico, la habilidad, la clase social, el lenguaje, la orientación sexual, la religión y el género entre otras, una visión parcial del mundo alejaría al estudiante de un aprendizaje significativo e inclusivo.

Por ello es importante ser conscientes del rol de la escuela en el aprendizaje y la enseñanza del conocimiento, pues es en la escuela en la que se utilizan las Guías metodológicas y son los docentes los que las elaboran y compilan. Según Blanco (2006) “La escuela tiene un papel fundamental en evitar que las diferencias de origen de los alumnos se conviertan en desigualdades educativas, y por esa vía de nuevo en desigualdades sociales” (p. 9). Los libros de inglés de editorial

regularmente son generalizados, no es posible que se hagan para contextos específicos pues se imprimen y distribuyen masivamente, no toman en cuenta características específicas de una escuela. Esto se puede evitar en las Guías de la BUAP pues al ser elaboradas y compiladas por los docentes de la academia de Lengua Extranjera, se pueden tomar en cuenta rasgos específicos de los estudiantes.

En este sentido, una noción de inclusión social/educativa, refiere a la traducción de los principios sustentados en el respeto, tolerancia y justicia social (Brito et al., 2019). En las Guías Metodológicas esa inclusión social/educativa se ve directamente reflejada en su propósito, pues busca fortalecer las 4 habilidades lingüísticas básicas; al tener éxito en este propósito los estudiantes, podrán continuar con sus estudios y por lo tanto evitar la exclusión en la educación.

Esta relación de eventos es importante en este trabajo de investigación, y se da de manera encadenada, pues no se puede continuar en la escuela sí no se tiene éxito en el aprendizaje, y tampoco se es totalmente inclusivo si tener acceso a este aprendizaje es difícil. Hay otra conexión importante que consiste en relacionar el conocimiento con su contexto; como se explicaba en el ejemplo anterior, es difícil que alumnos de bajos recursos accedan a un libro de texto de calidad con bajo costo o gratuitamente, y en el contexto de la Preparatoria 2 de octubre con gran diversidad de alumnos, muchos de los cuales provienen de contextos con recursos económicos limitados, es un lujo del cual no pueden gozar.

Los materiales a los que tienen acceso los estudiantes no tienen sentido si no tienen una organización adecuada de contenidos y no hay una relación con el contexto de los estudiantes cosa que en este contexto evoca las reglas del juego del diseño de materiales didácticos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Por ello, la Guía Metodológica que se brinda por parte de la academia es tan importante.

Nieto (2010) argumenta que:

El conocimiento debe basarse en la experiencia, pero con frecuencia este principio es ignorado cuando nos referimos a los jóvenes quienes no han tenido los tipos de experiencia que son pensadas para prepararlos para el éxito académico particularmente aquellos quienes no han aprendido explícitamente las reglas del juego para el éxito académico (p. 7).

Entonces, las reglas del juego para el éxito académico mencionadas (balance entre conceptos, contenido y habilidades/competencias de la asignatura) son clave para construir el conocimiento ya que este es complejo y diverso; y al no hacer visibles esas reglas, hay un obstáculo evidente para cumplir con el propósito de la Guía Metodológica.

2.4.2 Pedagogía Crítica Y Su Relación Con La Enseñanza Del Inglés A Través De Textos.

El concepto de Pedagogía crítica ha sido utilizado recientemente como consecuencia de la reforma implementada en México en el 2022 con la llamada Nueva Escuela Mexicana, no obstante, en la enseñanza del inglés como lengua extranjera esta ha mantenido la enseñanza por habilidades de acuerdo con el Marco Común Europeo, pero le han dotado de un carácter social. Por ello es importante analizar en qué consiste la pedagogía crítica para identificar si las Guías Metodológicas de la BUAP responden a esos cambios.

La citada reforma se da como respuesta a una educación que buscaba formar en competencias para insertarse exitosamente en el sistema de libre mercado; una educación en la que además los docentes eran considerados como agentes de reproducción del conocimiento dictado desde las autoridades políticas. Las escuelas se mantenían desvinculadas de los problemas y necesidades sociales de su contexto. En la educación el mérito individual era fomentado propiciando el individualismo. Esa educación ahora es sustituida mediante el Modelo de la Nueva escuela

mexicana basado en la pedagogía crítica. Es por ello que a continuación se brinda información al respecto.

La Pedagogía Crítica está profundamente relacionada con el trabajo de Paulo Freire (...) El objetivo es desarrollar una conciencia crítica del estudiante y promover la acción social para superar estructuras sociales opresivas (...) Ahora bien, la pedagogía crítica interroga a la educación formal, apuntando de manera preferente al carácter reproductor de injusticias sociales (Magendzo, 2003, p. 21)

Esto da un acercamiento a lo que está en la base de la propuesta del modelo educativo que se va a implementar a partir del año 2026 en las preparatorias de la BUAP. Además, nos da indicios de la relación entre las guías de estudio que vienen de un modelo basado en el constructivismo y la Nueva Escuela Mexicana, pero también nos ayuda a hacer nítido el panorama de esta investigación que pretende reflexionar acerca del rol de los materiales de la enseñanza de la lengua extranjera.

Por ello es importante referir a la conexión entre conocimiento, inclusión educativa y guías metodológicas, pues esos elementos a su vez encuentran un punto de convergencia en la pedagogía Crítica. De acuerdo con Magendzo (2003, p. 21) “Una pedagogía crítica considera la libertad de elegir, (...) dentro de los condicionantes generales del currículum, (...) los textos que se usan, (...) exige introducir métodos de enseñanza que le den al estudiante más control sobre su aprendizaje”. Esto no quiere decir que los estudiantes van a determinar o decidir totalmente lo que deben aprender, pero es importante reflexionar si los contenidos toman en cuenta al estudiante o son decisiones arbitrarias de los docentes. De acuerdo con Magendzo (2003) la Pedagogía Crítica antes que considerar al conocimiento como una acumulación de hechos neutrales objetivamente verificados, lo concibe como construido socialmente. Dado que los conocimientos que se analizan se ven desde la perspectiva de lo que reflejan y lo que sería ideal que tuvieran, es importante

observar que el alumno no tiene que memorizar conocimientos, por el contrario, tiene que llegar a la creación de sus propios textos y reflexiones. Para terminar con este apartado es sustancial mencionar que la finalidad de incluir esta teoría en este marco no es radicalizar su postura, más bien es esclarecer su relación con la enseñanza mediante libros de texto, para que, en el momento del análisis de las Guías, se identifiquen coincidencias o diferencias y obstáculos en la construcción del conocimiento a la luz de la pedagogía crítica. No menos importante es el concepto de pensamiento crítico cuyo entendimiento pretende el mismo fin que el de la pedagogía y para lo cual se presenta el siguiente punto.

2.4.3 Pensamiento Crítico

El concepto de pensamiento crítico ha sido muy recurrente en los últimos años como consecuencia de los cambios en la sociedad y los retos que implican estos cambios, entre ellos una mayor interacción mundial, que envuelve el trabajo colaborativo para resolver problemas comunes en una sociedad global interconectada y la necesidad de evaluar información falsa en un mundo en el que cada vez es más común el acceso a grandes cantidades de información por el acceso al internet mediante dispositivos móviles.

Según Bhatt (2022) el pensamiento crítico capacita a los estudiantes para evaluar opciones antes de tomar decisiones. Este se implementó desde 1950 en los currículos de las escuelas con la finalidad de desarrollar fuerza de trabajo de calidad, sin embargo, ha evolucionado hasta usarse como un recurso invaluable para enfrentar los retos de nuestra vida personal, nuestra profesión o nuestros deberes como ciudadanos. De acuerdo con Bhatt (2022) este requiere interrogar, comparar percepciones, cuestionar suposiciones, deconstruir y contrastar.

En la guía metodológica, observar estos elementos se refleja en la toma de decisiones del lenguaje que transmita de manera asertiva un propósito comunicativo en situaciones reales o familiares. De

esta forma el pensamiento crítico hecho visible en los materiales de enseñanza del inglés como lengua extranjera, facultan al docente y al estudiante para evaluar de manera fundamentada si las elecciones tomadas para comunicarse son las mejores y retroalimentar el desempeño del estudiante en relación con el concepto de pensamiento crítico.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1 Introducción

En este capítulo, se presenta la metodología empleada para analizar el contenido de la Guía de inglés IV de la Preparatoria 2 de octubre de la BUAP. El objetivo es describir las formas en las que se trabajan las competencias lingüísticas básicas del idioma inglés y las formas en las que el diseño de estos ejercicios facilita la construcción del conocimiento. Para ello, se han planteado tres objetivos particulares que consisten en, a) identificar el diseño, epistémico o no epistémico de la Guía de Lengua Extranjera IV mediante la exploración del contenido que la integra, b) ilustrar cómo el diseño epistémico o no epistémico de la guía refleja el acceso o la falta de acceso al conocimiento legítimo del inglés mediante ondas semánticas y c) exponer cómo los hallazgos del análisis semántico realizado se confirman o contrastan con las percepciones de los docentes. De esta manera a lo largo de este apartado se explica el diseño metodológico —el enfoque, el tipo de estudio, el contexto, las técnicas e instrumentos, los participantes y el procedimiento— que se siguió para lograr los objetivos planteados.

3.2 Preguntas De Investigación

Para lograr los objetivos de investigación e identificar como el contenido de la Guía aborda las competencias lingüísticas básicas del inglés con el fin de construir conocimiento, se han planteado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué tipo de diseño, epistémico o no epistémico, caracteriza a la Guía Metodológica de Lengua Extranjera IV?
2. ¿Cómo el diseño epistémico o no epistémico de la Guía metodológica refleja mediante ondas semánticas la falta de acceso al conocimiento legítimo del inglés?

3. ¿De qué manera los hallazgos del análisis semántico se confirman o contrastan por las percepciones docentes?

En el siguiente apartado se describe el diseño metodológico que sustenta esta investigación.

3.3 Diseño Metodológico

El diseño metodológico de esta investigación es de corte cualitativo exploratorio. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2010, p. 10), “el enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos”.

Según Hernández Sampieri et al. (2010), los estudios de alcance exploratorio:

“se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas (...) sirven fundamentalmente para descubrir y prefigurar”.
(pp.79-80).

A través de esta investigación se pretende examinar cómo se construye el conocimiento a través del análisis de los contenidos de la Guía metodológica de Lengua Extranjera IV-inglés. Como sugiere Hernández-Sampieri (2010), este enfoque cualitativo permite hacer visible una problemática en las guías metodológicas de inglés y develar la representación de los conocimientos de la lengua extranjera-inglés mediante ondas semánticas.

Es crucial señalar que, la parte central de la metodología usada se fundamenta en la aplicación del modelo de la Coherencia en el Diseño Curricular (CDC) propuesto por Rata (2019), la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), (Bolívar, 2020; Ghio y Fernández, 2008; Halliday, 1985; Montemayor-Borsinger, 2021) y la Teoría de los códigos de legitimación (LCT) de (Maton et al.,

201; Maton et al., 2020). El modelo de la Coherencia en el Diseño Curricular ayudó a enfocar la mirada hacia la forma en la que los conceptos de la asignatura se relacionan para formar una estructura epistémica, así como a dirigir esa mirada a la manera en la que esos conceptos se materializan en el contenido de la Guía y se muestran en las habilidades a desarrollar.

La LSF nos dio herramientas para definir el concepto de contexto en este estudio, (Menéndez 2010; Montemayor-Borsinger, 2021), y aplicarlo en la elaboración de uno de los instrumentos indispensables de nuestra metodología: el dispositivo de traducción, mismo que verán más adelante en este capítulo. La Teoría de los Códigos de legitimación nos permitió identificar la manera en la que el contenido de la Guía se puede ilustrar mediante ondas semánticas, (Maton, 2024), que resultan del uso del dispositivo de traducción, para así definir su diseño epistémico o no epistémico. Para hacer explícito esto y el contexto en el que se desarrolla este estudio a continuación se brinda la siguiente información.

3.4 Localización Del Trabajo De Investigación

Este trabajo de investigación se realizó en la Preparatoria 2 de octubre de 1968, esta es una de las preparatorias urbanas de la Benemérita Universidad autónoma de Puebla y cuenta con un aproximado de entre 2400 y 2600 alumnos repartidos en 30 grupos matutinos y 30 grupos vespertinos, de esos grupos, 20 corresponden a cuarto semestre con un aproximado de 800 alumnos cursándolo. En la preparatoria trabajan alrededor de 109 docentes, de los cuales 15 imparten la asignatura de Lengua Extranjera y 8 dan clases a grupos tanto matutinos como vespertinos del cuarto semestre.

Para tener clara la ubicación temporal de este estudio, es importante saber que se trabaja por semestres, el cuarto semestre de preparatoria se realiza después de haber aprobado el tercer semestre, inicia en enero y termina en junio. Esta investigación se situó en el periodo enero-junio de 2025 también denominado Periodo Primavera 2025 en la BUAP.

Como se mencionó en el capítulo I de esta investigación, la Guía Metodológica de Lengua Extranjera IV-inglés de la BUAP, se elabora un semestre antes de que se use, esto es, que la guía objeto de estudio de este trabajo de investigación fue elaborada en el periodo agosto-diciembre de 2024. A pesar de ello su análisis se realizó una vez que se implementó, es decir hasta el periodo Primavera 2025.

3.5 Recolección y Análisis De Datos

Este estudio consiste en la recolección de dos tipos de datos –la Guía Metodológica de Lengua Extranjera y entrevistas a docentes–. Cada fuente de información tiene un proceso de análisis de datos por ello se explican de manera independiente en los siguientes apartados. En primer lugar, se explicará el análisis de la guía metodológica incluyendo el análisis temático, el análisis del contexto de la SFL y el análisis de ondas semánticas para identificar el diseño epistémico o no epistémico de la guía (véase tabla 3). En segundo lugar, se explicará el procedimiento de análisis de las entrevistas docentes con el fin de convalidar los hallazgos encontrados en el análisis de las guías metodológicas.

3.5.1 Análisis De La Guía Metodológica De Lengua Extranjera IV-Inglés

La Guía de Lengua Extranjera IV-inglés de la BUAP, elaborada en el otoño 2024, se recolectó en formato PDF por parte de los alumnos. En primer lugar, se etiquetaron de los contenidos con el software MAXQDA con el fin de establecer grupos o conjuntos de datos iniciales correspondientes al tipo de ejercicios, propósito o función, contextualización y la habilidad lingüística de cada ejercicio (ver la tabla 2). Es importante mencionar que el término *código* en este apartado se usa para referirse a *una etiqueta descriptiva de los datos que cumplen con ciertas características* de acuerdo con el entorno del software que se usó para tratar la información y no tiene ninguna relación con la palabra *código* en términos de la Teoría de los Códigos de Legitimación.

Tabla 2.

Categorías y códigos para caracterizar el contenido de la guía.

Conjuntos o grupos	Código	Explicación
Tipo	Opción múltiple	Ejercicios que ofrecieron opciones de respuesta
	Completar	Ejercicios que requerían una palabra o parte de una palabra para completar una oración.
	Ordenar palabras	Ejercicios que requerían ordenar un conjunto de palabras para formar oraciones.
	Identificar la forma correcta	Ejercicios que daban dos oraciones en la cuál una estaba escrita correctamente y la otra no.
Función o propósito	Informar	El texto solo busca informar.
	Ejemplificar	El texto brinda ejemplos.
	Dar instrucciones	El texto brinda indicaciones para hacer el ejercicio.
	Mecanizar	El texto no brinda información para promover la reflexión solo busca memorizar una o varias reglas ortográficas o gramaticales.
	Reproducir	El texto solo implica repetir un patrón ortográfico o estructura sintáctica.
	Producir	El texto promueve la aplicación de habilidades para la producción oral o escrita.
Habilidad que trabaja	Gramática	Ejercicios enfocados en trabajar gramática
	Escucha	Ejercicios enfocados en trabajar la escucha
	Lectura	Ejercicios enfocados en trabajar la habilidad lectora
	Escritura	Ejercicios enfocados en trabajar la habilidad escrita
	Habla	Ejercicios enfocados en trabajar la habilidad oral
Contextualización	Contextualizado	Ejercicios donde la situación y el propósito comunicativo es claro y se conecta con alguna situación familiar o de la vida cotidiana del estudiante.
	Parcialmente contextualizado	Ejercicios donde es claro el tema del que se habla, pero no hay una situación o propósito comunicativo familiar o de la vida cotidiana del estudiante.
	Descontextualizado	Ejercicios donde no es claro de que se habla o no hay una conexión entre temas.

Nota: La tabla muestra tres columnas la manera en la que se agrupó la información analizada en la Guía. En la primera columna se ven los conjuntos o grupos, en la segunda los códigos o etiquetas y la tercera la explicación de cada etiqueta (código).

Para observar esto en el contenido de la guía, a continuación, se muestra un ejercicio etiquetado con los códigos, “ejercicio descontextualizado”, “escucha” y “reproducir” del bloque 1. El ejercicio fue tomado de internet tal cuál y colocado en la guía (no es auténtico), carece de una preparación previa y no hay un acompañamiento textual que indique como se relaciona el tema de lo que expresa cada orador con el tema de lo que expresa el siguiente orador.

Ilustración 4

Ejercicio 1. Escucha. Bloque I.

(Adjectives Lessons and Exercises for All Levels - Esflow, *n.d.*)

Nota: La Ilustración muestra un ejemplo de ejercicio para visualizar la manera en la que se etiquetó su contenido. En la parte izquierda se pueden ver las etiquetas (códigos) y en la parte derecha la información o contenido codificado..

Al no tener estos elementos, el ejercicio se reduce a buscar identificar la parte exacta en la que cualquier hablante, menciona alguno de los adjetivos de la caja provista en el ejercicio. No hay

texto ni audio que explique y prepare para la actividad e identificar esos adjetivos y su función para dar significado completo a cada imagen.

Además, el contenido de la actividad no pertenece a situaciones familiares o de la vida cotidiana de las y los estudiantes por lo que su contenido carece de una situación comunicativa, así como de un propósito comunicativo, y es en el mejor de los casos abstracto pues busca solo trabajar una escucha superficial y dado que la mayoría de los ejercicios de la guía mostraron un patrón similar, aunque ligado a diferentes habilidades lingüísticas, se pueden identificar indicios de un diseño no epistémico. La siguiente figura muestra indicios de patrones recurrentes de acuerdo con la función de los ejercicios.

Ilustración 5

Distribución por función o propósito del contenido.



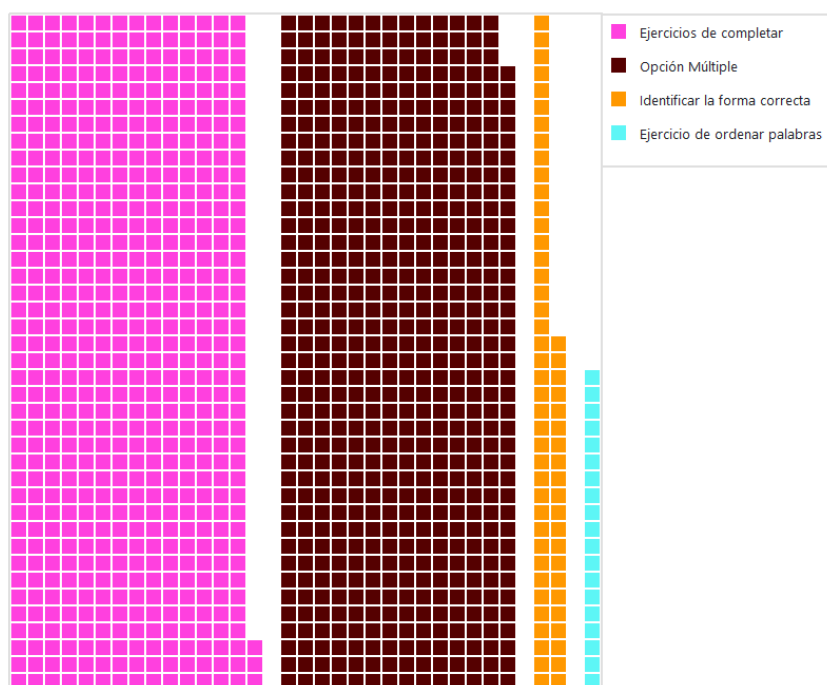
Nota: La figura muestra ejercicios clasificados en 7 códigos que se agruparon en un conjunto (categoría) con el nombre de “Función o Propósito del ejercicio”. Esos códigos son: "Informar", "Ejemplificar", "Instrucciones", "Reproducir", "Producir" y "Mecanizar". Los colores de

códigos muestran el contenido de mayor frecuencia siendo evidente que los ejercicios de reproducción predominan en el contenido.

La frecuencia de la información etiquetada por la función que tiene refleja ayuda a hacer el énfasis en los conceptos de la asignatura o las habilidades de la misma y de esa manera ayuda a identificar el diseño epistémico o no epistémico (véase apartado 2.2.1). El siguiente retrato representa la cantidad de ejercicios clasificados por el tipo de ejercicio.

Ilustración 6

Distribución por Tipo de ejercicio.

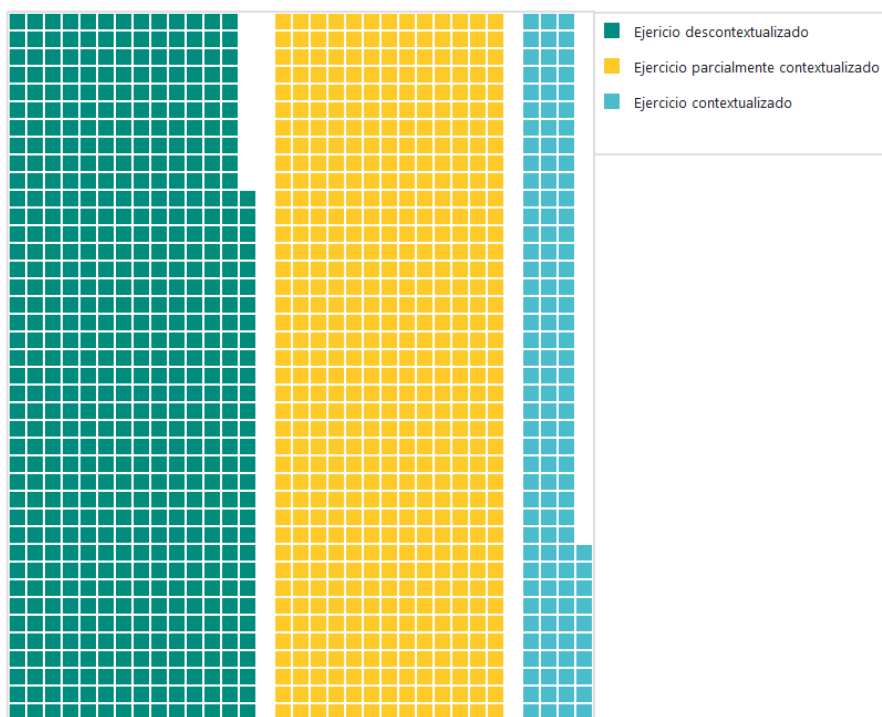


Nota: La Ilustración muestra cuatro clasificaciones por el tipo de ejercicio: "Ejercicio de completar", "Opción múltiple", "Identificar la forma correcta", "Ejercicio de ordenar palabras". Los ejercicios para completar y de opción múltiple predominan en el contenido de la guía. Es importante mencionar que en ejercicios de escucha y lectura, los reactivos de opción múltiple y de completar, se usan de manera recurrente y en ocasiones excesiva.

Y por último la Ilustración 7 que se muestra a continuación ayuda a visualizar la distribución del contenido de la guía clasificada por la Contextualización de los ejercicios.

Ilustración 7

Distribución por Contextualización del ejercicio.



Nota: La ilustración 7 representa la cantidad de ejercicios clasificados en tres categorías: “Ejercicio descontextualizado”, “Ejercicio parcialmente contextualizado” y “Ejercicio contextualizado”. Para identificar un ejercicio como descontextualizado se tomó como base la ausencia de una situación comunicativa clara, la falta de propósito explícito y la inexistencia de conexión temática entre las oraciones del texto, lo que impide construir significado en contexto (Ghio y Fernández, 2008; Montemayor-Borsinger, 2013).

La base para la clasificación del contenido contextualizado o descontextualizado se realizó mediante las etiquetas definidas en la Tabla 2, donde “descontextualizado” indica que el ejercicio no vincula el contenido con experiencias familiares ni con situaciones reales. La evidencia de

esta clasificación se observa en los ejercicios que predominan en la guía, especialmente aquellos que trabajan gramática, como los de completar espacios u opción múltiple, los cuales se identifican en las ilustraciones 5 y 6 por su alta frecuencia en las etiquetas “Mecanizar” y “Reproducir”.

Estas ilustraciones nos dan unos primeros indicios de un diseño no epistémico porque permiten identificar patrones en el contenido de la guía como la abundancia de ejercicios de reproducción ligados a ejercicios de completar o de opción múltiple, así como un predominio de ejercicios parcialmente descontextualizados. El énfasis en la gramática, la falta de material auténtico, inmerso en situaciones comunicativas reales y la carencia de actividades para trabajar la producción genuina (original), se hizo evidente. Todo esto muestra el desequilibrio entre conceptos, contenido y competencias. Esas características observadas ayudaron a identificar temas de análisis.

La tabla 3 que se muestra en la página siguiente, muestra los temas que surgieron en el proceso iterativo de ir de los datos a la teoría, así como de la familiarización, detección de patrones, creación de categorías y finalmente temas. Un aspecto relevante en la definición de estos temas es que la coherencia en el diseño implica que todo el contenido esencial para construir el conocimiento de la lengua extranjera no se convierta en material fragmentado únicamente memorizado sin conexión con los conceptos y hechos o situaciones prácticas, (Rata, 2019, p. 692). De esta manera los temas de análisis ayudan a ver como eso sucede en la guía.

Tabla 3*Temas de análisis de la Guía*

NP	Tema	Metodología aplicada
1.	Coherencia en el Diseño Epistémico de la Guía.	Análisis de relación entre conceptos de la asignatura, contenido de la guía y habilidades. Ilustraciones de distribución de contenido. Aplicación del modelo de Coherencia en el Diseño Curricular. (Ver Ilustraciones 5, 6 y 7).
2.	Contextualización de los Ejercicios y Creación de Significado.	Análisis de conexión temática y contexto de situación en los ejercicios. Uso de la Lingüística Sistémico Funcional. (Ver anexo 3 y4).
3.	Densidad Semántica y secuenciación del Contenido en la Guía.	Implementación de Teoría de Códigos de Legitimación (LCT): dispositivos de traducción para gravedad y densidad semántica, representación mediante ondas semánticas. (Ver apartados 3.4.2.4, 3.4.2.5 y 3.4.2.6).

Nota: La tabla muestra los temas de análisis de la guía en tres columnas. En la columna dos se muestran los temas y en la tercera columna la metodología aplicada.

Ahora bien, para definir mejor el diseño epistémico o no epistémico de la guía, es necesario caracterizar la forma en la que su contenido se desarrolla de lo abstracto a lo concreto y de lo complejo a lo sencillo mediante un recurso visual que brinde la posibilidad de analizar este fenómeno. Este recurso visual son las ondas semánticas. Para ayudar a comprender como estas ondas sirvieron para este fin a continuación se expone como fue el proceso para obtenerlas.

3.5.2 Análisis De La Dimensión Semántica De La Teoría De Los Códigos De Legitimación

Las ondas semánticas de este estudio se obtuvieron por el orden en el que el contenido y las actividades de la guía aparecieron y por sus características. Pero no fue tan simple pues algunas de las actividades que aparentemente eran para trabajar habilidades lingüísticas perceptivas o productivas en realidad no lo hacían, por el contrario, no fueron más allá de trabajar gramática.

Un análisis semántico se hizo necesario para identificar el verdadero propósito de la información en el contenido de la guía. Este análisis pasó necesariamente por la comprensión de los conceptos de dispositivo de traducción, codificación analítica y lenguaje externo, pues ayudaron

a ligar la teoría con los datos de la guía y de esa manera a representar su contenido mediante ondas. Por ello a continuación se describe en que consiste el dispositivo de traducción que requiere una codificación analítica y un lenguaje externo para ser diseñado, inmerso en el contexto de este trabajo de investigación.

3.5.2.1 La Codificación Analítica.

Para lograr ir de la identificación y organización de temas o patrones recurrentes a la codificación analítica, en este estudio, los patrones identificados, falta de contexto, énfasis en la repetición, reproducción de estructuras y memorización de reglas gramaticales, se enmarcaron en las categorías o principios organizadores de Gravedad y Densidad Semántica (Maton, 2024).

Estos principios organizadores “requieren lenguajes externos para describir cómo se implementan en cualquier estudio, como a qué límites se refiere la clasificación y cómo se manifiesta la clasificación fuerte o débil en los datos” (Maton et al., 2016, p. 31). Por ello, se hizo necesario un lenguaje externo que permitiera describir de manera clara como se manifestarían esos datos en la guía. Para explicar un poco más este punto a continuación se expone lo siguiente.

3.5.2.2 El Lenguaje Externo.

El lenguaje externo describe como se implementaron los principios organizadores de gravedad y densidad semántica en este estudio. Según Maton et al. (2016), sirve como un puente entre la teoría y los datos empíricos. De acuerdo con Maton et al. (2016) “Aunque el uso del término "lenguaje externo" puede resultar confuso, estas interpretaciones han generado herramientas complementarias para la investigación. Distinguiremos tres herramientas: instrumentos de datos, lenguajes mediadores y dispositivos de traducción”. Este último es el que ha ayudado a esta

investigación, por ello a continuación se explica cómo se adaptó el dispositivo de traducción propuesto Bratland y El Ghami (2022) y se usó en este estudio.

3.5.2.3 El Dispositivo De Traducción Adaptado Y Sus Ondas Semánticas Como Punto De Partida.

Un dispositivo de traducción puede ser desarrollado o adaptado (Maton et al., 2016). Este tiene la función de ilustrar la manera en la que los datos descritos por el lenguaje externo se organizan. Regularmente se muestran de manera resumida y se conforman de conceptos, escalas, categorías y ejemplos empíricos. A continuación, se muestra la traducción del dispositivo utilizado en Bratland y El Ghami (2022, p. 5), que sirvió de base. para este trabajo de investigación.

Tabla 4.

Dispositivo de traducción, Bratland y El Ghami (2022).

Escala Semántica	Estructura epistémica	Descripción del contenido codificado
GS-/DS+	Conceptos de la asignatura	El libro conecta el tema del capítulo a conceptos claves seleccionados, establece una relación entre estos conceptos, y muestra como estos conceptos están incluidos en sistemas complejos de significados, los cuales construyen la estructura epistémica.
GS+ /DS-	Conocimiento del contenido	El libro describe el tema del capítulo conectando conceptos de la asignatura con contenido seleccionado proporcionando algunas explicaciones e interpretaciones con referencia a varios recursos como casos, eventos, hechos o información.
	Competencias / Habilidades	El libro de texto describe el tema del capítulo creando vínculos con palabras de la vida de los estudiantes, situaciones familiares o experiencias y proporcionando actividades que requieren el uso de competencias y habilidades.

Nota: La tabla 4 muestra el dispositivo de traducción propuesto por Bratland y El Ghami (2022, p. 5). Se puede apreciar que en la primera columna se ubica la escala semántica, en la segunda columna la estructura epistémica y en la tercera columna la descripción del contenido codificado. Este dispositivo fue adaptado a este estudio para identificar los elementos de gravedad y

densidad semántica y de esa manera obtener las ondas semánticas que resultaron de su aplicación.

3.5.2.4 Dispositivo de Traducción de Gravedad Semántica.

Como se explicó en el Capítulo II, la gravedad semántica se refiere a que tan dependiente del contexto es el conocimiento enseñado a lo largo del tiempo, es decir cómo se desenvuelven los conocimientos de lo abstracto a lo concreto. Por ello es importante recordar que, de acuerdo con Ghio y Fernández (2008), Halliday (1985), Menéndez (2010), Montemayor-Borsinger (2013), Montemayor-Borsinger (2021), el contexto de un texto se puede construir mediante la creación de significado con la conexión de temas de las oraciones y párrafos.

En ese sentido lo abstracto de las palabras está en la falta de significado existiendo solo en espacios inmateriales. En la guía esto se ve en la falta de conexión entre las oraciones del texto de los ejercicios y del contenido, así como en la falta de conexión del texto con palabras familiares de situaciones o experiencias reales en las que el estudiante se pueda encontrar. La tabla 5 que se muestra en la página siguiente, representa al dispositivo de traducción adaptado de Bratland y el Ghami (2022) y aplicado a este trabajo de investigación. La manera en la que está organizado ayuda a identificar una escala semántica que está en la columna 1 y representa los niveles de abajo hacia arriba, del mayor al menor iniciando en el número cinco y decreciendo al número 1. El nivel 5 se identifica por un nivel de gravedad semántica alto y está conectado a un concepto de la columna de formulario que representa la Independencia del contexto y que se describe en ese mismo nivel indicando que la gravedad semántica está vinculada a conocimiento muy abstracto.

Tabla 5

Adaptación del dispositivo de traducción de Gravedad Semántica

Escala Semántica	Nivel	Formulario	Descripción
GS---	5	Independencia	El texto tiene un significado propio muy abstracto. El contexto requerido para que construya conocimiento, es mucho. Es aplicable a múltiples disciplinas por lo que es universal.
GS--	4	Dependencia mínima.	El texto es teórico por lo que la contextualización requerida es mucha aún, pero menos que en el nivel anterior pues aquí ya no hablamos de conceptos aislados, dado que su función es informar o definir. La aplicación del contenido de este tipo de información es menos ligada a una situación familiar específica haciéndola general.
GS-	3	Dispersión temática	El texto del ejemplo, ejercicio o actividad no comparte un tema en común, lo cual lo liga menos a un contexto específico. Las oraciones se presentan de manera desvinculada.
GS+	2	Coherencia temática.	El texto del ejercicio se relaciona de manera asociativa compartiendo un tema en común lo cual lo hace dependiente de un contexto, pero no aplicable a situaciones comunicativas de la vida real o familiares, sino un poco más generales o hipotéticas.
GS++	1	Contextualización auténtica	El texto del ejercicio se relaciona de manera lógica-asociativa, compartiendo un tema en común y además es aplicable a situaciones comunicativas de la vida real o familiares, lo cual construye significado concreto.

Adaptado de (Bratland & El Ghami, 2022).

Nota: La tabla muestra en cuatro columnas de izquierda a derecha los elementos con los que cuenta un dispositivo de traducción entre los que destacan la escala semántica, el formulario y la descripción.

En este dispositivo de traducción se decidió usar colores porque ayudan a identificar lo abstracto y lo concreto, se puede ver que al nivel 5 se le ilustra con un color oscuro, al nivel 4 con un color

menos oscuro, pero aún sombrío, al nivel 3 con un color tenue, ya no oscuro. En el nivel 2 ya se puede ver un color claro, y en el nivel dos un color más claro tendiente al blanco. Esto se hizo intencionalmente para ilustrar la idea de que entre más débil la gravedad semántica, es más abstracto e independiente del contexto el texto en la guía, semejando a un astronauta en el espacio exterior (oscuro y sombrío), este astronauta, fuera de nuestro planeta representa muchas cosas (como los conceptos abstractos), pero al mismo tiempo allá su definición es más amplia pues tiene menos relaciones físicas con los demás, su contexto no es específico en ese momento pues es el universo (el todo) y se conecta con todo el mundo pero al mismo tiempo no hay claridad de con qué cultura o lugar geográfico en la tierra se debe relacionar (tal como los conceptos o teorías independientes de un contexto y que pueden aplicarse a múltiples áreas) . Cuando el astronauta va bajando a la tierra el panorama se hace más claro y más familiar, deja de ser un ser humano y se convierte en una persona con un nombre y que vive en un lugar muy específico que interactúa con algunas personas muy específicas. De la misma manera se comportan las palabras, oraciones, texto, al ser más concreto, se hace más claro, y al ser más contextualizado se hace más ligado a situaciones familiares, específicas, auténticas, palabras, oraciones, texto conectado de manera coherente y cohesiva, que comparte un tema que los une. Por ello se seleccionaron esos colores en la imagen y por ello se considera que de esa manera se puede representar el conocimiento en la guía de lo abstracto a lo concreto (gravedad semántica). A continuación, se muestra y describe el dispositivo de traducción adaptado para el principio de organización de densidad semántica.

3.5.2.5 Dispositivo De Traducción De Densidad Semántica.

La manera en la que conceptos complejos o que condensan mucha información se desempacan y llevan a explicar de manera más sencilla, en la guía tiene que ver con el proceso mediante el cual se expone un tema para que se convierta en una habilidad que refleje el dominio de dichos conceptos. Esto se ejemplifica en el siguiente dispositivo de traducción que muestra este proceso

en el cual la sencillez tiene que ver con la aplicación plena de las habilidades lingüísticas que resulta de la comprensión de la conexión entre dichas habilidades, los conceptos de la asignatura y el propósito del bloque.

Tabla 6

Adaptación del dispositivo de traducción de Densidad Semántica

Escala Semántica	Nivel	Formulario	Descripción
DS+++	5	Condensación	El texto condensa muchos otros conceptos o significados. Pudiendo ser un título de bloque u objetivo.
DS++	4	Conceptualización	El texto de la actividad define o da información de los conceptos, reglas o estructuras gramaticales.
DS+	3	Reproducción	El texto de la actividad conduce a la aplicación mecánica de una o varias reglas gramaticales o a la reproducción de una estructura sintáctica sin fomentar la reflexión sobre su conexión con los conceptos y sin la comprensión de su relación con el propósito del bloque.
DS-	2	Aplicación o producción guiada	El texto de la actividad brinda elementos de ayuda para aplicar de manera adecuada los conocimientos que generen significado mediante habilidades que se vinculen con el propósito del bloque, pero sin asociarlo(s) a una situación comunicativa familiar.
DS--	1	Aplicación o Producción plena y autónoma	El texto de la actividad implica la aplicación plena de habilidades y conocimientos para inferir y producir significados de conceptos y temas relacionados entre ellos, asociándolos con una situación comunicativa familiar (auténtica) y el propósito del bloque.

Adaptado de (Bratland & El Ghami, 2022).

Nota: En esta tabla se puede observar que una densidad semántica fuerte, está relacionada con una condensación del conocimiento muy marcada. Por el contrario, una densidad semántica débil, está relacionada con la sencillez o practicidad del conocimiento en la que este se hace palpable mediante la aplicación plena de las habilidades.

Los conceptos de la asignatura en este caso están inmersos en los objetivos del bloque, que, si bien están explícitos en el programa de estudios como aprendizajes esperados, el propósito final de la asignatura no es que el alumno defina los conceptos relacionados a estos aprendizajes, pero sí que los aplique en producciones orales o escritas acordes a una situación comunicativa específica o que los identifique de igual manera mediante la escucha o la lectura. Lo que busca este estudio es identificar en los ejercicios que eso sea producto de un saber-cómo inteligible, no mecánico o automatizado. Eso implica saber en qué medida se usa una habilidad particular para un propósito específico y la habilidad de juzgar el desempeño en relación con la habilidad elegida y su propósito (Rata, 2019).

Los niveles de la escala semántica inician en el número 5 y decrecen hacia el número 1 porque así es como se muestran en el plano propuesto por la Teoría de los Códigos de Legitimación. A continuación, se presenta las ondas semánticas que ejemplifican esto y que ponen en práctica los dispositivos de traducción adaptados recién explicados.

3.5.2.6 Ondas De Gravedad Y Densidad Semántica A Detalle.

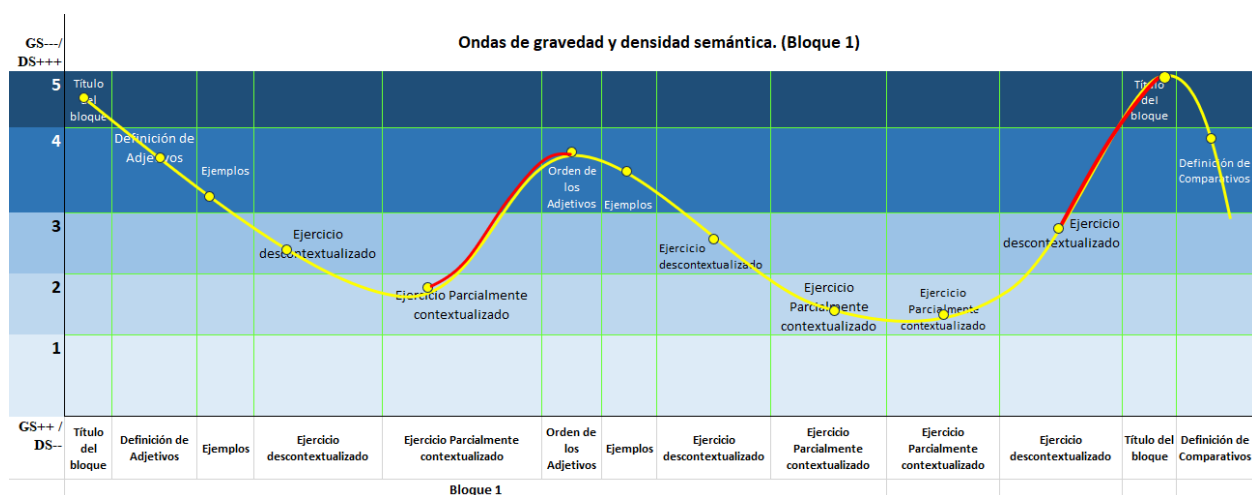
Las ondas semánticas que surgen de la aplicación de los dispositivos de traducción mencionados anteriormente muestran un énfasis en el contenido abstracto y complejo, caracterizado por definiciones, ejemplos y ejercicios descontextualizados o de reproducción en los cuales no se explica la relación entre conceptos, contenido y competencias de la asignatura.

En el siguiente gráfico se puede apreciar en el eje de las abscisas, el nivel relacionado a la escala, tanto de gravedad como de densidad semántica. Se muestra, en el mismo eje, de izquierda a derecha, el contenido en el orden que aparece en la guía. Ahora bien, en el eje de las ordenadas, se puede ver que, la parte cercana al origen se caracteriza por una gravedad semántica muy fuerte, pero una densidad semántica muy débil (GS++/DS--), es decir texto sencillo de entender y ligado

a un contexto muy claro o concreto, y la parte lejana al origen se caracteriza por una gravedad semántica en extremo débil, pero una densidad semántica en extremo fuerte (GS---/DS+++), es decir texto muy complejo e independiente de un contexto específico.

Ilustración 8

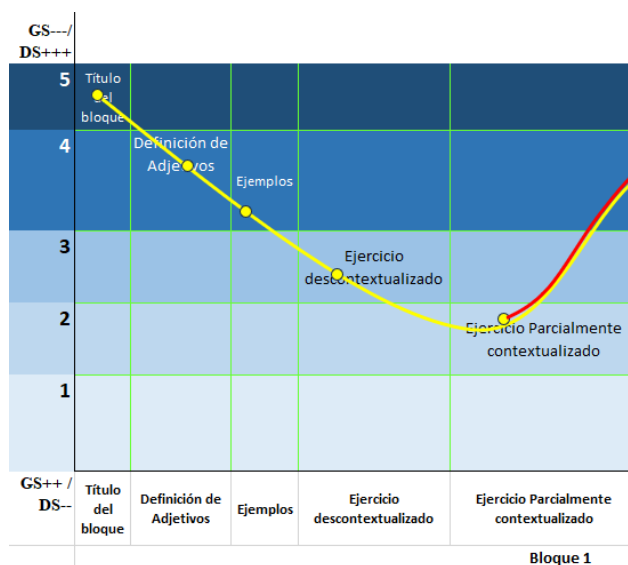
Ondas de gravedad y densidad semántica del bloque 1 de la Guía de Lengua Extranjera IV-inglés de la BUAP.



Nota: Los puntos de la Ilustración ocho caracterizan un movimiento descendente, mostrando como se va haciendo accesible el conocimiento al estudiante primero con el título del bloque que es adjetivos, posteriormente definiéndolo y dando ejemplos, en ese punto llegan los ejercicios que se muestran con texto sin progresión temática en donde las oraciones carecen de conexión. Las ondas en realidad se truncan en la parte inferior y ya no suben. Si se observa solo la línea que no está sobrepuesta por el color rojo, se puede apreciar como las ondas dibujan un movimiento descendente referido por Martin et al (2020) como escaleras descendentes (véase Ilustración 3 en el apartado 2.2.3.1). Las líneas en color rojo representan contenido o actividades ausentes que son necesarias para lograr conectar un concepto de la asignatura con otro concepto.

Ilustración 9.

Puntos del 1 al 5 de las ondas de gravedad y densidad semántica del bloque 1.



Nota: La ilustración 9 muestra cómo se desenvuelve el contenido de la guía de manera descendente de los puntos 1 al 5. Se puede observar que el movimiento se da por la manera en la que aparece el contenido de la guía de izquierda a derecha en el que se inicia en la parte superior con contenido abstracto y condensado representado por el título del bloque y se llega a la parte más baja en el punto 5 representada por ejercicios parcialmente descontextualizados (Perfil de escalera descendente).

Para ejemplificar las características de ese tipo de ejercicios a continuación se muestra el siguiente caso.

Ilustración 10

Ejercicio 1. Gramática. Bloque I.

Adjective	Opposite	Adjective	Opposite	Adjective	Opposite
Careful	Careless	Health	Sick	Shy	Outgoing
Fat	Thin	Lazy	Hard-working	Kind	Unkind
Friendly	Unfriendly	Old	Young	Special	Ordinary
Funny	Serious	Polite	Impolite	Strong	Weak
Happy	Sad	Rich	Poor	Tall	Short

Grámatica

Instrucciones

Ejercicios de completar
Grámatica

Ejercicio descontextualizado

Grammar

Exercise 1. Fill in the blanks below to complete the sentences. Use the words in the box above.

My friend likes to exercise and eat fruits and vegetable, so he's _____.

2. A: Are you a lazy person? B: No, in fact, I'm very _____.

3. My son Thomas is very _____. He's only five years old.

4. He should play basketball because he is _____. He's not short.

5. My sister isn't very _____. She's shy and doesn't like to meet new people.

6. He worked very hard his whole life and saved lots of money. He's _____.

7. I went on a diet last year and lost five kilograms, so now I'm _____.

8. Sarah always says, "Thank you". She's a _____ person.

9. Of course, I'm very _____! I got an A+ on all of my exams!

10. My uncle loves to tell jokes to make us laugh. He's _____.

(Adjectives < English School Tour, *n.d.*)

Nota: La Ilustración diez, muestra un tipo de ejercicio sin conexión temática entre oraciones. En la parte izquierda se pueden ver las etiquetas asignadas al contenido y en la parte izquierda las oraciones del ejercicio.

El texto no presenta progresión temática (Mi tío, Yo, Sarah, Mi hijo Tomás, Mi amigo). Lo que hay es una serie de oraciones independientes, cada una con su propio tema, sin conexión entre ellas. El propósito del ejercicio es gramatical y léxico, no discursivo. Está diseñado para practicar adjetivos, no para construir significado textual.

Esta actividad de la guía fue tomada de internet, es decir, no es una actividad creada por los docentes, no está directamente relacionada con situaciones familiares o de la vida cotidiana de las y los estudiantes. Esto es, carece tanto de contexto textual. Por lo tanto, no contribuye a construir significado. Como esa actividad, hay varias más a lo largo de la Guía. Incluso a pesar de cambiar de habilidad, muchos de los ejercicios de lectura, escucha, habla y escritura trabajan gramática.

El quinto punto de la onda y último en el movimiento descendente, está marcado por un ejercicio parcialmente contextualizado acerca de la vida de los gatos, aunque esta actividad tiene una coherencia temática es ajena a alguna situación familiar y no logra ser sencillo de entender cómo su realización ayudará a hacer uso de manera consciente de los adjetivos en una situación comunicativa específica. A continuación, se muestra una descripción del Ejercicio 1 del Bloque I de Lectura.

El ejercicio de lectura presenta un texto informativo sobre los gatos domésticos, destacando su historia junto a los humanos desde hace más de 3,500 años, sus habilidades físicas como caer de pie y mover las orejas en distintas direcciones, sus sentidos superiores (vista nocturna, audición, olfato y sensibilidad con los bigotes), su comportamiento generalmente solitario pero afectuoso, y su uso actual en programas terapéuticos en hospitales y prisiones. Después, se plantean seis preguntas de opción múltiple, cada una con cuatro posibles respuestas (A, B, C, D), diseñadas para evaluar la comprensión lectora del estudiante. Las preguntas abordan la identificación del tema principal, la interpretación de datos históricos, el análisis de características físicas y sensoriales, el comportamiento social del gato y su función en contextos terapéuticos. (*Grade 5-Ancient Egypt Reading Comprehension*, n.d.)

Aunque el texto brinda información suficiente sobre el gato doméstico, no se presenta como una situación comunicativa auténtica, es decir no se sabe si el artículo tiene un propósito comunicativo enmarcado en un contexto real. La lectura solo se pone ahí como algo para dedicar tiempo sin saber para qué. Las preguntas son de opción múltiple, diseñadas para evaluar comprensión lectora, si bien contienen adjetivos, se usan comparativos prematuramente sin antes haber dado una definición o explicación de ellos y no hay una instrucción que pida la identificación de estos y su función en el texto.

Después en la onda semántica se observa una curva en color rojo entre los puntos 5 y 6 que muestra un salto ascendente del nivel 2 al nivel 4 y otra curva del punto 11 al punto 12 mostrando otro salto del nivel 3 al nivel 5. Estos saltos representan la ausencia de una actividad o ejercicio que promueva la aplicación del conocimiento del inglés en términos de una situación comunicativa específica. A continuación, se muestra el ejercicio enmarcando el salto del punto 11 al 12.

Ilustración 11.

Ejercicio 1. Escritura



Writing

Exercise 1. Write sentences describing as much as you can. You need to pick up one landscape, person, object or place to work on. To complete the exercise, write a 30-45 composition.

(Sánchez Lira et al., 2024)

Nota: La Ilustración once muestra un ejercicio de escritura en el que se pide escribir oraciones describiendo tanto como sea posible un paisaje, persona, objeto o lugar.

En esta actividad es evidente que no hay un propósito comunicativo claro, es decir, no se sabe con qué fin se debe realizar la descripción. Al pedir que se escriban oraciones, la actividad deja claro que la finalidad es solo escribir frases, no se provee un ejemplo ni se pide un uso mínimo de conectores, ni se da un ejemplo de muestra que sirva de referencia. Si bien se deja a la elección del lector el paisaje, persona, objeto o lugar, es evidente que no se ha proporcionado vocabulario suficiente para describir la gama de opciones que se proponen. De esta actividad se da el salto a la definición de comparativos y superlativos y el ciclo se repite en el resto de la guía, mismo énfasis en la gramática, en la reproducción y memorización y en la producción de frases aisladas o artificiales que no reflejan la realidad ni apuntan a un propósito comunicativo.

Esto impide el acceso a un conocimiento legítimo del inglés en el que el estudiante tiene un amplio rango de contenido en el que absorbe significados que le servirán para construir sus

propios textos y en el que su uso del lenguaje refleje una conciencia de la finalidad y la capacidad de evaluar la efectividad de su elección con respecto a la situación y el propósito comunicativos. Con todo ello se muestra la manera en la que las ondas semánticas reflejan el acceso o falta de acceso al conocimiento legítimo del inglés como lengua extranjera e invitan a corroborar la información con base a lo expresado por los docentes.

3.5.3 Recolección De Los Datos De Las Entrevistas

Después de haber realizado el análisis de las guías metodológicas mediante las ondas semánticas, ponemos el foco de atención ahora en los profesores, para conocer su percepción mediante una entrevista a semiestructurada, (Izcara Palacios, 2014). El diálogo durante la entrevista fue abierto y no se siguió un orden de preguntas, pero se siguió una temática. Según Izcara (2014) “la entrevista semiestructurada gira en torno a una temática más delimitada y atiende específicamente a esta temática por medio del planteamiento de preguntas concretas” (p.145). La entrevista se concibe como una interacción social entre dos personas; una va a explicar su visión del tema y la otra va a tratar de comprender o interpretar esa explicación” (Siavil et al., 2007, p. 250). Para ello se elaboraron cartas de consentimiento, mismas que fueron firmadas por cada docente entrevistado previamente. Con estas cartas se solicitó expresamente el permiso de las participantes para ser grabadas en audio. Mediante esa grabación y la herramienta de transcripción automática del software MAXQDA se obtuvo la información escrita de cada entrevista. Fue aplicada entre el 28 de abril y el 15 de mayo de 2025. Para explicar el contexto que rodea a los docentes entrevistados a continuación se presenta la siguiente información.

Tabla 7

Información de los participantes entrevistados.

N.P,	Participante	Género	Edad	Formación	Años de experiencia
1	Participante 1	Mujer	39 años	Lic. En Lenguas Modernas	17
2	Participante 2	Mujer	65 años	Lic. En Lenguas Modernas	45
3	Participante 3	Mujer	37 años	Lic. En Lenguas Modernas	8
4	Participante 4	Mujer	32 años	Lic. En Enseñanza del Francés	5
5	Participante 5	Mujer	37 años	Lic. En Lenguas Modernas	8
6	Participante 6	Mujer	50 años	Lic. En Lenguas Modernas	26

Nota: La tabla 7 muestra los datos más relevantes de los participantes de las entrevistas realizadas en este trabajo de investigación.

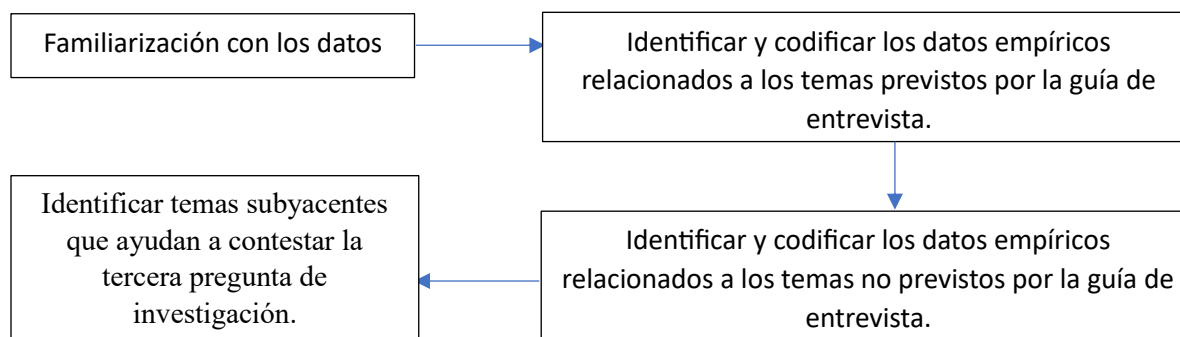
Es importante mencionar que, para su diseño, se elaboró una “guía de entrevista semiestructurada” que fue validada por expertos, teniendo en cuenta los siguientes temas: Uso de la Guía, organización y estructura de la Guía y los ejercicios, experiencia personal, contexto y realidad en el aula, actividades de la guía, recursos adicionales usados junto con la guía y oportunidades de mejora.

3.6 Análisis De Datos De Las Entrevistas A Docentes Participantes

Dado que la información se obtuvo de la aplicación de una entrevista semiestructurada el primer paso fue familiarizarse con los datos, el segundo paso fue identificar los datos que reflejaban una relación con la guía de entrevista de manera directa, es decir tal cual por lo que se menciona y codificarlos. El siguiente paso fue identificar en los segmentos codificados y en los no codificados patrones que ayudaron a hacer visibles aspectos que no se habían previsto pero que representaron una aportación valiosa para este estudio y codificarlos. El siguiente y último paso fue identificar temas subyacentes.

Ilustración 12

Pasos del análisis temático de las entrevistas realizadas.



Nota: La Ilustración doce muestra el proceso que se realizó para el análisis de las entrevistas realizadas. Iniciando con la familiarización de los datos y terminando con la identificación de temas.

Tabla 8

Aspectos previstos y no previstos encontrados en las entrevistas realizadas.

N.P.	Aspectos previstos por la guía de entrevista	Aspectos que surgieron al analizar la información de las entrevistas realizadas
1.	Uso de la Guía	Metodologías de la enseñanza.
2.	Organización y estructura de la Guía y los ejercicios	Adaptación de materiales.
3.	Experiencia personal	Creación de Materiales.
4.	Contexto y realidad en el aula	Percepción de la Autenticidad.
5.	Actividades de la guía	Formato y presentación.
6.	Recursos adicionales usados junto con la guía	Eficacia de la guía
7.	Oportunidades de mejora	

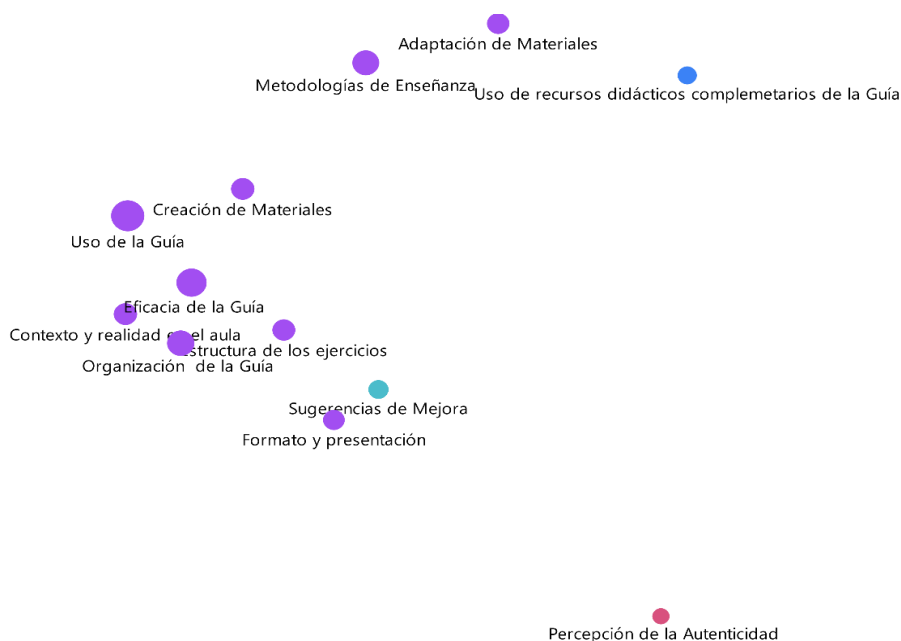
Nota: Esta tabla muestra dos columnas de temas detectados en los datos de las entrevistas. La primera columna muestra los aspectos que se esperaba encontrar debido a que fueron previstos desde la elaboración de la guía de la entrevista. En la segunda columna se pueden apreciar los temas que se hicieron presentes al analizar la información de las entrevistas.

Se siguió el mismo procedimiento, pero esta vez se representará el análisis con un mapa de códigos, otra herramienta de MAXQDA. Esta herramienta permitió observar los códigos en

función de su similitud, lo que se puede observar por la distancia que toman entre ellos y su color. Para ello se usó la intersección de códigos en un segmento, misma que cuenta el número de veces que se han asignado dos códigos al mismo segmento. Es suficiente con que los códigos se intersequen; no es necesario que cubran el 100 % de la misma área.

Ilustración 13

Mapa de códigos de las entrevistas realizadas.



Nota: La Ilustración trece muestra los datos etiquetados en el contenido de la guía clasificados en grupos representados por colores. En el software MAXQDA a esos grupos se les llama códigos. Esta figura ayuda a convalidar los resultados de las ondas semánticas porque muestra la relación que hay entre diferentes aspectos puestos en evidencia por ellas como el hallazgo que indica que el contenido de la guía difícilmente deja de ser abstracto y complejo o mecánico y artificial. El mapa de códigos refleja relaciones entre códigos por ello permite confirmar o contrastar hallazgos.

3.6.1 Temas De Análisis Subyacentes A La Información De Las Entrevistas

Una vez analizada la información a profundidad con ayuda del mapa de códigos mostrado en el apartado anterior, se definió una clasificación de tres temas fundamentales que involucran a todos los códigos expuestos. Esos temas se muestran a continuación.

Tabla 9

Temas finales de análisis de las entrevistas de este estudio.

Temas
Uso de la guía, como reflejo del diseño no epistémico.
Autenticidad, característica principal del diseño no epistémico.
Sugerencias de mejora relacionadas al diseño no epistémico de la guía.

Nota: La tabla 9 describe cada uno de los temas resultado del proceso de análisis de los datos que se recolectaron por medio de las entrevistas realizadas. Uso de la guía, como reflejo del diseño no epistémico se refiere principalmente a la manera en la que los comentarios de los docentes confirman o contrastan los hallazgos de las ondas semánticas específicamente al hacer explícito como se usa la guía. La autenticidad, característica principal del diseño no epistémico, se hace presente en los comentarios de las docentes en los que se habla de la carencia de originalidad en el contenido de la guía ya sea porque le falta información o actividades familiares para el alumno o porque no ayuda al docente a que el estudiante se interesó en las actividades que brinden información relevante. Por último, el tema de sugerencias de mejora ayuda a hacer visible la manera en la que estas refuerzan o contrastan lo reflejado por las ondas semánticas. Sin embargo, esto se detalla de manera más puntual en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

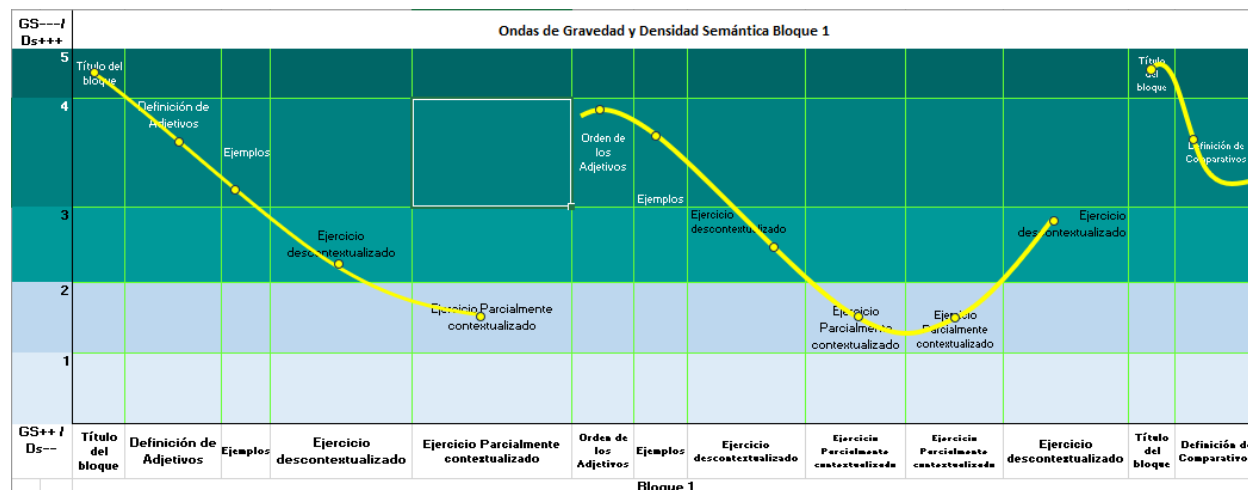
En este apartado se muestran los resultados de la investigación a la luz de las ondas semánticas de la Teoría de Códigos de Legitimación. En los siguientes apartados se exponen las formas que tomaron las ondas semánticas de la guía Metodológica de Lengua Extranjera-inglés IV y cómo estas ondulaciones de escaleras descendentes y perfiles planos permiten identificar el diseño no epistémico de la guía. A continuación, se explica el significado de cada onda que caracteriza la guía.

4.1 Ondas De Gravedad Y Densidad Semántica De Escaleras Descendentes

En primer lugar, uno de los hallazgos reveló que la guía metodológica se caracteriza por ondas de gravedad semántica del tipo de escaleras descendentes (Maton 2013). Este tipo de ondas ilustra un diseño no epistémico. Esto quiere decir que las ondas se presentan de manera fragmentada y que los conocimientos del idioma inglés que se esperan construir no se conectan unos con otros. Por el contrario, se comienza con un tema abstracto que no se relaciona con el contenido concreto y familiar para el alumno. En ellas el acceso al conocimiento legítimo del inglés se dificulta por la falta de construcción de significado y por la falta de actividades que ayuden al docente a unir un concepto con otro. A continuación, se muestra una figura para ilustrar esto. La ilustración 14 muestra ondas relacionadas con la dependencia e independencia del contexto. Estas ondas muestran que el desarrollo del contenido se mantiene en un nivel abstracto. Se puede observar que cuando la onda baja, no logra aterrizar, encontrando ejercicios descontextualizados o parcialmente contextualizados que no construyen significado. Los saltos e interrupciones que se ven representan cómo no hay texto que invite a interpretar o que explique de qué manera todo lo presentado en la guía y los ejercicios realizados se conectan para ayudar a hacer un puente con el tema siguiente. Ese trabajo se deja al docente o al lector para hacerlo de manera autónoma lo cual implica un mayor esfuerzo.

Ilustración 14

Ondas de gravedad y densidad semántica del bloque 1 de la Guía de Lengua Extranjera IV- inglés de la BUAP



Nota: La ilustración catorce, muestra de izquierda a derecha el contenido del Bloque uno de la guía y de arriba abajo los niveles de gravedad y densidad semántica y dentro las ondas semánticas que representan a dicho contenido.

De acuerdo con Rata (2019), la ausencia de la práctica de las habilidades en contexto rompe el balance que debe existir entre conceptos, contenido y competencias de la asignatura. Este balance se pierde cuando hay un énfasis en el cómo hacer los ejercicios y no se establece una relación en la manera de cómo estos ayudan a construir significado en contexto. Esto se puede constatar en la ilustración 14 proporcionada al ver que la mayor parte del contenido se ubica en el nivel 3,4 y 5 y ni una vez en el nivel 1. El conocimiento por lo tanto es fragmentado, porque no ayuda al estudiante a comunicarse en su contexto.

4.2 Ondas De Densidad Semántica Planas

Una onda semántica plana indica que el contenido muestra conceptos condensados que contienen a su vez otros conceptos y varios significados de manera constante en el tiempo. Una onda semántica plana también muestra un alto nivel de dificultad para llegar al significado dentro de un concepto. Por lo tanto, la densidad semántica es sinónimo de la condensación de significado y la dificultad para entenderlo. Entre más significados hay dentro de un concepto, más densidad semántica hay.

La guía muestra conceptos que son parte de un sistema de significados que construyen una estructura epistémica, por ejemplo, en el Bloque I, los conceptos son: Adjetivos, Comparativos y Superlativos. Los tres conceptos se relacionan de manera lógica asociativa, dónde es importante abordar en primer lugar los adjetivos para posteriormente entender los comparativos y finalmente los superlativos y de esa manera llegar al propósito del bloque que es: Contrastar aspectos de personas, objetos y/o lugares de forma oral y/o escrita para describir diferencias y semejanzas.

La secuencia de conceptos de la asignatura en la guía podría tener una estructura epistémica que logre el propósito del bloque (en cuanto a lo que significa), pero al no conectar los conceptos con contenido que haga visible su significado por medio de actividades, no logra llegar al propósito del bloque. Al enfocarnos en el significado, lo relevante es cómo se conecta cada concepto al contenido porque contribuye a hacer visible algo más que la gramática. Por lo tanto, el significado está en las actividades, en la organización del contenido dentro y entre ellas, y en la conexión de las actividades con situaciones familiares en las que el estudiante se pueda encontrar.

Es así como, las actividades de la guía ayudan a darle al alumno los elementos lingüísticos para construir significado en situaciones familiares y juegan un rol primordial. Pero, la ausencia de

una conexión de las actividades con contenido familiar para el alumno es un patrón recurrente en la guía que dificulta construir significado y por esa vía dificultan la construcción del conocimiento.

La ilustración 15 muestra esto ejemplificado en las ondas semánticas del Bloque II con un perfil semántico en su mayoría con una densidad semántica en el nivel 3, caracterizado por ejercicios de completar, de opción múltiple, así como, ejercicios de escritura en los cuales los estudiantes solo tienen que redactar oraciones aisladas, ejercicios de lectura en los que el estudiante solo tiene que contestar con verdadero o falso y un ejercicio de identificar la oración. Estos ejercicios están enfocados principalmente en la aplicación mecánica de una o varias reglas gramaticales o a la reproducción de una estructura sintáctica sin fomentar la reflexión sobre la conexión entre temas y sin la comprensión de su relación con el propósito del bloque. En segundo lugar, resalta que predomina el contenido marcado con un grado de densidad semántica de nivel 4 lo que indica que también hay mucho contenido que define o da información de los conceptos (ejemplos y explicaciones de uso no familiares), es decir, información en su mayoría compleja y condensada. Esto ocasiona que el lector encuentre difícil dar significado al texto.

Por último, es claro que solo hay una actividad que se ubica en el nivel 2, es decir en dónde, la actividad brinda elementos de ayuda para aplicar de manera adecuada las habilidades o conocimientos que generen significado que se vincula con el propósito del bloque, pero sin asociarlo(s) a una situación comunicativa familiar. De acuerdo con Maton (2013, p. 18), “los enfoques a menudo trazan líneas planas altas que reflejan una discusión abstracta de conceptos condensados que interactúan poco con los datos empíricos”.

en un nivel de abstracción medio. Al final, ambos perfiles semánticos reflejan un diseño no epistémico porque ilustran la manera en la que las actividades de la guía no ayudan aplicar los conceptos de la asignatura a diferentes contextos en los que el estudiante se pueda encontrar.

Todo lo anterior expuesto y dado que los patrones descritos se repiten con pequeños matices en cada uno de los bloques, hacen evidente que no hay un balance entre los conceptos de la asignatura, el contenido y las habilidades, las ondas demuestran que la trayectoria no aterriza a actividades coherentemente estructuradas, donde haya una conexión entre oraciones que no interrumpen la construcción del conocimiento y que sean familiares para los alumnos en situaciones comunicativas específicas, con texto que invite a la reflexión y a la vinculación de lo aprendido con cada propósito del bloque de estudio. Hay un énfasis en los ejercicios que no implican la ausencia de los conceptos de la asignatura, pero sí la falta de una relación de ellos con el conocimiento del inglés como lengua extranjera para comunicarse en situaciones familiares concretas. Ese énfasis envuelve una sistematización o memorización de patrones y estructuras gramaticales. Este diseño con ese énfasis en el cómo, identifica a una estructura no coherente, es decir, a un diseño (genérico) no epistémico. No obstante, esta investigación no se quedó ahí, pues para triangular la información y validar estos resultados (Izcara Palacios, 2014), se consideró necesario indagar acerca de la percepción de los docentes acerca del uso de la guía, para lo cual a continuación abordamos el siguiente apartado.

4.3 Acceso Al Conocimiento Legítimo Del Inglés Mediante Ondas Semánticas

Mediante las ondas semánticas se hizo visible el diseño no epistémico de la guía y se mostró la dificultad para el acceso al conocimiento legítimo del inglés, porque implica un esfuerzo mayor para construir significado. Los perfiles de las ondas semánticas que caracterizan al diseño no

epistémico de la guía se lograron al identificar los rasgos de su contenido. Principalmente con la manera en la que se distribuyen y estructuran los ejercicios.

Este tipo de diseño genérico caracterizado por la presentación de conceptos en forma de ejercicios o actividades no implica ausencia de conceptos, sino desconexión entre términos asociados a competencias y contenidos y los conceptos propios de la asignatura. como parte del conocimiento de la Lengua extranjera (inglés). Como consecuencia, el contenido de la guía no significa nada, por el contrario, solo es una representación sistemática de patrones textuales o de sonidos sin vínculos a un contexto conocido específico. Todo ese trabajo se deja al docente o al estudiante para realizarlo sin ayuda (Bratland y El Ghami, 2022).

Los ejercicios con mayor presencia en la guía son aquellos cuya función es repetir un patrón ortográfico o figura sintáctica sin fomentar la creación de significado ni la reflexión del uso del lenguaje en determinadas situaciones comunicativas para poder evaluar el desempeño del estudiante. Esto reafirma el carácter no epistémico de la guía. Los ejercicios que no fomentan la reflexión y solo promueven la memorización de reglas ortográficas o gramaticales también predominan de manera considerable en la guía y ello dificulta el acceso al conocimiento del inglés como lengua extranjera y como potencial de significado (Halliday 1978 citado en Ghio y Fernández, 2008).

Por último, el diseño no epistémico ilustrado por las ondas de escaleras descendentes (Maton, 2013; 2024), que resulta del predominio de los ejercicios no contextualizados de la guía en los que la falta de conexión entre el texto de los ejercicios obstaculiza la construcción de significado, lleva a la pérdida de acceso al conocimiento legítimo del inglés como lengua extranjera porque se pierde el potencial del lenguaje como medio de comunicación (Ghio y Fernández, 2008).

4.4 Percepción De Los Docentes Del Diseño No Epistémico De La Guía

Como se explicó en el capítulo tres mediante el mapa de códigos creado a partir de las herramientas visuales de MAXQDA se pudo llegar al análisis de aspectos que se organizaron en temas de análisis. Esto nos ayudó a identificar la manera en la que algunos códigos se relacionaron más con otros y a hacer visible eso en la información de las entrevistas y posteriormente interpretar esos datos. Para ayudar a observar esto se exponen los siguientes apartados.

4.4.1 Uso De La Guía, Como Reflejo Del Diseño No Epistémico

El uso de la guía fue uno de los códigos (etiqueta usada por el software MAXQDA para etiquetar datos que cumplen con determinadas características específicas) más recurrentes en la información analizada. Este uso da muestra del diseño no epistémico de la guía como lo evidenciaron las ondas semánticas expuestas en el apartado anterior, porque hacen visible falta de conexión entre las necesidades de los docentes y lo que les proporciona la guía. Para ilustrar esto a continuación brindamos la siguiente información.

La participante 2 expresa que elaboró de manera personal una Guía para el curso de lengua extranjera IV-inglés porque a la guía que se propone por parte de la Academia de Lengua Extranjera le faltan más temas. La participante 5 no utiliza la guía de estudio porque la considera obsoleta, con errores, y un gasto innecesario para los estudiantes. La participante 6 indica que el uso que ella hace de la guía es según las particularidades de cada grupo. Aunque reconoce su utilidad, aclara que no la emplea de manera uniforme, ya que los grupos presentan dinámicas y necesidades distintas

En ese sentido la consecuencia del diseño no epistémico se ve en el no uso de la guía porque se considera obsoleta, porque le faltan temas o porque no sirve para algunos perfiles de grupos

porque no responde a sus necesidades, entonces esto refuerza el hallazgo de las ondas semánticas de que, la guía carece de actividades o contenido que ayude a conectar conceptos, que contenga actividades no obsoletas familiares para el estudiante y que se tome en cuenta la diversidad de necesidades de los grupos.

La categoría “Uso de la Guía”, también ayudó a definir la metodología que se aplica y por esa vía a ilustrar de otra manera el diseño no epistémico de la guía al demostrar su relación con la adaptación de materiales. En otras palabras, el cómo y cuándo adaptan el material las participantes ayudó de igual manera o más que el uso en sí mismo de la guía para definir la metodología que usan las participantes. Para reforzar esto se comparte el siguiente segmento.

Participante 6: Cuando yo veo, eh, porque ya usted sabe que para, decir que, tengo, eh, tres grupos de 4º, que todos son iguales, ¡no es así! Entonces tú como maestro te tienes que adaptar y adaptar el material que tú usas. Para unos chicos es muy útil la guía, pero para otros es ¿este?, como que solo estar escribiendo y entonces pues ¿qué le puedo decir? (...). Ejemplo, para el 4º M I, si se me hizo muy útil la guía, pero para el 4.º M E, que son muy pillos, son este muy hiperactivos, entonces la guía no me estaba sirviendo.

Lo anterior refuerza la falta de actividades y material familiar para el alumno que conecten a su vez la información entre conceptos de la guía y que sirva como puente para construir conocimientos y aplicarlos a diferentes contextos de la vida de los estudiantes.

4.4.2 Falta De Autenticidad, Característica Principal Del Diseño No Epistémico

La “Percepción de la autenticidad” indicó como las participantes hicieron explícita la manera en la que el conocimiento del inglés como lengua extranjera se construye exponiendo material auténtico en el que los conceptos se materializan con actividades que evitan la mecanización y la reproducción. Esto se ve porque las docentes señalan más aspectos relacionados con como

trabajar puntos gramaticales o estructuras sintácticas que aspectos relacionados con crear material auténtico que construya significados. Un ejemplo de esto es lo que comenta la participante 1:

Participante 1: Por ejemplo, que, eh, Vienen preguntas. Y no traen el signo de pregunta y dicen ¿Esto es pregunta o esto es negación? Dices no y trae un signo de pregunta y dices está mal. Y entonces borran el signo de pregunta para que sea más fácil. O sea, tú tienes que ajustar a lo que quede mejor en ese momento.

El discurso de las participantes va enfocado a la parte de contenido ortográfico o gramatical, esto es así en la mayor parte de las entrevistas. No se habla de las situaciones o propósitos comunicativos que se trabajan. Tampoco se habla de la producción oral no artificial en contextos reales y menos de la producción escrita con coherencia y cohesión para un fin más allá de la repetición no consciente de segmentos memorizados previamente o de oraciones aisladas sin propósito comunicativo. Lo observado mediante el mapa de códigos ayudó a exponer las causas por las cuales las guías no son útiles para los docentes y estudiantes, aspectos que mediante las ondas semánticas hicieron visibles y por ello resultó útil.

Muestra de las causas que originan la falta de calidad en las guías se ve en las ondas de gravedad semántica de escaleras descendentes que habla de la ausencia de actividades que conecten los conceptos con palabras familiares para los alumnos y que ayuden a seguir el “hilo” y no fragmenten el conocimiento, confirmado por las participantes 3 y 5 que señalan que, a pesar de haber instruido a sus colegas sobre la importancia de la autenticidad, a menudo recurren al "copy and paste" debido a la falta de tiempo y otras excusas. Las participantes, consideran que las guías actuales son aburridas y no cumplen su propósito, ya que muchos maestros las elaboran solo por cumplir, convirtiéndolas en un compendio de ejercicios que los alumnos encuentran tediosos.

“Participante 3: Entonces, a pesar de que yo les dije a las compañeras no. De que, pues por favor que sea auténtico, o sea había maestras compañeras que no, pues nada, ya sabe, ¿no? El copy and paste y pues ya eso era lo que se llevaba entonces pues las maestras decían no, pues no tengo tiempo.”

Participante 5: “Yo he trabajado en ¿este? en guías y la verdad los maestros, este no todos lo hacen, no es material auténtico. Me tocó ser coordinadora de guías y una maestra, o sea, lo bajó de internet, nada más. Hasta se notaba en un nombre, decía Juan en otro Pedrito. O sea, ni siquiera tenía como que el hilo nada más este lo bajó por bajar”.

4.4.3 Sugerencias De Mejora Relacionadas Al Diseño No Epistémico De La Guía

Mediante el análisis realizado, se pudo identificar una mayor o menor relación entre códigos por compartir segmentos codificados o porque la relación de lo que significan es mucha, es decir hablan de cosas similares. Aquí toma relevancia el código de “Sugerencias de mejora”, porque tiene un color diferente a pesar de estar tan cercano a otros códigos como el de “uso de la guía”. Esto es porque no refleja directamente un estado de la guía para exponerlo sin consecuencias, por el contrario, esa información implica que las participantes buscan que algo cambie y brindan información de cómo hacerlo, es decir, su significado es diferente en términos de su finalidad o propósito. Por ejemplo, la participante 6 apunta a la falta de actividades de escucha y escritura, como a continuación se muestra.

Yo siento que faltaría sería las del listening y ahí sí, siento que mejoraría mucho. ¿Por qué? Porque los chicos les cuesta este la escritura. Mhm y este y les cuesta el escuchar, el hablar y forzosamente tenemos usted ¿eh?, sabe que tiene que trabajar en el salón y

darles confianza y motivarlos a que hablen. Mhm. Pero para una guía yo creo que es ¿este? sería mucho mejor que hubiera más ejercicios de listening y writing.

La falta de materiales de lectura y escritura, como lo menciona la participante 6, puede indicar una desconexión entre los ejercicios de escucha y escritura que dificulta a los estudiantes desarrollar la habilidad del lenguaje en cuestión y que no ayudan a construir un puente entre los conceptos y la aplicación de estos al contexto específico del alumno. Esto se convalida con la onda semántica descendente que muestra cómo la onda no llega al nivel uno o de concreción del conocimiento.

4.5 Discusión De Los Resultados

Los resultados principales aportan dos tipos de ondas semánticas; escaleras descendentes y perfiles planos. Generalmente, este tipo de perfiles indica una segmentación del conocimiento (Maton, 2016), ya que las actividades precedentes no ayudan a inferir el significado de las actividades consecuentes ni a aplicar el conocimiento adquirido de manera efectiva en nuevos contextos. El contexto entendido como el entorno que le da significado al texto (Halliday, 1985) y que se beneficia por la exposición coherente y clara de aquello de lo que se habla o aquello que está sucediendo (campo). (Ghio y Fernández, 2008); Montemayor-Borsinger, 2013). El potencial de una onda completa que sube y baja progresivamente, depende de la articulación adecuada de las actividades y el texto que las conforma o rodea. En el caso del diseño de materiales para la enseñanza del inglés, el mecanismo que dificulta la construcción del conocimiento es la mecanización y reproducción de patrones gramaticales. Estas características son un indicio que dificulta la construcción del conocimiento.

Esto quiere decir entonces que la segmentación de los conocimientos genera un problema social más amplio que tiene que ver con la inclusión educativa (Brito et al., 2019). Ya que al no

construirse conocimiento en un diseño coherente (Bratland y el Ghami, 2022) se limita el acceso epistémico de los estudiantes al conocimiento legítimo de una segunda lengua ya que solo se aprende una fracción (Nieto, 2010) de aquello que deberían aprender del inglés. Como apunta Nieto, hay agentes que deciden qué es lo más importante para enseñar y toman decisiones influenciados por su propio limitado contexto, educación y experiencias. Esos agentes responden a políticas educativas idealistas que muchas veces pierden de vista la realidad de los contextos geo-educativos conduciendo a una precaria inclusión educativa.

Visto desde la perspectiva del Modelo de Coherencia en el Diseño Curricular las ondas de escaleras descendentes muestran la falta de conexión entre al menos dos de los elementos básicos que componen la estructura epistémica (véase apartado 2.2.1). La desconexión entre los conceptos de la asignatura y la construcción de significado a través de los libros de texto afecta principalmente a la relación concepto-contenido. Proveer a los estudiantes de actividades en los libros de texto conectadas a un contexto cercano pero que a su vez les ayuden a mantener en mente la compleja relación del uso del lenguaje con los conceptos de la asignatura para “subir la cuesta” y poder evaluar la efectividad de su desempeño, requiere de libros de texto con un diseño epistémico.

Libros de texto con un diseño epistémico de ondas semánticas completas pueden proveer a los estudiantes con un *pensamiento crítico* (Bhatt, 2022) dónde los estudiantes tengan acceso al conocimiento abstracto y especializado a través de un modelo que alterne entre conceptos altamente condensados y transversales y formas del conocimiento más concretas y contextualizadas (Bratland y el Ghami, 2022) dónde la adquisición del conocimiento puede llevar a un *ascenso epistémico* y como consecuencia al éxito académico y por esa vía a la inclusión educativa.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones a las que se llegó con este trabajo de investigación. Se brinda información que expone la manera en la que se contestaron las preguntas de investigación y por ende se atendieron los objetivos de este estudio confirmando o contrastando los hallazgos encontrados mediante las ondas semánticas y las entrevistas realizadas, así mismo se explican sus limitaciones y se hacen recomendaciones para futuras investigaciones.

5.1 Conclusiones Principales

Este estudio cualitativo exploró el contenido de la Guía Metodológica de Lengua extranjera mediante los principios teóricos y las herramientas que brinda la Teoría de los Códigos de Legitimación, el modelo de la Coherencia en el Diseño Curricular y la Lingüística Sistemico Funcional (véase tabla 3 y anexos 3 y 4). Se representaron los resultados obtenidos mediante ondas semánticas que ilustran la manera en la que el conocimiento del inglés como lengua extranjera se desenvuelve de lo abstracto e independiente del contexto a lo concreto y se desempaca de lo condensado y complejo a lo sencillo. Se describieron los hallazgos de ondas de escaleras descendentes que implican significados perdidos y ondas planas altas que indican la falta de conexión de los conceptos con situaciones familiares en las que los estudiantes hagan uso de manera plena de las habilidades lingüísticas. Se triangularon esos hallazgos con información de entrevistas realizadas a docentes para contrastarlos o confirmarlos sin perder de vista la manera en la que esto hace visible la falta de inclusión que conlleva al fracaso escolar y por esa vía a la exclusión social. De esta manera se llegó a las siguientes conclusiones.

Se analizó el contenido abstracto y condensado de la Guía Metodológica de Lengua Extranjera- inglés IV para describir la forma en la que se construye el conocimiento y se trabajan las competencias lingüísticas básicas del inglés en la Preparatoria 2 de octubre de la BUAP,

encontrándose que esta dificulta la labor docente y el éxito académico porque carece de calidad y no cumplen con su propósito que es ayudar al docente proporcionando a los estudiantes actividades diseñadas para fortalecer sus habilidades en las cuatro competencias lingüísticas del inglés como lengua extranjera.

Mediante este trabajo de investigación se identificó el diseño no epistémico de la Guía de Lengua Extranjera IV a través de la exploración del contenido que la integra. Este se caracteriza por un desequilibrio entre los conceptos, el contenido y las competencias en las que se pone énfasis en la gramática y el contenido fragmentado caracterizado por ser abstracto o independiente de un contexto específico y desconectado entre sí. En este diseño los términos o conceptos ligados a ciertas competencias y contenido no están conectados a conceptos de la asignatura como parte del conocimiento de la Lengua extranjera (inglés) porque no significan nada, por el contrario, solo son una representación sistemática de patrones textuales o de sonidos sin vínculos a un contexto conocido. No se aplican de manera plena y asociativa mediante las habilidades lingüísticas básicas del inglés expresadas en los propósitos de cada bloque.

Con este estudio se ilustró mediante ondas semánticas de escaleras descendentes y ondas semánticas planas altas, la manera en la que ese diseño de la guía refleja la falta de acceso al conocimiento legítimo del inglés porque el significado se pierde y se convierte en una serie de reglas a memorizar y patrones o estructuras sintácticas a reproducir sin comprender su significado.

Además, con este trabajo de investigación se expuso cómo las percepciones de los docentes confirman los hallazgos del análisis semántico realizado, evidenciando la manera en la que el diseño no epistémico se ve reflejado en el no uso de la guía o el uso complementario de esta. Así mismo se confirmó el diseño no epistémico hecho visible con las ondas semánticas fragmentadas

al hacer visible la manera en la que la falta de material auténtico obstaculiza la conexión de los conceptos con situaciones familiares y sin un “hilo” que una los elementos.

Todo lo expuesto llevó a la conclusión de que la falta de calidad caracterizada por el diseño no epistémico hace que la Guía Metodológica de lengua extranjera-inglés no cumpla con su propósito. Por ello no ayuda al docente a desempeñar su función que es enseñar la lengua extranjera (inglés) ya que todo el trabajo de construir conocimiento y dar significado al texto se deja a su suerte, implicando un mayor desgaste para el docente y para el estudiante. De esta manera se dificulta el aprendizaje y por esa vía se pone en riesgo el éxito académico escolar en el que la inclusión educativa fracasa y por esa vía lleva a la exclusión social.

5.2 Limitaciones

Realizar un estudio cualitativo rodeado de factores que influyen en la manera en la que se desarrolla el trabajo del investigador no es en ningún momento un camino sencillo. En este proceso se encuentran retos algunos de los cuales se logran sortear, pero otros que se convierten en limitaciones porque escapan de las manos del investigador. Una de ellas es el tiempo, mismo que en este estudio se vio mermado por diferentes circunstancias tales como el paro temporal de las actividades académicas en la BUAP, y que orilló a docentes a pausar actividades de manera breve y posteriormente a trabajar de forma virtual. Esto disminuyó el tiempo para la realización de las entrevistas y redujo el tiempo para su análisis. El tiempo a su vez jugó un papel importante en la aplicación de entrevistas a otros agentes involucrados como las autoridades y los estudiantes cuyos comentarios hubieran sido relevantes para esta investigación. Por lo anterior se decidió entrevistar a la mayoría de las docentes que imparten la asignatura en la Preparatoria 2 de octubre de 1968 pues de esa manera se obtuvo una muestra suficientemente representativa.

El uso de entrevistas semiestructuradas también pudo haber influido en la objetividad de este estudio al ser estas una oportunidad de las participantes para manifestarse de manera sesgada o con otros fines, situación que se atendió analizando la información de manera objetiva y a la luz de los hallazgos obtenidos previamente por el análisis semántico.

Aunado a esto un aspecto evidente que influyó en este trabajo, es el cambio de modelo educativo en el nivel medio superior de la BUAP que impide que más adelante se pueda dar seguimiento a la elaboración de la guía metodológica de lengua extranjera bajo las mismas condiciones e implica que un nuevo análisis se realice con la mirada dirigida bajo el nuevo modelo educativo. Esto a su vez condujo al investigador a tener en mente lo que se conoce de estos cambios para realizar el análisis con mayor objetividad, pero puede significar que en adelante haya más referentes para realizar nuevos estudios con mayor amplitud y profundidad.

5.3 Recomendaciones Para Investigaciones Futuras

Ante el panorama de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a través de materiales didácticos textuales o libros de texto en el que hay un énfasis en el cómo a costa del que se enseña y un desequilibrio entre los elementos que caracterizan a un diseño epistémico, las investigaciones que se hagan al respecto jugarán un rol muy importante para lograr que se mejore en el diseño de estos mediante estudios más amplios y bajo miradas más recientes que permitan llegar a propuestas ajustadas a situaciones reales de las escuela públicas para superar las dificultades en la construcción del conocimiento mediante materiales cada vez de mayor calidad. Las sugerencias que a continuación se exponen tienen el propósito de incentivar a los diferentes actores educativos a involucrarse más con el diseño de libros de texto y materiales didácticos para que con ello se evite el fracaso escolar y se logre la inclusión educativa y por esa vía se llegue a la inclusión social.

1. Mantenerse al tanto de la manera en la que se implementan los cambios propuestos por la Nueva Escuela Mexicana y se ven reflejados en el diseño de materiales y libros de texto.
2. Fortalecer la investigación de la enseñanza en diferentes ámbitos, pero específicamente de la enseñanza del inglés como lengua extranjera bajo nuevas teorías, en específico la Teoría de los Códigos de Legitimación.
3. Ampliar el campo de investigación buscando incluir centros educativos geográficamente más distantes.
4. Estudio sobre la perspectiva de autoridades y estudiantes para profundizar al respecto de la efectividad de los libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en escuelas públicas de nivel medio superior para poder llegar a realizar una propuesta de materiales de calidad.
5. Capacitación docente en la elaboración de los materiales para la enseñanza de lengua extranjera fundamentada en Modelos como el de la Coherencia en el Diseño Curricular que busquen un equilibrio entre los diferentes elementos de la asignatura de lengua extranjera.
6. Dar seguimiento a la manera en la que las nuevas metodologías de la enseñanza incluyen el uso de libros de texto.
7. Análisis de textos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde la perspectiva de la lingüística sistémico funcional para profundizar sobre su rol en la inclusión y brindar elementos de mejora en la enseñanza en las escuelas públicas de nivel medio superior.
8. Investigación que derive en una propuesta que sirva de referente o guía de un libro de texto o material didáctico con un diseño epistémico coherente.

5.4 Comentarios Finales

Este estudio permitió identificar la manera en la que se construye el conocimiento mediante textos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En este proceso se llegó a observar cómo se conectan los elementos que componen un diseño epistémico. Esta conexión no es fácil de identificar a simple vista por lo que se requiere enfocar la mirada con un marco teórico que permita hacer visible lo invisible (Maton, 2014) y con una perspectiva social, Halliday (1973) citado en Ghio y Fernández (2008). También se requieren herramientas que ayuden al investigador a ilustrar los aspectos que reflejan esa conexión. En este trabajo de investigación se desarrollaron habilidades para la creación y adaptación de instrumentos de investigación que permiten conectar la teoría con los datos empíricos -dispositivos de traducción- (Maton et al., 2016). Con ello se interactuó con académicos de diferentes partes del mundo quienes comparten el amor por la enseñanza y el deseo de mejorarla desarrollando investigación que permita resolver problemáticas educativas particulares o compartidas.

El diseño de materiales de inglés en la educación media superior es por lo tanto un factor clave para incidir en el éxito académico y lograr la inclusión educativa, no obstante, esto implica el compromiso de docentes y autoridades educativas para seguir desarrollando investigación y capacitación docente en la materia. Lo anterior también envuelve integrar las experiencias e intereses de los estudiantes. Y todo ello debe ser en armonía con el ritmo del cambio social.

El uso de textos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera con un diseño coherente, también puede ayudar a preservar valores, evitar miradas monoculturales e incluir perspectivas de grupos regularmente excluidos (Nieto, 2010) en el Canon de la enseñanza (Didau, 2021). Pero todo ello sin perder de vista el equilibrio que debe existir entre los conceptos, el contenido y las

habilidades o competencias de la asignatura que a su vez deben poder ser evaluadas bajo el marco del Modelo de la Coherencia en el Desarrollo Curricular (Rata, 2019).

Es grato saber que en esta gran tarea el docente investigador no está solo y que cuenta con la guía y el acompañamiento de colegas de diferentes partes del mundo comprometidos con la educación y que están generando investigación vigente con un mismo enfoque. Esto motiva a seguir adelante y que este trabajo sea solo el punto de partida para la construcción de una imagen completa del gran collage de posibilidades que existen para significar nuestro mundo y sus peculiaridades a través del lenguaje.

Referencias

- Adjectives < English School Tour. (n.d.). Retrieved August 9, 2025, from <https://englishschooltour.com/english-exercises/grammar/adjectives/>
- Adjectives lessons and exercises for all levels - Eslflow. (n.d.). Retrieved August 11, 2025, from <https://eslflow.com/adjectives-listeningspeaking-lessons.html>
- Amundrud, T., Inako, A., & Edsall, D. (2020). Looking at Knowledge and Knowers Through Legitimation Code Theory (LCT): An Interview with Professor Karl Maton. <https://jalt-publications.org/tlt>
- Arroyo Ortiz, J. P., & Campuzano Pérez, E. (2022). Fundamentos Del Marco Curricular Común De Educación Media Superior, 2022 Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/FundamentosDelMCCEMS.pdf>
- Bhatt, P. M. (2022). What are teacher perceptions of critical thinking and how do they develop the critical thinking of the pupils they teach? A case study from an inner London secondary school. <https://doi.org/https://doi.org/10.25392/leicester.data.20309952.v1>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy (Vol. 4, Issue 3).
- Bolívar, A. (2020). Las nociones de texto y contexto en la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF): aplicaciones, críticas y desarrollos en América Latina. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 70, 127. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2019.70.957>
- Bratland, E., & El Ghami, M. (2022). Epistemic and Nonepistemic Design in Textbooks in Social Studies for Lower Secondary School: Do the Textbooks Facilitate Knowledge Building and In-Depth Learning? *Education Research International*, 2022. <https://doi.org/10.1155/2022/1692452>
- Bratland, E., & El Ghami, M. (2023). Recontextualization of knowledge in the new Norwegian curriculum: Epistemic and non-epistemic design in learning objectives for social studies. *Curriculum Journal*, 34(3), 457–471. <https://doi.org/10.1002/curj.197>
- Brito, S., Basualto Porra, L., & Reyes Ochoa, L. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 157–172. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200157>
- BUAP. (2018). Programa asignatura Bachillerato Universitario Lengua Extranjera IV_.
- BUAP. (2024a). Plan 07. <http://www.dems.buap.mx/>
- BUAP. (2024b, Septiembre 24). Población de la Preparatoria 2 de octubre. <https://www.Boletin.Buap.Mx/Node/3619>.

- Celis García Zaida María. (2011). Los libros de texto gratuitos en México. Vigencia y perspectivas. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/ponencias.htm>
- Díaz Barriga, A. (2014). Curriculum: Entre utopía y realidad. www.amorrorrueditores.com
- DOF. (2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008#gsc.tab=0
- DOF. (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica (Continúa en la Tercera Sección).
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011#gsc.tab=0
- DOF. (2013). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013#gsc.tab=0
- DOF. (2022). Acuerdo número 17/08/22 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5663344&fecha=02/09/2022#gsc.tab=0
- Emadi, A., & Hosseini, S. (2024). Evaluating the Integration of Digital Literacy Components in ELT Coursebook Design. *TESL-EJ*, 28(1).
<https://doi.org/10.55593/ej.28109a7>
- Geoconda Villacreses Veliz, E., del Jesús Lucio Pillasagua, A., & Hernán Romero Yela, C. (2016). Recursos didácticos y el aprendizaje significativo Los recursos didácticos y el aprendizaje significativo en los estudiantes de bachillerato Recursos didácticos y el aprendizaje significativo. In Edición N° (Vol. 9). www.itsup.edu.ec/myjournal
- Ghio, E., & Fernández, M. D. (2008). *Lingüística Sistemico Funcional. Aplicaciones en la lengua española.*
- Grade 5-Ancient Egypt Reading Comprehension. (n.d.).
- Guillén Solano, P. (2020). Aportes de la lingüística contrastiva a la enseñanza de segundas lenguas: del método gramática traducción al concepto de translenguar . *Revista de Filología y Lingüística de La Universidad de Costa Rica*, 46(Ext.), 117–133. <https://doi.org/10.15517/rfl.v46iext..43607>
- Halliday, M. A. K. (1985). *Halliday's introduction to functional grammar.*
- Héctor, M. S., De, S., Cruz, L., & Auxiliar, P. (n.d.). *Concepciones metodológicas sobre el trabajo con el libro de texto.*
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & del Pilar Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación.*

- Izcara Palacios, S. P., & Palacios, I. (2014). MANUAL DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. <https://www.researchgate.net/publication/271504124>
- López Rupérez, F. (2020). El currículo y la educación en el siglo XXI: la preocupación del futuro y el enfoque por competencias. Narcea Ediciones. libro.bibliotecabuap.elogim.com/es/lc/bibliotecasbuap/titulos/142522
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. Paulo Freire, Revista Pedagógica Crítica, 2. <https://doi.org/10.25074/07195532.2.516>
- Maldonado-Díaz, C. (2022). Estudio del discurso pedagógico: enfoque bernsteniano clásico y revisiones actuales sobre un modelo de análisis para la investigación de la pedagogía puesta en acto. Revista de Estudios y Experiencias En Educación, 21(45), 409–431. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.021>
- Martin, J. R., Maton, K., & Doran, Y. J. (2020). ACCESSING ACADEMIC DISCOURSE Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory. Routledge.
- Martín Sánchez, M. A. (1999). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. History of Foreign Language Teaching Methodology.
- Maton, K. (2013). Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. Linguistics and Education, 24(1), 8–22. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.005>
- Maton, K. (2014). Knowledge and Knowers.
- Maton, K. (2024). Ondas semánticas. <https://Legitimationcodetheory.Com/Theory/Semantics/>.
- Maton, K., Hood, S., & Shay, S. (2016). Knowledge-building educational studies in Legitimation Code.
- Maton, K., Li, C., Zhao, W., & Zhang, D. (2020). Seeing the world differently. https://www.researchgate.net/publication/345753132_Seeing_the_world_differently
- Maton, K., & Moore, R. (2010). Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education: Coalitions of the Mind. <https://www.researchgate.net/publication/249335296>
- Menéndez, S. M. (2010). Opción, registro y contexto: El concepto de significado en la lingüística sistémico-funcional. Tópicos Del Seminario, 23, 221–239. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-12002010000100007&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Montemayor-Borsinger, A. (2013). “Tema” como punto de partida: implicaciones pedagógicas. Zona Próxima, 18, 113–123. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442013000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=es

- Montemayor-Borsinger, A. (2021). El carácter reflexivo de la lingüística. De Signos y Sentidos, 22, e0006. <https://doi.org/10.14409/ss.2021.22.e0006>
- Montero García, K., De la Cruz Villegas, V., & Arias Ovando, J. C. (2020). El idioma inglés en el contexto de la educación. Formación profesional en un mundo globalizado. Perspectivas Docentes, 30(71), 55–64. <https://doi.org/10.19136/pd.a30n71.3924>
- Orozco, C., Magaña, H., & Sánchez, M. (2010). Orientaciones para la enseñanza de inglés en Bachillerato General. México. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/20T5Z11QZ5-orientaciones-enzenanza-ingles.pdf>
- Pérez Álvarez Mahylett, Pupo Ferrás Sonia, & Buenaventura Fonseca Aliaga Adalberto. (2011). Metodología para la elaboración de libros de texto en la enseñanza del inglés con fines turísticos. Ciencias Holguín, 7. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181522301011>
- RAE. (2025). Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/dise%C3%B1o>
- Raigoso, D. J. F. (2021). Diseño de una propuesta de materiales didácticos para la enseñanza del inglés a partir de una metodología en educación CTS.
- Rata, E. (2019). Knowledge-rich teaching: A model of curriculum design coherence. British Educational Research Journal, 45(4), 681–697. <https://doi.org/10.1002/berj.3520>
- Rivera, M. (2022). T3831 MIE Rivera Uso-Nah metodologia numerica (Universidad Técnica de Ambato).
- Sánchez Lira, G. P., Huerta Ponce, L., Medina López, M. I., & Ortega González, M. S. (2024). Academia General de Lengua Extranjera NMS-BUAP Guía Metodológica Lengua Extranjera-IV Comisión de elaboración: Nombre ID Unidad Académica GLORIA PATRICIA SÁNCHEZ LIRA 100300188 PREP.
- Siavil, C., Carmona, V., & Ribot De Flores, S. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad conceptual. (Volumen 3).

Apéndices

Anexo 1. Competencias disciplinares básicas de acuerdo con el programa de estudio de la Asignatura de Lengua Extranjera Inglés IV.

Competencias disciplinares básicas
Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a conocimientos previos, elementos no verbales y contexto cultural.
Se comunica en una lengua extranjera mediante un discurso lógico, oral o escrito, congruente con la situación comunicativa.

Anexo 2. Tabla de clasificación de Estructura y Diseño de acuerdo con la propuesta de (Bratland y el Ghami, 2022).

Tipo de Estructura	Diseño de los libros de texto
Estructura Epistémica	Diseño coherente: Los conceptos de la materia están conectados y aparecen en los tres elementos.
Estructura no epistémica	Diseño no coherente: Los conceptos de la materia no están conectados y actúan de manera separada en los tres elementos.
Estructura no epistémica	Diseño genérico: Estructura sin conceptos de la materia.

Anexo 3. Ejemplo de formato de clasificación de datos empíricos por medio del publicador inteligente de MAXQDA

Mecanizar

1. "1. Mysisterthinks she's (intelligent)thanme,butIdon'tagree!
2. Avatarisprobably (bad) film I've seen!
3. Whatis (wet)monthoftheyearinEngland?
4. Doyouthink theHarryPotterfilms are (good)thanthebooks?
5. Whois (powerful)personinyour country?
6. IthinkMeninBlack 1was (funny)thanMeninBlack3.
7. IsAngelinaJolie (old)than SandraBullock?
8. Johnis (nice)personthatIknow."

Código: ● Mecanizar Peso: 0

Guía Metodológica- Inglés IV- Prim-2025, 15 - 15

Creado: 17/05/2025 06:25 p. m. por Lenovo, Cambiado: 17/05/2025
06:25 p. m. por Lenovo
Área: 373 0.50%

2.

"This exam was (easy) than the exam in May.
You should drive (slowly) or you'll have an accident. My
new home is (near) from work than the old one.
The test wasn't as (difficult) as I thought.
This is the (far) place I've ever travelled to.
You look much
My new computer is (abit
(thin) than the last time I saw you.
(good) than the old one.
September is the (busy) month of the year for us.
There are (few) people today because it's been raining a lot. The
(tricky) part of the exam was the listening."

Código: ● Mecanizar Peso: 0
Guía Metodológica- Inglés IV- Prim-2025, 16 - 16
Creado: 17/05/2025 06:35 p. m. por Lenovo, Cambiado: 17/05/2025
06:35 p. m. por Lenovo
Área: 455 0.61%

Reproducir

15.

"Put in 'mustn't' or 'don't/doesn't have to':
1 We have a lot of work tomorrow. You be late.
2 You tell anyone what I just told you. It's a secret.
3 The museum is free. You pay to get in.
4 Children tell lies. It's very naughty.
5 John's a millionaire. He go to work.
6 I do my washing, because my mother does it for me.
7 We rush. We've got plenty of time.
8 You smoke inside the school.
9 You can borrow my new dress but you get it dirty.
10 We miss the train, it's the last one tonight."

Código: ● Reproducir Peso: 0
Guía Metodológica- Inglés IV- Prim-2025, 47 - 47
Creado: 18/05/2025 08:46 a. m. por Lenovo, Cambiado: 18/05/2025
08:46 a. m. por Lenovo
Área: 437 0.59%

Anexo 4. Ejemplos de análisis de conexión temática realizados.

Exercise 3. Complete the sentences with the comparative or superlative forms of the words in brackets.

This exam was _____ (easy) than the exam in May.

You should drive _____ (slowly) or you'll have an accident. My

new home is _____ (near) from work than the old one.

The test wasn't as _____ (difficult) as I thought.

This is the _____ (far) place I've ever travelled to.

You look much _____ (thin) than the last time I saw you.

My new computer is a bit _____ (good) than the old one.

September is the _____ (busy) month of the year for us.

There are _____ (few) people today because it's been raining a lot.

The _____ (tricky) part of the exam was the listening.

Ejercicio 3. Gramática Página 15. (Sánchez Lira et al., 2024).

Oración	Tema (lo conocido)	Rema (lo nuevo)	Tema (en español)	Tipo de conexión
1	This exam	was ___ than the exam in May	Este examen	Tema inicial sin conexión a contenido previo.
2	You	should drive ___ or you'll have an accident	Tú	No hay conexión: cambia a 'Tú'
2b	My new home	is ___ from work than the old one	Mi casa nueva	No hay conexión: introduce 'casa'
3	The test	wasn't as ___ as I thought	La prueba	No hay conexión: nuevo tema 'prueba'
4	This	is the ___ place I've ever travelled to	Este lugar	No hay conexión: cambia a 'lugar'
5	You	look much ___ than the last time I saw you	Tú	No hay conexión: Usa 'Tú' pero sin saber a quien se refiere.
6	My new computer	is a bit ___ than the old one	Mi computadora nueva	No hay conexión: introduce 'computadora'
7	September	is the ___ month of the year for us	Septiembre	No hay conexión: tema nuevo 'Septiembre'
8	There	are ___ people today because it's been raining a lot	Personas	No hay conexión: introduce 'personas'
9	The ___ part of the exam	was the listening	Parte del examen	Conexión parcial: retoma 'examen' de oración 1


Listening

Exercise 1. Listen and match the items and adjectives to the pictures.

<https://eslflow.com/adjectives-listeningspeaking-lessons.html>

exciting | challenging | helpful | safe | fun | boring | creative | interesting | dangerous



1 _____



2 _____



3 _____



4 _____



5 _____



6 _____



7 _____



8 _____



9 _____

Ejercicio 1. Escucha. Bloque I. (Adjectives Lessons and Exercises for All Levels -
Eslflow)

Transcript (No incluido en la guía):

Orador 1: Item A.

Orador 2: The hotel receptionist seems very helpful assisting that couple with their check in process and providing information about their stay.

Orador 1: Item B.

Orador 3: Did you see Caitlin's reaction? Whatever Jessica whispered. Must have been super exciting news.

Orador 1: Item C.

Orador 4: With that new security system installed, Lucas feels his home is finally safe from intruders.

Orador 1: Item D,

Orador 5: The arm wrestling match between Theo and Lisa, looks really challenging. They're both so strong.

Orador 1: Item E.

Orador 6: That motorcycle accident scene looks incredibly dangerous.

I hope everyone is OK.

Orador 1: Item F

Orador 7: This art gallery is really creative with its beautiful layout and colourful artworks. It really stimulates the imagination.

Orador 1: Item G.

Orador 8: I can't believe how boring this meeting is. Even Dave has fallen asleep at the table.

Orador 1: Item H.

Orador 9: Look at those kids in the pool. They're having so much fun with their colourful goggles on.

Orador 1: Item I.

Orador 10: Wow, it's so interesting to watch Luna examine those flowers with her magnifying glass. She's like a little scientist.

Oración	Tema (lo conocido)	Rema (lo nuevo)	Tema en español	Tipo de conexión
Item A	The hotel receptionist	ayuda a la pareja con el check-in y da información sobre su estancia	Recepcionista del hotel	No hay conexión temática con otros ítems
Item B	Caitlin's reaction	a lo que Jessica susurró fue de emoción	Reacción de Caitlin	No hay conexión temática con otros ítems
Item C	Lucas	se siente seguro en casa con el nuevo sistema de seguridad	Lucas y su casa	No hay conexión temática con otros ítems
Item D	The arm wrestling match	parece desafiante porque ambos son fuertes	El duelo de fuerzas de brazos	No hay conexión temática con otros ítems
Item E	That motorcycle accident	parece peligrosa y se espera que todos estén bien	Accidente de motocicleta	No hay conexión temática con otros ítems
Item F	This art gallery	tiene un diseño creativo y obras coloridas que estimulan la imaginación	Galería de arte	No hay conexión temática con otros ítems
Item G	The meeting	es tan aburrida que Dave se ha quedado dormido	Reunión aburrida	No hay conexión temática con otros ítems
Item H	Those kids in the pool	se divierten mucho con sus gafas de colores	Niños en la piscina	No hay conexión temática con otros ítems
Item I	Luna and the flowers	observa flores con una lupa como una pequeña científica	Luna y las flores	No hay conexión temática con otros ítems

Anexo 5. Ejemplo del formato de análisis empírico.

# de fila	Título del ejercicio	Página	Punto Gramatical	¿Tema (Campo) de que se habla?	Tipo de ejercicio	Instrucciones o explicaciones	Propósito	Mis notas
1.	Adjetivos	4	Adjetivos	Tres columnas definiendo los adjetivos y su clasificación.	Tabla informativa del uso y la clasificación	No	Informar sobre el uso y la descripción de los adjetivos	No hay un contexto para explicar el Tema de Adjetivos

2.	Ejemplos	4	Adjetivos	La casa, el vestido, el bebé, la camisa, la sopa.	10 oraciones a manera de Ejemplo	No	Ejemplificar el uso de los adjetivos.	Los ejemplos son aislados de un contexto y solo sirven para ejemplificar la posición del Adjetivo.
3.	Adjetivos	5	Adjetivos	Adjetivos Opuestos	Tabla ilustrativa	No	Proveer ejemplos de adjetivos opuestos	Todos los adjetivos son de descripción física o personalidad.