



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE IDIOMAS ENSENADA
CAMPUS ENSENADA**



TESIS

“Propuesta de secuencias didácticas con un enfoque hacia la bilingüedad para favorecer la lectura y escritura en estudiantes de quinto grado de primaria en Ensenada, Baja California.”

**PARA CUBRIR LOS REQUISITOS NECESARIOS PARA
OBTENER EL TÍTULO DE**

LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE LENGUAS

PRESENTA

**NISSI MURRIETA GERARDO
369007**

DIRECTOR

DR. JESÚS EDUARDO FONG FLORES

CODIRECTOR

DRA. TANYA ODETTE PEDRAZA LÓPEZ

Ensenada, Baja California, México, a 31 de octubre de 2025.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE IDIOMAS ENSENADA
CAMPUS ENSENADA



VOTOS APROBATORIOS PARA EXAMEN PROFESIONAL

“Propuesta de secuencias didácticas con un enfoque hacia la bilingüedad para favorecer la lectura y escritura en estudiantes de quinto grado de primaria en Ensenada, Baja California”.

TESIS
PARA CUBRIR LOS REQUISITOS NECESARIOS PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE LENGUAS

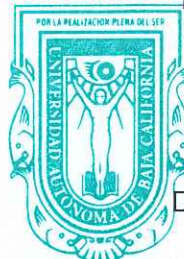
PRESENTA

Nissi Murrieta Gerardo
369007

A quien el Comité de Tesis autoriza el trabajo terminal, después de haber efectuado una revisión minuciosa del mismo y de acuerdo con el Art. 19 del R.G.E.P.E.P., las y los señores profesores emiten los siguientes votos probatorios mediante rubrica:


Dr. Jesús Eduardo Fong Flores
DIRECTOR

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE BAJA CALIFORNIA



FOR LA REALIZACIÓN PLENA DEL SER
FACULTAD DE IDIOMAS
ENSENADA, B.C


Dra. Tanya Odette Pedraza López
CODIRECTOR


Dra. Edith Hernández Méndez
SINODAL


Dra. Tatiana Estefanía Galván de la
Fuente
SINODAL

“POR LA REALIZACIÓN PLENA DEL SER”

Ensenada, Baja California a 31 de octubre de 2025.

Índice

Resumen	7
Capítulo I Introducción	8
1.1 Antecedentes	8
1.2 Planteamiento del Problema	15
1.2.1 Pregunta de Investigación	19
1.3 Objetivos	20
1.3.1 Objetivo general.....	20
1.3.2 Objetivo Específicos	20
1.4 Justificación	20
Capítulo II Marco teórico	26
2.1 Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana.....	26
2.1.1 El Campo Formativo de Lenguajes de la Fase 5: Español e Inglés como Lengua Extranjera	29
2.2 Lectura, Escritura, y Lectoescritura	31
2.2.1 Aproximaciones al concepto de la lectura	31
2.2.2 Aproximaciones al concepto de la escritura	33
2.2.3 Aproximaciones al concepto de lectoescritura	34
2.3 Literacidad	36
2.4 Biliteracidad.....	40
2.4.1 Camino a la Biliteracidad desde la Infancia	43
2.4.2 Pedagogía Enfocada en la Biliteracidad	44
2.5 Estrategias Didácticas para el desarrollo de la Biliteracidad	47
2.6 Secuencias Didácticas	50
Capítulo III Metodología	54
3.1 Enfoque y Alcance del Estudio.....	54
3.2 Participantes del Estudio.....	55
3.3 Instrumentos para la Recolección de Datos	56
3.3.1 Observación de Clase (No Participante).....	56
3.3.2 Asistencia Docente.....	56
3.3.3 Entrevista Semiestructurada.....	57
3.3.3 Propuesta de Intervención.....	59
Capítulo IV Análisis e Interpretación de los Resultados	61
4.1 Análisis del Instrumento de Observación y Apoyo Docente	61
4.1.1 Observación No Participante	62
4.1.2 Apoyo frente a grupo	66
4.2 Análisis de la Entrevista al Profesor	68
4.2.1 Percepciones Sobre la Lectura y Escritura en L1 y L2.....	68
4.2.2 Diagnóstico del Nivel de Lectura y Escritura	70
4.2.3 Prácticas Docentes y Estrategias Pedagógicas.....	74
4.2.4 Recursos, Materiales y Condiciones del Contexto	76

4.2.5 Propuesta y Apertura a Nuevas Estrategias	81
4.3 Propuesta.....	83
Capítulo V. Conclusiones y Reflexiones Finales	89
5.1 Reflexiones Generales del Proceso	89
5.2 Principales Hallazgos y Aportes de la Investigación.....	90
5.3 Limitaciones y Retos del Estudio	91
5.4 Recomendaciones y Proyecciones	91
5.5 Consideraciones finales	92
Referencias bibliográficas	93
Anexos	101

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Organización curricular del Plan de Estudios 2022.</i>	26
Tabla 2. <i>Descripción de nivel A2 de acuerdo con el MCER (SEP, 2011)</i>	29
Tabla 3. <i>Etapas de desarrollo de la lectoescritura según Ferreiro & Teberosky (1979).</i>	34
Tabla 4. <i>Definiciones generales de la literacidad.</i>	37
Tabla 5. <i>Definiciones generales de la bilingüedad.</i>	40
Figura 3. <i>Marco de referencia Continua de Bilingüedad (Hornberger y Skilton, 2000)</i>	43
Tabla 6. <i>Descripción del contexto a partir del modelo Continua de Bilingüedad de Hornberger (1989)</i>	44
Tabla 7. <i>Estrategias didácticas más utilizadas para el desarrollo de la bilingüedad en primaria (Ducua y Roza, 2018).</i>	46
Tabla 8 y 9. <i>Secuencia didáctica para Lectura y Redacción (Tobón et al. 2010, pp. 103-106)</i>	50
Tabla 10 y 11. <i>Adecuación de SD para la propuesta de intervención (Tobón et al. 2010, p. 103-106).</i>	57
Tabla 12. <i>Descripción general de los hallazgos de la observación.</i>	62
Tabla 13. <i>Elementos observados durante la asistencia docente.</i>	65
Tabla 14. <i>Materiales utilizados en clase y frecuencia de su uso.</i>	75
Tabla 15. <i>Propuesta general de contenido para las SD a aplicar al grupo de quinto grado.</i>	82
Tabla 16. <i>Propuesta general hipotética de seguimiento del contenido para las SD a aplicar al grupo de quinto grado.</i>	84

Índice de figuras

Figura 1. <i>Nivel de competencias en Educación Básica según la evaluación PISA 2022 (OCDE, 2023, p.1)</i>	21
Figura 2. <i>Hipótesis del Umbral de Cummins (Toukoma y Skutnabb-Kangas, 1977; extraído de Cummins, 1983, p. 44).</i>	22
Figura 3. <i>Marco de referencia Continua de Bilingüedad (Hornberger y Skilton, 2000)</i>	43

Lista de siglas y abreviaturas

BAP	Barreras para el Aprendizaje y la Participación
ENLACE	Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares
EXCALE	Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
LGE	Ley General de Educación
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
NEM	Nueva Escuela Mexicana
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
PNIEB	Programa Nacional de Inglés en Educación Básica
SD	Secuencia(s) Didáctica(s)
SEP	Secretaría de Educación Pública
TERCE	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Resumen

La presente investigación, titulada “*Propuesta de secuencias didácticas con un enfoque hacia la bilingüedad para favorecer la lectura y la escritura en estudiantes de quinto grado de primaria en Ensenada, Baja California*”, aborda un acercamiento a la comprensión lectora y producción escrita en contextos de la educación básica pública. El estudio parte del reconocimiento de la lectura y escritura como ejes transversales para la formación académica, social y cognitiva, y se apoya en referentes teóricos que plantean la interdependencia entre la lengua materna y la segunda lengua, así como la bilingüedad (Hornberger, 1989, 2000), que se concibe como un proceso dinámico e inclusivo.

Con un diseño cualitativo-descriptivo, se aplicaron instrumentos de diagnóstico —observación no participante, entrevistas semiestructuradas y apoyo docente en el aula— a dos grupos de quinto grado de una escuela primaria. Los hallazgos evidencian limitaciones en el desarrollo de competencias lectoras y escritas en español, lo que afecta directamente el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

A partir de este diagnóstico, se diseñaron secuencias didácticas contextualizadas orientadas a promover prácticas integradas de lectura y escritura en ambas lenguas, con el propósito de favorecer la transferencia de habilidades, la autonomía y la construcción de aprendizajes significativos en el nivel A1 del MCER.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que la bilingüedad constituye una estrategia pedagógica pertinente para reducir el rezago educativo y promover una formación crítica, reflexiva y plurilingüe en la educación primaria.

Palabras clave: bilingüedad, literacidad, secuencias didácticas, lectura, escritura, educación primaria.

Capítulo I Introducción

1.1 Antecedentes

La enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas va mucho más allá de aprender nuevo vocabulario o memorizar estructuras gramaticales. Se trata de un proceso formativo que permite acceder a diversas formas de pensamiento, de comunicación y de representación cultural. No obstante, en entornos educativos donde el aprendizaje suele estar marcado por factores que condicionan al aprendizaje, como el bajo nivel de comprensión lectora— resultado de otros factores socioculturales que han determinado la manera en la que acercamos a nuestros estudiantes a las letras y a la lengua—, la búsqueda de materiales o recursos adecuados se ha convertido en una prioridad para propiciar aprendizajes significativos.

Desde esta perspectiva, en esta sección se analizan investigaciones previas sobre la enseñanza del inglés en diversos niveles educativos, el desarrollo de la alfabetización, la literacidad y la biliteracidad, así como el uso de secuencias didácticas en la educación, con el fin de contextualizar esta investigación y fundamentar la propuesta de este estudio desde un enfoque práctico.

El estudio cuantitativo descriptivo de Muñoz y Taillefer de Haya (2014) analiza las habilidades de lectoescritura en adultos en España, con énfasis en factores extralingüísticos como los hábitos de lectura, las estrategias de estudio y el uso del diccionario como herramienta de aprendizaje. La motivación principal del estudio fue evidenciar que el rendimiento académico no depende solo del dominio teórico del idioma, sino también de la implementación de estrategias adecuadas de enseñanza y aprendizaje. Mediante un cuestionario, las autoras identificaron una falta de lectura extensiva en los estudiantes y observaron que quienes poseen hábitos de lectura y estudio desarrollados cuentan con más recursos metalingüísticos para

afrontar retos académicos en una segunda lengua. Los resultados de este estudio proponen el diseño de actividades integradoras en el aula que potencien el aprendizaje, la autonomía y la motivación del estudiante, siempre enfocadas en las características y necesidades del estudiante. Si bien el contexto del estudio no es similar a las características particulares de la educación primaria, los hallazgos y sus recomendaciones pueden aplicarse a la presente propuesta de intervención, en tanto permiten el diseño de secuencias didácticas con actividades que favorezcan la tradición lectora, contribuyen con los hábitos de estudio y potencia la autonomía de los estudiantes en su aprendizaje.

La investigación de naturaleza cualitativa-descriptiva realizada por Rodríguez y Maldonado (2021) sugiere que el proceso y adquisición de la lectoescritura es un problema general de la educación pública. Por consiguiente, en el curso de una intervención en la que atendieron a 28 estudiantes de 5to de primaria del sector público en Zacatecas que presentan Barreras para el Aprendizaje y Participación (BAPs). A través de la recolección de información mediante observaciones, análisis de los trabajos de los estudiantes y evaluaciones diagnósticas, se diseñaron e implementaron trece actividades o estrategias lúdicas basadas en el método fonético para mejorar la lectura y la escritura de los estudiantes. Los resultados demostraron que el uso de juegos tradicionales de mesa como punto de referencia para el aprendizaje es una herramienta eficaz para desarrollar la lectoescritura. Además, se destacó la importancia de diversificar las prácticas y los métodos de enseñanza para promover un aprendizaje positivo e inclusivo en los enseñantes. Al igual que en los contextos educativos de Zacatecas, Baja California presenta retos similares en materia de desarrollo de la lectura y la escritura, lo cual refuerza la necesidad de atender esta problemática mediante propuestas de intervención educativa que favorezcan el desarrollo de la lectura y la escritura.

Nava y Hessen (2016), en su trabajo de carácter cualitativo-descriptivo, ofrecen una propuesta didáctica para el desarrollo del plurilingüismo y el enriquecimiento lingüístico

mediante la bilingüedad. Con el problema identificado— bajo rendimiento en el aprendizaje del inglés de estudiantes de una escuela secundaria pública en el Estado de México—, analizaron las investigaciones previas sobre el desempeño de los estudiantes en la lengua inglesa y concretaron lo siguiente: el bajo dominio del inglés se relaciona con el nivel de desarrollo de la lengua materna de los estudiantes. A raíz de lo anterior, los autores proponen un modelo de educación en la primera lengua (español) y en la lengua extranjera (inglés) con el fin de formar practicantes competentes y autónomos en lectura y escritura en varias lenguas. Mientras este estudio se enfoca a resolver el problema desde lo curricular, la intención de la presente intervención es resolver la misma problemática desde las realidades educativas que presenta el contexto mexicano y que aterrizan al aula, a partir de elaboración de secuencias didácticas centradas en las características específicas del grupo de quinto grado y en aquellas prácticas que favorecen el desarrollo de la lectura y escritura.

En sintonía con este acercamiento a las investigaciones previas, el estudio de caso con un enfoque cualitativo-descriptivo de Brizio (2022) se centra en las dificultades recurrentes que enfrenta el profesorado que imparte en primer grado de primaria al desarrollar la alfabetización bilingüe de manera simultánea: la lengua materna y una lengua extranjera. Para el estudio, aplicado en una escuela primaria bilingüe en Buenos Aires, Argentina, se realizaron observaciones en el primer grado para identificar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. A raíz de la observación del contexto, destacaron la importancia del trabajo docente para construir saberes frente a los vacíos que pueda observar en el aprendizaje de los estudiantes. Además, resalta la ventaja de aplicar una combinación de enfoques que potencien un aprendizaje integral en ambas lenguas, entendiendo la alfabetización bilingüe simultánea como una oportunidad para un trabajo integral desde distintos enfoques. Así, el presente trabajo coincide en reconocer la importancia de la práctica reflexiva al momento de impartir sus clases y de participar como mediadora del aprendizaje de los estudiantes. Por ello, se valoran las

percepciones y perspectivas de la docente de inglés como parte del conocimiento del contexto de la primaria en la que se lleva a cabo la presente investigación. Además, se reconocen las ventajas que puede aportar la educación bilingüe para el desarrollo de la lectura y la escritura.

El trabajo documental, con enfoque descriptivo y analítico, de Santos et al. (2021) tiene como objetivo comprender la enseñanza de la lectura en inglés como lengua extranjera en la Educación de Jóvenes y Adultos en Brasil desde una perspectiva de literacidad crítica e intercultural. En el texto, se enfatiza la importancia de reconocer la diversidad cultural a través de diversos textos que estimulan la reflexión personal e intercultural. Además, se destaca la importancia de la conexión entre lo global y lo local, compartiendo una comprensión intercultural de nuestra realidad. Por lo tanto, defienden que el acto pedagógico en una clase de lengua extranjera no debe limitarse a la enseñanza de la gramática, sino que debe apropiarse significados y sentidos que vayan más allá de las aulas, encaminado así a un contexto auténtico, con toda la carga cultural que se pueda representar y transmitir. Así, pues, se genera una literacidad crítica en los estudiantes, meta a la que cualquier docente debe aspirar en su enseñanza. Este estudio demuestra ser útil para comprender aquellos retos que se viven en el contexto de esta investigación, donde es necesario aprovechar que las estrategias pedagógicas que se pueden utilizar en el aula de Inglés al manejar más de una lengua (y, por lo tanto, más de una cultura) no solamente queden en desarrollar habilidades lingüísticas, sino que trascienden a una reflexión crítica sobre el uso de la lengua en diversos contextos de la realidad de los estudiantes.

Paruzzo (2019) en su propuesta pedagógica conceptual y metodológica, explora la mejora de la literacidad crítica siguiendo los lineamientos del marco de referencia propuesto por Carol Numrich. Por ello, diseña dos secuencias didácticas para aplicarlas en una clase de lengua extranjera en Argentina. La autora concluye con una reflexión sobre la mejora docente, en la que insta a "priorizar el desarrollo del pensamiento crítico durante los procesos de

enseñanza y aprendizaje, con el propósito de contribuir a una formación que trascienda las aulas, una formación para la vida" (p. 72). Esencialmente, su estudio enfatiza a los docentes el uso de una metodología centrada en el desarrollo de la criticidad en el proceso de enseñanza de una segunda lengua. Este trabajo influye directamente en el presente trabajo, ya que aporta las estrategias pedagógicas para resolver el rezago de la lectura y escritura, que son el diseño de secuencias didácticas para desarrollar la lectura y escritura a partir de la literacidad crítica. Sin embargo, el presente trabajo busca adaptar la propuesta de las secuencias didácticas según las necesidades y características propias de los estudiantes de 5to grado, haciendo uso de un diseño metodológico de Tobón y Díaz Barriga (2013) que responde a las necesidades particulares del contexto curricular del sistema educativo actual; promoviendo al desarrollo de la lectura y escritura desde un enfoque accional, con miradas hacia la biliteracidad.

Miralles-Alberola et al. (2021) efectuaron un estudio de enfoque mixto predominantemente descriptivo, aplicaron un cuestionario a docentes de Didáctica del Inglés para Educación Primaria con el objetivo de conocer sus hábitos de lectura, de su conocimiento sobre la literatura de la lengua Inglesa y de la amplia cantidad de autores que tiene la misma; pues sostienen la idea de que el conocimiento de la diversidad de opciones que se tiene para implementar la literatura en un aula en cuestión a recursos y estrategias permite el enriquecimiento del lenguaje y una inmersión interesante al aula. Por esta razón, exploran la lectura fascinante y la alfabetización crítica como una estrategia de aprendizaje en la que la lengua y la literatura conduce a los estudiantes a una visión empática y un fortalecimiento de su pensamiento crítico. Los autores concluyeron en la gran influencia de un docente que lee y expone a sus estudiantes a lecturas que van más allá de la selección de un catálogo limitado, y que además considera a la literatura como un medio reflexivo y apto para la integración de múltiples saberes más que solamente un mero recurso para uso superficial y sólo para la adquisición de vocabulario, perspectiva que los autores descubrieron común entre el

profesorado. Por ello, se exhorta a la importancia del conocimiento de las diversas razones por las cuales deben explorarse distintas literaturas en el aula, no como un recurso que va más allá de una sola actividad, sino como un recurso para el florecimiento integral del estudiante. En este sentido, se reconoce que los hallazgos del estudio pueden integrarse a la presente propuesta de intervención, considerando la implementación de recursos para el docente de inglés y actividades que posicionen la lectura como una oportunidad para trascender culturas y observarla como un medio interesante para el aprendizaje.

En la investigación de Santolària-Òrrios et al. (2024), estudio de naturaleza cualitativa gracias a que el enfoque metodológico principal fue el análisis de las interacciones del aula observada; se encuentran posicionados en un contexto plurilingüe donde son enseñadas las lenguas catalán, español e Inglés. En el estudio, se implementó una didáctica basada en secuencias didácticas cuyos fines eran analizar la construcción de la gramática a través de un sentido funcional y que promueva la reflexión metalingüística. Concluyen que el aprendizaje de la gramática a través de usos funcionales promueve el aprender a pensar. Todo lo aplicado dentro de secuenciaciones de aprendizaje es de suma importancia para un cuidado serio y apropiado en el desarrollo de la lectura y escritura del estudiantado. Es de relevancia para este estudio; primeramente, al analizar la eficiencia de las secuencias didácticas como una herramienta de orientación y organización cuidadosa para los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de destacar la importancia de brindar una buena enseñanza al momento de enseñar lectura, escritura y lenguas en contextos pluriculturales. Si bien son contextos diferentes en los que se aplica la herramienta de las secuencias, se comparte la visión de enseñar una lengua extranjera con el fin de fomentar la lectura y la escritura mediante secuencias didácticas. Así, se complementa en los procesos de enseñanza-aprendizaje del docente de inglés una propuesta integral en la que se considera la lectura y escritura como actos para fomentar la interculturalidad y fortalecer las competencias lingüísticas y comunicativas.

Siguiendo el proyecto Egramint, el cual busca desarrollar secuencias didácticas que fomenten una reflexión metalingüística a través de la enseñanza gramatical de la L2, el estudio de enfoque cualitativo de García-Pastor (2024) implementa tres de las secuencias previamente mencionadas para conocer los resultados según las percepciones de los docentes que las aplicaron en sus aulas de clases. Por medio del análisis de las respuestas de una entrevista al profesorado, se llegó a la conclusión que existen tensiones entre las perspectivas y creencias de los docentes sobre cómo enseñar la lengua meta, tanto positivas como negativas. Sin embargo, el estudio muestra que el uso de herramientas como las secuencias didácticas brinda efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando el profesorado tenga una comprensión del uso e interpretación de la información para utilizarla apropiadamente en su contexto escolar. Los hallazgos de esta investigación orientan la selección cuidadosa de un modelo de secuencia didáctica que se alinee a las necesidades administrativas de la primaria, a las características y necesidades de los grupos de 5to grado y, sobre todo, a las preferencias y percepciones del docente de Inglés conforme a sus conocimientos y experiencias para facilitar su uso e incluso adaptación de las mismas propuestas para una constante aplicación y fortalecer la efectividad de la propuesta.

En síntesis, los estudios revisados convergen en reconocer la literacidad y la biliteracidad como procesos integrales y dinámicos que articulan la lengua materna y la lengua extranjera mediante prácticas significativas de lectura y escritura. Sin embargo, persiste un área de oportunidad en investigaciones aplicadas a la educación primaria pública mexicana, particularmente en zonas fronterizas.

1.2 Planteamiento del Problema

La lectura y escritura en edades tempranas resultan ser determinantes en el desarrollo académico y social de los niños, pues favorecen la adquisición de habilidades del pensamiento,

el desarrollo de la lengua y propician los procesos cognitivos: la percepción, la memoria, la capacidad de atención, el pensamiento crítico y el desarrollo de su lenguaje, entre otros. En particular, el conocimiento de la lectura y escritura en la educación primaria no incide únicamente en la adquisición de su lengua materna, sino también en otras áreas del conocimiento, así como en el desarrollo de una o más lenguas adicionales (Paruzzo, 2019). A partir de este argumento, podría mencionarse que la lectura y escritura son ejes transformadores que sustentan el acceso al conocimiento y redefine la forma en la que los niños reflexionan acerca de su entorno.

Desde la política educativa en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoce a la lectura y escritura como procesos esenciales para el desarrollo de cada ciudadano y su impacto en la comunidad en general. Por ello, la SEP ha trabajado en incorporar a la educación los recursos necesarios para fortalecer conocimientos en la lectura, la escritura y el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, y que de esta manera se propicie el desarrollo óptimo de estas competencias aplicadas en términos socioculturales y económicos (SEP, 2018).

Mientras que la enseñanza del inglés en secundaria se volvió obligatoria en 1926, por su parte, la lectura y la escritura en la lengua nacional comenzaron a enseñarse según el modelo historicista, que compartía perspectivas sobre el mundo, América y México a través de antologías con obras memorables de cada región mencionada. Dos ejemplos de dichas antologías, publicadas en 1924, son "Lecturas clásicas para niños", dirigida por el secretario de Educación Pública de ese entonces, José Vasconcelos, y "Lecturas para mujeres", editada por Gabriela Mistral.

Más adelante, en el año 2009, la SEP incorporó gradualmente la materia de Inglés en preescolar y primaria mediante el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), con el objetivo de que, al egresar de secundaria, los estudiantes alcanzaran un dominio del inglés correspondiente a un nivel B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las

Lenguas (MCER, 2001). Es así que la aplicación del programa se consolidó en el año 2011 (SEP, 2011).

De manera simultánea, estaba en marcha la estrategia nacional 11+1, que proponía 11 acciones para vincular la biblioteca escolar con los currículos de educación básica. Además, en ese periodo se redujo el apoyo económico para la distribución de libros en escuelas y el proyecto "Libros del Rincón", colección del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura, lanzado en 2001, perdió impulso (Orozco y Pérez, 2021).

Pese a estos y otros muchos esfuerzos del gobierno para el desarrollo de las competencias lectoras y escritas en México, aún existen factores que dificultan el óptimo desarrollo de las mismas en edades tempranas. Por mencionar algunos resultados del desempeño de la comprensión lectora mexicana a partir de Márquez (2017):

En cuanto a los datos que se tienen sobre el desempeño lector en el ámbito nacional, los más recientes son los que reporta el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), aplicado en 2015 a alumnos de 6° de primaria y 3° de secundaria. Los resultados de esta prueba, como los que aportó la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE), aplicada por la SEP; y los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE), aplicados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), tampoco son alentadores: en 6° de primaria prácticamente la mitad de los alumnos (49.5 por ciento) obtuvo resultados que los ubican en el nivel 1 de logro en el área de lenguaje y comunicación y 33.2 por ciento en el nivel 2 [...] en lectura, el desempeño logrado por los alumnos mexicanos de 6° de primaria en la evaluación del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) muestra que 9.6 por ciento obtiene el nivel 1 y 48 por ciento alcanza el nivel 2. (pp. 5-7).

Esto indica de manera general que, a partir de los datos, quienes egresan de la educación primaria mexicana presentan un grado de rezago en lectoescritura y comprensión lectora en español. Dicha situación genera un foco de alerta al considerar que estas carencias en la competencia lingüística de la lengua materna se traducen en obstáculos para un buen aprendizaje, según su edad, y, específicamente, afectan de manera significativa el aprendizaje de una segunda lengua.

A razón de lo descrito, el presente proyecto se desarrolla en la Escuela Primaria Pública “Francisco Villa” en Ensenada, Baja California, México; donde se encuentran dos docentes de Inglés para todos los grados del plantel, divididas entre primaria baja y alta. El presente estudio se enfoca en los estudiantes de quinto grado, quienes conforman dos grupos en total: quinto “A” y quinto “B”. Con el interés de diseñar secuencias didácticas enfocadas en las prácticas de la biliteracidad, con el fin de mejorar su comprensión lectora y sus habilidades de escritura en español e inglés.

En este escenario formativo se ha identificado que los estudiantes de quinto grado presentan dificultades en las competencias de comprensión lectora y producción escrita, tanto en español como en inglés. Este rezago no solo condiciona su desarrollo y trayecto académico, sino que también impacta en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Navarro (2005) señala que la falta de familiaridad con textos en la lengua materna limita la lectura y escritura en una clase de idiomas. Además, Nava y Hessen (2016) sostienen que el bajo dominio del inglés está estrechamente vinculado al nivel de desarrollo de la lengua materna de los estudiantes. A partir de lo anterior, se observa que la baja competencia en la lengua materna influye directamente en el desarrollo de una segunda lengua, sobre todo si los estudiantes no tienen un acceso suficiente a textos o a actividades de lectura que les permitan fortalecer las habilidades.

Resulta importante señalar que, a partir del acercamiento inicial con la primaria y a sus clases de inglés, se observó que no existe un programa de inglés estructurado en el contexto educativo en el que se encuentran. Por ello, las docentes del curso de Inglés en el plantel escolar han visto necesario proponer un ajuste que permita enseñar inglés a partir de un diagnóstico inicial de los estudiantes; y partiendo de dicho diagnóstico, se elabora una serie de contenidos que se ajustan a los requerimientos escolares, formando así los cuadernillos, que se adaptan año con año según las variables específicas que presente el nuevo grupo.

En este sentido, el presente proyecto se llevará a cabo con el objetivo de desarrollar secuencias didácticas que complementen la enseñanza de la docente de inglés para quinto grado y que además favorezcan la comprensión lectora y la producción escrita de los estudiantes. Así, contribuir a la reducción del nivel de rezago académico y fomentar el desarrollo de su bilingüedad en estudiantes de quinto año que pertenecen al sistema educativo público.

Con lo descrito, resulta apropiado mencionar que el impacto del rezago en la lectura y escritura no sólo afecta el aprendizaje de lenguas extranjeras, sino especialmente el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y la participación de los estudiantes en otros ámbitos académicos y sociales. Por ello, es necesario considerar intervenciones educativas específicas e interdisciplinarias que aborden la problemática de la investigación con incidencia social. Por ello, la presente investigación aborda una situación que representa la realidad en más de un contexto educativo del país, mientras propone una alternativa didáctica y pedagógica cuya intención es beneficiar a los niños de la Primaria Francisco Villa. Con ello, se propone concebir las prácticas de la bilingüedad como un enfoque pedagógico que fortalece el desarrollo cognitivo y académico de los estudiantes, sin encasillarlos en un contexto geográfico o lingüístico específico. Por el contrario, se busca que estas prácticas expandan su potencial hacia otros contextos educativos como lo es el de este estudio y fomenten una cultura de aprendizaje basado en el desarrollo de la lectura y escritura en más de una lengua.

1.2.1 Pregunta de Investigación

Considerando que las prácticas de bilingüedad ofrecen un horizonte pedagógico que trasciende los límites de una lengua o de un contexto geográfico, y que dichas prácticas permiten integrar el aprendizaje de la lectura y la escritura en dos lenguas de manera complementaria, se plantea la necesidad de analizar su pertinencia en la educación básica. Con base en ello, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera el diseño de secuencias didácticas centradas en la bilingüedad favorece el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en español e inglés como lengua adicional en estudiantes del quinto grado de primaria?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Proponer secuencias didácticas basadas en el enfoque de la bilingüedad que contribuyan al desarrollo de las competencias de lectura y escritura en inglés como lengua extranjera en estudiantes de quinto grado de educación primaria pública

1.3.2 Objetivo Específicos

- 1) Identificar las necesidades lingüísticas mediante instrumentos de evaluación diagnóstica, con el propósito de comprender el contexto de aprendizaje y las necesidades específicas de los estudiantes.
- 2) Analizar las percepciones del docente de la materia de Inglés de quinto grado mediante entrevistas semiestructuradas para enriquecer la comprensión del contexto escolar y sus implicaciones pedagógicas y didácticas.

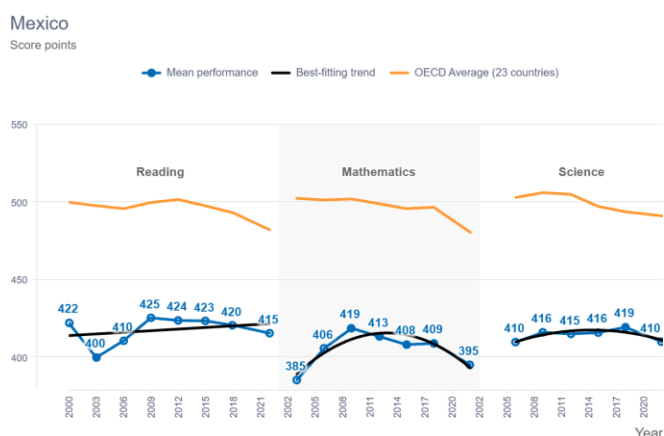
- 3) Diseñar secuencias didácticas contextualizadas en el enfoque de la bilingüedad, sustentadas en el análisis del contexto, los fundamentos teóricos y los resultados diagnósticos, orientadas a fortalecer la lectura y la escritura en inglés y español.

1.4 Justificación

La alfabetización es parte del ingreso a la formación de habilidades cognitivas esenciales para el desarrollo de cualquier persona a lo largo de su vida. En cambio, cuando esta no se fortalece desde la infancia, provoca un rezago en la comprensión lectora que genera barreras de aprendizaje y dificulta el acceso a una plena literacidad. Muchos niños y niñas, por distintos motivos, llegan a niveles escolares superiores con un nivel de lectura y escritura que no corresponde a su edad.

Cassany (2008, citado en Gamboa et al., 2016) señala el problema de la formación de lectores críticos en América. Los resultados de México en la prueba Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) en 2022, coordinada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), muestran un panorama que lo refleja: se obtuvo un puntaje de 407 en comprensión lectora, quedando 71 puntos por debajo del promedio de la OCDE (478 puntos), lo que lo posiciona entre los países con menor rendimiento en esta evaluación. Además, el 47% de los estudiantes no alcanzó el Nivel 2 en lectura, lo que indica que casi la mitad de los jóvenes de 15 años presenta dificultades para comprender textos básicos (OCDE, 2023).

Figura 1. Nivel de competencias en Educación Básica según la evaluación PISA 2022 (OCDE, 2023, p.1)



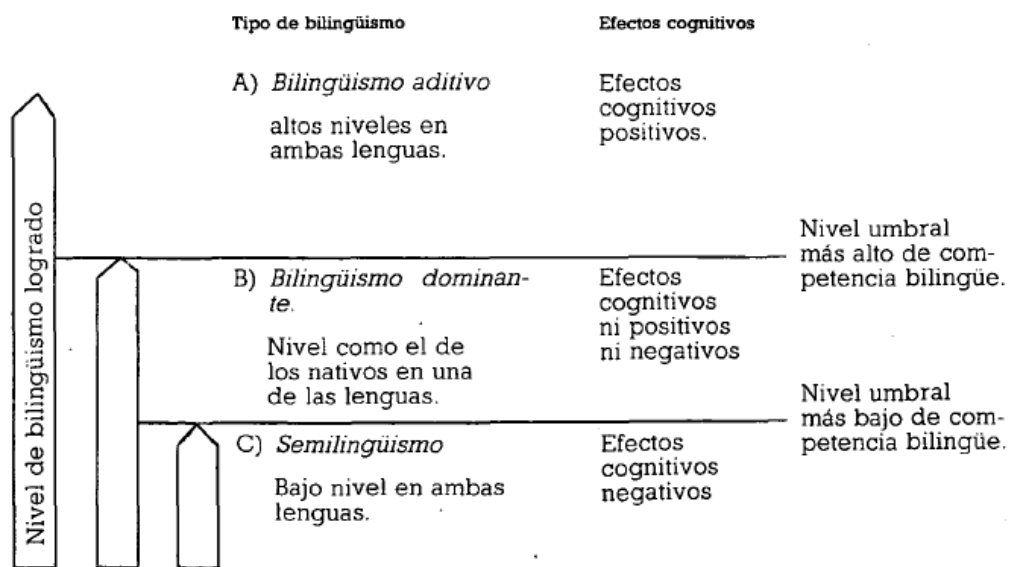
Todos los resultados generados a partir de investigaciones sobre la lectura en México nos llevan a cuestionarnos si realmente se implementan las acciones pertinentes para lograr avances en esta área. De manera simultánea, surge la interrogante sobre si se aplican estrategias adecuadas para mejorar la enseñanza del inglés como lengua extranjera en educación básica, especialmente al analizar las características y necesidades de cada contexto escolar. Es por esta razón que atender la problemática del rezago en lectura y escritura de forma particular es de suma importancia, aun si otros problemas socioculturales y políticos continúan siendo un reto para una educación pública de calidad.

Por lo tanto, esta intervención educativa se dirige a dos grupos del quinto grado de la “Escuela Primaria Francisco Villa”, ubicada en Ensenada, Baja California. Este contexto, aun siendo particular como cada contexto escolar, presenta la misma problemática que en muchas otras comunidades educativas públicas del estado y del país: bajo nivel de comprensión lectora y producción escrita en español, así como un bajo nivel de las competencias comunicativas en la lengua inglesa.

Frente a esta situación, es necesario repensar la enseñanza de la lectura y la escritura en la lengua materna para favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas y facilitar su transferencia a las lenguas que el estudiante posee. Cummins (1983) resalta que si el niño

desarrolla escasamente sus habilidades de comprensión lectora, tendrá dificultades para desarrollar el resto de los contenidos de aprendizaje en las etapas tempranas de su vida. Por lo tanto, el desarrollo lingüístico, a través de la adquisición de competencias lectoras, puede facilitar el desarrollo en la lengua materna y en una segunda lengua. Como lo describe en su Hipótesis del Umbral, Cummins (1983) señala que un alto nivel de la primera lengua influenciará positivamente el desarrollo cognitivo del estudiante al aprender una segunda lengua. Por el contrario, un nivel bajo en la primera lengua resultará en un escaso avance cognitivo-lingüístico en la segunda lengua.

Figura 2. Hipótesis del Umbral de Cummins (Toukoma y Skutnabb-Kangas, 1977; extraído de Cummins, 1983, p. 44).



Bajo esta perspectiva, la presente investigación busca comprender un vacío contextual y metodológico relacionado con la ausencia de intervenciones didácticas contextualizadas que integren explícitamente el desarrollo de la lectura y la escritura en español e inglés mediante un enfoque de bilingüidad. Este vacío se hace notar en las escuelas públicas, donde los programas de inglés pueden verse limitados por las características curriculares del sistema educativo.

Con respecto a la teoría, y como bien se ha mencionado, esta propuesta se alinea con la Hipótesis del Umbral de Cummins de 1979 que sustenta que la lengua materna y su aprendizaje poseen una estrecha relación entre la adquisición de una segunda lengua y su influencia sobre las habilidades cognitivas. Tal como lo describe el autor: “Debe haber niveles umbrales de competencia lingüística, el niño bilingüe debe alcanzar ambas para evitar su déficit cognitivo y permitir que los aspectos beneficiosos del hecho de ser bilingüe influyeran en el desarrollo cognitivo” (Cummins, 1983, p. 44). Asimismo, se retoman las aportaciones de Hornberger (2003), García (2009) y otros autores que conciben la biliteracidad como una práctica situada con el propósito de promover y aplicar las maneras en las que se puede desarrollar en contextos donde existe el manejo de dos lenguas, independientemente de si se aprende como segunda lengua o lengua extranjera.

Es pertinente subrayar que los estudiantes se aproximan a la etapa de transición de la primaria a la educación secundaria. Por lo tanto, contar con habilidades sólidas en lectura y escritura en dos lenguas desde un momento temprano de su educación les brindará un beneficio significativo en su desarrollo académico y ante los desafíos que enfrentarán en esta nueva etapa educativa. El presente proyecto no solo espera modificar actitudes y prácticas en el aprendizaje de lenguas, sino también ofrecer nuevas perspectivas sobre la lectura y la escritura en español e inglés.

Consecuentemente, la biliteracidad se desenvuelve en un espacio donde el español es la lengua materna del estudiante y se convierte en el punto de partida para aprender la segunda lengua, el inglés como lengua extranjera. Para este trabajo, se reconocen dos factores claves: el valor de concientizar sobre la importancia de la lectura y escritura en la lengua materna, y las ventajas de la enseñanza en los espacios duales y sus principios metodológicos para resolver los desafíos del contexto.

Las prácticas de la biliteracidad no sólo posibilitan la mejora de las habilidades cognitivas en dos lenguas, sino que son una forma en la que pueden guiar a la formación de estudiantes críticos, reflexivos y empáticos, interactuando con el mundo desde la diversidad lingüística y cultural que los rodea. En este sentido, el diseño de secuencias didácticas con enfoque de la biliteracidad para mejorar la lectura y escritura en inglés consigue adaptarse al contexto particular del grupo de quinto grado. Los resultados permitirán generar recomendaciones y proponer secuencias didácticas que promuevan la lectura, la escritura, y una enseñanza-aprendizaje con perspectiva hacia la biliteracidad en otros contextos similares.

Si bien esta intención busca mejorar las condiciones de aprendizaje del alumnado de 5to grado del ciclo escolar 2024-2 al 2025-1, se observa que el problema no se limita solamente en un grado escolar ni en un solo nivel educativo. El rezago en competencias como lo son la comprensión lectora y la producción escrita es recurrente en distintos contextos escolares, con edades y características diferentes. Por esta razón, el presente proyecto cobra relevancia al ofrecer una herramienta práctica: las secuencias didácticas, que sitúan el problema en el propio contexto y buscan resolverlo desde allí, adaptando los contenidos y las estrategias didácticas a las necesidades y características particulares de cada entorno educativo.

Desde una perspectiva reflexiva y desde la formación inicial como enseñantes de lenguas, es fundamental observar esta clase de retos en la educación como una parte de la labor docente durante el trayecto formativo del estudiante del cual, al ser docentes, formamos parte. Quien enseña lenguas en contextos escolares asume su compromiso con la sociedad y la situación educativa en la que se enfrenta, yendo más allá de lo lingüístico o metodológico, yendo más allá de una reflexión constante de aquellas dificultades que afectan el aprendizaje, y buscando resolverlo conforme al contexto donde se encuentre. Finalmente, es importante concientizar sobre la importancia de aprender adecuadamente la lengua materna y de desarrollar buenos hábitos de lectura para el desarrollo de habilidades cognitivas, subrayando

igualmente su influencia en el aprendizaje de una segunda lengua. Es por lo tanto que es de vital importancia que como docentes de lenguas impartiendo la asignatura de Inglés como Lengua Extranjera, se tome en cuenta la formación, experiencia y creatividad al servicio de soluciones integrales e innovadoras para el beneficio de nuestros estudiantes.

Capítulo II Marco teórico

2.1 Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana

El sistema educativo para la Educación Básica en México (preescolar, primaria y secundaria) se rige actualmente por el Plan de Estudios 2022, elaborado por la SEP. Este plan encuentra su fundamento legal en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en el artículo 23° de la Ley General de Educación (LGE), los cuales establecen los principios, fines y lineamientos para su implementación. Esta propuesta curricular, como se describe en el plan, es una tarea colectiva en continua construcción que comienza desde el plan y los programas de estudio y se extiende hasta los libros de texto, la formación docente, el codiseño de programas, para que de esta manera se consiga la transformación administrativa y social en cada escuela del país.

Partiendo de la dignidad humana como el valor intrínseco y medular del modelo educativo, se propone que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) forme estudiantes que vivan sus derechos desde sus realidades específicas, para que interactúen, dialoguen, aprendan y participen en la transformación de su comunidad. Es decir, considera al estudiante como un agente social dentro de un territorio y tiempo específicos, mientras que la experiencia escolar le proporciona las condiciones necesarias para que sea ciudadano feliz, crítico, emancipado y capaz de tomar decisiones que beneficien sus vidas y las de los demás.

La organización curricular de la educación básica en el Plan de Estudio 2022 se estructura en fases de aprendizaje. Estas fases dan continuidad al proceso educativo desde el nivel inicial hasta secundaria, que conforman las edades desde los cero hasta los quince años:

Tabla 1. Organización curricular del Plan de Estudios 2022.

Inicial	Preescolar			Primaria						Secundaria		
0-2 años 11 meses	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
Fase 1	Fase 2			Fase 3		Fase 4		Fase 5		Fase 6		

Recuperado del Plan de Estudios 2022 (SEP, 2024).

La organización curricular se articula a través de cuatro campos formativos—Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, Ética, Naturaleza y Sociedades, y De lo Humano y lo Comunitario— hasta la fase 5 (correspondiente a los dos últimos grados de educación primaria).

Victorino (2023) conceptualiza los campos formativos “desde una concepción filosófica pedagógica en la cual propone que el currículo entiende a los estudiantes como sujetos que participan en un proceso inacabado de formación que involucra diferentes aspectos socioculturales y no solo aspectos cognoscitivos y académicos” (pp. 242-243), y estos buscan integrar los contenidos fundamentales de estudio.

Los campos formativos se organizan en torno a siete ejes articuladores, que son “temáticas de relevancia social que pueden trabajarse en uno o más de los campos formativos” (Victorino, 2023, p. 244). Los ejes articuladores son: Pensamiento crítico, Interculturalidad crítica, Inclusión, Igualdad de género, Artes y experiencias estéticas, Apropriación de las culturas a través de la lectura y escritura, y Vida saludable. Se pretende que dentro los campos formativos se adhieran a sus enfoques o contenidos uno o más de los ejes articuladores mencionados según la fase en la que se encuentran y las necesidades que posea conforme a las realidades en que viven (SEP, 2022).

El modelo educativo vigente sugiere la intención de redefinir la educación desde una perspectiva integral y, sobre todo, humanista. En los campos formativos de *Lenguajes* y de *Saberes y pensamiento científico*, así como el eje articulador de *Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura*, buscan promover la enseñanza de la lengua en español y en una lengua extranjera. La propuesta curricular reconoce que la literacidad no se limita a la decodificación de textos, sino que implica un ejercicio de interpretación, producción y apropiación cultural situado. En este sentido, la enseñanza de la lectura y la escritura en dos lenguas se inscribe en la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana como práctica social, lo que favorece la construcción de puentes entre lenguajes, culturas y comunidades.

De esta manera, la NEM posibilita un enfoque pedagógico que integra el desarrollo de competencias comunicativas en español y en lenguas extranjeras con la formación de ciudadanos críticos y plurilingües, capaces de dialogar en diversos contextos. Ello exige a los docentes un compromiso reflexivo y creativo para diseñar experiencias de aprendizaje que, más allá de la memorización, promuevan procesos de biliteracidad que fortalezcan la autonomía y la participación de los estudiantes en su entorno inmediato.

Finalmente, el modelo actual de la educación mexicana propone un ideal que acerca a cada estudiante a su realidad, permitiendo que observe su crecimiento en su comunidad y proponga soluciones ante problemas que se presenten a su alrededor. Sin embargo, aun cuando este modelo permite ver al estudiante y al grupo desde su realidad, existen otros factores externos a la calidad del programa que pueda ofrecerse, que frenan los resultados positivos del programa. Por esta razón, es prioridad del docente observar y reflexionar acerca de su propia realidad educativa con el propósito de aplicar las metodologías o estrategias necesarias a pesar de posibles circunstancias a su alrededor (inasistencia, inconformidades políticas, entre otras), y que de esta manera se cumpla con el principal objetivo de la educación, en el cual cada

estudiante es consciente de su aprendizaje, del impacto del conocimiento en su vida práctica y en la comunidad que forma parte.

2.1.1 El Campo Formativo de Lenguajes de la Fase 5: Español e Inglés como Lengua Extranjera

El campo formativo de Lenguajes en Educación Básica tiene como propósito desarrollar en cada estudiante la capacidad de comunicarse eficazmente y reflexivamente en diversos contextos, mediante diversas lenguas y formas de expresión. El inglés como lengua extranjera se conforma oficialmente e implícitamente en el Plan de Estudios y se considera al inglés más que una materia aislada, sino como una herramienta para interactuar con el mundo, integrando múltiples saberes lingüísticos, culturales y comunicativos. De acuerdo a la SEP, esta conformación curricular permite una relación entre las asignaturas, ya que concibe que los conocimientos y habilidades pueden ser transferibles, y no verse desde un punto de vista rígido donde las materias no pueden interactuar entre sí para cumplir objetivos de aprendizaje relacionados al lenguaje, como lo es la lectura y la escritura (SEP, 2024).

Desde el punto de vista teórico, esta articulación entre lenguas busca asegurar la coherencia entre los aprendizajes, los niveles de logro y una práctica docente eficiente, lo cual, desde sus comienzos, ha sido una política educativa ambiciosa para garantizar el acceso a la lengua desde una edad temprana y un aprendizaje sostenido.

Es así que el diseño curricular para la asignatura de Inglés en educación primaria cumple con los principios curriculares del PRONI, que es una estructura progresiva por ciclos que permite desarrollar las competencias lingüísticas de manera gradual, según el MCER; siempre adaptados al contexto educativo mexicano (SEP, 2024). En lo que al MCER se refiere, las habilidades y capacidades esperadas en el nivel A2 de los estudiantes de quinto grado, el grupo en el que se ha realizado la intervención en esta investigación es el que se encuentra a continuación:

Tabla 2. Descripción de nivel A2 de acuerdo con el MCER (SEP, 2011)

Ciclo	Grado	Descriptor del nivel A2 según el MCER
3	Quinto y sexto	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Recuperado del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Fundamentos curriculares. Preescolar. Primaria. Secundaria. Fase de expansión (SEP, 2011).

No obstante, la integración del inglés al Campo Formativo de Lenguajes puede resultar confusa. Por un lado, los principios que rigen el programa PRONI se han mantenido, mientras que no hay ningún seguimiento sólido ni sistemático del programa gracias a la desarticulación del programa con la realidad educativa en México (Sulser, 2025). Por otro lado, mientras se mantiene su diseño curricular, se añaden otros contenidos y procesos de desarrollo y aprendizaje que la NEM implementa en el campo formativo de Lenguajes. Esto ha generado una disyuntiva entre docentes de inglés— ¿Qué enseñar y cómo enseñarlo a partir de estos nuevos cambios?

Si bien la implementación del programa de inglés enfrenta múltiples desafíos, también abre oportunidades para replantear la enseñanza desde una perspectiva contextualizada y flexible. La NEM promueve la autonomía profesional, la cual permite que cada docente tome decisiones pedagógicas alineadas con las necesidades y especificidades de su comunidad escolar.

Pineda (2022) menciona que los objetivos del PRONI y del campo formativo de Lenguajes pueden observarse de la siguiente manera: ambos buscan brindar competencias útiles para la vida y el ámbito laboral, respondiendo a la necesidad de transformar sus entornos

social y académico. Tras esto, el campo formativo de Lenguajes con la materia de Inglés como Lengua Extranjera funge como una manera de construir ambientes de aprendizaje que dirijan y preparen al estudiante para una participación activa en un mundo interconectado. Por ende, la flexibilidad curricular de los campos formativos con los ejes articuladores y la autonomía docente, propuestas de la NEM, permiten concretar soluciones que respondan a los retos y necesidades del contexto en el que el estudiante se desenvuelve.

Es por ello que para los fines de esta investigación se propone atender las problemáticas de los grupos de 5to grado con respecto a sus habilidades de lectura y escritura a través de la asignatura de Inglés, utilizando estrategias didácticas particulares de la biliteracidad para potenciar el propio desarrollo en ambas lenguas.

2.2 Lectura, Escritura, y Lectoescritura

En esta sección se pretende brindar un acercamiento al concepto de lectura, escritura, y lectoescritura, así como definir el rol que tienen durante el trayecto educativo de los estudiantes. De esta manera, se busca articular cada concepto como un proceso integral en el desarrollo de la competencia de la lengua meta.

2.2.1 Aproximaciones al concepto de la lectura

La lectura es un proceso cognitivo fundamental para el desarrollo de cualquier ser humano en la sociedad actual. Más allá de un proceso cognitivo, se convierte en una conversación en la cual las ideas se encuentran, chocan y convergen; transformándose así en una oportunidad de comprender y construir el sentido de un mensaje mental o material.

De acuerdo con Salazar y Ponce (1999), leer significa construir el significado de un mensaje que no se limita a un texto, sino que abarca más— una imagen, gestos, paisajes, arte, hechos sociales. En este sentido, las ideas, los sentimientos y los conocimientos interactúan con el contenido que el lector enfrenta. De manera similar, Solé (1992) define la lectura como

un proceso de interacción entre el lector y el texto, cuya finalidad es obtener información relevante que satisfaga los objetivos que guían la lectura.

Salazar y Ponce (1999) añaden que la lectura es un proceso de interacción activa entre el lector (quien asume un rol activo) y el contenido, con un fin determinado para satisfacer el conocimiento según las propias necesidades del lector; es decir, que posee la libertad de “descubrir y elaborar respuestas, formular preguntas, asentir, disentir o simplemente ignorar” (párr. 5).

Asimismo, la lectura no es un proceso desvinculado de su contexto. En un sentido similar, Cassany y Aliagas (2007) describen la lectura como “una actividad situada, enraizada en un contexto cultural, que está interrelacionada con otros códigos (habla, íconos) que se rigen por relaciones de poder y que sirve para desarrollar las prácticas sociales de la comunidad” (párr. 11).

En el marco NEM, la lectura y la escritura se integran como un eje articulador llamado “Apropiación de la cultura a través de la lectura y escritura”; de la misma manera, describe a la lectura como un derecho y una práctica que trasciende los códigos y signos lingüísticos para conocer la realidad a partir de distintas cosmovisiones de la otredad. La lectura no se limita a un espacio, sino que ofrece una diversidad de ideas y formas de expresión que, específicamente en educación preescolar y primaria, “enriquece el lenguaje, posibilita el acercamiento a la realidad a través de secuencias temporales, el aprendizaje de la gramática de la lengua y la comprensión de diferentes textos” (SEP, 2024, p. 132).

Por ello, la práctica de la lectura no debe concebirse como una actividad pasiva, limitada a las palabras de sus páginas. Es, más bien, una construcción y negociación de pensamientos e ideas que conforman las percepciones psicológicas y socioculturales entre el lector y autor según el tema que se aborde. De esta manera, el acercamiento que debe tener la lectura desde

sus principios de enseñanza debe encaminarse hacia la comprensión del mundo, libertad y el pensamiento crítico.

2.2.2 Aproximaciones al concepto de la escritura

Al igual que la lectura, la escritura conforma una de las bases de toda sociedad contemporánea. Como afirma William Zinsser (2006), “Escribir es pensar en papel” (p. 147). La escritura se vuelve la voz de toda aquella idea procesada mediante cualquier lectura que efectúa el lector; las vacía en algún espacio—físico o digital, para que cobren vida, sentido y permanencia. De esta manera, la escritura, así como la lectura y el pensamiento, se vuelven compañeros en la búsqueda de la libertad de todo ser humano.

Vygotsky (citado en Valery, 2000), llama a la escritura un “sistema de mediación semiótica en el desarrollo psíquico humano, que implica un proceso consciente y autodirigido hacia objetivos definidos previamente” (p. 40). De igual manera, el autor menciona que los fines del escritor se dirigen a dos aspectos: qué dice y cómo lo redacta. Durante el proceso integral se desarrollan habilidades cognitivas como la percepción, la atención, la memoria, y el pensamiento.

Según García (2003), escribir consiste en plasmar palabras o ideas mediante signos, lo que permite fijar la información en un soporte y hacerla perdurable. Además, la escritura posibilita un acceso más personal al conocimiento y contribuye a su propia difusión. Más allá de lo descrito, es importante reconocer que la escritura es una práctica social y cultural que permite interpretar y comunicar aspectos de la realidad. De acuerdo con Ramos (2009), la escritura no se limita a un conjunto de reglas y códigos gráficos, sino que se entiende también como un proceso dinámico y global que el escritor enfrenta y resuelve desafíos para construir un discurso propio.

Gracias a tal relevancia, se denota la necesidad de que la escuela sea un espacio donde permita que los estudiantes generen reflexiones a través de sus lecturas con el fin de dar a

conocer sus propias ideas, profundizar su hábito de reflexión y desarrollar su pensamiento crítico-analítico sobre lo que los rodea. Más que remitirse a la única finalidad de ser leída, la escritura constituye un proceso mediante el cual el individuo interpreta sus vivencias, reflexiona críticamente sobre su realidad y, al igual que en la lectura, ejerce su autonomía y libertad.

Por consiguiente, los procesos de escritura y lectura están intrínsecamente relacionados. Resulta casi impensable la lectura sin la escritura, pues ambas suponen acciones que en conjunto conforman un acto emancipador, mientras que permiten al individuo comprender, cuestionar y transformar su realidad. Más que medios de acceso al conocimiento, ambas prácticas son vehículos para el pensamiento crítico y la construcción de una ciudadanía más justa y consciente (Ferreiro, 1986; citada en Maco y Contreras, 2013). De este modo, acercar a los estudiantes a la lectura y la escritura se convierte en un elemento fundamental para que consoliden sus procesos de aprendizaje y fortalezcan sus competencias comunicativas.

2.2.3 Aproximaciones al concepto de lectoescritura

La lectoescritura ha sido comúnmente abordada como una herramienta para enseñar; no obstante, algunos investigadores como Ferreiro y Teberosky en 1979 (citados en Insuasty et al., 2024) conceptualizan la lectoescritura como un proceso cognitivo complejo que se aprende y se guía activamente desde la infancia (Scherman et al., 2018). Esta concepción subraya su importancia al comprender la lectoescritura como un proceso neurocognitivo de orden superior, concibiendo a la lectura y la escritura como elementos inseparables.

Tomando como referencia a Gil (2019) y a Zuloeta (citado en Cuasapud y Maiguashca, 2023), la lectoescritura se entiende como un proceso de enseñanza-aprendizaje progresivo que representa el desarrollo de habilidades fonológicas, cognitivas y comunicativas, en los cuales el aprendiente relaciona los sonidos y sus representaciones gráficas. En este sentido, se busca

el favorecimiento de la comprensión, la expresión y la reflexión desde la infancia del niño o niña, más allá de la repetición y la copia mecánica de las letras o palabras.

Cabe señalar que esta perspectiva no contradice las posibles diferencias entre las habilidades de lectura y de escritura. Cuetos (2009, citado en Sánchez y Zacarías, 2024) menciona la posibilidad de que, aunque alguien sea un buen lector, sus habilidades de escritura pueden diferir en su desarrollo, y viceversa. Esto, en lugar de ser una contradicción de conceptos, señala que cada habilidad implica competencias particulares que requieren trabajar de manera específica. Por ejemplo, un estudiante puede leer sin dificultad la palabra “*princesa*”, entender su significado y producirla correctamente de manera oral. Sin embargo, cuando lo escribe, puede cometer errores ortográficos como “*prinsesa*”. Esto sucede porque la producción ortográfica requiere otras habilidades, como la memorización, el conocimiento de reglas ortográficas y la coordinación visomotora para formar letras.

Ortíz et al. (2010) y Sánchez y Zacarías (2024) mencionan que la lectoescritura es una construcción compleja que comienza desde el desarrollo infantil y depende de características propias de su desarrollo—aprendizajes previos, habilidades cognitivas y motrices, contexto familiar y social. Por esto, la lectoescritura no debe reducirse únicamente a una herramienta de enseñanza, sino entenderse, sobre todo, como una habilidad mental que evoluciona hacia una comprensión más profunda del lenguaje.

Tabla 3. *Etapas de desarrollo de la lectoescritura según Ferreiro & Teberosky (1979).*

Etapas	Edades	Características
Pre-silábica	0-3 años	Experimentación con símbolos, letras y garabatos.
Silábica	4-5 años	Reconocimiento de letra-sonido
Silábico-alfabética	5-6 años	Combinación de letras de manera consciente y ordenada.
Alfabética	6-7 años	Dominio de la estructuración de las palabras y comprensión de la gramática.

Ortografía convencional	7-8 años	Comprensión de reglas ortográficas y formación de textos más complejos.
-------------------------	----------	---

Elaboración propia.

En conclusión, la lectoescritura se reconoce como un principio fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje que condicionan la alfabetización inicial de los estudiantes de quinto grado. De ahí que el reto pedagógico consista en diseñar estrategias didácticas diferenciadas que respondan a las distintas etapas en las que se encuentran los estudiantes de la educación primaria. Así, este enfoque permitirá no solo atender las necesidades de quienes aún presentan rezagos, sino también potenciar las capacidades de quienes han alcanzado un mayor dominio de competencias. Por lo tanto, la enseñanza de la lectoescritura en quinto grado no puede limitarse a la repetición mecánica ni a la corrección aislada, sino que debe orientarse a la construcción de significados, a la reflexión crítica sobre el lenguaje y al fortalecimiento de la autonomía del estudiante como lector y escritor.

2.3 Literacidad

Más allá de la habilidad de leer y escribir en una lengua— o incluso en más—, la literacidad es un concepto fascinante y complejo, que se moldea por múltiples factores: sociales, culturales, políticos y económicos. Existe una cantidad considerable de autores que proponen una definición para la literacidad; además de ser un concepto que por su propia naturaleza se transforma a lo largo de los años. En esta sección se propone abordar los distintos conceptos de literacidad y ofrecer una postura propia acerca de los mismos.

Una de las cuestiones que pueden surgir al indagar sobre la literacidad es si se refiere a un sinónimo de alfabetización, lo cual resulta razonable al notar que es una de las traducciones más comunes de *literacy* del inglés al español. Si bien es cierto que pertenecen a un enfoque teórico similar, su significado no es el mismo: mientras que la alfabetización es la “creación o el montaje de la expresión escrita y la expresión oral” (Freire, 2011, p.105; citado en Gamboa

et al., 2016, p. 55), la literacidad es un “conjunto de prácticas discursivas, es decir... formas de usar la lengua y otorgarle sentido tanto en el habla como en la escritura” (Gee, 2004, p. 24; citado en Montes y López-Bonilla, 2016, p.164). Por lo tanto, la alfabetización es el punto de partida de la literacidad, la cual se utiliza para enfatizar la dimensión práctica, social y contextualizada del lenguaje oral y escrito.

Diversos autores han contribuido a definir la literacidad. Cassany la comprende como aquellas prácticas de la lectura y la escritura vistas desde un enfoque sociocultural, siendo el ciudadano capaz de interpretar y transformar su realidad con una mente crítica, nutrida por dichas prácticas (Gamboa et al., 2016). Dicho concepto se comparte con Street (2000), que considera la literacidad como una práctica social que no se limita a los contextos educativos (Blandón-Ramírez y Colombo, 2024). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, en 2006, propone cuatro dimensiones para entender la literacidad— como conjunto de habilidades individuales, como una práctica aplicada, situada y social, como un proceso de aprendizaje, y como texto que analiza el contenido (Riquelme y Quintero, 2017).

Considerando las definiciones anteriores, la literacidad puede entenderse entonces como un proceso complejo que abarca desde el desarrollo de habilidades cognitivas individuales relacionadas a la lectura y escritura, hasta la aplicación de ese proceso en contextos sociales específicos para comprensión y construcción de su conocimiento personal, social y cultural. Puede funcionar como un proceso, una práctica y una herramienta que permiten comprender la realidad a partir de sus inferencias en las prácticas letradas que realice. En resumen, tal como lo menciona Cassany (2005, en Gamboa et al., 2016):

“la literacidad se relaciona con todo lo que se hace con los escritos en una comunidad determinada e implica entender los discursos como un reflejo de la visión, los valores actitudes del orden social, es decir, desde lo sociocultural” (p.56)

En la educación, la literacidad debe ser una meta que alcanzar. El artículo 3o. doceavo párrafo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos lo incluye: “los planes y programas de estudio tendrán (...) una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de (...) la lectoescritura, la literacidad...” (citado de SEP, 2022, p.73).

¿Qué es lo que busca la educación, sino brindar las herramientas necesarias para formar seres críticos y funcionales en una sociedad constante al cambio? Lograr que el estudiante se apropie de habilidades y herramientas que le permitan entender un mundo abundante de corrientes e ideas ajenas, para que pueda escuchar su propia voz en medio de ellas. Aprender a leer y a escribir no debería ser visto como un mecanismo lejano a su realidad, sino una herramienta viva para conocer, interpretar su mundo y encontrar caminos que lo guíen hacia su bienestar.

Tabla 4. *Definiciones generales de la literacidad.*

Autor (es)	Definición
Street (2002)	Considera a la literacidad como una práctica social que no se limita en los contextos educativos (Blandón-Ramírez y Colombo, 2024).
Gee, 2004	“Conjunto de prácticas discursivas, es decir... formas de usar la lengua y otorgarle sentido tanto en el habla como en la escritura” (citado en Montes y López-Bonilla, 2016, p.164).
UNESCO (2006)	La Organización propone cuatro dimensiones para entender la literacidad— como conjunto de habilidades individuales, como una práctica aplicada, situada y social, como un proceso de aprendizaje, y como texto que analiza el contenido (Riquelme y Quintero, 2017).
Cassany (de Gamboa et al., 2016)	La comprende como aquellas prácticas de la lectura y la escritura vistas desde un enfoque sociocultural, siendo el ciudadano capaz de interpretar y transformar su realidad con una mente crítica, nutrida por las prácticas mencionadas (Gamboa et al., 2016).

Elaboración propia.

Por consiguiente, dado que la literacidad es una habilidad que permite el desarrollo integral del estudiante en los ámbitos académico, personal y social, se considera que los estudiantes de este estudio se encuentran apenas en una alfabetización inicial, con miras al desarrollo de una literacidad crítica, particularmente académica o disciplinar.

2.4 Biliteracidad

La biliteracidad se ha vuelto un concepto popular en los últimos años. Esto es debido a las características actuales de la sociedad, donde el porcentaje de la población que vive y se desarrolla en contacto con más de una lengua ha aumentado gracias a factores como la tecnología y la globalización. Este concepto se ha empleado especialmente en contextos escolares bilingües o plurilingües con el propósito de fomentar la literacidad en la lengua local, ya que permite el desarrollo simultáneo de una y más lenguas a través de contenidos y contextos interculturales (Ducuara y Rozo, 2018).

Como ha sido con la literacidad, definir qué es la biliteracidad puede resultar complejo debido a las múltiples formas de verla y a la manera en que evoluciona en algunos contextos. Reyes (2001, citado en García et al., 2007, p.209) lo define de manera extendida:

mastery of the fundamentals of speaking, reading, and writing (knowing sound/symbol connections, conventions of print, accessing and conveying meaning through oral or print mode, etc) in two linguistic systems. It also includes constructing meaning by making relevant cultural and linguistic connections with print and the learners' own lived experiences (...) as well as the interaction of the two linguistic systems to make meaning.

Tal definición envuelve algunas otras definiciones propuestas por diversos autores. Se describe a la biliteracidad como poseer las competencias de lectura y escritura en dos o más idiomas (Goodman y Flores, 1979; Fishman, 1980; Dworin, 2003, citados en García et al., 2007;

Eiksund, 2008); así, puede ir más allá de dos competencias, pues el conocer una lengua y ser competente en ella implica ser capaz de comprender más de un sistema lingüístico, social y cultural con el fin de comunicarse en tales contextos (Hornberger, 1990; Pérez y Torres-Guzmán, 1996, citado en García et al., 2007; Ducuara y Rozo, 2018).

Se concibe, además, como un estado avanzado del bilingüismo, en el que la persona no sólo se comunica oralmente en dos lenguas, sino que también las puede leer y escribir con habilidad (Elaine, 2015). Resultando a ello, la capacidad de transferir conocimientos y habilidades de una lengua a otra, facilitando la adaptación del hablante a distintos contextos comunicativos y socioculturales (Ducuara y Rozo, 2018).

Para fines de la investigación, consideramos entonces la biliteracidad como la habilidad de leer y escribir en dos o más lenguas, con competencia crítica y funcional, permitiendo así al individuo dominar su uso y función en diferentes contextos académicos, sociales y culturales, siendo capaz también de intercambiar dichas ideas y conocimientos de una lengua a otra.

En el caso específico de los posibles participantes del estudio, no se asume que tengan un alto nivel de biliteracidad. En cierto sentido, lo que se pretende es proponer estrategias que dirijan a los estudiantes a un desarrollo de su biliteracidad. Se considera, además, que el contexto no es uno que naturalmente propicie el bilingüismo (como lo es en la educación dual o bilingüe), a pesar de ello, es relevante su enseñanza en aquellos contextos donde se encuentra más de una lengua extranjera. Es importante acercar a los estudiantes a las prácticas de lectura y escritura, tanto en español como en inglés, como medios para el desarrollo personal y ofrecer actividades que pueden realizar por interés y por gusto, no como un deber. Además, la biliteracidad permite la existencia de un aprendizaje significativo gracias a la naturaleza de sus contenidos, que trasciende de las letras hacia las diversas culturas que puedan intervenir en medio de su enseñanza.

Tabla 5. *Definiciones generales de la biliteracidad.*

Tema	Definición	Autor (es)
<p>Biliteracidad como dominio de las competencias comunicativas en dos lenguas para construir significado lingüístico y cultural</p>	<p>"Mastery of the fundamentals of speaking, reading, and writing (knowing sound/symbol connections, conventions of print, accessing and conveying meaning through oral or print mode, etc) in two linguistic systems. It also includes constructing meaning by making relevant cultural and linguistic connections with print and the learners' own lived experiences (...) as well as the interaction of the two linguistic systems to make meaning" (p.209)</p>	<p>Reyes, 2001; García et al., 2007.</p>
	<p>Puede ir más allá de dos competencias, pues el conocer una lengua y ser competente en ella implica ser capaz de comprender más de un sistema lingüístico, social y cultural con el fin de comunicarse en tales contextos</p>	<p>Hornberger, 1990; Pérez y Torres-Guzmán, 1996, en García et al., 2007; Ducuara y Rozo, 2018.</p>
<p>Biliteracidad como el dominio de la lectura y escritura en dos lenguas</p>	<p>Se describe a la biliteracidad como poseer las competencias de lectura y escritura en dos o más idiomas.</p>	<p>Goodman y Flores, 1979; Fishman, 1980; Dworin, 2003, citado</p>

		en García et al., 2007; Eiksund, 2008.
Biliteracidad como estado avanzado del bilingüismo	Estado avanzado del bilingüismo, en donde la persona no solo se comunica oralmente en dos lenguas, sino que también las puede leer y escribir con habilidad.	Elaine, 2015.

Elaboración propia.

Por ello, el presente trabajo busca promover a la biliteracidad como un medio pedagógico a través de sus prácticas concretas de lectura y escritura en dos lenguas, con el fin de que los estudiantes de quinto grado puedan desarrollar habilidades como la transferencia de conocimientos de una lengua a otra, la autonomía, y el pensamiento crítico, ambas resultando ser fundamentales en su crecimiento académico y personal.

2.4.1 Camino a la Biliteracidad desde la Infancia

En la educación bilingüe, el desarrollo de la biliteracidad ha cobrado especial relevancia como un proceso activo y contextualizado, más allá de lo técnico o mecánico de las lenguas. A lo largo de los años, los modelos o teorías de cómo se desarrolla una segunda lengua en edades tempranas se han transformado, desde el trabajo con ambas lenguas de manera separada, secuencial o simultánea.

A finales del siglo XX, los modelos de enseñanza donde el desarrollo de la biliteracidad sostenían que la L1 debía instruirse antes de comenzar una L2, idea sustentada por la UNESCO, en 1953, que desarrolló la alfabetización en la primera lengua, o la lengua que más entiende el niño (García et al., 2007). Ono (1994; citado en Tamaoka, 1996) sostiene que no debe aprenderse una segunda lengua hasta el momento de desarrollar sus habilidades cognitivas en

la lengua materna. Sin embargo, esta perspectiva difiere de otros estudios acerca de la adquisición de una segunda lengua en edades tempranas, los cuales sustentan que no hay confusión o interferencia lingüística en el proceso de formación de un niño bilingüe.

Teorías o hipótesis como la “Hipótesis de interdependencia lingüística” de Cummins, apoyada por Bernhardt y Kamil (1995) y otros autores como Wong et al. (1986), sostienen que las habilidades que un estudiante desarrolla en su lengua materna pueden transferirse a una segunda lengua con efectividad, siempre y cuando exista cierto nivel de competencia lingüística entre ambas lenguas, especialmente en la L1 (García et al., 2007). Esto quiere decir que, un aprendizaje adecuado en ambas lenguas puede ser de beneficio para el propio dominio de las mismas.

2.4.2 Pedagogía Enfocada en la Bilingüedad

Es importante reconocer que la bilingüedad— como la literacidad— no ocurre únicamente en el contexto escolar. Ciertamente es, que cualquier persona con las condiciones para desarrollar la bilingüedad puede tener esta habilidad, y es posible observarse tanto en individuos como en entornos sociales; su importancia va desde el nivel personal, escolar hasta el comunitario (Hornberger, 1990).

Cabe resaltar que la adquisición de la bilingüedad no ocurre de la noche a la mañana. En el contexto de la presente investigación, encontrándose en educación primaria, no es posible esperar que el estudiante desarrolle habilidades de cognición más avanzadas de las esperadas para su edad y para las propias condiciones de su contexto. Sin embargo, el primer acercamiento a las lenguas, así como en la lectura y escritura desde la infancia, proporcionan un fundamento clave en su desarrollo académico y social.

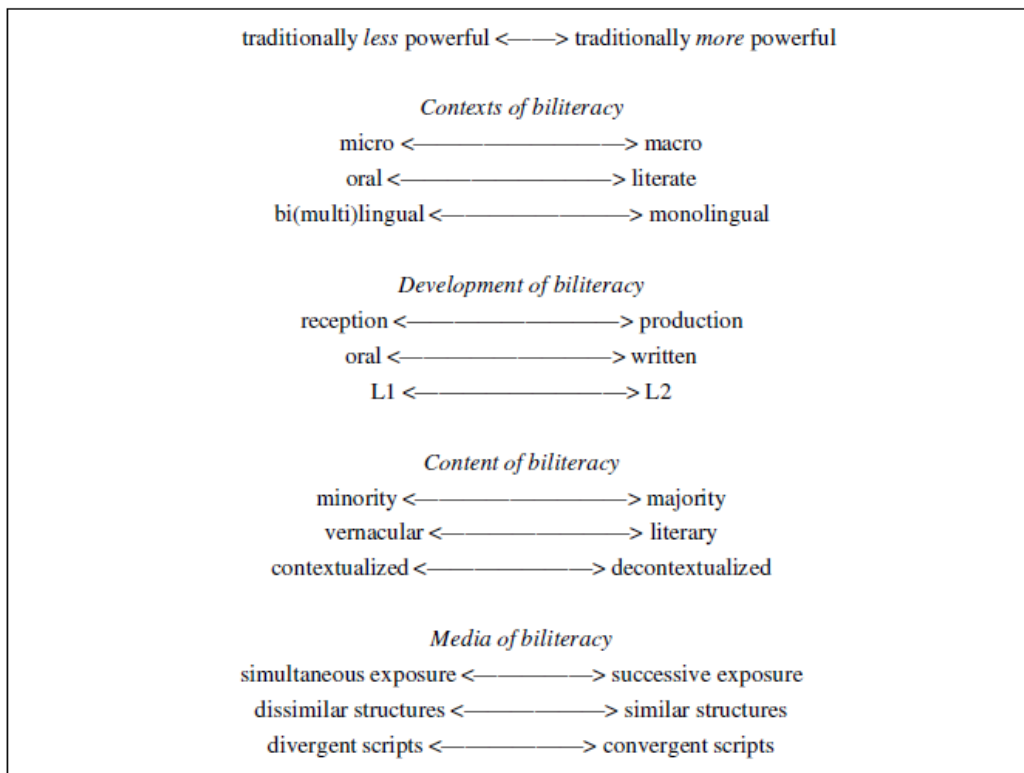
Tal como lo menciona Tamaoka (1996), la bilingüedad constituye una meta educativa que debe alcanzarse, ya que permite que los estudiantes utilicen sus lenguas para diversos fines comunicativos. Por ello, propiciar espacios que permitan el conocimiento, la comprensión y la

apropiación de más de una sola lengua y cultura es primordial para la educación en la actualidad.

Por el motivo mencionado y para fines de este estudio, se ha decidido considerar a la bilingüidad no solamente como una habilidad, sino como un enfoque pedagógico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Además, se considera que, debido a que en el contexto en el que se encuentra esta investigación enseña español e inglés como lengua extranjera, existe implícitamente cierto grado de bilingüismo.

Como referencia para el análisis y la orientación de tal contexto, se considerará el marco conceptual de la Continua de Bilingüidad, desarrollado por Hornberger en 1989, que posiciona el contexto según su nivel de bilingüidad y permite comprender la manera en que interactúan distintos factores, tales como las lenguas, su función y su uso. Este enfoque permite ubicar a los estudiantes en un camino flexible que reconoce sus saberes, recursos y las oportunidades reales que tienen para desarrollar su lectura y escritura en ambas lenguas en su contexto escolar.

Figura 3. *Marco de referencia Continua de Bilingüidad (Hornberger y Skilton, 2000)*



Este modelo puede ser utilizado en espacios multilingües con el fin de describir y desglosar el espacio donde se desarrolla la biliteracidad para promover el balance en el desarrollo de literacidad en su lengua materna o en la que se está aprendiendo. En esencia, este marco busca la evolución de la lengua materna y la lengua meta en el contexto en el que se está trabajando.

Con lo anterior en mente, es posible posicionar un referente mediante una evaluación del contexto a partir del marco Continua de Biliteracidad, para que posteriormente se planifiquen y diseñen las estrategias o actividades pertinentes según el contexto y las necesidades del grupo.

Tabla 6. Descripción del contexto a partir del modelo Continua de Biliteracidad de Hornberger (1989).

Aspectos que intervienen en el desarrollo de la biliteracidad	Descripción
Contexto (características del escenario)	<ul style="list-style-type: none"> ● Escuela pública mexicana ● Estudiantes de 5to de primaria

	<ul style="list-style-type: none"> ● Español como lengua de instrucción ● Poco (o nulo) contacto del inglés fuera de la clase de Inglés
Desarrollo (lingüístico)	<ul style="list-style-type: none"> ● Nivel A1 de inglés ● Rezago en lectoescritura y comprensión lectura en español ● Rezago en lectoescritura, comprensión lectora y producción escrita en inglés
Contenido (del currículum/materiales que se utilizan)	<ul style="list-style-type: none"> ● En inglés y español ● Actividades académicas y cotidianas de uso práctico ● Vocabulario, oraciones simples, lectura guiada
Medios (Formas de uso de la lengua)	<ul style="list-style-type: none"> ● Oral y escrito (español) ● Auditivo, guiado o controlado según el contenido o la tarea a realizar (inglés)

Elaboración propia.

A partir de esta sencilla evaluación del contexto desde la perspectiva de la biliteracidad aplicada en la primaria Francisco Villa, es posible determinar que es necesario: a) ampliar actividades para uso productivo, b) crear actividades para que usen el español e inglés al mismo tiempo, y c) fomentar la lectura recreativa en inglés y español; entre otras estrategias que se buscarán aplicar en las secuencias didácticas para el grupo.

2.5 Estrategias Didácticas para el desarrollo de la Biliteracidad

Como enseñantes de lenguas, es necesario partir de una perspectiva en la que el estudiante adquiera las competencias lingüísticas y comunicativas necesarias en ambas lenguas: inglés y español. Por ello, la selección cuidadosa de estrategias y herramientas que apoyen el desarrollo de habilidades específicas en más de una lengua resulta necesaria para ofrecer un aprendizaje integral y orientado a la biliteracidad.

A continuación, se tomarán en cuenta las estrategias propuestas por Ducuara y Rozo (2018), en donde identifican, a través de una revisión de documentos que investigan las estrategias didácticas basadas en la biliteracidad más utilizadas en los espacios duales para

mejorar la experiencia educativa según el nivel educativo en el que se encuentran; en este caso, el enfoque será de las estrategias aplicadas en primaria (estrategias con frecuencias de 104 sobre 61 documentos).

Tabla 7. *Estrategias didácticas más utilizadas para el desarrollo de la biliteracidad en primaria (Ducuara y Rozo, 2018).*

Estrategia didáctica	Descripción
Conciencia fonológica	Busca fomentar el desarrollo de habilidades metacognitivas para reconocer aquellos sonidos particulares de cada lengua. Lo anterior se realiza a través de <i>flashcards</i> que contienen letra-nombre o letra-sonido; y de actividades de discriminación auditiva, es decir, el docente dice en voz alta dos palabras que se parecen entre sí, pero son distintas (ejemplo: /web/ y /wed), y ellos deben decidir si las palabras son iguales o diferentes, así como encontrar la diferencia entre ellas, en el caso de que sean diferentes.
Alternancia de código (<i>code-switching</i>)	En esta estrategia, se les permite a los estudiantes hacer uso activo de sus recursos lingüísticos en ambas lenguas para comprender y realizar sus tareas en la lengua meta.
Alfabetización en casa	Para desarrollar habilidades de biliteracidad, se considera primordial el trabajo colaborativo entre docente-tutor-estudiante. Por ello, la motivación de los padres para practicar actividades en casa (que comienzan en la escuela), así como la lectura con los hijos, resultan en las estrategias más utilizadas para desarrollar esta competencia.
Narración de cuentos	Para esta estrategia, se recomienda aplicar en casa o en la escuela. En el caso de la escuela, se le recomienda al docente observar las palabras o las estructuras gramaticales que utiliza la o el estudiante al momento de narrar historias.

Adquisición de vocabulario	Para conseguir la adquisición de mayor vocabulario, se utilizan en su mayoría actividades (orales o escritas) como la lectura guiada, nombrar objetos a partir de imágenes, leyendo palabras aisladas, así como llenando espacios de textos cortos.
Lectura en voz alta	Esta estrategia se puede utilizar en casa o en el aula de clases. Puede ser cualquier lectura con el fin de conocer y descubrir palabras según el contexto, y el uso de éstas conforme a la región donde provenga. Como adición, se sugiere el uso de una actividad posterior a la lectura para asegurar el aprendizaje en ambas lenguas.
Escritura espontánea	En esta actividad, se debe crear cortos y sencillos textos en la lengua meta para que después contrasten la producción en grupo. El docente, más que presentar un modelo del texto a escribir, debe dar las instrucciones, contrastarlas y acompañar en los momentos de producción.
El modelo de alfabetización por parejas	Se da la instrucción en ambas lenguas, y así es como la segunda lengua es enseñada mientras los estudiantes aprenden a leer y a escribir en español. Para esta actividad, los estudiantes deben tener un grado de conocimiento en la segunda lengua.
Modelo de alfabetización al cuadrado	Esta estrategia busca proveer oportunidades significativas para interactuar y practicar, nutriendo habilidades de literacidad en la segunda lengua, subrayando prácticas docentes como encontrar, modelar, compartir, colaborar, y trabajar en la lectura y escritura independiente. Para los textos a utilizar, se recomienda que sean variados y de diferentes contextos.
Cognados	Esto se adquiere conforme al nivel de conocimiento de ambas lenguas, ya que permite reconocer las diferencias en las palabras que son similares en letras, pronunciación, y significado.

Profesores en activo y formación	en en	Esta estrategia sugiere la intervención de otros docentes o docentes en formación para ayudar a que los estudiantes sean más productivos y eficientes en sus tareas escolares.
Conciencia morfológica		El propósito de fortalecer esta habilidad es que sean capaces de utilizar las estructuras morfológicas en los contextos que lo necesiten. Normalmente, la forma que lo utilizan es un reflejo de su lenguaje en el hogar.
Supresión		El punto de esta estrategia es trabajar la omisión de letras o sonidos de palabras con el fin de mejorar su fluidez y pronunciación en ambas lenguas. Por ejemplo, pedir que digan /batman/ sin /bat/.
Escritura colaborativa		En esta práctica, se buscará que los que sean avanzados en ambas lenguas trabajen con quienes necesitan apoyo. La secuencia de esta estrategia suele ser de 45-60 min. y llevarse a cabo de la siguiente manera: El texto puede ser escrito en la lengua materna, y con la ayuda de todo el equipo se traducirá. Finalmente, lo compartirán con todo el grupo (en voz alta) y hay retroalimentación.

Elaboración propia.

En el marco de este proyecto, proporcionar estrategias didácticas y pedagógicas que favorezcan el desarrollo progresivo de la bilingüedad en los estudiantes es de suma importancia. Sin embargo, el propósito de este proyecto es, igualmente, proveer una herramienta que integre enfoques metodológicos, principios pedagógicos y recursos adaptados a las necesidades del alumnado, con el fin de consolidar prácticas de enseñanza más inclusivas y eficaces. A partir de ello, se propone diseñar secuencias didácticas que materialicen estos elementos en el aula.

2.6 Secuencias Didácticas

En el marco de propuestas pedagógicas centradas en el estudiante y vinculadas a contextos reales de aprendizaje, la Secuencia Didáctica (SD) se presenta como una herramienta

fundamental para el profesorado y para la construcción de situaciones de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Denardi (2017), la SD es un instrumento para el desarrollo docente que facilita la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos lingüísticos y/o pedagógicos. En sí misma, la SD es un conjunto de actividades coordinadas que busca abordar temas específicos según el enfoque que el docente desee darle a su clase.

A palabras de Díaz-Barriga (2013), la secuencia didáctica es “el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí” (p.4). De manera similar, González et al. (2010) definen la secuencia didáctica como una “sucesión premeditada (planificada) de actividades (es decir, un orden) que serán desarrolladas en un determinado periodo de tiempo (con un ritmo)” (p.29).

Consecuentemente, en este trabajo se consideran las SD como una serie de actividades de aprendizaje organizadas con un orden y un ritmo específicos, que responden a una intención pedagógica. Así, la secuencia permite al docente diseñar un recorrido pedagógico coherente que cumpla con las metas de aprendizaje a alcanzar de manera integral y progresiva, y evalúe el proceso y los logros alcanzados en cada etapa.

Las SD desempeñan un papel importante en la enseñanza de lenguas, puesto que permiten la planeación metodológica de unidades y actividades de enseñanza que se planean durante el curso. Además, se predeterminan decisiones de carácter pedagógico, psicológico, lingüístico, con el propósito de cumplir las finalidades educativas del curso, como lo es la comunicación oral y escrita en la lengua meta (Denardi, 2017).

Conociendo la definición, es posible continuar con la manera en que esta herramienta puede desarrollarse. Aunque existen muchos modelos de SD, resulta importante conocer aquellos enfocados al desarrollo de la lectura y escritura, habilidades que se desean abordar principalmente en este estudio y, después de todo, “*if the four skills are contemplated in the*

communicative approach, writing supports the teaching of the spoken language” (Soler, 2013, p.32).

Para Soler (2013), una SD debe contener: Producción inicial, la cual define el estándar de lo que se hará posteriormente, además de diagnosticar el conocimiento de los estudiantes. Posteriormente, siguen los talleres, que pueden ser dos o más, según las necesidades del contenido y del propósito del docente, y una producción final, que, además de ser el producto de la secuencia, le otorga propósito a todas las actividades anteriores de la SD. Con esto, los estudiantes son conscientes de su progreso y permiten al docente evaluarlos de manera formativa.

El modelo de SD para la lectura y redacción de Tobón et al. (2010), resulta ser un modelo adecuado para los fines de este proyecto, ya que implementa elementos esenciales para el desarrollo de la lengua meta, además de tener un enfoque en el desarrollo de la lectura y escritura. A continuación, se describen las funciones de cada elemento del modelo de SD de acuerdo a Tobón et al (2010) mencionado:

Tabla 8 y 9. Secuencia didáctica para Lectura y Redacción (Tobón et al. 2010, pp. 103-106)

Ejemplo de secuencia didáctica para Lectura y Redacción Secuencia didáctica para Taller de Lectura y Redacción I en educación media superior en México	
IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	
Nivel de estudios:	<i>Contextualizar la propuesta didáctica especificando el nivel, la asignatura, el semestre y el tiempo disponible, de manera que se ajuste a las condiciones reales de enseñanza.</i>
Asignatura:	
Semestre:	
Tiempo asignado al bloque:	
Número de sesiones de esta situación didáctica:	
PROBLEMA SIGNIFICATIVO DEL CONTEXTO	<i>Presentar una situación real y relevante para el estudiante, considerando su propia realidad, que motive y orientada al desarrollo de habilidades que forjará el estudiante en el futuro.</i>

Bloque		<i>Indicar el segmento o la unidad de aprendizaje.</i>	
Título de secuencia didáctica		<i>Nombrar la situación de aprendizaje de forma clara y motivadora, reflejando el tema central de la SD.</i>	
Competencias		<i>Definir las capacidades integrales que se buscan desarrollar.</i>	
Unidad de competencia disciplinar		<i>Especificar el logro esperado en el área o disciplina que guía el aprendizaje de la SD.</i>	
Atributos (criterios) de las competencias genéricas		<i>Precisar los desempeños observables que se desean alcanzar de la competencia genérica.</i>	
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser	
<i>Determinar contenidos conceptuales que el estudiante debe comprender.</i>	<i>Determinar las habilidades, procedimientos y técnicas que el estudiante debe aplicar.</i>	<i>Determinar las actitudes y valores que se desean fomentar durante el aprendizaje.</i>	
Recursos			
<i>Enumerar materiales, herramientas y apoyos utilizados para el desarrollo de la secuencia.</i>			

Recuperado de Secuencias Didácticas Aprendizaje y Evaluación de Competencias (Tobón et al. 2010, pp. 103-106).

Actividades		Evaluación					Meta-cognición
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo	Criterios y evidencias	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	
<i>Definir las tareas y experiencias guiadas con el acompañamiento del docente.</i>	<i>Proponer acciones que el estudiante puede desarrollar de manera autónoma.</i>	<i>Establecer la manera en la que se comprobará el logro de las competencias.</i>	<i>Establecer la progresión en el desarrollo de la competencia.</i>				<i>Promover la reflexión del estudiante sobre su propio proceso para favorecer su autonomía.</i>
Tiempo:	Tiempo:	Ponderación:	_ puntos	_ puntos	_ puntos	_ puntos	
<i>Asignar la duración estimada para cada fase o actividad.</i>		<i>Determinar el valor de cada criterio o evidencia a través de una calificación.</i>					
Normas de trabajo							
<i>Establecer acuerdos e instrucciones para el desarrollo de la secuencia.</i>							

Recuperado de Secuencias Didácticas Aprendizaje y Evaluación de Competencias (Tobón et al. 2010, pp. 103-106).

En suma, las SD son una herramienta útil para integrar e implementar estrategias y contenidos, y para construir saberes y conocimientos. Sin embargo, se considera necesario proponer modelos de SD que satisfagan las necesidades particulares del docente que llevará a cabo el desarrollo práctico de las actividades, y de los estudiantes, para que no sólo sea eficiente, sino adaptable. Para el grupo de quinto grado, es importante aportar un modelo sencillo y comprensible, adecuado a las particularidades de los estudiantes y que aporte estrategias que beneficien el proceso lector y escritor de los estudiantes.

En el contexto particular del estudio, se utilizarán las SD como una herramienta pedagógica clave para estructurar la enseñanza de la lectura y escritura en inglés, permitiendo una progresión coherente de actividades que favorezcan la construcción de significados, las habilidades de lectura y escritura, y la reflexión metacognitiva. Este uso, además, busca articular la bilingüedad desde una perspectiva funcional y crítica, proponiendo situaciones didácticas con sentido para el uso de ambas lenguas, activando el conocimiento de los estudiantes y promoviendo la autonomía en la comprensión y producción en su lectura y escritura.

Capítulo III Metodología

3.1 Enfoque y Alcance del Estudio

En consonancia con los objetivos planteados, el presente estudio tiene como propósito **diseñar secuencias didácticas con enfoque de biliteracidad**, orientadas a fortalecer la lectura y la escritura en la asignatura de inglés de estudiantes de quinto grado de educación primaria pública. La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, pues busca comprender las percepciones, prácticas y realidades educativas desde la perspectiva de los participantes, sin manipular el entorno natural en el que se desarrollan los fenómenos observados.

Siguiendo la línea de pensamiento de Hernández et al. (2014), el enfoque cualitativo “consiste en *reconstruir* la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente”, por medio de “métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente” para “evaluar el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación de la realidad” (p.9). Por esta razón, el presente estudio se orienta hacia un enfoque cualitativo, ya que se busca conocer las perspectivas y realidades de un contexto predeterminado para generar una propuesta de intervención que busque favorecer alguna necesidad observada.

En cuestión del alcance de la investigación, es de tipo descriptivo, ya que dicho alcance permite cumplir con los objetivos establecidos al observar el territorio y compilar los resultados obtenidos de manera ordenada (Monje, 2011). De manera específica, se pretende describir el desarrollo de la clase de la asignatura de Inglés como lengua extranjera, las características de ambos grupos, y las percepciones de la docente de inglés y de español.

Debido a la naturaleza del campo y los fines de esta investigación, no se pretende manipular ni intervenir de alguna manera en los sucesos o las variables del grupo focal. Según Hernández et al. (2014), el diseño no experimental procura “observar fenómenos tal como se

dan en su contexto natural, para analizarlos” (p.154), por ello, se ha seleccionado el diseño mencionado.

3.2 Participantes del Estudio

Los participantes fueron estudiantes de quinto grado (“A” y “B”) de la Escuela Primaria Francisco Villa y una docente de inglés. La selección fue por conveniencia, basada en la accesibilidad y pertinencia del grupo para los fines del estudio. Todos los participantes participaron voluntariamente, con consentimiento informado y autorización institucional del plantel. El propósito de la intervención es aplicarlo en tal como es el contexto específico que representan, como lo explica Hernández et al. (2014), que un estudio no experimental “no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza.” (p. 154).

3.3 Instrumentos para la Recolección de Datos

El propósito de la recolección de datos es aproximarse a una comprensión del contexto y de las perspectivas de quienes lo conforman, en la que el investigador tiene la función de recopilar datos mediante instrumentos o técnicas que satisfagan el objetivo propuesto (Arias, 2012). En esta sección se comparten los instrumentos que resultarán útiles para conocer las características específicas de los participantes, así como los procedimientos para su aplicación.

3.3.1 Observación de Clase (No Participante)

La observación no participante se utilizó para describir la dinámica del aula y las prácticas de lectura y escritura en inglés, considerando categorías predefinidas como el espacio, la interacción, las estrategias pedagógicas y el desempeño lingüístico. De acuerdo a Flick (2015), “la observación no participante implica que el investigador no se involucra directamente en las

acciones de los sujetos observados, sino que mantiene una posición de distancia para captar el fenómeno tal como ocurre en su entorno cotidiano” (p. 152).

Los parámetros deseados para observar en el espacio educativo y en la investigación, así como en el grupo, son los siguientes: espacio físico; organización y dinámica de clase; manejo del grupo; nivel de inglés; y competencias de lectura y escritura de los estudiantes.

3.3.2 Asistencia Docente

La asistencia docente se planteó como una estrategia de observación participante moderada, orientada a comprender más a fondo las prácticas pedagógicas y la interacción entre la docente y los estudiantes. Por ello, en el marco de este estudio se brinda apoyo a la docente de inglés como estrategia de acercamiento más activo durante la clase, lo que facilitará una comprensión más profunda de las prácticas pedagógicas y del entorno educativo en el que se desarrolla el estudio. Blatchford et al. (2012) plantean que “los auxiliares docentes representan una forma de intervención que, cuando está bien estructurada, contribuye a mejorar la atención individualizada, facilita la inclusión de estudiantes con necesidades educativas diversas y permite al profesorado focalizarse en aspectos clave de la enseñanza” (p. 45).

Dentro de este tipo de asistencia, se observarán las estrategias y adecuaciones que la docente implementa en el desarrollo de sus clases con los estudiantes de quinto grado. Además, se observará cómo se comporta el grupo ante la presencia de una persona que no forma parte cotidiana de su espacio. Lo anterior servirá de apoyo para conocer las intervenciones de la docente frente a grupo de manera curricular, además de generar consideraciones al momento de implementar una propuesta de intervención propia.

3.3.3 Entrevista Semiestructurada

Considerando nuevamente los objetivos como base para la selección de instrumentos, se ha elegido la entrevista semiestructurada dirigida a la docente de inglés, con el fin de conocer sus

perspectivas y puntos de vista sobre la lectura y la escritura, su enseñanza e influencia en el aprendizaje de cada lengua. Según Arias (2012), este tipo de entrevista flexibiliza la conversación para un conocimiento más profundo del tema, ya que parte de un conjunto de preguntas iniciales que pueden adaptarse según el desarrollo de la interacción.

Para agilizar el desarrollo y la exploración del tema durante la entrevista, se han considerado cinco secciones en su construcción. Cada sección formula cuestiones que se desean conocer a partir de la percepción de la docente de inglés sobre la lectura y la escritura, y sobre cómo estos procesos se desarrollan durante la asignatura de la lengua. Las cinco secciones de la entrevista semiestructurada fueron las siguientes:

- A. Percepciones sobre la lectura y escritura en L1 y L2:** el objetivo de esta sección es explorar las concepciones del docente sobre el desarrollo de estas habilidades en primaria, para conocer desde qué punto de vista se abordan y se enseñan a los estudiantes desde la clase de inglés como lengua extranjera.
- B. Diagnóstico del nivel de lectura y escritura:** el fin del segundo apartado es identificar percepciones del nivel de desempeño del alumnado para especificar aquellos habilidades o temas de la lectura y escritura de los estudiantes de quinto que requieren apoyo, esto desde el punto de vista de la docente que cabe mencionar, ha observado el desarrollo de aprendizaje y la manera de aplicación en dos lenguas de sus estudiantes (español e inglés).
- C. Prácticas docentes y estrategias pedagógicas:** este punto pretende conocer las prácticas que se emplean actualmente en el aula, como las maneras en que la docente ha aplicado para identificar y trabajar en aquellas debilidades o áreas a mejorar de sus estudiantes.
- D. Recursos, materiales y condiciones del contexto:** para esta sección, se busca indagar sobre las condiciones estructurales y materiales del aula. Esto nos

permite saber si la docente considera que su espacio de trabajo, así como sus materiales y recursos, son suficientes y adecuados para un buen desarrollo de sus clases.

E. Propuesta y apertura a nuevas estrategias: finalmente, es importante conocer la disposición de la docente frente a nuevas propuestas o actividades, por lo que el propósito de esta última sección es valorar la disposición hacia propuestas basadas en la biliteracidad.

3.3.3 Propuesta de Intervención

Las secuencias didácticas se diseñaron a partir del diagnóstico contextual y de las percepciones docentes, con base en el modelo de Tobón et al. (2010), que promueve la integración de aprendizaje, evaluación y metacognición. Estas secuencias incorporan estrategias de biliteracidad orientadas al desarrollo paralelo de la lectura y la escritura en español e inglés.” Dichos autores argumentan que las SD son “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (Tobón et al., 2010, p. 20). A continuación, se presenta el diseño esquemático de la SD proporcionada por Tobón et al. (2010, pp. 88-91):

Tabla 10 y 11. *Adecuación de SD para la propuesta de intervención (Tobón et al. 2010, p. 103-106).*

Secuencia Didáctica 1 Escuela Primaria Francisco Villa			
Docente: _____			
IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		PROBLEMA SIGNIFICATIVO DEL CONTEXTO	
Asignatura:		Unidad	
Grado y grupo		Título de secuencia didáctica	
Tiempo asignado al bloque:		Aspectos gramaticales que integran la secuencia	
Número de sesiones de esta situación didáctica:		Estrategias didácticas de bilingüedad que integran la secuencia	
COMPETENCIA GENERAL			
ATRIBUTOS ESPECÍFICOS A LOGRAR			
Saber conocer		Saber hacer	Saber ser
•		•	•
Recursos			

Adaptado de Secuencias Didácticas Aprendizaje y Evaluación de Competencias (Tobón et al. 2010, pp. 103-106).

Fases	Descripción de actividades				Metacognición
	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	
Descripción de cada fase					
Ponderación:					
Materiales					

Evaluación: Criterios y evidencias					
Tiempo					

Adaptado de Secuencias Didácticas Aprendizaje y Evaluación de Competencias (Tobón et al. 2010, pp. 103-106).

Asimismo, señalan que, al llevarse a la práctica, implican mejoras en los procesos formativos y evitan la fragmentación educativa (Tobón et al., 2010). Aunado a ello, se emplea este recurso para el diseño de una intervención acorde con las necesidades detectadas a partir de los instrumentos previamente aplicados. En este sentido, la secuencia didáctica se convierte en una representación concreta de los datos recopilados, ya interpretados y contextualizados, integrando tanto los contenidos como los aprendizajes a desarrollar mediante actividades que fomenten las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes.

Capítulo IV Análisis e Interpretación de los Resultados

4.1 Análisis del Instrumento de Observación y Apoyo Docente

El presente capítulo tiene como propósito analizar e interpretar los hallazgos obtenidos mediante los instrumentos aplicados durante el proceso de investigación: la observación no participante, la asistencia o apoyo docente y la entrevista semiestructurada con la docente titular de inglés. Estos instrumentos, descritos en el capítulo metodológico, permitieron aproximarse cualitativamente a la realidad educativa de los grupos de quinto grado de la Escuela Primaria *Francisco Villa*, en Ensenada, Baja California. El análisis que aquí se presenta se organiza en torno a tres ejes complementarios:

- 1) La descripción del contexto de enseñanza y las prácticas observadas,
- 2) La interpretación de dichas prácticas a la luz del marco teórico centrado en la biliteracidad y la literacidad crítica, y
- 3) La vinculación de los hallazgos con el diseño de la propuesta didáctica planteada en el capítulo siguiente.

Desde esta perspectiva, el análisis de los datos no se limita a una exposición descriptiva, sino que busca comprender el significado pedagógico y social de las prácticas docentes y de las competencias lingüísticas de los estudiantes, así como las condiciones que posibilitan o limitan el desarrollo de la lectura y la escritura en dos lenguas.

4.1.1 Observación No Participante

Durante el mes de octubre de 2024 se realizaron cinco observaciones no participantes en las clases de inglés. El propósito fue describir y analizar el contexto escolar, considerando aspectos como la organización del espacio físico, la dinámica docente–estudiante, el manejo del grupo, el nivel de inglés de los alumnos y sus competencias de lectura y escritura. El objetivo de esta

observación, como se mencionó en el apartado de metodología, fue documentar un entendimiento del contexto natural en lo que refiere a: a) la organización del espacio físico, y b) la dinámica de clase, c) el manejo de grupo, y d) el nivel de inglés de los estudiantes, así como e) las competencias de lectura y escritura de los estudiantes del grupo.

En primer lugar, la primera observación se llevó a cabo el día 14 de octubre de 2024 en la primera hora de clase (8:00-8:50 a.m.), con la intención de documentar los aspectos descritos anteriormente. Al ser una observación descriptiva (no participante) se identificó lo siguiente— en cuestión del espacio físico, el aula de inglés para los grupos de quinto grado es un espacio amplio, iluminado y cómodo para aprender.

Durante la clase, la interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante es cordial y respetuosa. Se observó que los estudiantes son participativos, colaborativos, y se interesan por el aprendizaje de una segunda lengua. La docente anticipa constantemente las dudas sobre la instrucción de la actividad, así como posibles errores gramaticales o de pronunciación que puedan existir previas a su realización; por ello, explica de manera abundante todo aquello que considera necesario para que los estudiantes tengan los conocimientos necesarios para llevarla a cabo.

En segundo lugar, la segunda y tercera observación fueron los días 16 y 18 de octubre de 2024. Durante estas y el resto de las observaciones se demostró que el nivel de inglés de los estudiantes se encuentra en un nivel A1, conociendo un vocabulario abundante de uso cotidiano, animales, colores, entre otros.

Al tiempo del desarrollo de las clases se identificó que hay dos alumnos que muestran una BAP en su proceso de lectoescritura y una alumna que tiene una dificultad motriz en sus manos, por lo que la docente aplica estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje y el desarrollo de las actividades para los estudiantes con BAP, ya sea brindando opciones gráficas a la hora de realizar sus actividades, o dando la instrucción directa de realizar solo algunos

puntos de los que el resto del grupo debe realizar. De la misma manera, la docente coordina su tiempo de tal manera que todos los estudiantes tienen un tiempo considerable para realizar la actividad del día.

En tercer lugar, las cuarta y quinta observación se realizaron los días 22 y 23 de octubre de 2024. A estas alturas de observación ya es posible rescatar que existe una rutina durante la clase— la docente comienza con recibir a los estudiantes y una pequeña plática introductoria, una actividad de dictado o de juego, la instrucción de la clase, la actividad, y una actividad final.

Se analizó que la docente de inglés busca potenciar el vocabulario de los estudiantes de manera intrínseca mediante actividades lúdicas, como dictados, juegos interactivos y adivinanzas, entre otras. Asimismo, busca atraer su atención con aspectos culturales que puede ser de la atracción de los estudiantes, como la comida, música, personajes animados, o películas. Esta propuesta se sustenta en los criterios contextuales que la docente considera pertinentes implementar en su enseñanza, denotados en las actividades culturales del cuadernillo de trabajo de los estudiantes. Sus enfoques pedagógicos son característicos del método directo y realiza una evaluación formativa a través de las actividades del cuadernillo y de sus actividades extras diarias, que suelen añadirse a su cuaderno de inglés.

En adición, busca maneras creativas para el control de grupo con la implementación de materiales sencillos pero significativos para los estudiantes (como mesabancos ordenados de manera diferente, uso de pegatinas o tarjetas con personajes o dibujos atractivos, juegos de mesa como ajedrez, UNO, *Guess Who?*, rompecabezas, y cuentos cortos en la lengua meta).

A manera de conclusión, se integran los aspectos mencionados a través de un análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) para una descripción general de los descubrimientos de las observaciones implementadas.

Tabla 12. *Descripción general de los hallazgos de la observación.*

Criterio	Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas
Organización del espacio físico	Amplio, cómodo y luminoso; tiene todos los recursos para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea posible.	Al ser un espacio amplio, permite un orden diverso de los mesabancos para cambiar el ambiente o atmósfera del aula.	Hay una viga en medio del salón que en ocasiones obstruye la visibilidad al frente de la clase. Ya que aún está acondicionado para ser la biblioteca de la escuela, hay muchos libros acomodados en las paredes de lo que es la parte de atrás del aula, lo cual puede ser un distractor para algunos estudiantes.	La necesidad de volver a dedicar el aula para uso de biblioteca; los tomacorrientes que se encuentran en el piso del aula pueden ser peligrosos si alguna bebida se derrama por los estudiantes.
Dinámica de clase	Cordial, colaborativo y participativo.	Se permite el efectivo desarrollo de enseñanza-aprendizaje durante las clases.	Actividades centradas en la gramática, baja participación en la lengua meta.	Falta de recursos tecnológicos o material didáctico para la clase.
Manejo de grupo	Existe una atención y acompañamiento constante a las necesidades del grupo.	Las clases pueden ser fluidas, lúdicas y con participación activa.	Puede existir una falta de estrategias para el manejo de situaciones disruptivas durante la clase.	Falta de apoyo por parte de la familia en lo que a conducta y disciplina se refiere; desinterés por la educación.
Nivel de Inglés de los estudiantes	Poseen un amplio vocabulario y conocen algunos aspectos culturales en la lengua Inglesa.	Realizar actividades sencillas para motivar la comprensión crítica y producción oral en inglés.	Desigualdad del nivel de inglés de estudiantes, falta de práctica comunicativa en la lengua.	Escaso contacto del inglés fuera del tiempo de clase, falta de continuidad de aprendizaje de la lengua posterior al ciclo escolar.

Competencias de lectura y escritura.	Los estudiantes identifican letra-imagen letra-sonido en la mayoría de vocabulario en inglés provisto en clases.	Realizar actividades sencillas para fortalecer la comprensión crítica y producción escrita en español e inglés.	Desigualdad del nivel de competencia entre estudiantes, bajo hábito lector, falta de práctica de lectura y escritura en cultura.	Falta de acompañamiento en casa para una mejora en las competencias. Desinterés general por la lectura y escritura. Falta de actividades significativas de lectura y escritura.
--------------------------------------	--	---	--	---

Elaboración propia.

El análisis evidencia una base sobre la cual es posible construir intervenciones didácticas contextualizadas. Las fortalezas del aula —participación, clima afectivo e inclusión— son puntos de partida valiosos; sin embargo, las debilidades estructurales y pedagógicas (limitado desarrollo de lectura y escritura, desigualdad lingüística, falta de recursos) justifican la pertinencia de implementar secuencias didácticas basadas en biliteracidad, capaces de integrar comprensión lectora y producción escrita en ambas lenguas.

4.1.2 Apoyo frente a grupo

En este apartado se presenta un acercamiento desde el rol de maestro de apoyo, en el que se participó en conjunto con el profesor titular en las diversas actividades para llevar a cabo las sesiones de clase. En este estudio, el investigador desempeña un rol funcional como co-profesor del grupo, pues tiene una implicación directa en el diseño, la implementación y el acompañamiento de clase. De acuerdo con Carr y Kemmis (1986), bajo esta participación existe una doble función: por un lado, desde el entendimiento pedagógico y desde una comprensión analítica del escenario.

Esta participación como apoyo a la docente se realizó los días 29 de octubre y 06 de noviembre del 2024. En el desarrollo de ambas clases, pude relacionarme con los estudiantes como su docente, lo que les permitió sentirse con confianza para hacer preguntas, participar y

ofrecer su ayuda para realizar acciones como recoger o entregar cuadernos, entre otras. Fue interesante observar la manera en la que la docente trabajaba con aquellos estudiantes que necesitaban un acompañamiento específico, y observar directamente, a través de la planeación, sus estrategias para ellos.

Una de las estrategias fue especificar que a los estudiantes con rezago en lectura y escritura y a la estudiante con una limitación física se les daba la menor cantidad de elementos a escribir; por ejemplo, si la docente escribe dos párrafos en el pintarrón para todos, les daba a ellos la indicación de escribir un párrafo. Además, pude observar que aquellos estudiantes están de acuerdo e incluso se acercan a preguntar qué harán de manera particular; considero importante añadir que el resto del grupo también está de acuerdo y que esto es evidente que forma parte de la normalidad de las clases. Otra estrategia observada y con la que trabajé en conjunto con la docente fue proporcionar más tiempo para realizar la actividad, además de preparar actividades sencillas que no requieren de una lectura de comprensión más allá de la gramatical.

Tabla 13. *Elementos observados durante la asistencia docente.*

Elemento	Observación
Estrategias y adecuaciones didácticas	<ul style="list-style-type: none"> ● En general, son actividades sencillas que todos pueden comprender y llevar a cabo. ● Menor cantidad de elementos a escribir a comparación de sus otros compañeros. ● Mayor cantidad de tiempo para escribir lo que hay en el pintarrón. ● Si eran dictados, se le daba opciones para identificar la palabra asignada.

Comportamiento de grupo con la docente de apoyo	Los estudiantes tuvieron confianza para hacer preguntas, participar y ofrecer su ayuda para realizar acciones como recoger o entregar cuadernos, entre otras.
---	---

Elaboración propia.

La experiencia de apoyo docente confirma la pertinencia del enfoque cualitativo y del diseño no experimental, al permitir un conocimiento directo del aula sin alterar su dinámica natural. Asimismo, revela que la atención a la diversidad y la intervención didáctica contextualizada constituyen pilares indispensables para fortalecer la lectura y escritura en contextos bilingües incipientes. Estas conclusiones orientan la elaboración de las secuencias didácticas presentadas en el capítulo siguiente.

4.2 Análisis de la Entrevista al Profesor

En este apartado se plantea analizar los hallazgos de la entrevista a la docente de inglés frente al grupo de quinto grado de primaria.

4.2.1 Percepciones Sobre la Lectura y Escritura en L1 y L2

Por lo que se refiere a la primera interrogante: ***¿Qué significado tiene para usted enseñar lectura y escritura en esta etapa escolar?*** Se identifica, en primer lugar, la reacción inicial de los estudiantes ante la lectura y escritura. Como se puede observar, la entrevistada reconoce que la postura sobre la lectura y la escritura para los niños es compleja. Tal y como se muestra a continuación:

E1: “cuando se trata de lectura y escritura, para ellos es como que 'ah... no. [expresión de cansancio]”

Esta percepción se acompaña de la idea de que las prácticas de lectura y escritura deberían partir de actividades motivadoras que incentiven el aprendizaje. Autores como Prakoso et al.

(2018) comparten la idea que la motivación es un factor condicionante en el aprendizaje, especialmente al referirse a aquellas actividades en donde predominan la lectura y escritura: *“Motivation and learning are two things that affect each other. Learning motivation is necessary because someone who has no motivation in learning will not be possible to do learning activities”* (Prakoso et al., 2018, p. 3). Por ello, se hace notar que a pesar de que el profesor considera que la lectura y escritura no son actividades atractivas para el estudiante, tienen el potencial de serlo con las metodologías y contenidos apropiados para generar motivación y confianza en el mismo. Tal como concluye:

E1: "creo que es importante para generarle confianza al alumno y que pierda el miedo. Empezando por eso: lectura y escritura"

En la segunda interrogante, ***“¿Qué similitudes o diferencias observa en el desarrollo de estas habilidades en español e inglés en sus estudiantes?”***, distingue las relaciones entre el desarrollo de una L1 y una L2. La entrevistada menciona que, gracias a que el español es la lengua materna de los estudiantes, no hay dificultades para comunicarse. Caso contrario al inglés, donde apenas aprenden una lengua extranjera. Como lo menciona a continuación:

E1: “como el español es su lengua materna, pues no se les dificulta comunicarse... En inglés, pues sí batallan un poquito más.”

Por lo tanto, el desarrollo del inglés durante la clase será diferente, conforme a los aprendizajes que adquieran en su proceso educativo. Como lo menciona Brizio (2022), al ser el inglés una lengua extranjera, los estudiantes no están completamente familiarizados ni en contacto constante con los sonidos, las palabras ni las formas de escribir. Por ello, necesitan más apoyo y tiempo para comprender el funcionamiento y uso de la lengua meta para comunicarse.

De la misma manera, es importante destacar la relación que la docente establece con las dificultades que los estudiantes tienen en el español. Menciona que aquellas dificultades se encuentran en el español, también son visibles en el inglés. Lo anterior es visible en la Hipótesis

de Interdependencia Lingüística de Cummins, la cual sostiene que las fortalezas y dificultades en su primera lengua se influirán en una segunda lengua (Cummins, 1983). Por esta razón, si bien la lengua meta puede representar un reto, no siempre es la principal barrera; más bien, las dificultades que ya posee en su lengua materna tienden a trasladarse a la lengua meta. Tal y como señala la entrevistadora:

E1: "si el alumno está batallando para leer y escribir en español, lógicamente va a batallar también en inglés [...] No es tanto el idioma, sino pues, ahora sí, que la barrera que tenga o la dificultad que tenga o alguna condición que tenga el alumno o la alumna. [...] Concuero con el profe de español que cuando tienen esa barrera o una condición [en español] es casi casi lo mismo con lo que batallan [en inglés]."

Esto resalta la relevancia en fortalecer las habilidades en la lengua materna como base para el óptimo desarrollo de una lengua extranjera. En general, la percepción de la docente muestra una comprensión intuitiva del principio de interdependencia lingüística: fortalecer la lectura y la escritura en la L1 es una condición para mejorar la L2. Ello revela una visión pedagógica alineada con la bilingüedad funcional, aunque aún no sistematizada en su práctica cotidiana.

4.2.2 Diagnóstico del Nivel de Lectura y Escritura

La primera pregunta de esta sección es **“¿Cómo describiría el nivel de lectura y escritura de sus estudiantes en español? ¿y en inglés?”**. Antes de describir el nivel del grupo, es importante tener en cuenta algunas consideraciones en la enseñanza del inglés en primaria. Como lo menciona la entrevistada, deben establecerse objetivos de enseñanza-aprendizaje según las características de los estudiantes y con el fin de cumplir con el perfil de egreso de primaria para ellos. Según el grado escolar, la enseñanza se adecuará a las necesidades y nuevos retos que éste presente. Así lo menciona la entrevistada:

E1: “El objetivo de que estén en 5° es que tengan un nivel básico que los lleve un poquito a soltarse más en 6° para que tengan un perfil de egreso a la secundaria. [...]”

Se nota la diferencia en cuanto a los temas que se les enseña a los de 5° con 4° y 6° o 1° y 3°”

Por ejemplo, en el caso de la primaria alta, se distinguen las diferencias en la enseñanza entre los grados. Se comienza cuarto grado con un enfoque en el aprendizaje de vocabulario y estructuras gramaticales; y conforme avanzan a quinto y sexto, añaden progresivamente actividades enfocadas en la producción oral y escrita, tal como lo describe la docente a continuación:

E1: “la diferencia entre 4° y 5° sería como que: 4°, un poquito más de vocabulario, de gramática; y 5.°, ya empiezan a soltarlo más con actividades de diálogos, entrevistas, pasar a exponer y todo eso.”

En vista de estas consideraciones y en el caso particular de los dos grupos de quinto grado, en lo que se refiere la descripción general del nivel de inglés de los estudiantes de quinto grado, la entrevistada considera que tienen un nivel “normal”, aunque también le es complicado definir el nivel de Inglés de los estudiantes debido a la diversidad de niveles que hay en ambos grupos.

E1: “yo podría decir que el nivel está, pues está normal... no sabría como que especificarte qué tipo de nivel es porque todos son diferentes.”

Con respecto a aquellos aspectos a destacar del desarrollo del Inglés en los estudiantes, la entrevistada identifica que hay estudiantes que conocen algunos sonidos fonológicos particulares de la segunda lengua. Sin embargo, señala algunas dificultades en el desarrollo del Inglés. Una de ellas es la falta de comprensión del orden alfabético. Añádase a lo anterior que las fortalezas y dificultades mencionadas no son generales, ya que es un grupo con niveles de aprendizaje distintos. Tal como lo menciona la docente:

E1: “he visto diferentes alumnos que son muy buenos como para identificar palabras que lleven “J”, que lleven “G”, la “S”, la “C” [...] donde sí los veo que han batallado

demasiado, demasiado es en el orden alfabético. [...] creo que también depende el alumno, porque no son todos... depende qué nivel de aprendizaje tenga el alumno o si tiene alguna condición o algo referente a eso, porque sí, no están en el mismo nivel, vaya, todos son diferentes.”

En suma, existe una dicotomía entre los estudiantes de quinto grado en lo que a niveles de comunicación en la lengua meta se refiere, y es necesario implementar estrategias didácticas en las que cada estudiante posea las herramientas adecuadas para que pueda aprender y avanzar en sus aprendizajes.

Con respecto a la segunda pregunta de esta sección, **“¿Qué tipo de errores o dificultades son los más comunes que observa en ambos idiomas?”**. En el caso de la L1, la docente comparte que la ortografía es una de las dificultades que observa de manera recurrente y general; situación que no es común en la clase de Inglés, gracias a que se trabaja con el vocabulario para aprender de manera constante y controlada. Asimismo, en ambas lenguas se observa la dificultad para reconocer el orden alfabético. Por lo tanto, puede decirse que es una comprensión de lenguaje que aún no se logra dominar, no en particular de alguna u otra lengua. Así lo indicó la entrevistada:

E1: “La ortografía, más en español; y en los dos... en Inglés casi no, porque tratamos, la otra teacher y yo también, de practicar demasiado el mismo vocabulario. [...] el orden del abecedario, porque también en Inglés, yo misma les he aplicado palabras en español para ordenar en orden alfabético y se pierden e igual en Inglés... con esa comprensión”

Por este lado, comienzan a aparecer aquellos problemas particulares relacionados a la lectura y escritura en el grupo de quinto grado. En vista de ello, la tercera interrogante de esta sección se formuló de la siguiente manera: **“¿Qué estrategias utiliza para identificar estos niveles o dificultades?”** con el fin de conocer las maneras en que la docente establece un punto de partida

para su enseñanza, de acuerdo con las características de sus estudiantes. Se conoció que, la manera en la que la docente identifica el nivel de Inglés de los estudiantes, así como aquellas barreras de aprendizaje que puedan tener de manera general o particular, es la siguiente:

- a) Primero, aplica un mismo examen diagnóstico para todos los estudiantes. A partir de ahí,
- b) comienza a practicar según el nivel de Inglés general identificado mientras ella continúa observando a los estudiantes para conocer fortalezas y áreas a mejorar. En caso de que sobresalga alguna característica particular de algún estudiante que muestre dificultades de aprendizaje,
- c) se plantean objetivos particulares para que, progresivamente, alcancen un nivel de aprendizaje óptimo según su propia experiencia educativa y acercarlos a los objetivos generales del curso. Así lo describe la entrevistada:

E1: “Los diagnósticos son los mismos para todos, pero cuando ya vemos o cuando yo veo que un niño, de plano, o una niña, no contestó nada, es como que “hmm, algo está pasando”. Entonces ya, cuando identificamos al momento de hacer las actividades, ya sea cuadernillo o ya sea una actividad en el pizarrón, o ponerlo a trabajar en equipo con alguien, siempre se le disminuye al alumno o alumna esa parte para que, pues ir a su ritmo [...] es importante marcar siempre un objetivo en cuanto a esos alumnos, qué queremos que logren y de ahí partimos para hacer, o de ahí parto yo también para hacer su actividad.”

Esta organización de trabajo empata con la perspectiva de la NEM, la cual sugiere que se implementen maneras que permitan el progreso del estudiante y se fortalezca la evaluación formativa, a través de elementos como lo son la observación, la coevaluación, entre otros. Además de ir trabajando a su propio ritmo para que cumpla con los objetivos de la asignatura (SEP, 2022). Por lo tanto, es posible decir que las estrategias para reconocer las habilidades y

dificultades de los estudiantes aplicadas actualmente por la docente, son pertinentes para un seguimiento adecuado en el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, de esta sección surgió una interrogante más durante la entrevista, la cual fue “*¿Qué destaca a partir de cómo el aprendizaje de inglés influye en la comprensión y desarrollo de la lectoescritura en el español?*” y los resultados se orientaron hacia el impacto de la enseñanza de una L2 en la motivación y como medio para el desarrollo de la L1. Resulta interesante notar que los momentos de aprendizaje en L2 son motivadores e interesantes para los estudiantes. La docente destaca que la forma en que se presentan los aprendizajes determinará cómo se recibirán. Es decir, que las condiciones o características particulares del grupo (e incluso, de cada estudiante) deben considerarse a la hora de enseñar, pero lo que determinará su impacto es el cómo se llevará la enseñanza para que los estudiantes aprendan y que, además, quieran aprender. Estudios sobre la motivación y el aprendizaje de la L2 han demostrado que logran generar avances positivos en el desarrollo de la L1 de los estudiantes. La docente comparte su experiencia:

E1: “yo no sé si es la forma en la que les enseñan [español], porque les motiva y les gusta [las actividades de su clase en relación a la lectoescritura]. Entonces, a pesar de que tengan esa condición y que batallen para la lectoescritura, la forma en la que se les implementan esas estrategias para ellos es como que “ah” [expresión positiva], como que es algo diferente. [...] Ha habido comentarios de que “¿cómo es que en Inglés si le eche ganas y acá no?” Como que, bueno, pues no tiene nada que ver, porque tiene la misma condición, ¿no? No es como que una condición diferente para inglés y para español. [...] es como que, cómo aterrizas esa estrategia con ellos y qué actividades utilizas y cómo la vas manejando, ya sea en equipo o con él solo.”

4.2.3 Prácticas Docentes y Estrategias Pedagógicas

Como se mencionó en el apartado de metodología, el propósito de esta sección es conocer tanto las prácticas que se emplean actualmente en el aula, como las maneras en que la docente ha aplicado para identificar y trabajar en aquellas debilidades o áreas a mejorar de sus estudiantes.

La primera pregunta se encamina a las actividades que la docente realiza para implementar la lectura y la escritura en clase. La entrevistada menciona que algunas actividades para fomentar la lectura que implementa en su clase son pequeños proyectos que integran la investigación, lecturas en voz alta, y presentaciones orales de temas escogidos por sus estudiantes. La entrevistada menciona que tales actividades motivan en gran medida a sus estudiantes y es sencillo llevarlas a cabo.

E1: "presentar a un personaje que a ellos les guste, a un videojuego, lo que sea que haga que presenten ellos algo de su gusto. [...] Y empiezan a investigar [...] tipo de actividades que son presentaciones o si no, lecturas en voz alta. [...] sí me funcionó porque sí estaban muy motivados y como te comento, ya lo estaban haciendo ahí en la clase, y yo: "no, aguanten, todavía no."

Con respecto a las actividades de fomento a la escritura, la docente menciona que ella implementa actividades que incluyan preguntas de comprensión posteriores a una lectura, pasarlas a que anoten la fecha o vocabulario trabajado a partir de textos o dictados.

E1: "Dictados diarios [...] entra las preguntas de comprensión como actividad [...] los paso a que anoten la fecha [...] que en las preguntas o las respuestas del dictado pasen en frente y también lo practiquen [...] Lo que casi no, no hago, pero considero que también es bueno, es la típica de copia el texto en el cuaderno."

La actividad que la entrevistada resaltó en este último punto fue los dictados diarios. Destacó los dictados como una actividad flexible para que puedan participar en la selección de palabras,

y en compartir el vocabulario con los demás. Menciona que es una actividad que cautiva a sus estudiantes y les ayuda a conocer vocabulario nuevo.

E1: "ellos solitos hacen el dictado. Y ahora sí que son palabras... bueno, sí, sí les pido que busquen del libro de Inglés pero son random, pues no es como que son una categoría, pero al fin de cuentas son palabras de ahí mismo y a lo mejor ellos ya las vieron, no se las saben o él [el estudiante] busca... [...] sí les gusta ¿no? Entonces, esa es una que sí me ha ayudado y más los motiva y lo que más me gusta es que capto su atención, de todos. Todos están así como que bien entrados, poniendo atención"

En vista de lo anterior, es posible encontrar que la docente busca características específicas en la selección de actividades que funcionan para fomentar la lectura y escritura en clase, las cuales son aquellas donde los estudiantes escojan entre sus propios temas de interés para provocar una motivación intrínseca y desarrollar su autonomía; además, busca que ellos tengan un conocimiento previo al vocabulario con el fin de que les resulte más sencillo completar la actividad. Como se mencionó desde el principio de la entrevista, la lectura y escritura pueden verse como una actividad compleja; sin embargo, la manera en la que se presenten repercute en la influencia que tendrán sobre el estudiante, tanto en sus habilidades cognitivas como en su desarrollo personal.

E1: "trato de que para empezar, que ellos escojan [los temas] [...] ...se les haga más fácil o se motiven a practicarlo y quieran ir a exponerlo. [...] tipo de actividades en donde tú les metas los gustos de ellos y los motives [...] [refiriéndose a los dictados] siempre les meto un vocabulario previo a esa lectura para que cuando lleguen a las preguntas de comprensión, ya las ya las identifiquen y puedan responder más fácil."

4.2.4 Recursos, Materiales y Condiciones del Contexto

Para esta sección, se buscó indagar sobre las condiciones estructurales y materiales del aula. La primera pregunta, ¿Con qué materiales o recursos cuenta para trabajar la lectura y escritura

en ambas lenguas? Permitió conocer los materiales y recursos con los que cuenta para trabajar la lectura y escritura, los que usa la docente con mayor frecuencia, y la suficiencia que estos materiales y recursos tienen en su clase. En las respuestas de la entrevistada, se destacó lo siguiente:

Tabla 14. *Materiales utilizados en clase y frecuencia de su uso.*

Materiales con los que cuenta	Materiales que utiliza con mayor frecuencia
Cuadernillo de Inglés	x
Cuaderno de notas	x
Hojas de trabajo	
Hojas blancas o cartulina	
Proyector	x

Elaboración propia.

A raíz de ello, surge la segunda pregunta: ¿Considera que estos recursos son suficientes y adecuados para el contexto del grupo? Precisamente, aunque existen a su disposición materiales como cartulinas u hojas de trabajo, a la docente le son más útiles y suficientes los recursos tecnológicos como lo es el proyector. Además, su cuaderno y su libro de trabajo, que ella ha adecuado conforme a las necesidades y características de los estudiantes. Resulta interesante observar que es posible que la falta de un libro de texto sea de beneficio para el contexto en el que se encuentra. Los materiales personalizados, donde el diseño de recursos es sencillo para el uso docente y adecuado para el grupo en específico, resultan de beneficio para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal como lo menciona en el siguiente fragmento:

E1: “Sí, el proyector, más el proyector, y aparte su cuadernillo, porque yo lo hago, pues yo se lo hago con base en su diagnóstico. Eso sí, lo que no hay son libros de texto, pero pues ¿qué mejor que adaptarles? En cuanto a los resultados de su diagnóstico,

hacerle su cuadernillo. Entonces estamos bien con todo eso de los materiales para trabajar.”

Gracias a la experiencia previa que se ha tenido al ir a observar el espacio y entorno de las clases de la entrevistada, se le preguntó acerca de la biblioteca en inglés que tenía en su salón. Sus respuestas arrojaron información clave en lo que respecta a la cultura y práctica lectora de los estudiantes:

E1: “Los libros de Inglés... en su libro de Inglés tienen una hoja donde tienen que identificar el autor, el número de páginas. Les puse ahí que me pusieran palabras que rimen, pero todavía no, también en español, no [...] Como que no usan los libros, entonces no identifican dónde está el autor, dónde está la editorial, el número de páginas, el número de páginas las quieren buscar adentro del libro— todo lo quieren buscar en la portada. [...] es que ya no usan libros, pues ya todo es en el teléfono.”

Por lo que menciona la entrevistada, aquellas dificultades observadas en los estudiantes a partir de actividades que involucraron el uso de cuentos físicos para identificar rimas o información específica del libro, muestran poca experiencia en la utilización de libros físicos y una posible escasez de cultura lectora. La docente menciona que una de sus causas puede asociarse al consumo digital de los estudiantes. Puede entenderse, entonces, que existe un cambio en las prácticas lectoras en el cual la interacción con materiales impresos puede ser afectada.

Esta observación no sólo se ha apreciado en este contexto escolar, sino en otros alrededor del mundo. Estudios como el de Maldonado y Barboza (2025) en Colombia observan un decrecimiento de las habilidades y prácticas lectoras en estudiantes de primaria, especialmente con bajos recursos, y denotan la responsabilidad docente de transformar las prácticas para una mayor autorregulación y motivación en los estudiantes:

“A pesar de los esfuerzos realizados a nivel nacional para mejorar los resultados en pruebas de lectura, persiste en muchos docentes una tendencia hacia enfoques

pedagógicos pasivos, centrados en la memorización de contenidos. Esta orientación limita la capacidad de los estudiantes para analizar y evaluar información de manera reflexiva. La problemática se intensifica en contextos educativos vulnerables, donde los estudiantes carecen de herramientas que les permitan asumir un rol activo en su proceso de aprendizaje.” (p.1580).

A raíz de los comentarios previos, surgió el siguiente cuestionamiento: *¿consideraría que el uso de cuentos dentro de sus clases podría fortalecer la motivación y el desarrollo de lectura y escritura en ambas lenguas?* En los resultados, se identificaron las percepciones y experiencias de la entrevistada acerca del uso de los cuentos como estrategia didáctica, así como algunas recomendaciones que sugiere para la aplicación de los mismos a los grupos de quinto grado.

En cuanto a los cuentos, la entrevistada los identifica como una estrategia didáctica que no ha sido explorada por ella. Sin embargo, valora las experiencias que ha observado en sus estudiantes cuando otros docentes lo utilizan:

E1: “una vez, un profe entró al salón a leerles y llevaba él unas bocinas para los efectos. Y aparte, la voz de él sí les gusta. [...] Yo personalmente no les he leído así, tal cual como de ir con el libro, nunca se me ha ocurrido esa actividad, pero siento que sí funcionaría ese tipo de cuentos”

Es pertinente añadir, además, que aunque la entrevistada valora el potencial del uso de cuentos en clase, menciona que, para ser eficaces, deben ser estrategias y materiales didácticos contextualizados a las características y gustos del grupo.

E1: "Tiene que ser algo, o algo inventado o recomendarles algo que... no sé, dónde usen los nombres de ellos, por ejemplo."

El uso de cuentos o historias en clase forma parte de las estrategias para fomentar el desarrollo de la bilingüedad según Ducuara y Rozo (2018). Además, Rodríguez et al (2024) distinguen

lo común que es que el docente no integre los cuentos en su práctica docente o no se considera una herramienta para el desarrollo crítico del estudiante; “pocas veces la lectura de cuentos los incentiva a realizar preguntas acerca del sentido e interpretaciones de las vivencias diarias que tienen en la escuela.” (p.38). Sin embargo, el uso de cuentos promueve un desarrollo óptimo para el proceso de lectura y escritura, tal como lo menciona Collins (1999): *“listening to stories and rhymes told in the manner of the oral tradition helps to prepare young listeners for an engagement with the author’s silent storytelling voice more fully than most descriptions of reading readiness allow”* (p.84). En adición, es de suma relevancia que el contenido de los cuentos o historias sea pertinente a la personalidad de los grupos de quinto grado. Como bien lo sugiere la docente, es de suma importancia vincular las lecturas con temas interesantes y que se acomoden a las necesidades y gustos del alumnado. Sin embargo, involucrar materiales o recursos con los que los estudiantes no estén familiarizados no debe de ser visto como algo negativo o inapropiado, sino como una nueva oportunidad para que los estudiantes encuentren nuevas y diferentes formas de seguir aprendiendo.

En lo que se refiere a la última pregunta de esta sección, ***¿Qué retos ha enfrentado por las condiciones del entorno escolar en el trabajo con estas habilidades?*** Los retos que menciona la docente no se relacionan con las propias condiciones de su entorno o con la posible escasez de materiales o recursos. Más bien, engloba las dificultades que encuentra durante sus clases en una palabra: inasistencia. Inasistencia por parte de los estudiantes, así como del maestro frente al grupo— que, cuando no asiste, todo el grupo no asiste. A esta problemática se suma la falta de acompañamiento de los padres de familia en el proceso educativo del estudiante, lo cual forma parte del apoyo que propicia la construcción de un aprendizaje integral para el estudiante. Si no asiste y no recibe apoyo en casa, se interrumpe una continuidad o fluidez en su aprendizaje. Así lo menciona la entrevistada:

E1: “Demasiada inasistencia... Hay días en los que nada más va la mitad del grupo, o no van [...] se pierde el hilo de la práctica. No se llegan a hacer actividades también. [...] otro también es el maestro de español que no asiste a la escuela. [...] también, el apoyo de los papás.”

Por ello, la inasistencia y la poca corresponsabilidad educativa son los mayores retos del contexto escolar de la entrevistada.

4.2.5 Propuesta y Apertura a Nuevas Estrategias

En esta última sección se desea conocer, reiterando lo mencionado en el apartado de metodología, la disposición de la docente ante nuevas propuestas o actividades encaminadas al fortalecimiento de la lectura y la escritura en los estudiantes de quinto grado. En primer lugar, se le preguntó: ***¿Qué tan viable considera implementar estrategias que integren lectura y escritura en ambas lenguas?*** Se identifica la importancia del uso de estrategias didácticas que fortalezcan la lectura y la escritura en primaria alta. La docente reconoce que el quinto grado es una etapa clave para consolidar sus conocimientos en ambas lenguas, especialmente porque se encaminan hacia una nueva transición tanto académica (secundaria), como personal (adolescencia). Así es como lo aprecia la docente:

E1: “Más a ellos que están en 5º, porque es en donde más desarrollan esa parte. Y creo que también es importante porque van a la secundaria, les queda todo todavía un ciclo más, pero ya en la secundaria sé que es más interacción. Entonces sí, sí es importante. Y también en el español”

En segundo lugar, la siguiente interrogante: ***¿Qué elementos considera necesarios para que una propuesta de este tipo tenga éxito en su aula?***, la cual es de suma importancia para conocer las orientaciones y recomendaciones para la implementación de estrategias didácticas que fortalezcan la lectura y la escritura en primaria alta. Recomienda que las estrategias que se implementen para fortalecer la lectura y escritura sean constantes y que logren que los

estudiantes puedan apropiarse de sus saberes y los apliquen de manera autónoma. De igual manera, propone extender las actividades más allá del aula como tareas, debido al poco tiempo que hay de la asignatura durante la semana.

Finalmente, destaca la importancia de la interacción entre pares, por lo que considera necesario implementarla como parte de las estrategias que fomenten la lectura y la escritura, y que, de esta manera, se conviertan en actividades significativas en su aprendizaje y en su aplicación práctica. El comentario de la docente es la siguiente:

E1: “Considerar el tiempo es importante y la práctica y que sea constante el mismo tema hasta que lo logren ya tomar de las riendas bien y lo puedan aplicar o les funcione, más que nada en ellos [...] Dejarles tareas que traigan algo ya hecho para que la práctica siga. [...] es importante que interactúen con los demás porque todos tienen ideas diferentes y siempre se juntan los mismos, entonces ponerlos con otro les hace se pueden sorprender.”

El estudio de la entrevista semiestructurada permitió profundizar en las percepciones, estrategias y prácticas docentes vinculadas a la enseñanza de la lectura y la escritura en la asignatura de inglés. La docente reconoce que ambas habilidades son fundamentales, pero enfrenta resistencia y desinterés por parte del alumnado. Al mismo tiempo, manifiesta una actitud positiva hacia la innovación y la búsqueda de estrategias contextualizadas que impulsen el aprendizaje.

Los hallazgos confirman los supuestos de la Hipótesis de Interdependencia Lingüística (Cummins, 1983): las fortalezas o debilidades en la L1 influyen directamente en el aprendizaje de la L2. Asimismo, revelan que el éxito de las estrategias depende en gran medida de la motivación intrínseca y de la conexión entre los contenidos escolares y los intereses del estudiantado.

A pesar de las limitaciones materiales y de las dificultades estructurales (inasistencia, escasez de recursos, falta de cultura lectora), la docente demuestra creatividad, apertura y compromiso con una enseñanza más significativa. Por ello, la información recabada constituye una base empírica clave para el diseño de secuencias didácticas que integren lectura y escritura desde una perspectiva de biliteracidad crítica, fortaleciendo el vínculo entre la práctica docente, la motivación y la autonomía del estudiante.

4.3 Propuesta

La propuesta de secuencias didácticas con enfoque de biliteracidad constituye una respuesta pedagógica contextualizada a las necesidades observadas en el ámbito educativo. Derivada del análisis de los resultados y del diagnóstico escolar, busca atender las limitaciones detectadas en lectura y escritura tanto en español como en inglés, mediante estrategias que promuevan el aprendizaje activo, la reflexión crítica y la transferencia de habilidades entre lenguas.

Fundamentada en el modelo de *Secuencias Didácticas para el Aprendizaje y la Evaluación de Competencias* de Tobón et al. (2010), la propuesta articula de manera equilibrada los ámbitos del saber conocer, saber hacer y saber ser, favoreciendo una experiencia de aprendizaje integral que sitúa al estudiante como protagonista de su proceso. A través de la lectura en voz alta, el *collaborative writing*, la conciencia fonológica y el *home literacy*, se busca consolidar una práctica educativa que no solo desarrolle competencias lingüísticas, sino también cognitivas, sociales y culturales.

Asimismo, la incorporación de contenidos literarios y culturales provenientes de diversas regiones del mundo —China, Canadá, Japón o el Reino Unido— refuerza la dimensión intercultural de la enseñanza, en consonancia con los principios de la *Nueva Escuela Mexicana* (SEP, 2022) y con la concepción de la biliteracidad como práctica social situada (Hornberger,

2003; García, 2009). En conjunto, estas secuencias pretenden consolidar un modelo replicable y flexible que contribuya a repensar la enseñanza del inglés y del español desde un enfoque inclusivo, reflexivo y plurilingüe.

A partir de los aspectos descritos en el capítulo 1, donde se abordó la contextualización del estudio, y a partir de la definición teórica de los modelos de secuencias didácticas (SD), se consideró el aporte de Tobón et al. (2010) como el modelo base para el desarrollo de las SD propuestas a continuación.

Con respecto al contenido, se realizaron adaptaciones y adecuaciones a razón del contexto y la utilización de estrategias didácticas que promueven el desarrollo de la biliteracidad en primaria, de acuerdo con Ducuara y Roza (2018). La presente propuesta toma en consideración:

1. los contenidos del curso
2. las metas de cada unidad o SD,
3. lecturas que propician la biliteracidad según el contenido de cada unidad
4. los objetivos de cada SD según su organización por unidad
5. las estrategias de biliteracidad a implementar
6. el tipo de literacidad que busca desarrollarse en cada SD

Tabla 15. *Propuesta general de contenido para las SD a aplicar al grupo de quinto grado.*

Tema de la secuencia	Aspectos gramaticales y culturales	Competencia general	Contenido de cuadernillo	Estrategia(s) de Biliteracidad utilizada(s)	Duración de la secuencia
Around the World:	Alfabeto	El estudiante es capaz de enunciar elementos culturales de su país y de otros a partir de la obtención	Información general sobre China	Conciencia fonológica	4 horas

China		y comparación fonética de léxico en Inglés y español, con el fin de enriquecer su vocabulario y fortalecer la lectura y escritura en ambas lenguas, fomentando y el interés por otras culturas y el reconocimiento de la propia.	<p>Texto: ¡Hola!</p> <p>Cuento: ABCs of China (adaptado según las necesidades de la competencia) de Holly Schroeder.</p> <p>Actividades de cuadernillo (4)</p>	<p>Lectura en voz alta</p> <p>Adquisición de vocabulario</p>	
<p>Around the World:</p> <p>Canadá</p>	<p>El verbo ser</p> <p>Verbos en acción</p> <p>Verbos en pasado</p>	<p>El estudiante es capaz de comunicar experiencias personales pasadas en Inglés y comprender textos narrativos mediante la aplicación del pasado simple y el uso de una estructura formal de carta de respuesta con el fin de establecer una comunicación coherente y detallada de eventos pasados a partir de la comprensión de contextos culturales diferentes, fomentando el interés por otras culturas y la autorreflexión.</p>	<p>Información general sobre Canadá</p> <p>Cuento “My Heart Fills With Happiness” de autora canadiense Monique Gray Smith</p> <p>Texto sobre información de Canadá</p> <p>Texto sobre estudiante de intercambio en Canadá</p> <p>Hojas de actividades (4)</p>	<p>Conciencia fonológica</p> <p>Lectura en voz alta</p> <p>Adquisición de vocabulario</p>	4hrs
<p>Around the World:</p> <p>United States of America</p>	<p>Presente continuo</p> <p>Números ordinales</p> <p>Día de la Independencia</p> <p>Día de gracias</p>	<p>El estudiante es capaz de comprender hechos importantes en la historia de Estados Unidos y vincularlos a su contexto y a la cultura actual mediante la observación de una narrativa histórica secuencial con el fin de describir acciones que se realizan en el momento de la celebración, mostrando un</p>	<p>Información general sobre Estados Unidos</p> <p>Día de Independencia en Estados Unidos</p>	<p>Lectura en voz alta</p> <p>Collaborative writing</p> <p>Home Literacy</p>	4hrs

		interés en el arte como un medio fundamental para recordar la historia, así como de dar forma a narrativas sobre la identidad.	<p>Texto sobre arte y cultura</p> <p>Hojas de actividades (3)</p> <p>Recurso adicional: Día de acción de gracias</p>		
<p>Around the World: Japan</p>	<p>Sustantivos</p> <p>Adjetivos</p> <p>Haiku</p> <p>Preguntas W</p>	<p>El estudiante maneja aspectos gramaticales como las preguntas interrogativas, así como la clasificación de vocabulario a través del uso de textos descriptivos y narrativos, con el fin de expresar y comprender experiencias propias y de su alrededor, fomentando valores de la cultura japonesa como lo es el respeto hacia los mayores, y la apreciación por la tradición y cultura japonesa.</p>	<p>Información general sobre Japón</p> <p>Texto sobre aspectos de Japón</p> <p>Texto de estudiante de intercambio en Japón</p> <p>Texto para realizar Haikus</p> <p>Hojas de actividades (4)</p> <p>Recurso adicional: Cuento: Momotaro, el niño melocotón</p>	<p>Word acquisition</p> <p>Lectura en voz alta</p> <p>Spontaneous writing</p> <p>Home Literacy</p>	4hrs

Elaboración propia.

Tabla 16. *Propuesta general hipotética de seguimiento del contenido para las SD a aplicar al grupo de quinto grado.*

Tema de la secuencia	Aspectos gramaticales a trabajar	Texto o material (hipotéticos)	Estrategia de Biliteracidad	Duración de la secuencia
----------------------	----------------------------------	--------------------------------	-----------------------------	--------------------------

<p>Around the World: Egypt</p>	<p>Números Clima Fechas Emociones Rutinas</p>	<p>Información sobre Egipto Texto: Egipto antiguo Actividad: Línea del tiempo Texto: ¿Cómo sería vivir en el mundo antiguo? Actividad: Mi rutina, pero en la antigüedad Texto para llevar a casa: Angelina Macías Goytia: mexicana y arqueóloga</p>	<p>Adquisición de vocabulario Lectura en voz alta Escritura creativa Home Literacy</p>	<p>4 hrs</p>
<p>Around the World: Italy</p>	<p>Verbo: poder / no poder ¿Te gusta...? Siguiendo instrucciones</p>	<p>Información sobre Italia Texto: Comida italiana Actividad: Pasta... ¡al dente! Texto: Romeo y Julieta y La Casa de Julieta Actividad: Secretaria de Julieta por un día Actividad: Esculpiendo como los grandes</p>	<p>Word acquisition Lectura en voz alta Code-switching Home Literacy</p>	<p>4 hrs</p>
<p>Around the World: Australia</p>	<p>Presentación personal Conociendo a otras personas Palabras compuestas</p>	<p>Información sobre Australia Texto: Tomando café en Australia, vi... Actividad post-lectura Texto: Viajando en Australia Actividad post-lectura Actividad proyecto: Itinerario de viaje</p>	<p>Word acquisition Lectura en voz alta Creative writing</p>	<p>4 hrs</p>
<p>Around the World: United Kindgdom</p>	<p>Adverbios de frecuencia Orden alfabético Comprensión lectora</p>	<p>Información sobre el Reino Unido Texto: Los reinos unidos Actividad post-lectura Texto: Los Beatles Actividad post-lectura Texto: Historias para recordar (sobre algunas obras inglesas) Actividad: Termina la historia</p>	<p>Storytelling Vocab acquisition Lectura en voz alta Collab writing Home Literacy</p>	<p>4 hrs</p>

		Texto adaptado para llevar a casa: The Blue Carbuncle de Arthur Conan Doyle		
--	--	--	--	--

Elaboración propia.

Capítulo V. Conclusiones y Reflexiones Finales

La presente investigación-acción tuvo como propósito proponer secuencias didácticas con enfoque hacia la biliteracidad para favorecer la lectura y la escritura en estudiantes de quinto grado de educación primaria pública en Ensenada, Baja California. Para ello, se desarrolló un proceso metodológico que integró la observación de aula, la asistencia docente y la entrevista semiestructurada, con el fin de comprender las características del contexto, las percepciones del profesorado y las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza del inglés y del español. A partir de la triangulación de datos —contexto, percepciones y fundamentos teóricos— se diseñaron las secuencias didácticas que conforman la propuesta final de intervención educativa.

5.1 Reflexiones Generales del Proceso

Durante el desarrollo del estudio, se evidenció una disposición favorable y colaborativa por parte del personal docente y administrativo del plantel. Se identificó un clima institucional caracterizado por el acompañamiento, la apertura al diálogo y la receptividad a propuestas de mejora pedagógica. Esta actitud facilitó el trabajo de campo y permitió el intercambio de experiencias.

Asimismo, se destacó la motivación y participación activa del estudiantado, que manifestó interés por aprender de manera colaborativa y mostró disposición para involucrarse en las actividades propuestas. La observación de clases reveló un ambiente de aprendizaje positivo, sustentado en la empatía, el respeto y la mediación constante de la docente de inglés, quien demostró sensibilidad pedagógica y apertura a la reflexión crítica de su propia práctica.

Sin embargo, los resultados también evidencian limitaciones persistentes en la consolidación de la lectura y la escritura en la lengua materna, que repercuten en la adquisición

del inglés como lengua extranjera. De igual manera, se observó que el rezago lector y escritor se manifiesta de diversas formas y responde a múltiples factores de orden personal, social y estructural.

La literatura especializada (Hornberger, 2003; García, 2009; Ducuara y Rozo, 2018) ha señalado que los procesos de bilingüidad ofrecen una vía pedagógica inclusiva para abordar estas desigualdades, al reconocer la dinámica entre las lenguas y la importancia de fortalecer la conciencia metalingüística desde la educación básica. Los resultados de este estudio corroboran dicha perspectiva y evidencian que el desarrollo de competencias de bilingüidad contribuye no solo a mejorar las habilidades lectoras y escritas, sino también a promover la autonomía, la reflexión crítica y el aprendizaje significativo.

5.2 Principales Hallazgos y Aportes de la Investigación

Entre los principales hallazgos del estudio destacan los siguientes:

1. Motivación y colaboración docente: la disposición del profesorado para trabajar de manera colaborativa e incorporar nuevas estrategias didácticas.
2. Importancia del contexto: las adaptaciones curriculares y metodológicas basadas en el conocimiento del grupo y del entorno escolar son determinantes para generar aprendizajes significativos.
3. Pertinencia del enfoque de bilingüidad: las secuencias didácticas diseñadas demostraron que la bilingüidad puede funcionar como eje articulador entre la lectura y la escritura en ambas lenguas, favoreciendo la transferencia interlingüística y la comprensión crítica del texto.

4. Potencial del inglés como mediador cultural: La enseñanza del inglés no sólo fortalece habilidades comunicativas, sino que amplía horizontes culturales, estimula la curiosidad y potencia la comprensión de la propia lengua materna.

Estos hallazgos permiten concluir que una enseñanza de lenguas basada en la biliteracidad promueve un aprendizaje más integral, en el que el estudiante no se limita a decodificar o traducir significados, sino que construye sentido, desarrolla el pensamiento crítico y reconoce la diversidad cultural y lingüística que lo rodea.

5.3 Limitaciones y Retos del Estudio

Si bien la intervención se desarrolló en un entorno favorable, también se enfrentaron obstáculos institucionales y estructurales que condicionan el alcance de propuestas como la presente. Entre ellos destacan las tensiones políticas y laborales del sistema educativo, la limitada disponibilidad de recursos y la falta de continuidad en los programas de inglés en el nivel básico.

Estos factores reflejan una realidad estructural del sistema educativo mexicano y subrayan la necesidad de políticas públicas sostenidas que garanticen condiciones dignas para la docencia, la continuidad curricular y proyectos institucionales de largo plazo en torno a la literacidad.

5.4 Recomendaciones y Proyecciones

En función de los resultados, se plantean las siguientes recomendaciones:

- **A nivel de aula:** promover la integración de actividades de lectura y escritura con base en temas de interés del alumnado y mediante estrategias lúdicas y colaborativas que consoliden la motivación intrínseca.

- **A nivel institucional:** fomentar proyectos transversales entre asignaturas, especialmente entre español e inglés, para fortalecer la transferencia de conocimientos y habilidades interlingüísticas.
- **A nivel comunitario:** involucrar a las familias en actividades de lectura compartida y programas que fortalezcan los hábitos lectores fuera del aula.
- **A nivel sistémico:** impulsar políticas educativas que reconozcan la biliteracidad como eje formativo transversal y aseguren las condiciones para su implementación sostenible.

Estas acciones permitirían consolidar una educación más equitativa, intercultural y pertinente, alineada con los principios que propone la *Nueva Escuela Mexicana*.

5.5 Consideraciones finales

En síntesis, esta investigación demuestra que la enseñanza de lenguas puede trascender la mera instrucción lingüística para convertirse en un proceso formativo, cognitivo y socialmente transformador. Las secuencias didácticas diseñadas desde el enfoque de biliteracidad contribuyen a reconfigurar las prácticas lectoras y escritoras como experiencias de sentido, interacción y descubrimiento cultural.

De manera particular, los resultados confirman que fortalecer la lengua materna potencia el aprendizaje de la lengua extranjera, y que ambas pueden coexistir de manera complementaria dentro de un mismo espacio educativo. Así, la biliteracidad se consolida como una pedagogía de equidad y reflexión crítica, orientada al desarrollo integral del estudiante y al reconocimiento de su identidad lingüística.

Referencias bibliográficas

- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación (6.ª ed.). Editorial Episteme.
- Blatchford, P., Russell, A., & Webster, R. (2012). Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy. Routledge.
- Blandón-Ramírez, F., & Colombo, L. (2024). Nuevos estudios de literacidad: Reflexiones sobre desarrollos conceptuales para ampliar perspectivas decoloniales de investigación con comunidades. *Revista Folios*, 60, 3–18.
<https://libcon.rec.uabc.mx:2281/10.17227/folios.60-18826>
- Brizio, M. (2022). La alfabetización bilingüe simultánea en primer grado y las tensiones alrededor de los enfoques para la lectura: Estudio de un caso. *El Toldo de Astier*, 13(25), 105-125. *Memoria Académica*.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.15132/pr.15132.pdf
- Cassany, D., & Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *Aula de Innovación Educativa*.
- Collins, F. (1999). The use of traditional storytelling in education to the learning of literacy skills. *Early Child Development and Care*, 152(1), 77–108.
<https://doi.org/10.1080/0300443991520106>
- Cuasapud, J., & Maiguashca, M. (2023). Estrategias lúdicas para la mejora de la lectoescritura en alumnos de Educación General Básica. *Revista Científica UISRAEL*, 10(1), 151-165. <https://doi.org/10.35290/rcui.v10n1.2023.694>

- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, (21), 37-61.
- Cummins, J. (1983). Language proficiency, biliteracy and French immersion. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 8(2), 117–138.
<https://doi.org/10.2307/1494722>
- Denardi, D. (2017). Didactic sequence: A dialectic mechanism for language teaching and learning. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 17(1).
<https://doi.org/10.1590/1984-6398201610012>
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Comunidad de Conocimiento UNAM. <http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa>
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje: ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 11-33.
- Ducuara, J., & Rozo, H. (2018). Biliteracy: A systematic literature review about strategies to teach and learn two languages. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(10), 1307-1318. <http://dx.doi.org/10.17507/tp1s.0810.08>
- Eiksund, H. (2018). Monolingual biliteracy: Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglege perspektiv.
- Elaine, N. (2015). Bilingualism, biliteracy and cognitive effects: A review paper. *University of Sydney Papers of Hong Kong*, 10, 93-128.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

- Gamboa, A., Muñoz, P., & Vargas, L. (2016). Literacidad: Nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70.
<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4037>
- García, J. (2003). *Educación para escribir*. Editorial Limusa.
- García, O., Bartlett, L., & Kleifgen, J. (2007). From biliteracy to pluriliteracies. In *Handbook of Applied Linguistics on Multilingual Communication*.
https://www.researchgate.net/publication/242778352_From_biliteracy_to_pluriliteracies
- García-Pastor, M. (2024). Creencias del profesorado de Inglés sobre enseñanza gramatical reflexiva e interlingüística en torno a secuencias didácticas de gramática multilingües. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (38), 189-208.
<https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.3.110014>
- Gil, J. M. (2019). Lectoescritura como sistema neurocognitivo. *Educación y Educadores*, 22(3), 422-447. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.5>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Hornberger, N. (1990). Creating successful learning contexts for biliteracy (ED335930). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED335930>
- Hornberger, N., & Skilton, E. (2000). Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives. *Language and Education*, 14(2).
<https://doi.org/10.1080/09500780008666781>

- Insuasty-García, N. M., Sánchez-Cuarán, G. N., & Villacréz-Oliva, M. V. (2024). El método de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en el fortalecimiento de la escritura y lectura. *Revista Fedumar*, 11(1), 133-147. <https://doi.org/10.31948/fpe.v11i1.4236>
- Jaimes Rodríguez, J. A., Ortiz Ch, P., Navarrete, M. Y., Suarez Carvajal, L. A., & Jaimes Rodríguez, L. A. (2024). El cuento como estrategia innovadora para el fomento de la creatividad en los estudiantes de educación primaria. *Emerging Trends in Education*, 7(13), 28-39. <https://doi.org/10.19136/etie.a7n13.6301>
- Maco, E., & Contreras, E. (2013). “Leer y escribir”... más allá de la escuela. *Horizonte de la Ciencia*, 3(4), 67-70.
- Maldonado Muñoz, G., & Barboza, J. L. (2025). Despertando el pensamiento crítico: Autorregulación lectora y transformación pedagógica en primaria. *Clío. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, (10), 1578-1606. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15550221>
- Márquez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles Educativos*, 39(155), 3-18.
- Miralles-Alberola, D., et al. (2021). Fostering compelling reading for functional and critical literacy in English language education. In R. Satorre (Coord.), *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria: Convocatoria 2020-21* (pp. 835-843). Universitat d’Alacant.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Surcolombiana.

- Montes Silva, M. E., & López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: Enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155), 162-178.
- Muñoz, R., & Taillefer de Haya, L. (2014). Análisis de habilidades de lectoescritura y de hábitos de estudio en Inglés como L2. *Porta Linguarum*, 22, 219-235.
<http://hdl.handle.net/10481/53742>
- Nava Gómez, G. N., & Hessen López, E. (2016). Análisis de los procesos de literacidad: Hacia una educación lingüística en L1 y L2 en la escuela secundaria.
- OECD. (2023). PISA 2022 results (Volume I and II) – Country notes: Mexico. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/mexico_519eaf88-en.html
- Orozco, M., & Pérez, L. (2021). El triángulo “L” en México: lectura, literatura y literacidad. *Sinéctica*, 56, 1-18. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056-015](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-015)
- Paruzzo, D. (2019). Desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes de Inglés como lengua extranjera: Dos propuestas pedagógicas. In M. G. Jure & G. A. Sergi (Eds.), *Nuevas consideraciones acerca de la lectura: Literatura, historia y cultura visual* (pp. 71-85). UniRío Editora. <https://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2019/05/978-987-688-328-3.pdf>
- Pineda, I. (2022). “Once upon a time a little kiddo wrote...” “Había una vez que una muchachita (o un muchachito) escribió...” Primer encuentro con letras Inglesas en preescolar, orientado a la producción de textos escritos en Inglés [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Pedagógica Nacional.

- Prakoso, T., Rustono, R., & Purwanti, E. (2018). The effects of reading test, writing skills and learning motivation toward learning outcome of Bahasa Indonesia subject in students in primary school. *Journal of Primary Education*, 8(1), 1-9.
<https://doi.org/10.15294/jpe.v8i1.24623>
- Ramos, J. (2009). Enseñar a escribir con sentido. *Aula de Innovación Educativa*, (185), 55-56.
- Riquelme, A., & Quintero, J. (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: Hacia un estado del arte. *Revista Reflexiones*, 96(2), 93-105.
<https://dx.doi.org/10.15517/rr.v96i2.32084>
- Rodríguez, D., & Maldonado, H. (2021). Estrategia didáctica innovadora e incluyente que favorece la adquisición de lectura y escritura en alumnos de primaria en el estado de Zacatecas. In J. Reveles & H. Maldonado (Eds.), *La atención a la diversidad: Una experiencia inclusiva desde la narrativa de docentes en formación de Zacatecas* (pp. 95-117). T & R Desarrollo Empresarial.
<https://benmac.edu.mx/publicaciones/DM.pdf>
- Salazar, S., & Ponce, D. (1999). Hábitos de lectura. *Biblios*, (2).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16100203>
- Sánchez Domínguez, J. P., & Zacarias May, J. (2024). Madurez en lectoescritura y rendimiento escolar en alumnos de primer grado de primaria. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 12, 1–19.
- Santolària Òrrios, A., Soler Pardo, B., & Casas Deseures, M. (2024). Reflexionar sobre la lengua a partir de secuencias didácticas: El modelo Egramint en los primeros cursos

de Educación Primaria. Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua, (23), 15–36. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.2>

Santos, B., Díaz, C. E., & Cunha, Ú. (2021). Enseñanza de la lectura en Inglés como lengua extranjera (ILE) en la educación de jóvenes y adultos de Brasil desde una perspectiva de literacidad crítica e intercultural. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40.

Scherman, P., Vissani, L., & Fantini, N. (2018). Lecturas de Piaget en América Latina: Emilia Ferreiro, la lectoescritura y el fracaso escolar. *Estudios e Pesquisas em Psicologia*, 18(spe), 1279-1298.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812018000400014

Secretaría de Educación Pública. (2011). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda lengua: Inglés. Fundamentos curriculares. Preescolar, primaria, secundaria. Fase de expansión.

Secretaría de Educación Pública. (2018). Adquisición y fortalecimiento de la lectura y la escritura en la educación básica comunitaria. Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Secretaría de Educación Pública. (2024). El plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2024). El programa de estudio para la educación primaria: Programa sintético de la fase 5. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase_5.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2024). Educación primaria. Campo formativo. Lenguajes.
Anexo 1. Lengua extranjera: Inglés. Fase 5: 5º y 6º grados.
- Solé, E. (1992). Estrategias de lectura (1.^a ed.). Editorial Graó.
- Soler Pardo, B., Villacañas de Castro, L. S., & Pich Ponce, E. (2013). Creating and implementing a didactic sequence as an educational strategy for foreign language teaching. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 18(3), 31-43.
- Sulser, R. (2025). Estrategias para el aprendizaje del idioma Inglés que los niños mexicanos de primaria pública utilizan en diversos contextos. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(3), 2502-2513.
<https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4127>
- Tamaoka, K. (1996). A Japanese perspective on literacy and biliteracy: A national paper of Japan (ED408563). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED408563>
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9), 38-43.
- Victorino, R. L. (2023). Desplazamiento de disciplinas por campos formativos y sus fundamentos filosóficos pedagógicos. In L. Victorino (Coord.), *Un siglo de educación pública en México: Estado, política educativa, hegemonía y resistencia* (1.^a ed., pp. 239–262). Ediciones Comunicación Científica. <https://doi.org/10.52501/cc.111>
- Zinsser, W. (2001). *On writing well* (6.^a ed.). Harper Collins Publishers.

Anexos

Anexo A. Registro de observaciones de las clases de inglés en primaria Francisco Villa.

Anecdotalario Clase de inglés Observaciones - #1
Observadora: <u>Nissi Murrieta Gerardo</u> Name of school: <u>Escuela Primaria Francisco Villa</u> Grade: <u>5to A</u> Teacher's name: <u>Kathya de Loera Meling</u> Date: <u>14.10.2024</u> Time: <u>08:00-08:50</u>
<p>La docente va por sus estudiantes Los estudiantes llegan de su salón y se sientan. La docente escribe la fecha en el pintarrón. La docente aplica un dictado para sus estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none">• Animals (Monkey, dolphin, elephant, cow, tiger, cat, fox, spider, wolf, dog). <p>La docente escribe la primera letra de cada animal al dictar. La docente retroalimenta el sonido /f/ para ph</p> <p>Al terminar el dictado, la docente continúa con el tema: After and Before. La docente observa que es necesario retroalimentar los días de la semana con las y los estudiantes, por lo cual los escribe en el pintarrón. La docente no se enfoca en pronunciación, aunque las y los estudiantes tienen un buen nivel de pronunciación. La docente practica la actividad con ellos y los apoya en cada parte de la actividad que pueda ser compleja para ellos. Las y los estudiantes realizan la actividad, y posteriormente la pegan en su cuaderno.</p> <p>Las y los estudiantes repasan el dictado y escriben las respuestas en el pintarrón Uno de los niños escribe mal una palabra del dictado y se comienzan a reír de él, la docente regula la conducta de las y los estudiantes. La docente les deja de tarea una actividad similar a la que hicieron de after-before</p>

Anecdotalario Clase de inglés Observaciones - #2
Observadora: <u>Nissi Murrieta Gerardo</u> Name of school: <u>Escuela Primaria Francisco Villa</u> Grade: <u>5to A</u> Teacher's name: <u>Kathya de Loera Meling</u> Date: <u>16.10.2024</u> Time: <u>10:30-11:15</u>

El salón está ordenado en diferentes equipos conforme a la posición de los mesabancos: 1 de 4, 1 de 3, 1 de 2 y el resto es individual (son 17 estudiantes).

Comienza la clase con dictado y con la fecha.

- Dictado: Play, jump, sleep, throw, cry, eat, drink, walk, listen

La docente hace preguntas para que las y los estudiantes adivinen la palabra que deben escribir (¿Cómo se dice cuando...?) La docente califica cuadernos y mientras, deja que las y los estudiantes jueguen con los materiales lúdicos que tiene en su salón.

Anecdotalario
Clases de inglés
Observaciones - #3

Observadora: Nissi Murrieta Gerardo
Name of school: Escuela Primaria Francisco Villa
Grade: 5to A **Teacher's name:** Kathya de Loera Meling
Date: 18.10.2024 **Time:** 10:30-11:15

La docente toma asistencia.

La docente da una pequeña tarjeta con nombres de las y los estudiantes, ellos se emocionan.

La docente retroalimenta el tema de días de la semana, las y los estudiantes son muy participativos

La docente retroalimenta before-after

- ___ day(s) _____ (before/after) _____ (day of the week) A= _____

Las y los estudiantes escogen el día, el before/after, y el día de la semana para que el estudiante que les haya tocado en el papel que la docente les dio al inicio lo responda en A= _____

La docente modela actividad con 2 ejemplos diferentes. Las y los estudiantes se muestran muy participativos. Estudiantes realizan la actividad (10min)

La docente escribe los nombres de los meses en el pintarrón y pide ayuda a las y los estudiantes, quienes colaboran. La docente escribe en el pintarrón la actividad que harán:

- 9 months before March: _____
- 1 month before June: _____
- ...

Estudiantes escriben la actividad en su cuaderno y completan la actividad.

- Durante la actividad, Elías no trabaja y se distrae con su caja y sus materiales. Pero cuando termina de jugar, realiza el trabajo y sus respuestas son correctas.
- Mateo termina muy rápido.
- Martín (quien tiene un grado de rezago en la lectoescritura) se para continuamente para observar las palabras en el pintarrón. La docente lo permite.

Nota: Algunos estudiantes se interesan por la lectura y piden llevarse a casa algún libro en inglés para leerlo en casa y devolverlo a la siguiente clase.

Anecdotalario
Clases de inglés
Observaciones - #4

Observadora: Nissi Murrieta Gerardo
Name of school: Escuela Primaria Francisco Villa
Grade: 5to A **Teacher's name:** Kathya de Loera Meling
Date: 22.10.24 **Time:** 08:00-08:50

La docente, antes de la clase, pega un sticker en la esquina superior izquierda de cada mesabanco. Los estudiantes entran al salón con una pequeña tarjeta que tienen elementos gráficos divertidos y conocidos por las y los estudiantes, son los mismos elementos gráficos que los stickers que la docente pegó en los mesabancos. Deben sentarse en donde está el mismo sticker que el de su tarjeta.

- Esta actividad resultó muy atractiva y emocionante para los estudiantes.

La docente escribe la fecha.

La docente dice que saquen su cuaderno para realizar un dictado sobre “school words”

La docente les dice a sus estudiantes “me pidieron que hiciéramos adivinanzas, así que haremos algo parecido” La docente escribe en el pintarrón: “Tell me something...” y les pregunta a cada estudiante que les diga algo de color rojo, animal, fruta o vegetal, algo azul, una cosa, etc.

- Estudiantes responden de manera oral.

La docente escribe en el pintarrón el vocabulario:

- leaves, tall, small, smart, taking showers, outside, inside, subjects, cloudy, sleeping, best friend.

La docente les pregunta lo que significa cada palabra del vocabulario y lo escriben en su cuaderno.

La docente escribe en el pintarrón la actividad y les pide que la completen.

- La docente da continuo monitoreo para que las y los estudiantes puedan completarla en tiempo.
- La actividad es de adivinanzas (ejemplo: This animal is tall and eats leaves. giraffe).

Los estudiantes, al no terminar todas, se llevan la actividad de tarea.

Anecdotalario
Clases de inglés
Observaciones - #5

Observadora: Nissi Murrieta Gerardo
Name of school: Escuela Primaria Francisco Villa
Grade: 5to A **Teacher's name:** Kathya de Loera Meling
Date: 23.10.24 **Time:** 10:30-11:15

Nota: Al salir de recreo, las y los niños llegan con mucha energía y están un poco alborotados.

La docente toma asistencia, y pide que digan una palabra con la primera letra de su nombre.

La docente hace un dictado letra por letra.

- p-i-g, e-a-t, a-r-t, s-u-n, t-r-e-e, y-e-s, s-i-n-g, p-l-a-y, d-a-n-c-e, j-u-m-p.

La docente pide los cuadernos para revisar respuestas y calificar actividades. Mientras, permite que las y los niños jueguen con los materiales didácticos.

Anexo B. Registro de ayudantía docente de las clases de inglés en primaria Francisco Villa.

Anecdario Clases de inglés Ayudantía docente - #1

Observadora: Nissi Murrieta Gerardo
Name of school: Escuela Primaria Francisco Villa
Grade: 5to A **Teacher's name:** Kathya de Loera Meling
Date: 29.10.24 **Time:** 08:00-08:50

La docente ordena los mesabancos en grupos de 4.

La docente comienza la clase preguntando: ¿cuál es su película favorita?

La docente les pregunta si conocen alguna de las películas que proyecta (Mario, Mi villano favorito, SING, La era del hielo, entre otras).

La docente introduce retroalimenta el uso del verbo to be:

- The dragon ___ huge.
- The knight ___ scared (negative)
- ___ the castle far away?

La docente asigna la actividad a realizar: se les dará unas oraciones de una historia que deberán:

- Pasar la oración positiva a negativo
- La oración negativa a positiva
- La oración interrogativa a positiva.

Además, deben dibujar lo que la historia cuente.

La docente les muestra un ejemplo modelo de la actividad que deberán realizar.

Estudiantes reciben el material y realizan la actividad, a veces están un poco dispersos y la docente debe de monitorear constantemente.

Anecdario Clases de inglés Ayudantía docente - #2

Observadora: Nissi Murrieta Gerardo
Name of school: Escuela Primaria Francisco Villa

Grade: 5to A **Teacher's name:** Kathya de Loera Meling

Date: 06.10.24 **Time:** 10:30-11:15

Estudiantes comienzan el día con un dictado.

- La docente les dice adivinanzas y ellos deben anotar la respuesta de la adivinanza
- La docente redacta en el pintarrón las posibles respuestas de las adivinanzas (no en orden, para que las y los estudiantes escojan la respuesta).

Los estudiantes ponen atención, escriben en su cuaderno la actividad.

La docente da retroalimentación del tema: Personal pronouns + verb to be

- Escribe en el pintarrón: I am, You are, She is, He is, It is, We are, You are, They are.

Los estudiantes sacan su cuadernillo de actividades para completar las oraciones de la actividad que se les solicitó y hacer 3 por ellos mismos.

Las y los estudiantes realizan la actividad y pasan con la docente para que lo revise.

Anexo C. Instrumento para entrevista semiestructurada.

Guión de entrevista	
Título del proyecto: Propuesta de secuencias didácticas para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura con enfoque de bilingüedad en estudiantes de quinto grado de primaria	
Perfil de participantes: Docentes de Inglés y de español del nivel primaria.	
Propósito de la entrevista: Esta entrevista forma parte de una investigación cuyo objetivo es diseñar una propuesta de intervención didáctica centrada en la lectura y escritura en español e Inglés desde el enfoque de la bilingüedad. La entrevista busca conocer las percepciones y experiencias del profesorado en torno a esta problemática.	
1. Percepciones sobre la lectura y escritura en L1 y L2	
Objetivo: Explorar las concepciones del docente sobre el desarrollo de estas habilidades en primaria.	<ul style="list-style-type: none">● ¿Qué significado tiene para usted enseñar lectura y escritura en esta etapa escolar?● ¿Qué similitudes o diferencias observa en el desarrollo de estas habilidades en español e Inglés en sus estudiantes?
2. Diagnóstico del nivel de lectura y escritura	
Objetivo: Identificar percepciones del nivel de desempeño del alumnado.	<ul style="list-style-type: none">● ¿Cómo describiría el nivel de lectura y escritura de sus estudiantes en español? ¿Y en Inglés?● ¿Qué tipo de errores o dificultades son los más comunes que observa en ambos idiomas?● ¿Qué estrategias utiliza para identificar estos niveles o dificultades?
3. Prácticas docentes y estrategias pedagógicas	

Objetivo: Conocer las prácticas que se emplean actualmente en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de actividades realiza para fomentar la lectura en clase? ¿Y la escritura? • ¿Podría compartir una experiencia que haya funcionado bien para motivar a los estudiantes a leer o escribir en Inglés?
4. Recursos, materiales y condiciones del contexto	
Objetivo: Indagar sobre las condiciones estructurales y materiales del aula.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Con qué materiales o recursos cuenta para trabajar la lectura y escritura en ambas lenguas? • ¿Considera que estos recursos son suficientes y adecuados para el contexto del grupo? • ¿Qué retos ha enfrentado por las condiciones del entorno escolar en el trabajo con estas habilidades?
5. Propuesta y apertura a nuevas estrategias	
Objetivo: Valorar la disposición hacia propuestas basadas en bilingüedad.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tan viable considera implementar estrategias que integren lectura y escritura en ambas lenguas? • ¿Qué elementos considera necesarios para que una propuesta de este tipo tenga éxito en su aula?

Anexo D. Matriz de datos de entrevista semiestructurada.

Sección 1: Percepciones sobre la lectura y escritura en L1 y L2					
ID Entrevista	Fecha	Pregunta guía	Fragmento de entrevista	Código emergente	Nota analítica
E_01	10.06.25	¿Qué significado tiene para usted enseñar lectura y escritura en esta etapa escolar?	"cuando se trata de lectura y escritura, para ellos es como que 'ah... no. [expresión de cansancio]"	Reacción inicial de los estudiantes ante la lectura y escritura	Como se puede identificar, la entrevistada reconoce que la postura de la lectura y escritura para los niños es compleja. Esto se puede notar desde la idea que las prácticas de lectura y escritura deberían partir de actividades motivadoras que incentiven el aprendizaje.
			"Dar estas actividades donde implique leer y escribir para ellos es como generarles una confianza, una motivación también y perder el miedo"	La lectura y escritura para desarrollar su confianza y motivación en la L2	A partir del análisis de la respuesta de la entrevistada, se observa considera que las estrategias y actividades donde se desarrollan la lectura y escritura, permiten el desenvolvimiento de la o el estudiante en la lengua, así como fomentan la
			"creo que es importante para generarle confianza al alumno y que pierda el		

			miedo. Empezando por eso: lectura y escritura."		motivación y participación en clase.
E_01	10.06.25	¿Qué similitudes o diferencias observa en el desarrollo de estas habilidades en español e inglés en sus estudiantes?	"como el español es su lengua materna, pues no se les dificulta comunicarse... En inglés, pues sí batallan un poquito más."	Diferencias en el desarrollo de una L1 y una L2	La entrevistada menciona que, gracias a que el español es su lengua materna, no hay dificultad para comunicarse. Caso contrario del inglés, que están aprendiendo una lengua extranjera y este proceso de aprendizaje es diferente, al no ser su lengua madre. Debido a ello, aprender la lengua y comunicarse puede ser complejo.
			"si el alumno está batallando para leer y escribir en español, lógicamente va a batallar también en inglés."	Similitudes en el desarrollo de una L1 y L2	Continuando con las dificultades mencionadas en las diferencias entre una L1 y L2, la entrevistadora relaciona que aquellos problemas que existen en español, siendo su L1, también se presentan o son visibles en la L2.
			"tiene mucho que ver el nivel de aprendizaje que tenga el alumno o el estilo de aprendizaje que tenga"	Factores que intervienen en el desarrollo de una L2	De acuerdo a lo que mencionó la entrevistada, concluye que el estilo de aprendizaje forma parte de un factor que interviene a la hora de desarrollarse una L1. Además, no considera al idioma como un factor que interviene en el desarrollo de una L2, sino a las barreras o dificultades de aprendizaje que tenga el o la estudiante; pensamiento que concurre con el docente de español al observar que existen patrones de dificultades de aprendizaje entre español e inglés.
			"No es tanto el idioma, sino pues, ahora sí, que la barrera que tenga o la dificultad que tenga o alguna condición que tenga el alumno o la alumna."		
			"concuerdo con el profe de español que cuando tienen esa barrera o una condición [en español] es casi casi lo mismo con lo que batallan [en inglés]."		
Sección 2: Diagnóstico del nivel de lectura y escritura					
ID Entrevista	Fecha	Pregunta guía	Fragmento de entrevista	Código emergente	Nota analítica

E_01	10.06.25	¿Cómo describiría el nivel de lectura y escritura de sus estudiantes en español? ¿Y en inglés?	"el objetivo de que estén en 5° es que tengan un nivel básico que los lleve un poquito a soltarse más en 6° para que tengan un perfil de egreso a la secundaria."	Consideraciones en la enseñanza del inglés para primaria	Como lo menciona la entrevistada, es de suma importancia establecer los objetivos de enseñanza-aprendizaje según las características de los estudiantes y cumplir con perfil de egreso de primaria para el o la estudiante. De acuerdo a cada grado escolar, la enseñanza debe adecuarse a las necesidades y nuevos retos que éste presente.
			"se nota la diferencia en cuanto a los temas que se les enseña a los de 5° con 4° y 6° o 1° y 3°."		
			"Después de 4° ya empiezan a hablar más, empiezan a expresarse más, a escribir más, a interactuar más en cuanto al idioma, con diálogos."	Diferencias entre grados de primaria para la inglés	Por ejemplo, en el caso de primaria alta, se comienza cuarto grado con un enfoque en el aprendizaje de vocabulario y estructuras gramaticales; y conforme avanzan a 5to y 6to, añaden progresivamente actividades enfocadas en la producción oral y escrita.
			"Practicar el speaking es lo que más se hace después de 4°, ya que de primero, segundo y tercero y todavía 4° llegan con un poquito de las bases y ya se sueltan."		
			"la diferencia entre 4° y 5° sería como que: 4°, un poquito más de vocabulario, de gramática; y 5.°, ya empiezan a soltarlo más con actividades de diálogos, entrevistas, pasar a exponer y todo eso."		
			"hay alumnos que saben un poquito más que otros."	Características generales del nivel de inglés en estudiantes de 5to	En el caso particular del grupo de quinto grado, la entrevistada considera que tienen un nivel "normal", aunque también le es complicado definir el nivel de inglés de las y los estudiantes debido a la diversidad de niveles que hay en ambos grupos.
			"yo podría decir que el nivel está, pues está normal... no sabría como que especificarte qué tipo de nivel es porque todos son diferentes."		
"he visto diferentes alumnos que son muy buenos como para identificar palabras que	Aspectos a destacar en el desarrollo	La entrevistada identifica que hay estudiantes que conocen los sonidos fonológicos particulares de			

			lleven “J”, que lleven “G”, la “S”, la “C””	de la L2 de los estudiantes	la lengua inglesa, así como su reconocimiento ortográfico. Sin embargo, señala algunas dificultades sobre el orden alfabético. Además, es relevante destacar que las fortalezas y dificultades mencionadas no son generales, ya que es un grupo con niveles de aprendizaje diversos.
			"donde sí los veo que han batallado demasiado, demasiado es en el orden alfabético."	Dificultades observadas en el desarrollo de la L2 de los estudiantes	
			"creo que también depende el alumno, porque no son todos... depende qué nivel de aprendizaje tenga el alumno o si tiene alguna condición o algo referente a eso, porque sí, no están en el mismo nivel, vaya, todos son diferentes."	Nivel de lectura y escritura particular de cada estudiante	
E_01	10.06.25	¿Qué tipo de errores o dificultades son los más comunes que observa en ambos idiomas?	"La ortografía, más en español; y en los dos... en inglés casi no, porque tratamos, la otra teacher y yo también, de practicar demasiado el mismo vocabulario."	Errores o dificultades predominantes en la L1	Particularmente en español, la docente identifica que la ortografía es una de las dificultades con las que se encuentra de manera general. Situación que no sucede en el inglés gracias a que se trabaja con el vocabulario a aprender de manera constante y controlada.
			"el orden del abecedario, porque también en inglés, yo misma les he aplicado palabras en español para ordenar en orden alfabético y se pierden e igual en inglés... con esa comprensión"	Errores predominantes en la L1 y L2	Asimismo, se observa que el problema del reconocimiento y orden alfabético se encuentra en ambas lenguas. Por lo tanto, puede decirse que es una comprensión del lenguaje que aún no se logra dominar.
E_01	10.06.25	¿Qué estrategias utiliza para identificar estos niveles o dificultades?	"El diagnóstico... la práctica la que hace que vayan avanzando. Entonces, primeramente con un diagnóstico y a partir del diagnóstico ya empezamos a practicar y practicar en esos puntos	El diagnóstico inicial para identificar el nivel y realizar adecuación	La manera en la que la docente identifica el nivel de inglés de las y los estudiantes, así como aquellas barreras de aprendizaje que puedan tener de manera general o particular, es la siguiente:

			<p>que son como, los más débiles que arroja el diagnóstico."</p>	<p>es generales o específicas en su enseñanza (según las características del grupo y de cada estudiante)</p>	<p>primero, se aplica un examen diagnóstico para todos los estudiantes. A partir de ahí, se comienza a practicar según el nivel de inglés general identificado y a su vez se sigue observando a los estudiantes para conocer fortalezas y áreas a mejorar. Simultáneamente, si sobresale alguna característica particular de algún estudiante que muestre dificultades de aprendizaje, se plantean entonces objetivos particulares para que, progresivamente, alcancen un nivel de aprendizaje óptimo según su propia experiencia educativa.</p>
			<p>"Los diagnósticos son los mismos para todos, pero cuando ya vemos o cuando yo veo que un niño, de plano, o una niña, no contestó nada, es como que "hmm, algo está pasando". Entonces ya, cuando identificamos al momento de hacer las actividades, ya sea cuadernillo o ya sea una actividad en el pizarrón, o ponerlo a trabajar en equipo con alguien, siempre se le disminuye al alumno o alumna esa parte para que, pues ir a su ritmo"</p>		
			<p>"es importante marcar siempre un objetivo en cuanto a esos alumnos, qué queremos que logren y de ahí partimos para hacer o de ahí parto yo también para hacer su actividad."</p>		
E_01	10.06.25	<p>Pregunta adicional: ¿Qué observa acerca de cómo el aprendizaje de una segunda lengua ha ayudado a comprender mejor el idioma y al desarrollo de su proceso de lectoescritura en la L1?</p>	<p>"yo no sé si es la forma en la que les enseñan, porque les motiva y les gusta. Entonces, a pesar de que tengan esa condición y que batallen para la lectoescritura, la forma en la que se les implementan esas estrategias para ellos es como que ah, como que es algo diferente."</p>	<p>Impacto de la enseñanza de una L2 en la motivación y como medio para el desarrollo de la L1</p>	<p>Resulta interesante denotar que los momentos de aprendizaje de una L2 son motivadores e interesantes para los estudiantes. La docente destaca que la forma en la que se presentan los aprendizajes determinarán la manera en la que se recibirán los mismos. Es decir, que las condiciones o características particulares del grupo (e incluso, de cada estudiante) deben considerarse a la hora de enseñar, pero lo que determinará su impacto es el cómo se llevará la enseñanza para que las y los</p>
			<p>"Entonces, ha habido comentarios de que "¿cómo es que en Inglés si le eche ganas y acá no?" Como que bueno, pues no tiene nada que ver porque tiene la misma condición, ¿no? No es como que una condición</p>		

			diferente para inglés y para español."		estudiantes aprendan y que además, quieran aprender.
			"es como que, cómo aterrizas esa estrategia con ellos y qué actividades utilizas y cómo la vas manejando, ya sea en equipo o con él solo."	Motivación vinculada con la estrategia didáctica	

Sección 3: Prácticas docentes y estrategias pedagógicas

ID Entrevista	Fecha	Pregunta guía	Fragmento de entrevista	Código emergente	Nota analítica	
E_01	10.06.25	¿Qué tipo de actividades realiza para fomentar la lectura en clase? ¿Y la escritura?	"presentar a un personaje que a ellos les guste, a un videojuego, lo que sea que haga que presenten ellos algo de su gusto."	Actividades que fomentan la lectura en clase	La entrevistada menciona que algunas actividades para fomentar la lectura que implementa en su clase son pequeños proyectos que integran la investigación, lecturas en voz alta, y presentaciones orales de temas escogidos por sus estudiantes. La entrevistada menciona que tales proyectos motivan en gran manera a sus estudiantes y es sencillo llevarlos a cabo.	
			"Y empiezan a investigar"			
			"tipo de actividades que son presentaciones o si no, lecturas en voz alta."			
			"trato de que para empezar, que ellos escojan"	Características de actividades que fomentan la lectura y escritura en clase		Lo que la docente busca en las actividades que fomentan la lectura y escritura en clase son aquellas donde los estudiantes escojan de sus temas de interés para fomentar su motivación y autonomía; además, busca que ellos tengan un conocimiento previo al vocabulario con el fin de que les resulte más sencillo completar la actividad.
			"...se les haga más fácil o se motiven a practicarlo y quieran ir a exponerlo."			
			"tipo de actividades en donde tú les metas los gustos de ellos y los motivos"			
(refiriéndose a los dictados) "siempre les meto un vocabulario previo a esa lectura para que cuando lleguen a las preguntas de comprensión, ya las ya las						

			identifiquen y puedan responder más fácil."		
			"Dictados diarios"	Actividades que fomentan la escritura en clase	La docente menciona algunas de las actividades que fomentan la escritura en clases son los preguntas de comprensión posteriores a una lectura, pasarlos a que anoten la fecha o vocabulario trabajado a partir de textos o dictados.
			"entra las preguntas de comprensión como actividad"		
			"los paso a que anoten la fecha"		
			"que en las preguntas o las respuestas del dictado pasen en frente y también lo practiquen"		
			"Lo que casi no, no hago, pero considero que también es bueno, es la típica de copia el texto en el cuaderno"		
E_01	10.06.25	¿Podría compartir una experiencia que haya funcionado bien para motivar a los estudiantes a leer o escribir en inglés?	"Solamente les dije que tenían que durar al menos un minuto, empezando por un minuto y ya ellos dijeran lo que le gusta al personaje, de dónde lo conocen; les dije que le inventaran, si querían alguna historia, lo que quisieran que estuviera relacionado con sus personajes para que ellos— el chiste era hablar"	Descripción de actividad: presentación de un personaje favorito	La entrevistada menciona que algunas actividades para fomentar la lectura que implementa en su clase son pequeños proyectos que integran la investigación, lecturas en voz alta, y presentaciones orales de temas escogidos por sus estudiantes. La entrevistada menciona que tales proyectos motivan en gran manera a sus estudiantes y es sencillo llevarlos a cabo.
			"sí me funcionó porque sí estaban muy motivados y como te comento, ya lo estaban haciendo ahí en la clase, y yo: "no, aguanten, todavía no."	Experiencias de la actividad: presentación de un personaje favorito	
			"Yo a veces les digo: "a ver, a [nombre de alumno] le va a tocar mañana hacer un dictado, así que tráete tus palabras"	Descripción de actividad: dictados	La actividad que la entrevistada resaltó fueron los dictados diarios. Destacó los dictados como una actividad flexible para que

			"ellos solitos hacen el dictado. Y ahora sí que son palabras, bueno, sí, sí les pido que busquen del libro de inglés pero son random, pues no es como que son una categoría, pero al fin de cuentas son palabras de ahí mismo y a lo mejor ellos ya las vieron, no se las saben o él busca..."		puedan participar en la selección de palabras, y en compartir el vocabulario con los demás. Menciona que es una actividad que cautiva a sus estudiantes y ayuda a que conozcan vocabulario nuevo que no conocían.
			"...y todo emocionado y llega."	Experiencias de la actividad: dictados	
			"sí les gusta ¿no? Entonces, esa es una que sí me ha ayudado y más los motiva y lo que más me gusta es que capto su atención, de todos. Todos están así como que bien entrados, poniendo atención"		

Sección 4: Recursos, materiales y condiciones del contexto

ID Entrevista	Fecha	Pregunta guía	Fragmento de entrevista	Código emergente	Nota analítica
E_01	10.06.25	¿Con qué materiales o recursos cuenta para trabajar la lectura y escritura en ambas lenguas?	"tienen su cuadernillo de inglés, tienen su cuaderno de notas y de repente yo les llevo hojas, hojas para trabajar o si no, cartulinas... el proyector, también uso mucho el proyector."	Materiales y recursos que cuenta para trabajar la lectura y escritura	Como es posible identificar, aunque existe a su disponibilidad materiales como cartulinas u hojas de trabajo, a la docente le es más útil los recursos tecnológicos como lo es el proyector. Además, su cuaderno y libro de trabajo que ella ha adecuado conforme a las necesidades y características de los estudiantes.
			"Yo creo que los más fuertes serían el proyector y su cuaderno de actividades, y su libro también."	Materiales y recursos que usa la docente con mayor frecuencia	
E_01	10.06.25	¿Considera que estos recursos son suficientes y adecuados para el contexto del grupo?	"Sí, el proyector, más el cuadernillo, porque yo lo hago, pues yo se lo hago con base en su diagnóstico. Eso sí, lo que no hay son libros de texto, pero pues ¿qué	Suficiencia de materiales y recursos que se tienen en clase	

			mejor que adaptarles? En cuanto a los resultados de su diagnóstico, hacerle su cuadernillo. Entonces estamos bien con todo eso de los materiales para trabajar."		
E_01	10.06.25	Podría comentarme... También veo que tiene su biblioteca.	"Los libros de inglés... en su libro de inglés tienen una hoja donde tienen que identificar el autor, el número de páginas. Les puse ahí que me pusieran palabras que riman..."	Uso de libros físicos como parte de actividades del cuadernillo de trabajo	Por lo que menciona la entrevistada, aquellas dificultades observadas en los estudiantes a partir de actividades que involucraron el uso de cuentos físicos para identificar rimas o información específica del libro, muestran poca experiencia en la utilización de libros físicos y una posible escasez de cultura lectora. La docente menciona que una de sus causas puede asociarse al consumo digital de los estudiantes. Puede entenderse entonces que existe un cambio en las prácticas lectoras en el cual la interacción con materiales impresos pueden ser afectados.
			"Les puse ahí que me pusieran palabras que riman, pero todavía no, también en español, no"	Dificultad en conciencia fonológica	
			"Como que no usan los libros, entonces no identifican dónde está el autor, dónde está la editorial, el número de páginas, el número de páginas las quieren buscar adentro del libro— todo lo quieren buscar en la portada."	Dificultad en la localización de información textual por escasa interacción con materiales impresos	
			"es que ya no usan libros, pues ya todo es en el teléfono."	Falta de hábitos lectores con materiales físicos	
E_01	10.06.25	¿y consideraría que el uso de cuentos dentro de las actividades podría fortalecer su motivación o su crecimiento en ambas lenguas?	"una vez un profe entró al salón a leerles y llevaba él unas bocinas para los efectos. Y aparte, la voz de él sí les gusta."	Valor de cuentos y narrativa expresiva como estrategia didáctica	En cuanto a los cuentos, la entrevistada lo identifica como una estrategia didáctica que no ha sido explorada por ella. Sin embargo, valora las experiencias que ha observado en sus estudiantes cuando otros docentes lo utilizan.
			"Yo personalmente no les he leído así, tal cual como de ir con el libro, nunca se	El cuento como estrategia	

			me ha ocurrido esa actividad, pero siento que sí funcionaría ese tipo de cuentos"	didáctica no explorada	
			"Tiene que ser algo, o algo inventado o recomendarles algo que... no sé, dónde usen los nombres de ellos, por ejemplo."	Importancia de lecturas atractivas y contextualizadas a las características y gustos del grupo	Aunque la entrevistada valora el potencial del uso de cuentos en clase, menciona que para que puedan ser eficaces, deben ser estrategias y materiales didácticos contextualizados a las características y gustos del grupo.
E_01	10.06.25	¿Qué retos ha enfrentado por las condiciones del entorno escolar en el trabajo con estas habilidades?	"Demasiada inasistencia... Hay días en los que nada más va la mitad del grupo, o no van"	Inasistencia estudiantil	La entrevistada engloba las dificultades que encuentra durante sus clases en una palabra: Inasistencia. Inasistencia por parte de las y los estudiantes, así como del maestro frente a grupo-- que cuando no asiste, todo el grupo no asiste. A esta problemática se suma la falta de acompañamiento de padres de familia en el proceso educativo del estudiante, que forma parte del apoyo que propicia la construcción de un aprendizaje integral para el o la estudiante. Si no asiste y no recibe apoyo en casa, se interrumpe una continuidad o fluidez en su aprendizaje. Por ello, la inasistencia y la poca corresponsabilidad educativa son los mayores retos del contexto escolar de la entrevistada.
			"se pierde el hilo de la práctica. No se llegan a hacer actividades también."	Falta de continuidad en clases como consecuencia	
			"otro también es el maestro de español que no asiste a la escuela."	Suspensión por ausencia de docente de grupo	
			"también el apoyo de los papás. Apoyo de padres de familia"	Falta de acompañamiento de padres en el proceso educativo	
Sección 5: Propuesta y apertura a nuevas estrategias					
ID Entrevista	Fecha	Pregunta guía	Fragmento de entrevista	Código emergente	Nota analítica

E_01	10.06.25	¿Qué tan viable considera implementar estrategias que integren lectura y escritura en ambas lenguas?	"Más a ellos que están en 5°, porque es en donde más desarrollan esa parte. Y creo que también es importante porque van a la secundaria, les queda todo todavía un ciclo más, pero ya en la secundaria sé que es más interacción. Entonces sí, sí es importante. Y también en el español"	Importancia del uso de estrategias didácticas que fortalecen la lectura y escritura en primaria alta	Como se aprecia, la docente reconoce que el quinto grado es una etapa clave para consolidar sus conocimientos en ambas lenguas, especialmente porque se encaminan hacia una nueva transición tanto académica (secundaria), como personal (adolescencia).
E_01	10.06.25	¿Qué elementos considera necesarios para que una propuesta de este tipo tenga éxito en su aula?	"Considerar el tiempo es importante y la práctica y que sea constante el mismo tema hasta que lo logren ya tomar de las riendas bien y lo puedan aplicar o les funcione, más que nada en ellos"	Recomendaciones para la implementación de estrategias didácticas que fortalecen la lectura y escritura en primaria alta	Por ello, recomienda que las estrategias que se implementen para fortalecer la lectura y escritura sean constantes y que logren que las y los estudiantes puedan apropiarse de sus saberes y los apliquen de manera autónoma. De igual manera, propone extender las actividades más allá del aula como tareas, debido al poco tiempo que hay de la asignatura durante la semana. Finalmente, destaca la importancia de la interacción entre pares, por lo que considera necesario implementarlo como parte de las estrategias que fomenten la lectura y escritura, y que de esta manera se conviertan en actividades significativas en su aprendizaje y aplicación práctica.
		"Dejarles tareas que traigan algo ya hecho para que la práctica siga."			
		"es importante que interactúen con los demás porque todos tienen ideas diferentes y siempre se juntan los mismos, entonces ponerlos con otro les hace que se sorprendan"			

Anexo E. SD para los estudiantes de quinto grado de la Escuela Primaria Francisco Villa.

Secuencia Didáctica 1 Escuela Primaria Francisco Villa Docente: _____			
IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		PROBLEMA SIGNIFICATIVO DEL CONTEXTO	
Asignatura:	Inglés como Lengua Extranjera	Unidad	Cierre de unidad 1

Grado y grupo	5to “A” y “B”	Título de secuencia didáctica	“Around the World: China”
Tiempo asignado al bloque:	4 horas	Aspectos gramaticales que integran la secuencia	Enfoque en la pronunciación alfabética. Vocabulario: Sustantivos concretos y adjetivos básicos
Número de sesiones de esta situación didáctica:	4 sesiones	Estrategias didácticas de bilingüidad que integran la secuencia	Conciencia fonológica Lectura simultánea Adquisición de vocabulario Lectura y escritura en casa
COMPETENCIA GENERAL			
El estudiante es capaz de enunciar elementos culturales de su país y de otros a partir de la obtención y comparación fonética de léxico en Inglés y español, con el fin de enriquecer su vocabulario y fortalecer la lectura y escritura en ambas lenguas, fomentando y el interés por otras culturas y el reconocimiento de la propia.			
ATRIBUTOS ESPECÍFICOS A LOGRAR			
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Identificar vocabulario básico en Inglés y español.</i> • <i>Reconocer sonidos iniciales y rimas en ambas lenguas.</i> • <i>Ubicar información específica en textos cortos.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Clasificar las palabras según letras y sonidos.</i> • <i>Responder preguntas de comprensión en ambas lenguas.</i> • <i>Comparar hechos históricos o culturales de China y México.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Valorar la lectura y escritura como formas de expresión y aprendizaje en dos lenguas.</i> • <i>Reconocer la riqueza cultural de China y compararla con la cultura mexicana desde el respeto y reflexión.</i> • <i>Desarrollar confianza y actitud positiva hacia el aprendizaje bilingüe.</i> 	
Recursos	Cuadernillo de actividades Around the World: China		

					Metacognición
	Presentación	Inicio	Desarrollo	Final	

<p>Descripción de cada fase</p>	<p><i>La docente comienza la clase mostrando las siguientes imágenes, preguntándoles si conocen de dónde es su origen: Estudiantes dan lluvia de respuestas. Docente introduce que durante la semana estarán viajando al país de China. Docente pregunta ¿qué saben sobre ese país? ¿A cuál continente pertenece? ¿Está cerca o lejos de México? Docente muestra datos generales sobre el país de China (Página 1 del cuadernillo) Posteriormente, tendrán la lectura de la página 2 de su cuadernillo, responderán preguntas que están al final de su lectura. Los estudiantes leen el libro ABCs de China, de la letra A-H. Estudiantes deberán responder la Actividad 1 de su cuadernillo.</i></p>	<p><i>La docente comienza a compartir las siguientes adivinanzas: -I am small and round. I jump on a table. You hit me with a small paddle. What am I? (Ping pong) -We shine in the sky at night. People clap and say “Happy !” at midnight. We are bright and loud. What are we? (New Year) -I fly high with wind. I have a tail and a long string. Children run to make me fly. What am I? (Kites / papalotes) Posteriormente, la docente comienza a leer en voz alta con sus alumnos del libro ABCs de China: “I-Q”. Nota: La lectura en voz alta puede ser de diferentes maneras. Lectura robada, página por página, párrafo por párrafo, línea por línea. Finalmente, los estudiantes responden la actividad 2 del cuento. Docente asiste</i></p>	<p><i>La docente comienza con un dictado de las siguientes palabras: Umbrella Bycicle Dynasty Shanghai Villages Incense Jade Hat Everest Dragon Los estudiantes comienzan a leer el cuento ABCs de China: de las letras R-Z. Nota: La lectura en voz alta puede ser de diferentes maneras. Lectura robada, página por página, párrafo por párrafo, línea por línea. Finalmente, estudiantes realizan la actividad de vocabulario disponible en su cuadernillo.</i></p>	<p><i>La docente comienza con la pregunta: ¿qué hay en China que nosotros no celebramos, o no comemos, o no hacemos? ¿Y en México? Posteriormente, estudiantes elaboran la actividad final del cuadernillo, en donde deben realizar su propio cuento “ABCs”. Al terminar, estudiantes comparten entre ellos.</i></p>	<p>Como tarea, los estudiantes deberán investigar 5 datos interesantes sobre México y compartirlos en la siguiente clase. Deben escribirlo en Inglés y español y en la hoja de actividades brindada.</p>
--	---	--	--	--	--

		<i>constantemente en facilitar la comprensión del texto y actividades de los estudiantes.</i>			
Ponderación: 4pts.	1 punto	1 punto	1 punto	1 punto	
Materiales	Actividad 1 (En cuadernillo) Proyectar (Introducción y libro ABCs de China)	Actividad 2 (En cuadernillo) Proyectar (libro ABCs de China)	Actividad de vocabulario (En cuadernillo)	Actividad final: ABCs de México (En cuadernillo)	
Evaluación: Criterios y evidencias	Rúbrica de observación Evidencia: Actividad 1 (fonológica)	Rúbrica de observación Evidencia: Actividad 2 (comprensión)	Rúbrica de observación Evidencia: Actividad de vocabulario	Rúbrica de observación Evidencia: ABCs de México: activity	
Tiempo	1hr	1hr	1hr	1hr	

Secuencia Didáctica 2 Escuela Primaria Francisco Villa Docente: _____			
IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		PROBLEMA SIGNIFICATIVO DEL CONTEXTO	
Asignatura:	Inglés como Lengua Extranjera	Unidad	Cierre de unidad 2
Grado y grupo	5to "A" y "B"	Título de secuencia didáctica	"Around the World: Canadá"
Tiempo asignado al bloque:	3-4 horas	Aspectos gramaticales que integran la secuencia	Verbo ser o estar, verbos en acción, verbos en pasado.
Número de sesiones de esta situación didáctica:	3 sesiones	Estrategias didácticas de bilingüedad que integran la secuencia	Conciencia fonológica Adquisición de vocabulario Lectura en voz alta Translanguaging
COMPETENCIA GENERAL			
El estudiante es capaz de comunicar experiencias personales pasadas en Inglés y comprender textos narrativos mediante la aplicación del pasado simple y el uso de una estructura formal de carta de respuesta con el fin de establecer una comunicación coherente y detallada de eventos pasados a partir de la comprensión de			

contextos culturales diferentes, fomentando el interés por otras culturas y la autorreflexión.		
ATRIBUTOS ESPECÍFICOS A LOGRAR		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer datos generales de Canadá, tales como su capital, su ubicación geográfica y sus idiomas oficiales. • Comprender la diversidad de la flora y fauna canadiense. • Comprender el uso y la función del tiempo pasado para describir experiencias. • Identificar los conceptos del fonema, ya sea como primer sonido de las palabras y de rima. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer una carta en Inglés y responder preguntas de comprensión. • Identificar verbos en pasado en un texto narrativo, • Escribir la forma en pasado de verbos de acción. • Redactar una carta de respuesta en Inglés utilizando verbos de acción. • Utilizar una guía para organizar ideas personales sobre experiencias pasadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre las fuentes personales de felicidad. • Mostrar interés por aspectos geográficos, ambientales y culturales de Canadá.
Recursos	Cuadernillo de actividades “Around the World: Canadá”	

					Metacognición
	Inicial-receptivo	(Inicio) Básico	(Desarrollo) Autónomo	(Final) Estratégico	
Descripción de cada fase	<p>La docente comienza la clase dando la noticia que durante las siguientes clases estarán viajando a un lugar muy frío... y compartirá la siguiente adivinanza: <u>Soy el segundo más grande, con más lagos que nadie.</u> <u>En mi bandera, una hoja, y en mi frío norte, un oso polar.</u> <u>Me gusta el</u></p>	<p>La docente muestra la portada del cuento y pregunta: A ustedes, ¿qué o quién los hace feliz?</p> <p>La docente dirige la lectura: My Heart Fills With Happiness. Puede se lectura en voz alta por parte de los estudiantes o de la docente. Posteriormente, los estudiantes</p>	<p>La docente muestra las siguientes palabras: bear, there, big. Docente pregunta si encuentran alguna similitud entre esas palabras (bear y big comienzan con la misma letra, bear y there riman entre sí). Se realiza la lectura de la página 12 de su cuadernillo. Posteriormente, completan la</p>	<p>Estudiantes recuerdan algún viaje que han tenido y responden las preguntas de la página 16 de su cuadernillo. Después, leen la guía para escribir una carta de respuesta y redactan un borrador. Finalmente, Escriben su carta en la página 17 de su cuadernillo.</p>	<p>Preguntas de reflexión al finalizar la unidad: ¿fue sencillo pensar en alguna experiencia para responderle a Mary? ¿fue difícil encontrar las palabras para decirles lo que hicieron?</p>

	<p><u>hockey, el sirope de arce, y mi gente es muy amable.</u></p> <p><u>¿Quién soy?</u></p> <p>Docente permite que los estudiantes conversen al respecto.</p> <p>Docente introduce que durante la semana estarán viajando al país de Canadá.</p> <p>Docente pregunta ¿qué saben sobre ese país? ¿A cuál continente pertenece? ¿Está cerca o lejos de México?</p> <p>Docente muestra el siguiente video: https://youtu.be/AgwaZKJyGeg?si=ROXaYyrJV-PatLZr</p> <p>Docente muestra datos generales sobre el país de Canadá (Página 1 del cuadernillo).</p>	<p>realizan la página 11 del cuadernillo.</p> <p>Los estudiantes comparten respuestas entre compañeros.</p>	<p>actividad de la página 13 de su cuadernillo. La docente decide si se realiza de forma individual o en equipos.</p> <p>Docente pregunta: ¿han escrito una carta? ¿han recibido una?</p> <p>Docente comparte que les ha llegado una carta de una amiga que vive en Ensenada, su nombre es Mary.</p> <p>Estudiantes leen la carta y responden las preguntas: ¿de qué trata la carta? ¿A dónde viajó Mary? ¿Te gustaría irte de intercambio alguna vez? ¿A dónde irías?</p> <p>Estudiantes completan la página 15 de su cuadernillo.</p>		
Ponderación: 3pts.	.5 punto	.5 punto	1 punto	1 punto	-
Materiales	Página 1 de cuadernillo Video de Youtube	Página 11 del cuadernillo Cuento de págs. 2-10 de cuadernillo	Páginas 12-15 del cuadernillo	Páginas 16-17 de cuadernillo	-
Evaluación: Criterios y evidencias	Rúbrica de evaluación	Rúbrica de evaluación Evidencia: Actividad 1	Rúbrica de evaluación Evidencia: Actividad 2 y 3	Rúbrica de evaluación Evidencia: Actividad 4 y 5	-
Tiempo	30 min	30 min	1hr	1hr	15 min

Secuencia Didáctica 3
Escuela Primaria Francisco Villa

Docente: _____

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		PROBLEMA SIGNIFICATIVO DEL CONTEXTO	
Asignatura:	Inglés como Lengua Extranjera	Unidad	Cierre de unidad 3
Grado y grupo	5to “A” y “B”	Título de secuencia didáctica	“Around the World: Estados Unidos de América”
Tiempo asignado al bloque:	3.5 horas	Aspectos gramaticales que integran la secuencia	Presente continuo Números ordinales Día de la Independencia Día de gracias
Número de sesiones de esta situación didáctica:	3 sesiones	Estrategias didácticas de biliteracidad que integran la secuencia	Lectura en voz alta Collaborative writing Translanguaging

COMPETENCIA GENERAL

El estudiante es capaz de comprender hechos importantes en la historia de Estados Unidos y vincularlos a su contexto y a la cultura actual mediante la observación de una narrativa histórica secuencial con el fin de describir acciones que se realizan en el momento de la celebración, mostrando un interés en el arte como un medio fundamental para recordar la historia, así como de dar forma a narrativas sobre la identidad.

ATRIBUTOS ESPECÍFICOS A LOGRAR

Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
<p><i>Conocer información general sobre Estados Unidos. Identificar aspectos históricos relevantes de la cultura de Estados Unidos. Reconocer la relación entre cultura, historia y arte.</i></p>	<p><i>Identificar elementos gramaticales en un texto, tales como números ordinales y verbos en presente continuo. Comparar prácticas culturales entre Estados Unidos y México. Definir vocabulario desconocido en ambas lenguas. Expresar conexiones personales con la música y arte.</i></p>	<p><i>Fomentar la valoración crítica del arte como instrumento de memoria histórica. Incentivar la escucha activa. Fomentar el respeto por experiencias culturales diversas. Desarrollar capacidad de expresión personal sobre el impacto personal de la música y el arte.</i></p>

Recursos	Cuadernillo de actividades, cuento de acción de gracias
----------	---

	Descripción de actividades				Metacognición
	Inicial-receptivo	(Inicio) Básico	(Desarrollo) Autónomo	(Final) Estratégico	
Descripción de cada fase	<p><i>La docente comienza la clase mostrando imágenes del Día de la Independencia de Estados Unidos. La docente pregunta: ¿saben qué se está celebrando aquí? ¿conocen en dónde sucede esta celebración</i></p> <p><i>Los estudiantes comparten y comparan con la celebración mexicana.</i></p> <p><i>Luego, la docente menciona que durante las siguientes clases estarán viajando a Estados Unidos de América.</i></p> <p><i>Estudiantes y docente observan y leen la lectura de información general.</i></p>	<p><i>La docente y estudiantes leen en voz alta el texto de la página 2 del cuadernillo.</i></p> <p><i>Previo a la lectura, la docente debe explicar que se debe subrayar con azul los números ordinales y encerrar con rojo los verbos en presente continuo.</i></p> <p><i>Los estudiantes realizan la lectura mientras marcan en sus textos. Posteriormente, elaboran la página 3 de su libro.</i></p> <p><i>Al finalizar, deben compartir sus respuestas entre todos, mientras que la docente guía la conversación denotando las similitudes y diferencias entre celebraciones.</i></p>	<p><i>La docente comienza la clase mostrando imágenes de Broadway y resaltando la importancia del teatro en Estados Unidos.</i></p> <p><i>Posteriormente, la docente muestra la lectura de la página 4 y se realiza una lectura simultánea entre el texto en Inglés y el texto en español.</i></p> <p><i>Después de la lectura, los estudiantes realizan la actividad de la página 5 de su cuadernillo.</i></p> <p><i>Los estudiantes realizan la actividad 3 de la página 6. Docente apoya con la proyección del fragmento del musical.</i></p> <p><i>Como tarea, los estudiantes deben de realizar una pequeña investigación con sus familiares adultos y compartir sus resultados en la</i></p>	<p><i>Docente comienza la clase preguntando: Entonces, ¿qué música ha impactado en tu familia?</i></p> <p><i>Los estudiantes pasan al pintarrón a escribir (solo en una mitad del pintarrón) sus respuestas a manera de lluvia de ideas.</i></p> <p><i>En la otra mitad, la docente pide que ellos escriben la música que actualmente está impactando su vida, estudiantes explican por qué.</i></p> <p><i>Los estudiantes realizan la página 7 de su cuadernillo.</i></p> <p><i>Finalmente, docente pregunta: ¿creen que la música, el teatro, u otras formas de arte son importantes para recordar la historia? ¿por qué?</i></p>	<p><i>Trabajo en casa: Realizar lectura sobre Thanksgiving y responder: ¿por qué estoy agradecido?</i></p>

			<i>siguiente clase.</i>		
Ponderación: 3pts.	.5 punto	.5 punto	1 punto	1 punto	-
Materiales	Imágenes del festejo del día de la independencia estadounidense Cuadernillo de actividades (Página 1)	Cuadernillo de actividades (Páginas 2-3)	Cuadernillo de actividades (Páginas 4-6)	Cuadernillo de actividades (Páginas 7)	Libro de Thanksgiving (pdf) Cuadernillo (pág. 8)
Evaluación: Criterios y evidencias	-	Rúbrica de evaluación Evidencia: Actividad 1 de cuadernillo	Rúbrica de evaluación Evidencia: Actividad 2 y 3 de cuadernillo	Rúbrica de evaluación Evidencia: Actividad 4 de cuadernillo	Evidencia: Actividad extra de cuadernillo
Tiempo	30 min	30 min	1hr	1hr	15-30 min

Secuencia Didáctica 4 Escuela Primaria Francisco Villa Docente: _____			
IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		PROBLEMA SIGNIFICATIVO DEL CONTEXTO	
Asignatura:	Inglés como Lengua Extranjera	Unidad	Cierre de unidad 4
Grado y grupo	5to "A" y "B"	Título de secuencia didáctica	"Around the World: Japón"
Tiempo asignado al bloque:	4 horas	Aspectos gramaticales que integran la secuencia	Sustantivos Adjetivos Haiku Preguntas "W"
Número de sesiones de esta situación didáctica:	4 sesiones	Estrategias didácticas de biliteracidad que integran la secuencia	Word acquisition Lectura en voz alta Spontaneous writing
COMPETENCIA GENERAL			
El estudiante maneja aspectos gramaticales como las preguntas interrogativas, así como la clasificación de vocabulario a través del uso de textos descriptivos y narrativos, con el fin de expresar y comprender experiencias propias y de su alrededor, fomentando valores de la cultura japonesa como lo es el respeto hacia los mayores, y la apreciación por la tradición y cultura japonesa.			

ATRIBUTOS ESPECÍFICOS A LOGRAR		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocer datos culturales y geográficos básicos de Japón. ● Identificar rasgos culturales de Japón, tales como vestimenta, prácticas de respeto, costumbres alimentarias, entre otros. ● Comprender la estructura y propósito del haiku. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Subrayar y clasificar vocabulario clave dentro de un texto. ● Relacionar textos con imágenes correspondientes. ● Formular y usar preguntas para pedir información. ● Producir oraciones descriptivas y un haiku según sus características. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Mostrar respeto y curiosidad por otras culturas. ● Valorar la economía del lenguaje. ● Crear conversación con otras personas. ● Practicar la atención al detalle.
Recursos	Cuadernillo de actividades, cuento de Momotaro, el niño melocotón.	

Fases	Descripción de actividades				Metacognición
	Inicial-receptivo	(Inicio) Básico	(Desarrollo) Autónomo	(Final) Estratégico	
Descripción de cada fase	<p>La docente comienza la clase mostrando un mapa del continente asiático, señalando dónde está Japón y preguntando: ¿Alguien ha escuchado sobre Japón? ¿Qué saben sobre ese país? La docente permite que exista una lluvia de ideas entre estudiantes. Posteriormente, los estudiantes observan e identifican los datos sobre Japón en la hoja 1 de su cuadernillo.</p>	<p>La docente realiza, junto con los estudiantes, la lectura en voz alta de la lectura "Welcome to Japan". Se recomienda que entre párrafos se haga pausas para explicar vocabulario nuevo y verificar pronunciación y comprensión. Los estudiantes deben de seguir la lectura y subrayar las palabras claves de cada párrafo, siguiendo las instrucciones previas a la lectura. Al terminar la</p>	<p>La docente les dice a los estudiantes que ha recibido una entrevista de una estudiante de Ensenada que se ha ido de intercambio a Japón por un año. Los estudiantes y docente leen la entrevista y opinan sobre ella: ¿les gustaría intentar alguna vez el irse de intercambio? ¿a dónde irían? Los estudiantes responden la actividad 5 del cuadernillo. La docente monitorea el desarrollo de la actividad.</p>	<p>La docente reproduce el video con las imágenes estilo ghibli y pone la música de fondo. La docente pregunta si les parece agradable el arte que se encuentra en el video. La docente explica que los japoneses aprecian la naturaleza y el arte. Posteriormente, la docente introduce la actividad creativa del haiku. Explica brevemente qué es un haiku y su estructura siguiendo la</p>	<p>La docente pregunta: ¿cómo ayudan las palabras a expresar un momento sencillo de la naturaleza o de la vida? Los estudiantes comparten sus ideas.</p>

	<p><i>La docente explica que esta semana explorarán el país y la cultura japonesa. A continuación, muestra un video sobre un viaje al Monte Fuji. Estudiantes completan la actividad 1 de su libro.</i></p>	<p><i>lectura, los estudiantes realizan la actividad 2 del cuadernillo. La docente monitorea y asegura la comprensión de las instrucciones de la actividad.</i></p> <p><i>La docente comienza la clase preguntando: si tuvieran un superpoder, ¿cuál sería? Después de que los estudiantes compartan respuestas, realizan la lectura del cuento "Momotaro" Estudiantes realizan la actividad 3 de su cuadernillo.</i></p>		<p><i>lectura de la página 9 de su cuadernillo. Los estudiantes siguen las actividades posteriores a la lectura para la creación de su haiku, así como la imagen que debe acompañarlo. Comparten sus poemas en voz alta con el grupo.</i></p>	
Ponderación: 3pts.	.5 punto	.5 punto	1 punto	1 punto	-
Materiales	Mapa del continente asiático. Páginas 1-2 de cuadernillo de trabajo.	Páginas 3-5 de cuadernillo. Cuento "Momotaro"	Páginas 7-8 del cuadernillo	https://www.youtube.com/watch?v=hgUGelcf3So páginas 9-11 del cuadernillo de trabajo.	-
Evaluación: Criterios y evidencias	Rúbrica de observación Evidencia: Actividad 1	Rúbrica de observación Evidencia: Actividad 2 y 3	Rúbrica de observación Evidencia: Actividad 4	Rúbrica de observación Evidencia: Actividad 5	-
Tiempo	30 min	30 min / 1hr (2 sesiones)	1hr	1hr	5 min