



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE IDIOMAS

**ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EMPLEADAS EN EL CICLO 3 DEL
PROGRAMA NACIONAL DE INGLÉS (PRONI) EN ESCUELAS PÚBLICAS DE LA
CIUDAD DE ENSENADA BAJA CALIFORNIA**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN CIENCIAS DEL LENGUAJE**

PRESENTA

MAYRA HERNÁNDEZ RUIZ

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARIA DEL ROCIO DOMINGUEZ GAONA

INTEGRANTES DEL COMITÉ DE TESIS

DRA. JITKA CRHOVA

DRA. ERIKA MARTINEZ LUGO

DRA. MA ANTONIA MIRAMONTES ARTEAGA

DRA. LILIANA MARIA VILLALOBOS GONZALEZ

Mexicali, B. C.

Noviembre del 2025.

Universidad Autónoma de Baja California

Facultad de Idiomas

Doctorado en Ciencias del Lenguaje



Análisis de las prácticas docentes empleadas en el ciclo 3 del Programa Nacional de Inglés (PRONI) en escuelas públicas de la ciudad de Ensenada Baja California

TESIS

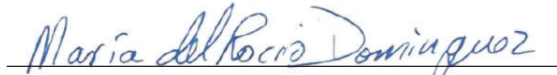
Que para obtener el grado de

Doctora en Ciencias del Lenguaje

Presenta

Mayra Hernández Ruiz

APROBADA POR


Dra. María del Rocío Domínguez Gaona
Directora de Tesis


Dra. Jitka Chhova
Sinodal


Dra. Erika Martínez Lugo
Sinodal


Dra. Ma. Antonia Miramontes Arteaga
Sinodal


Dra. Liliana María Villalobos González Sinodal

Mexicali, Baja California, 11 de noviembre del 2025.

Dedicatoria

Con mucho cariño y profunda gratitud, dedico este trabajo a mi familia, pilar fundamental en cada paso de este camino. Principalmente a mi madre, por su amor incondicional, fortaleza y sabias enseñanzas que han sido mi guía constante. A mi hija Danna, por ser mi inspiración diaria y recordarme siempre el valor de los sueños y la perseverancia. Y a mi hermana Letty, por su apoyo inquebrantable, compañía y palabras de aliento en los momentos más difíciles. Sin ustedes, este logro no habría sido posible. Gracias por ser mi fuerza y mi refugio.

Agradecimientos

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a Dios, por darme la fortaleza, la sabiduría y la perseverancia necesarias para culminar este proceso académico. Sin Su guía, este logro no habría sido posible.

Agradezco a CONAHCYT por otorgarme la beca que hizo posible la realización y culminación de estos estudios, apoyando mi desarrollo académico y profesional.

A mi directora de tesis, le agradezco de corazón su paciencia infinita, apoyo incondicional y valiosas orientaciones que guiaron cada paso de esta investigación. Su dedicación y confianza fueron fundamentales para alcanzar esta meta.

A mis docentes, gracias por la guía constante y el conocimiento compartido a lo largo de este camino, que enriquecieron mi formación y fortalecieron mi compromiso con la investigación.

Al Sistema Educativo del estado de Baja California, por brindarme las oportunidades y espacios necesarios para desarrollar esta investigación, impulsando mi crecimiento profesional y personal.

A las docentes participantes en este estudio, mi reconocimiento y agradecimiento profundo, pues sin su colaboración y apertura, este trabajo no habría sido posible.

Finalmente, agradezco a mis compañeros y amigos, quienes con su amistad, colaboración y motivación hicieron más llevadero y enriquecedor este proceso.

A todos ustedes, mi gratitud sincera y mi compromiso de seguir contribuyendo al conocimiento y la educación.

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar las prácticas docentes en el marco del Programa Nacional de Inglés (PRONI) en escuelas públicas de Ensenada, Baja California, para comprender cómo se aborda la enseñanza del inglés en el ciclo 3. Se adoptó un enfoque cualitativo descriptivo, con una muestra de siete profesoras con plaza fija seleccionadas para garantizar diversidad y representatividad. La recolección de datos incluyó revisión documental exhaustiva, observación sistemática en el aula y entrevistas semiestructuradas, utilizando instrumentos validados mediante piloteo. Los resultados evidencian fortalezas en la planeación, que se caracteriza por ser estructurada y coherente, basada en un enfoque comunicativo con objetivos claros y actividades organizadas en etapas, lo que facilita su implementación efectiva. Las prácticas docentes promueven la participación y la evaluación continua, reflejando un compromiso con las directrices del PRONI y una adecuada adaptación a las necesidades estudiantiles, contribuyendo a ambientes de aprendizaje favorables mediante una gestión eficiente del tiempo y espacio. Sin embargo, se identificaron áreas de mejora, como la necesidad de equilibrar métodos comunicativos y tradicionales, integrar competencias específicas, diversificar recursos tecnológicos y ampliar la variedad de actividades. Asimismo, se destaca la importancia de fomentar el trabajo colaborativo, fortalecer la retroalimentación escrita y profundizar la reflexión crítica sobre la propia práctica docente. También se subraya la urgencia de establecer protocolos para el manejo de situaciones imprevistas y consolidar un respaldo institucional que garantice recursos, formación continua y apoyo tecnológico. Entre las limitaciones se encuentran la representatividad parcial de la muestra y la posible influencia de la observación entre colegas, lo que sugiere la necesidad de crear ambientes de confianza y protocolos claros para futuras investigaciones. En conclusión, las prácticas docentes analizadas

reflejan un compromiso con una enseñanza comunicativa, inclusiva y adaptativa; atender las áreas de oportunidad identificadas contribuirá a fortalecer la calidad educativa, consolidar el PRONI y asegurar un aprendizaje significativo y equitativo para los estudiantes del ciclo 3 en Ensenada.

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje, Inglés, Programa Nacional de Inglés, Prácticas Docentes, Docentes de Inglés, Nivel Primaria.

Abstract

The present study aimed to analyze the teaching practices within the framework of the National English Program (PRONI) in public schools in Ensenada, Baja California, to understand how English instruction is approached in cycle 3. A descriptive qualitative approach was adopted, involving a sample of seven female teachers selected to ensure diversity and representativeness. Data collection included an exhaustive document review, systematic classroom observations, and semi-structured interviews, employing instruments validated through piloting. The results reveal strengths in planning, characterized by structured and coherent designs based on a communicative approach with clear objectives and activities organized in stages, facilitating effective implementation. Teaching practices promote student participation and continuous assessment, reflecting commitment to PRONI guidelines and appropriate adaptation to students' needs, contributing to favorable learning environments through efficient management of time and space. However, areas for improvement were identified, including the need to balance communicative and traditional methods, integrate specific competencies, diversify technological resources, and expand the variety of activities. Furthermore, the importance of fostering collaborative work, strengthening written feedback, and deepening critical reflection on teaching practices is emphasized. The urgency to establish protocols for managing unexpected situations and to consolidate institutional support ensuring resources, continuous training, and technological assistance is also highlighted. Limitations include partial sample representativeness and potential bias from peer observation, suggesting the need to create trusting environments and clear protocols for future research. In conclusion, the analyzed teaching practices demonstrate a commitment to communicative, inclusive, and adaptive education; addressing the identified opportunities will contribute to strengthening

educational quality, consolidating PRONI, and ensuring meaningful and equitable learning for cycle 3 students in Ensenada.

Key words: Teaching-learning, English, National English Program, teaching practices, English teachers, primary education level.

Tabla de Contenido

Capítulo I. Introducción	14
1.1 Antecedentes.....	16
1.1.1 <i>La Enseñanza del Idioma Inglés en México</i>	16
1.1.2 <i>Las Políticas en la Enseñanza del Idioma Inglés en México</i>	20
1.1.3 <i>Cambios Paradigmáticos en los Programas de Estudio para la Enseñanza del Inglés.</i>	28
1.1.4 <i>Investigaciones sobre la Enseñanza del Inglés en México</i>	35
1.2 Planteamiento del Problema.....	42
1.3 Justificación.....	49
Capítulo II. Marco Teórico	53
2.1 Marco Conceptual de las Prácticas Docentes	54
2.2 La Propuesta Curricular del Programa Nacional de inglés en Primarias Públicas	59
2.3 Políticas Educativas del Programa Nacional de Inglés	61
2.3.1 <i>Fundamentos Teóricos del Programa Nacional de Inglés</i>	65
2.3.1.1 <i>Enfoque gramático estructural</i>	65
2.3.1.2 <i>Enfoque comunicativo.</i>	67
2.3.1.3 <i>Enfoque sociocultural y prácticas sociales del Lenguaje.</i>	68
2.3.2 <i>Nivel de Competencia y Dominio del Idioma Inglés con Referencias Nacionales e Internacionales.</i> ..	69
2.3.3 <i>Los Aprendizajes Clave y los Componentes Curriculares del PRONI</i>	70
2.3.4 <i>Descripción de los Organizadores Curriculares del Programa Nacional de Inglés</i>	73
2.3.5 <i>Aprendizajes Esperados por Grado</i>	74
2.3.6 <i>Dosificación de los Aprendizajes Esperados del PRONI</i>	76
2.3.7 <i>Orientaciones Didácticas y Sugerencias de Evaluación del PRONI</i>	77
2.3.8 <i>La Nueva Escuela Mexicana (NEM) Marco Curricular y Plan de Estudios 2022</i>	79
2.4 Aprendizaje y Enseñanza de una Lengua Extranjera: Teorías Educativas.....	82
2.4.1 <i>Teoría Conductista.</i>	84
2.4.2 <i>Teoría Cognitivista.</i>	84
2.4.3 <i>Teoría de adquisición de lenguaje.</i>	85
2.4.4 <i>Teoría sociocultural.</i>	86
2.5 Metodologías y Enfoques de Enseñanza de Lenguas.....	87
2.5.1. <i>Técnica del Lenguaje Comunicativo (CLT)</i>	89
2.5.2. <i>Aprendizaje Basado en Tareas (TBL)</i>	89
2.5.3 <i>Instrucción Basada en Contenido</i>	90
2.5.4 <i>Traducción Gramatical</i>	91
2.5.5 <i>Método Directo</i>	93
2.5.6 <i>Método Audiolingual</i>	94
2.5.7 <i>Respuesta Física Total (TPR)</i>	96
2.5.8 <i>Método Centrado en el Estudiante (SCL)</i>	96
2.5.9 <i>Método Natural</i>	97

2.6 Lengua y Competencia	99
2.6.1 <i>La Lengua como Practica Social</i>	100
2.6.2 <i>Las Cuatro Habilidades del Lenguaje</i>	101
2.6.2.1 <i>Comprensión auditiva.</i>	104
2.6.2.1.1 <i>Estudios sobre el desarrollo de la comprensión auditiva en Inglés en primaria.</i>	104
2.6.2.2 <i>Comprensión lectora.</i>	105
2.6.2.2.1 <i>Estudios sobre el desarrollo de la comprensión lectora en Inglés en primaria.</i>	106
2.6.2.3 <i>Expresión oral.</i>	107
2.6.2.3.1 <i>Estudios sobre el desarrollo de la expresión oral en Inglés en primaria.</i>	109
2.6.2.4 <i>Expresión escrita.</i>	113
2.6.2.4.1 <i>Estudios sobre el desarrollo de la expresión escrita en Inglés en primaria.</i>	114
2.6.2.5 <i>Vocabulario y gramática.</i>	115
2.6.2.5.1 <i>Estudios sobre el desarrollo de vocabulario y gramática en Inglés en primaria.</i>	116
2.7 Evaluación en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras	117
2.7.1 <i>Rúbricas y Criterios de Desempeño</i>	117
2.7.2 <i>Presentaciones Orales, Juego de Roles y Actuaciones</i>	118
2.7.3 <i>Portafolios</i>	119
2.7.4 <i>Retroalimentación</i>	120
2.8 Organización en el Aula y Plan de Clase.....	121
2.8.1 <i>Modelos de Plan de Clase</i>	123
2.8.2 <i>Gestión de Clase en el Entorno Escolar</i>	125
2.8.3 <i>Interacción en el Salón de Clases</i>	126
2.8.4 <i>Rol del Docente</i>	127
2.8.5 <i>Rol del Alumno</i>	128
2.8.6 <i>Rol de los Materiales</i>	129
2.8.7 <i>Estrategias didácticas</i>	130
2.9 Formación y Desarrollo Profesional Docente en el Marco del PRONI.....	132
Capítulo III. Metodología de Investigación	133
3.1 <i>Enfoque de la Investigación</i>	133
3.2 <i>Tipo de Investigación</i>	133
3.3 <i>Selección de la Muestra</i>	134
3.4 <i>Confidencialidad Ética en la Investigación</i>	136
3.5 <i>Fases de la Investigación</i>	136
3.5.1 <i>Primera fase: Investigación Documental</i>	137
3.5.2 <i>Segunda fase: Estudio de Campo</i>	140
3.5.2.1. <i>La Hoja de observación.</i>	143
3.5.3 <i>Tercera Fase: Entrevista con los Docentes</i>	144
3.5.3.1 <i>La entrevista.</i>	145
3.6 <i>Piloteo de Instrumentos.</i>	148
3.6.1 <i>Ficha de Contenido para Analizar Planeaciones de Inglés.</i>	148

3.6.2 Hoja de Observación Detallada para el Análisis de Prácticas Docentes en el Programa Nacional de Inglés (PRONI) Ciclo 3.....	150
3.6.3 Reflexión de los Profesores de Inglés sobre sus Prácticas Educativas.	151
3.7 Procedimiento de análisis.....	153
Capítulo IV. Resultados y Discusión	157
4.1 La Planeación de Lecciones.....	158
4.1.1 Enfoque de Enseñanza	158
4.1.2 Objetivos de Aprendizaje.....	163
4.1.3 Contenidos Temáticos	165
4.1.4 Estrategias de Enseñanza	168
4.1.5 Recursos Didácticos	170
4.1.6 Evaluación	173
4.1.7 Adaptaciones e Inclusión	175
4.1.8 Observaciones y Comentarios Adicionales.....	176
4.2 Las Prácticas Áulicas en el Ciclo 3	178
4.2.1 Inicio e Implementación de las Actividades y Tareas	178
4.2.2 Gestión del Tiempo y del espacio en la Clase	183
4.2.3 Evaluación y Retroalimentación	185
4.2.4 Cierre de la Clase	189
4.3 Las Creencias de los Docentes sobre su Práctica Docente.....	191
4.3.1 Planeación y Diseño de Lecciones	192
4.3.2 Uso de Materiales y Recursos	197
4.3.3 Interacción y Comunicación	201
4.3.4 Evaluación	207
4.3.5 Adaptación y Flexibilidad	214
4.3.6 Clima de Aula y Relación con los Estudiantes	218
4.3.7 Metacognición y Reflexión.....	221
4.3.8 Recomendaciones y Reflexiones Finales	226
4.4 Discusión de los Resultados.....	230
4.4.1 Planeación y Organización de la Clase	231
4.4.2 Las Prácticas Áulicas en el Ciclo 3	236
4.4.3 Las Creencias de los Docentes Sobre su Práctica Docente.....	241
4.4.4 Las Prácticas Docentes y El Perfil Docente	248
Capítulo V. Conclusiones.	250
5.1 Conclusiones de los resultados.....	251
5.1.1 Conclusiones sobre la Organización del Aula y las Planeaciones.	251
5.1.2 Conclusiones sobre las prácticas áulicas.	253
5.1.3. Conclusiones sobre la Reflexión Docente.	256
5.1.4. La Caracterización de las Prácticas Docentes	258
5.2 Limitaciones del Estudio.	258

5.3 Recomendaciones para el PRONI.	259
<i>Referencias</i>	262
<i>Anexos</i>	274
Anexo I. Ficha de Contenido para analizar las planeaciones de las docentes de inglés participantes.	274
Anexo II. Hoja de Observación Detallada para el Análisis de Prácticas Docentes en el Programa Nacional de Inglés (PRONI).	276
Anexo III. Entrevista al Docente Análisis de las Prácticas Docentes en el ciclo 3 del PRONI. ...	279
Anexo IV. Formato de Consentimiento Informado.	280
Anexo V. Análisis de las Planeaciones de Clase.....	281
Anexo VI. Análisis de las observaciones de Clase.....	288
Anexo VII. Análisis de las Entrevistas.	302

Índice de Tablas

Tabla 1 Cambios paradigmáticos en los Planes y Programas de estudio.	28
Tabla 2 Ciclos del PRONI por grado y niveles de logro.....	70
Tabla 3 Propósitos y aprendizajes esperados por grado	74
Tabla 4 Dosificación de los aprendizajes del Ciclo	76
Tabla 5 Enfoque integral de las planeaciones	159
Tabla 6 Objetivos de Aprendizaje	163
Tabla 7 Contenidos temáticos en planeaciones didácticas	166
Tabla 8 Estrategias de enseñanza que promueven la interacción y el uso del idioma en contextos reales.....	168
Tabla 9 Análisis de la adecuación y eficacia de los recursos didácticos en el aula	171
Tabla 10 Estrategias de evaluación formativa y sumativa variadas y ajustables a los objetivos de la clase.....	173
Tabla 11 Observaciones y comentarios adicionales sobre las planeaciones	176
Tabla 12 Inicio e Implementación de actividades y tareas	178
Tabla 13 Gestión del Tiempo y el Espacio en Clase	183
Tabla 14 Evaluación y retroalimentación.....	186
Tabla 15 Cierre de la clase	189
Tabla 16 Tabla informativa sobre la planeación de lecciones	193
Tabla 17 Tabla informativa sobre el uso de materiales y recursos	198
Tabla 18 Tabla informativa sobre la interacción y comunicación en el aula	201
Tabla 19 Información sobre la evaluación en el aula.....	208
Tabla 20 Tabla informativa sobre la adaptación y la flexibilidad en el aula.....	215
Tabla 21 Tabla informativa sobre el clima del aula y la relación con los estudiantes.....	218
Tabla 22 Tabla informativa sobre metacognición y reflexión	222
Tabla 23 Tabla informativa sobre recomendaciones y reflexiones finales	227

Índice de Figuras

Figura 1 Organización de ciclos	26
Figura 2 Componentes curriculares del PRONI.....	72
Figura 3 Organizadores Curriculares del PRONI	73
Figura 4 Orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación para el ciclo 3 con la actividad comunicativa: Intercambios asociados a información de uno mismo y de otros.....	78
Figura 5 Orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación para el ciclo 3 con la actividad comunicativa: Intercambios asociados a propósitos específicos	79
Figura 6 Orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación para el ciclo 3 con la práctica social del lenguaje: Registra información para elaborar un reporte sobre una labor o profesión.	80

Capítulo I. Introducción

Actualmente, el inglés es considerado como una lengua importante en el ámbito comercial y del conocimiento por lo que México, al igual que otros países, ha implementado políticas educativas que apoyen su aprendizaje en los sistemas educativos. Sin embargo, en el año 2024, el ranking de los países clasificados por sus habilidades en el dominio del idioma inglés mostró que México tiene resultados poco alentadores en este rubro, posicionándolo en el número 89 de 113 países (EF, 2024), evaluándolo como un dominio bajo. Lo anterior provoca preocupación sobre la enseñanza y el aprendizaje de esta lengua por lo que se considera un tema de interés educativo que debe ser abordado.

Por lo tanto, es debido a estas políticas educativas tales como el Programa Nacional de Inglés (PRONI) y los reportes de resultados que surge el interés sobre las prácticas docentes de esta lengua en el sistema educativo mexicano; de manera específica, la presente investigación tiene como finalidad analizar la forma en que se enseña el inglés en el ciclo 3 en las escuelas públicas de la ciudad de Ensenada B.C. bajo el marco del PRONI. Se aborda este ciclo debido a que es la etapa de competencia y dominio básico del inglés previa a secundaria en donde el aprendizaje del idioma inglés es obligatorio para acreditar este nivel educativo. Para desarrollar el proyecto se realizará una serie de descripciones que permitan obtener datos de lo que ocurre en las aulas. En primera instancia se describirán las prácticas docentes, con el fin de conocer la forma en que se está abordando la enseñanza de inglés en el ciclo 3 por medio de la observación. Seguido de la descripción de la organización pedagógica que se lleva a cabo en el aula por medio del análisis de las prácticas docentes. Finalmente, se describirán las prácticas docentes desde la perspectiva docente por medio de una entrevista. Todo esto, con la intención de analizar las prácticas docentes en contexto de manera que se construya el panorama global de la situación

que se vive en las aulas en el marco del PRONI en este municipio abonando así a los estudios de la enseñanza del idioma inglés en primaria.

Adicionalmente, en este proyecto de investigación, la triangulación de datos se lleva a cabo a través del enfoque cualitativo con el fin de comprender las prácticas docentes en el marco del Programa Nacional de Inglés (PRONI) en las escuelas públicas de la ciudad de Ensenada, Baja California, durante el ciclo 3. El objetivo general busca analizar las prácticas docentes para entender cómo se aborda la enseñanza del inglés en esta etapa educativa. Los objetivos específicos, a su vez, ofrecen diferentes perspectivas para obtener una comprensión integral. La primera estrategia de triangulación implica el análisis de las planeaciones de clase, revelando la planeación y organización detrás de las lecciones. La segunda estrategia consiste en documentar las prácticas áulicas mediante la observación directa, capturando la implementación de actividades, interacciones entre docentes y estudiantes, dinámicas de grupo, uso de recursos didácticos, y la gestión del tiempo y espacio. Finalmente, la tercera estrategia implica describir las prácticas docentes desde la perspectiva de los propios docentes, obtenida a través de entrevistas. Este enfoque de triangulación permite una validación cruzada de los datos, fortaleciendo la confiabilidad y la validez de los resultados al abordar la complejidad de la enseñanza del inglés en el contexto del PRONI en el ciclo 3 en Ensenada, Baja California.

En el siguiente apartado, se presentan algunos de los antecedentes que enmarcan el problema a tratar, el concepto de prácticas docentes siguiendo con el planteamiento del problema y la justificación del trabajo, de esta manera, se busca analizar la forma en que se enseña esta lengua en el aula en las primarias públicas en México.

1.1 Antecedentes

A continuación, se comparten los antecedentes sobre la enseñanza del idioma inglés en México, los programas de inglés a través de la historia, el Programa Nacional de Inglés (PRONI), el concepto de prácticas docentes y su importancia en la enseñanza de lenguas, así como algunas investigaciones relacionadas con el tema, con la intención de conocer la historia, los retos y problemáticas que ha enfrentado la enseñanza del idioma a través de los años y poder así contextualizar este proyecto de tesis, el cual se centra en el estudio de las prácticas docentes en la enseñanza del inglés en el tercer ciclo de primarias públicas en Ensenada .

La información presentada se sustenta en investigaciones y estudios previos sobre la enseñanza del idioma inglés en México y en el contexto específico de Ensenada B.C. De igual manera, en base a la revisión de programas y políticas educativas relacionadas con la enseñanza del idioma inglés en México, incluyendo el Programa Nacional de inglés (PRONI). En términos del impacto conceptual en las prácticas docentes, esta información es relevante para que los docentes comprendan la evolución de la enseñanza del idioma inglés en México y específicamente en Ensenada, y puedan tener en cuenta los retos y problemáticas que se han enfrentado en el pasado y en el presente. Además, el conocimiento sobre las mejores prácticas de enseñanza del idioma inglés puede ayudar a los docentes a mejorar su propia práctica docente y ofrecer una enseñanza más efectiva y significativa a sus estudiantes.

1.1.1 La Enseñanza del Idioma Inglés en México

A lo largo del tiempo, se han llevado a cabo diferentes cambios y avances en la enseñanza del inglés en México. En 1840, se inició la enseñanza gratuita del inglés. Luego, en 1865, se promulgó la ley de Instrucción Pública, que organizó la educación media al estilo de los liceos franceses. En 1867, se estableció la ley Orgánica de la Instrucción Pública del Distrito Federal y

su Reglamento, donde se incluyó la enseñanza de lenguas extranjeras en la Escuela Nacional Preparatoria, que abrió sus puertas en 1868. En 1896, se hizo obligatorio el estudio del inglés y el francés en la primaria superior (Narváez, 2016).

Posteriormente, la educación formal del idioma inglés se limitó a los niveles de secundaria y preparatoria. En 1926, la Secretaría de Educación Pública (SEP); cuatro años más tarde de que fuera nombrada rectora de la Enseñanza Nacional, tomó la decisión de integrar en el currículo oficial la materia “lengua extranjera” en el plan de estudios de nivel secundaria. De igual manera, José Manuel Puig, Moisés Sáenz y Ezequiel Padilla, los cuales instrumentaron la enseñanza nacionalista y popular de la SEP, consideraron fundamental brindar una adecuada formación en las escuelas públicas para dar a los alumnos textos en otras lenguas y no limitarse solamente al español (Martínez, 2011).

En 1932, la SEP con la perspectiva de Narciso Bassols y como preludio a la “educación socialista”, se suspendió la asignatura, no obstante, desde que se estableció otra vez el plan de estudios de 1941, el inglés ha estado presente por 74 años en el plan oficial de secundaria fortaleciéndose con el Plan de Estudios 2011 donde es considerada obligatoria a partir del tercer año de preescolar hasta el último nivel del grado secundaria (Santos, 1998). En 1993, se implementó un programa funcional para la enseñanza de lenguas, y finalmente, en 2006, se realizó un estudio exploratorio del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) (Narváez, 2016).

Posteriormente, en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación (2008), se decidió impulsar la enseñanza del inglés desde el nivel preescolar y reformar los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica. El objetivo es establecer estándares de

desempeño para los distintos actores del proceso educativo, promoviendo así la interculturalidad y la articulación del sistema nacional de evaluación.

Después en el 2009, la Secretaría de Educación Pública (SEP) lanzó el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB o NEPBE, por sus siglas en inglés), que se implementó en los grados primarios de todo el país. Este programa ambicioso representó el mayor avance en la enseñanza del idioma inglés en la historia de México, ya que reemplazó los programas anteriores del estado en 21 estados. De acuerdo con las estimaciones del Ministerio, la implementación del PNIEB implicó la contratación de casi 98,000 nuevos maestros de inglés para llevar a cabo el programa en los grados preescolar y primaria.

En el año 2010, los programas estatales de inglés en México se implementaron en 22 de los 31 estados del país en diferentes niveles (SEP, 2010). Es importante mencionar que aunque todos los programas estatales tenían como objetivo promover el aprendizaje del inglés en las escuelas primarias públicas, existieron importantes diferencias entre ellos en cuanto a la fecha en que cada programa comenzó a funcionar, los nombres de los programas, el número de estudiantes que participaron en los programas, los planes de estudio, los enfoques y metodologías de enseñanza, los materiales educativos, el número de horas de clases de inglés como lengua extranjera, así como la preparación y contratación de los profesores. Todo esto se debió a que cada estado regulaba, distribuía, organizaba y financiaba sus propios programas de inglés sin tener un eje común o al menos pautas a seguir (Castañedo y Davies, 2004).

Posteriormente, en el año 2012, México se convirtió en el primer país de Latinoamérica en integrar el inglés durante los doce grados del plan de estudios en las escuelas públicas, con la expansión y enseñanza obligatoria en los tres niveles: preescolar, primaria y secundaria (Sayer, 2015).

Cabe mencionar que en el mismo año el Congreso autorizó una enseñanza de quince grados escolares obligatorios, la educación secundaria perdió su carácter terminal y hoy en día los egresados de educación básica estudian 3 grados más incluyendo el nivel medio superior. Uno de los desafíos de la universalización de la educación media superior es la articulación con la educación básica, esto debido al puente con la educación secundaria (SEP, 2017a).

En el año 2017 la Secretaría de Educación propuso la Estrategia Nacional de inglés, como parte del Modelo Educativo para la educación obligatoria. Esta estrategia ha logrado avances significativos hacia la meta de tener una sociedad mexicana bilingüe e incluso trilingüe en algunos estados que cuentan con comunidades migrantes. La Estrategia Nacional de inglés es un conjunto de acciones dirigidas a la enseñanza obligatoria del idioma, que tiene como objetivo desarrollar habilidades, actitudes, conocimientos y estrategias para la participación oral y escrita en prácticas sociales del lenguaje con hablantes nativos y no nativos en el idioma inglés. La meta de la Estrategia Nacional del idioma inglés es que, en un plazo de 20 años, los estudiantes mexicanos que se gradúen de la Educación Básica obligatoria tengan un nivel de dominio y competencia del idioma inglés equivalente al grado B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Educación, Evaluación (MCER).

En el mismo año, la Secretaría de Educación Pública de México también presentó los Aprendizajes Clave del Programa Nacional de inglés, una Política y Planeación Lingüística de tipo adquisición que tiene como objetivo que los estudiantes utilicen el inglés en situaciones y contextos reales, en donde puedan participar activamente y se interesen por aprender el idioma. Esta iniciativa se incorporó en el Plan y Programas de Estudios en Educación Básica vigente en 2011 y 2017, y se divide en 4 ciclos.

Finalmente, El Programa Sectorial de Educación (PSE) para el periodo 2020-2024, derivado del Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024) del Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, establece la importancia de que la población tenga acceso a una educación de calidad y excelencia en todos los niveles educativos, con planes y programas adecuados a los desafíos actuales y con un enfoque en derechos humanos y perspectiva de género. El programa busca ofrecer una educación integral creando un ambiente propicio y efectivo para que los estudiantes puedan adquirir la lengua de manera adecuada y eficiente.

En resumen, la información presentada anteriormente representa la evolución histórica de la enseñanza del idioma inglés en México, desde su inclusión en el currículo oficial en 1926 hasta la actualidad. De igual manera, destaca la importancia que se le ha dado a la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo público y cómo ha evolucionado a lo largo del tiempo. En cuanto a las prácticas docentes, la información obtenida indica que son fundamentales para la educación, ya que las decisiones y acciones que se toman en el aula son cruciales para el éxito del proceso educativo. Sin embargo, es importante tener en cuenta que otros factores, como el contexto político, social e institucional, también pueden influir en el éxito o fracaso de las prácticas docentes. Además, la práctica docente se considera compleja y multifactorial, ya que involucra varios aspectos que influyen en ella, como la familia, el contexto, las historias de vida, entre otros (Villalpando et al., 2020).

1.1.2 Las Políticas en la Enseñanza del Idioma Inglés en México

Las políticas lingüísticas en México tienen la capacidad de promover e impulsar el uso de lenguas en nuestro país, y son esenciales para el desarrollo y el progreso de México. Al mejorar la calidad de la educación, aumentar el acceso a la educación y reducir la desigualdad, se puede mejorar la vida de los mexicanos y fortalecer la economía del país (OCDE, 2008; Reyes et al.,

2011). Desde esta perspectiva, el siguiente apartado presenta un recorrido por la historia de como se han implementado diversas políticas en relación con la enseñanza del idioma inglés a lo largo de los años, con el fin de dar a conocer cómo estas han influido en el estatus y en el uso de esta lengua en el sistema educativo.

En México, estas políticas tienen el potencial de fomentar y estimular el uso de distintos idiomas en el país, lo cual resulta crucial para su desarrollo y progreso. Al mejorar la calidad y accesibilidad de la educación, así como reducir la desigualdad, es posible mejorar la calidad de vida de los mexicanos y fortalecer la economía nacional. Aunque la enseñanza del idioma inglés en la educación secundaria inició en México en 1926 (Martínez, 2011), en la actualidad el gobierno federal ha modificado la reforma curricular de la educación básica para asegurar que los estudiantes adquieran habilidades que garanticen la sostenibilidad del mundo. Esta reforma surge a raíz de las recomendaciones de la OCDE en 2010, las cuales buscan mejorar el desempeño de los estudiantes mediante una enseñanza de calidad y mejores escuelas. Por lo tanto, diversas políticas educativas en México buscan fortalecer y actualizar la enseñanza de idiomas extranjeros en la educación básica, lo que implica que las prácticas docentes en la enseñanza del inglés deben estar al día y coherentes con estas políticas.

Agregado a lo anterior, el inglés como lengua extranjera y las habilidades digitales se consideran esenciales en las habilidades de comunicación, y es por esta razón que en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación (2008), se acordó fomentar la enseñanza del inglés desde preescolar y reformar los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica. Esto implica establecer estándares de desempeño, promover la interculturalidad y la coordinación del sistema nacional de evaluación. En consecuencia, los maestros deben estar actualizados y capacitados para implementar estas reformas en su enseñanza.

Así pues, en el año 2014 el Dr. Juan Manuel Martínez García; que al momento se desempeñaba como coordinador del Programa Nacional de inglés en Educación Básica mencionó en la conferencia para la Asociación Nacional para la Educación Bilingüe (NABE, por sus siglas en inglés) que, desde la década de 1990, cinco estados de la República Mexicana comenzaron a implementar programas de enseñanza de inglés en sus escuelas primarias públicas, y entre el año 2000 y 2003 se agregaron otros 13 estados. Finalmente, en 2009, 21 estados (de los 32 que conforman la nación) tenían un Programa Estatal de inglés en Primaria.

Desde entonces, ha habido al menos cinco tipos de programas de inglés en México en las escuelas primarias públicas; los programas estatales, Enciclomedia inglés, el Programa Nacional de inglés en Educación Básica (PNIEB), el Programa de Fortalecimiento de la Calidad de la Educación Básica (PFCEB, Estrategia Nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés), y el Programa Nacional de inglés (PRONI) (Ramírez et al., 2016), representando la diversidad de programas que se han implementado en México para enseñar inglés en las escuelas primarias públicas. Esta variedad de programas refleja la importancia que se ha dado a la enseñanza del inglés en el sistema educativo mexicano y la preocupación por mejorar la calidad de la educación básica en el país. Los docentes de inglés en México deben estar familiarizados con estos programas y sus objetivos, así como adaptarse a los cambios y ajustes que se realizan en el plan de estudios y las políticas educativas en relación con la enseñanza del inglés.

En cuanto al proyecto Enciclomedia, fue lanzado en el año 2004 bajo el gobierno de Vicente Fox. Fue un programa educativo de alcance nacional, cuyo objetivo era mejorar la calidad de la enseñanza pública por medio de la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula. Inglés Enciclomedia fue desarrollado para ser implementado en las escuelas primarias públicas de México, con el objetivo de integrar el

Idioma inglés como parte del plan de estudios. Inglés Enciclomedia hace uso de las TIC y cuenta con 3 elementos básicos: un programa interactivo, un libro de trabajo del estudiante y una guía del instructor (López, 2009). El gobierno mexicano contrató a ELLIS (English Language Learning and Instruction System), una compañía de Estados Unidos para diseñar y crear inglés Enciclomedia Versión 2.0, que se ha instalado en la mayor parte de los estados y el cual estaba designado a ser completado en uno o 2 años escolares. (SEP, 2017a). El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las prácticas docentes de la enseñanza del inglés con el proyecto Enciclomedia representó un esfuerzo por mejorar la calidad de la enseñanza pública en México mediante la introducción de tecnologías en el aula. La idea era que las TIC pudieran ayudar a los estudiantes a aprender inglés de una manera más efectiva y atractiva, proporcionando una experiencia más interactiva y dinámica que los métodos de enseñanza tradicionales.

Por su parte, el Programa Nacional de inglés en Educación Básica (PNIEB, o NEPBE siglas en inglés) fue lanzado en 2009 por la Secretaría de Educación Pública (SEP) incluyéndolo en los grados primarios del territorio nacional. El ambicioso programa representó el crecimiento más grande en la enseñanza del Idioma inglés en la historia de la nación, reemplazando los programas del Estado anteriores llevados a cabo en 21 estados, y que según las propias estimaciones del Ministerio implicó la contratación de cerca de 98,000 nuevos maestros de inglés para llevar a cabo el programa en el grado preescolar y primaria. De esta manera, en el año 2010 los programas estatales de inglés en México consideraban 22 de 31 estados con algún tipo de programa local de inglés en educación básica (SEP, 2010). Sin embargo, es importante destacar que a pesar de que todos los programas estatales buscaron promover el aprendizaje del inglés en las escuelas primarias públicas, hubo diferencias significativas entre ellos en cuanto a los años en

que cada programa se puso en funcionamiento, los nombres de los programas, el número real de estudiantes que participaron en los programas, las orientaciones curriculares, los enfoques y metodologías de enseñanza, los materiales educativos, el número de horas de clases de inglés como lengua extranjera, así como la preparación y contratación de profesores, todo esto debido a que cada estado regulaba, distribuía, organizaba y financiaba sus propios programas de Inglés sin tener un eje común o al menos pautas a seguir (Castañedo y Davies, 2004). Además, en el año 2012 con la expansión y la enseñanza obligatoria en los 3 niveles; preescolar, primaria y secundaria, México se convirtió en el primer territorio de Latinoamérica en integrar inglés durante los doce grados del plan de estudios en las escuelas públicas (Sayer, 2015).

Entre los principales logros de los programas estatales, se destacan tres en particular. En primer lugar, el acceso al aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes de las escuelas públicas mexicanas, dotándolos con conocimientos y habilidades en inglés, acceso que anteriormente solo estaba disponible para estudiantes de instituciones privadas privilegiadas. En segundo lugar, facilitó la discusión sobre la necesidad de incorporar el inglés como materia en el currículo escolar, demostrando que aprender inglés era posible y factible para cualquier estudiante, y así establecieron un precedente para que posteriormente se aprobara el programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Finalmente, un tercer logro fue que establecieron una estructura organizativa lo que aceleró la implementación del programa nacional subsiguiente (Ramírez et al., 2016).

Por consiguiente, la Secretaría de Educación (2017) propone la Estrategia Nacional de inglés como parte del Modelo Educativo para la educación obligatoria. Esta estrategia tiene como objetivo principal promover una sociedad mexicana bilingüe y, en algunas áreas, trilingüe, especialmente en estados con comunidades migrantes. Se busca que los estudiantes adquieran

habilidades, actitudes, conocimientos y estrategias para comunicarse oralmente y por escrito en prácticas sociales del lenguaje, tanto con hablantes nativos como no nativos del inglés. La Estrategia Nacional del idioma inglés aspira a que, en un plazo de 20 años, los estudiantes mexicanos salgan de la Educación Básica con un nivel de dominio y competencia en inglés equivalente al grado B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

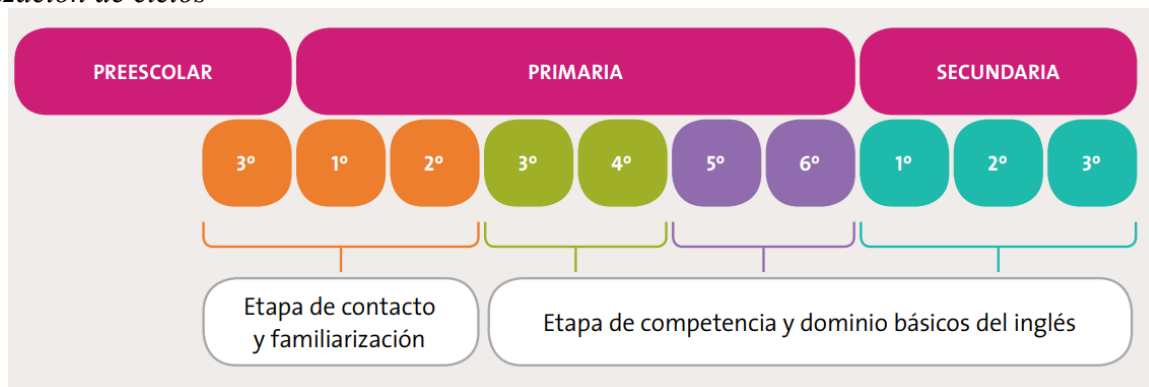
En el mismo año, la Secretaría de Educación pública dio a conocer los Aprendizajes Clave del Programa Nacional de inglés. Este programa tiene como objetivo principal que los estudiantes utilicen el inglés en situaciones y contextos reales, participando activamente e interesándose por aprender el idioma. Estos aprendizajes clave se incorporaron en el Plan y Programas de Estudios en Educación Básica vigente (2011 y 2017). El programa está organizado en cuatro ciclos.

El primer ciclo abarca el tercer año de preescolar, así como el primer y segundo año de primaria. En este ciclo inicial, no se establecen niveles específicos, pero se introduce el inglés de manera lúdica y a través de actividades interactivas.

El segundo y tercer ciclo, correspondientes a los grados tercero y cuarto, y los grados quinto y sexto de primaria, respectivamente, se enfocan en el desarrollo de competencias básicas en el idioma inglés a través de actividades comunicativas, haciendo énfasis en la comprensión y producción oral y escrita.

Finalmente, en el cuarto ciclo, que corresponde a los grados de primero a tercero de secundaria, se busca consolidar y ampliar las competencias adquiridas en la primaria, fomentando la comunicación efectiva y el desarrollo de habilidades lingüísticas más avanzadas. Dichos ciclos se presentan en la figura 1.

Figura 1
Organización de ciclos



Nota: La figura muestra como se organizan los ciclos para la enseñanza del inglés en Educación Básica. Fuente: Secretaría de Educación Pública (2017^a, p.165).

El Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024, derivado del Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024) en México, establece la importancia de brindar acceso a una educación de calidad y excelencia en todos los niveles del sistema educativo. El programa se enfoca en planes y programas relevantes para los desafíos del siglo XXI, con un enfoque en derechos humanos y perspectiva de género. Se busca ofrecer una educación integral que incluya el idioma inglés, la música y el desarrollo socioemocional. Además, se respalda la inclusión de contenido sobre educación sexual y reproductiva, salud, literatura, deporte y artes, con el objetivo de que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para un desarrollo completo y significativo a lo largo de sus vidas.

Por otra parte, es importante destacar que en el tercer grado de secundaria se establece un perfil de egreso para los estudiantes. Se espera que, al finalizar este grado, los estudiantes alcancen un nivel B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Esto implica que serán capaces de comprender los aspectos principales de textos claros en lengua

estándar, producir textos simples y coherentes sobre temas familiares, explicar experiencias, eventos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o describir sus planes.

En este sentido, Khun (1970) plantea cómo se producen los cambios en el conocimiento y cómo pueden ocurrir de manera abrupta y no necesariamente acumulativa. Según el autor, estos cambios se dan a través de revoluciones en el pensamiento de una comunidad específica, como la comunidad educativa en este caso, lo que implica que la comunidad adopta nuevas perspectivas. Cuando se produce un cambio de paradigma, esto implica que se ve el mundo desde una perspectiva diferente.

Para concluir podemos decir que la información antes presentada ha evidenciado que las diversas políticas que se han implementado en nuestro país pueden tener un gran impacto en los programas de estudio para la enseñanza del inglés y pueden impulsar cambios en la forma en que se enseña y se aprende el idioma. Estos cambios pueden incluir enfoques pedagógicos innovadores, una mayor participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y una evaluación más enfocada en las habilidades comunicativas. Desde esta perspectiva, es importante que los docentes estén informados y actualizados sobre las políticas públicas educativas, ya que esto les permitirá entender el contexto en el que están enseñando y adaptar su práctica de manera efectiva (Martínez et al., 2019). Además, a partir de la visión de Khun (1970), los cambios paradigmáticos están estrechamente vinculados con las prácticas docentes, ya que son los docentes quienes tienen la responsabilidad de aplicar estas nuevas prácticas y enfoques en el aula, como, por ejemplo, la transición de un enfoque gramatical tradicional a uno comunicativo, la integración de la tecnología en la enseñanza, y la inclusión de enfoques interculturales, entre otros, que se describirán a continuación.

1.1.3 Cambios Paradigmáticos en los Programas de Estudio para la Enseñanza del Inglés.

Los programas de estudio para la enseñanza del inglés en la educación básica han experimentado cambios paradigmáticos significativos a lo largo del tiempo. Por ejemplo, en 1926, el enfoque utilizado se centraba en la gramática estructural, es decir, se enseñaba la estructura y la estructuración de las oraciones (Martínez et al., 2019). Sin embargo, a partir de 1993, se adoptó un enfoque comunicativo que incluía actividades como lectura en voz alta, traducción, repetición de palabras y memorización. Luego, en el año 2006, se integraron las prácticas sociales dentro del enfoque comunicativo, lo que enfatizó la importancia de comunicar ideas en lugar de memorizar patrones y reglas. Finalmente, en 2011, se introdujo un enfoque sociocultural que se basa en prácticas sociales del lenguaje y se contextualiza la enseñanza en situaciones de aprendizaje específicas y reales (Martínez et al., 2019).

A continuación, en la Tabla 1 se presentan algunos de los cambios más significativos que han ocurrido en los planes de estudio de inglés en educación básica. Se puede notar que a lo largo del tiempo ha habido una evolución en los enfoques utilizados para enseñar el idioma. Anterior al año 1993, prevalecía un enfoque gramático estructural que se centraba en enseñar la estructura y organización de las oraciones. Sin embargo, desde entonces ha habido cambios importantes en la forma en que se aborda la enseñanza del inglés.

Tabla 1

Cambios paradigmáticos en los Planes y Programas de estudio

<i>Periodo</i>	<i>Plan y programas de Estudio</i>	<i>Enfoque</i>
<i>Antes de 1993</i>	<i>Programa Estatal de Inglés</i>	<i>Gramático estructural. Enseñanza de la gramática y traducción.</i>
<i>En 1993</i>	<i>Programa Estatal de Inglés</i>	<i>Inicio de una visión comunicativa. Enseñanza con lectura en voz alta y traducción, repetición y memorización.</i>

<i>En 2006</i>	<i>PNIEB (Programa Nacional de Inglés en Educación Básica)</i>	<i>Enfoque comunicativo e introducción a Prácticas sociales del lenguaje. Enseñanza con forma y funciones del lenguaje.</i>
<i>En 2011 y 2017</i>	<i>PNIEB (Programa Nacional de Inglés en Educación Básica)</i>	<i>Enfoque sociocultural y Prácticas sociales del lenguaje. Enseñanza con forma y funciones del lenguaje contextualizadas en las prácticas sociales del lenguaje.</i>

Nota: Elaboración propia a partir de Martínez (2019).

Posteriormente, en 1993 la enseñanza del inglés cambio a un enfoque con una visión comunicativa, con actividades de lectura en voz alta, traducción, repetición de palabras y memorización. Después, en el año 2006 se introducen las prácticas sociales dentro del enfoque comunicativo. Con esta forma de enseñanza el aprendizaje del idioma inglés se centraba en comunicar ideas en vez de memorizar patrones y reglas. Finalmente, en el año 2011 se presentó un enfoque sociocultural en conjunto con las prácticas sociales del lenguaje, en dónde la enseñanza es contextualizada en base a situaciones de aprendizaje específicas y reales enfoque que se siguió trabajando en el año 2017 (Martínez et al., 2019).

A manera de cierre, y en relación con los cambios paradigmáticos en la enseñanza del inglés en México, es importante destacar las ideas de Fullan (2002) sobre las características fundamentales que los docentes deben poseer para desarrollar sus capacidades individuales y seguir aprendiendo a pesar de los desafíos que surgen con el cambio. Según Fullan (2002), los docentes deben estar preparados y capacitados para adaptarse a los cambios en la enseñanza del inglés. Deben ser capaces de diseñar materiales y actividades que fomenten un aprendizaje significativo, ser flexibles en sus prácticas docentes y tener como objetivo principal mejorar la calidad del aprendizaje y preparar a los estudiantes para un mundo multicultural y globalizado.

1.1.4 Introducción al Concepto de Práctica Docente

En este apartado se define el concepto de práctica docente por medio de la revisión de las definiciones de distintos autores con el fin de identificar sus características y discutir su importancia en la implementación de planes y programas de estudio.

Hattie (2009) sostiene que en el ámbito de la docencia es fundamental que los profesores adquieran un conocimiento sólido sobre prácticas y estrategias de enseñanza efectivas, con el objetivo de potenciar el aprendizaje de sus estudiantes. De igual manera argumenta que es esencial que los docentes estén informados y se familiaricen con prácticas basadas en evidencia, aquellas que han demostrado tener un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes, ya que, al utilizar estas prácticas respaldadas por investigaciones, los docentes pueden optimizar su labor y promover un entorno educativo que favorezca el crecimiento y desarrollo de los estudiantes. Por lo que, las prácticas docentes son un pilar esencial de la educación, ya que las decisiones y acciones que se llevan a cabo dentro y fuera del aula son determinantes para el camino que seguirá el proceso educativo. Desde esta perspectiva, el presente estudio se enfocará en analizar las prácticas docentes empleadas en la enseñanza del idioma inglés durante el ciclo 3 en Ensenada, Baja California, resultando apropiado iniciar abordando el concepto de Prácticas Docentes.

En la literatura existen diversas interpretaciones y descripciones del concepto de prácticas docentes. La importancia del enfoque de Zabala (2000) radica en su comprensión del proceso educativo como algo integral y completo. Según el autor, este proceso abarca la planeación, implementación y evaluación de actividades y tareas, así como las interacciones entre docentes y estudiantes, las dinámicas de grupo, el uso de recursos, y la gestión del tiempo y espacio. Las prácticas docentes se refieren a acciones dinámicas y reflexivas que tienen lugar en el contexto de interacción entre estudiantes y docentes, tanto dentro como fuera del aula (Zabala, 2000;

García, 2008; Davini, 2015). Dichos autores argumentan que, las prácticas no se limitan únicamente al desarrollo de habilidades técnicas o prácticas, sino que también involucran la intervención pedagógica y la capacidad de tomar decisiones reflexivas en situaciones complejas y contextos reales. Agregado a lo anterior, Davini (2015) afirma que las prácticas docentes se refieren a la aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar. Por lo que, es fundamental considerar a las prácticas docentes como una actividad en constante evolución, reflexiva y que incluye la intervención pedagógica tanto previa como posterior a los procesos de interacción en el aula (Zabala, 2000; García, 2008; Davini, 2015). En la misma línea, Villalpando et al. (2020) plantean que las prácticas docentes son complejas y están influenciadas por diversos factores, como la familia, el contexto y las historias de vida de los participantes, lo que las convierte en fenómenos multifactoriales.

Por otro lado, Haynie (2010), afirma que las prácticas docentes exitosas pueden generar beneficios tales como altas expectativas académicas, una buena gestión en el uso del tiempo, el aprendizaje centrado y una planeación proactiva. Estos aspectos resaltan la importancia de las prácticas docentes efectivas en la promoción del aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, siendo fundamental que los docentes apliquen estrategias y enfoques que fomenten un entorno propicio para el crecimiento académico y personal de los estudiantes.

Al mismo tiempo, es relevante destacar que diversos estudios se han centrado en las prácticas docentes y han investigado sus características, como la gestión del aula, la interacción en el aula y la instrucción. Estos estudios han revelado hallazgos significativos que arrojan luz sobre estas áreas fundamentales de la labor docente. Por ejemplo, Wang et al. (1993) con su investigación en Chicago, Illinois se proponen identificar y analizar los factores clave que influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en las escuelas, tales como entornos

educativos, las estrategias de enseñanza efectivas, el papel de los docentes y la participación de los estudiantes. En dicho estudio los autores demostraron que la gestión y la interacción en el aula tenían efectos similares en cuanto a las competencias cognitivas de los estudiantes y su entorno familiar. Por su parte, Scheerens y Bosker (1997) proporcionan una visión general de los fundamentos empíricos conceptuales, metodológicos y primarios de la investigación sobre la eficacia escolar en primarias en Croacia. Los autores explican los conceptos de calidad, eficacia y eficacia educativa y se presentan los principales hallazgos de la investigación sobre la escuela y la eficacia educativa, junto con una revisión básica del desarrollo histórico de esta área de investigación. Los autores concluyeron que las características de la instrucción tienen un mayor impacto en el rendimiento de los estudiantes que los del entorno escolar. Sin embargo, es importante destacar que dichos autores exponen que no existe una mejor, única y bien definida forma de enseñar, ya que la eficacia de las prácticas docentes en el aula es específica del dominio y de la meta específica, dependiendo del contexto cultural y las tradiciones profesionales.

En el año 2009 La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) identificó prácticas comunes empleadas en diversos países, tales como establecer metas de aprendizaje, revisión de lecciones anteriores, revisión de tareas, revisión de libros de ejercicios y verificación de la comprensión del estudiante.

Algunos autores identificaron distintas dimensiones de estas prácticas. Por ejemplo, Haynie (2010) informa sobre los resultados generales de la investigación sobre prácticas docentes eficaces en Escuelas Públicas del Condado de Wake en Carolina del Norte USA, en el cual se realiza un análisis de casos cruzados de cinco estudios anteriores en diferentes materias (Biología, Álgebra I, Historia de EE. UU., Álgebra I de secundaria e Inglés I). En el cual, el autor identificó 4 temas comunes en las prácticas docentes efectivas, tales como; altas

expectativas académicas para todos los estudiantes, gestión cuidadosa del tiempo y los materiales, aulas centradas en el aprendizaje, y planeación proactiva.

Por su parte, Ong et al. (2017) con su investigación en Malasia, analizaron las prácticas docentes en una institución de formación de docentes, utilizando la observación en el aula y una lista de verificación respaldada por la evidencia. Este estudio, identifica dos deficiencias significativas. En primer lugar, se observa una carencia en la oferta de un entorno de aprendizaje diverso, lo cual implica que no se están brindando oportunidades para que los futuros docentes puedan experimentar distintas metodologías y enfoques educativos. En segundo lugar, se destaca la falta de un clima propicio para la indagación y la reflexión crítica, lo que limita la capacidad de los docentes en formación para cuestionar, analizar y mejorar su propia práctica pedagógica. A partir de estos hallazgos, se plantean dos implicaciones cruciales para la formación docente. En primer lugar, es fundamental ampliar la cobertura de contenido relacionado con la pedagogía durante la formación docente, asegurándose de que los futuros docentes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para enfrentar los desafíos de la enseñanza. En segundo lugar, se hace hincapié en la importancia de abordar la cobertura pedagógica de la pedagogía misma, es decir, garantizar que los docentes en formación adquieran una comprensión profunda de los principios y estrategias pedagógicas que sustentan su práctica. Ong et al. (2017) concluyen que estas deficiencias pueden ser superadas exitosamente mediante la implementación de cursos adecuados y apropiados. Estos cursos deberían incluir un enfoque específico en el aprendizaje de una pedagogía concreta, y brindar suficiente tiempo de práctica en el aula para que los futuros docentes puedan aplicar y perfeccionar sus habilidades pedagógicas. De esta manera, se espera que se logre mejorar la calidad de la formación docente y, en última instancia, el desempeño de los profesores en el ámbito educativo.

En el mismo año, el informe del INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa), coordinado por Eduardo Backhoff Escudero y Gilberto Guevara Niebla, examina la práctica docente en México, centrándose en el impacto del contexto y los estudiantes en el aprendizaje, las actividades realizadas por los docentes para fomentar el aprendizaje y las reflexiones sobre su propia práctica. El informe destaca que la práctica docente se ve influenciada por factores contextuales, como la familia, la comunidad y la escuela, los cuales impactan en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Además, se mencionan aspectos relacionados con el contexto escolar, como los recursos disponibles y la infraestructura (INEE, 2017).

En términos de la planeación y organización del trabajo en el aula, se observa una orientación normativa en la que los docentes reconocen los marcos conceptuales y normativos establecidos institucionalmente. Sin embargo, no siempre tienen un profundo entendimiento de estos referentes. Se identifican rasgos de modelos educativos más tradicionales que los docentes consideran útiles para alcanzar los aprendizajes esperados de los estudiantes. Aunque la mayoría de los docentes planifican su intervención siguiendo una secuencia didáctica, en algunos casos la articulación entre los componentes no es coherente ni lógica. Por último, en la Educación Básica, el aprendizaje esperado señalado en los programas de estudio juega un papel central en la práctica docente. Este aprendizaje esperado se convierte en el punto de partida para el diseño de actividades y sirve como referente para evaluar el progreso de los estudiantes (INEE, 2017).

En resumen, estos estudios sobre prácticas docentes enfatizan la importancia de diversos aspectos clave, como la gestión del aula, las interacciones en el entorno educativo (Wang, 1993; Haynie, 2010), la instrucción efectiva (Scheerens et al., 1997), el establecimiento de metas de aprendizaje y la planeación estratégica (OCDE, 2009). Además, subrayan la necesidad de que los docentes empleen estrategias y enfoques que fomenten un entorno propicio para el crecimiento

académico y personal de los estudiantes, promoviendo la diversidad en el aprendizaje y cultivando un clima de indagación y reflexión crítica (Ong et al., 2017). También se enfatiza la importancia de fortalecer modelos de evaluación y formación docente, que permitan a los profesores reflexionar sobre el impacto de su práctica en el aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta sus características individuales y los contextos específicos. En última instancia, se concluye que, al fortalecer su práctica, los docentes pueden convertirse en agentes de cambio para mejorar el funcionamiento de la escuela y su relación con la comunidad (INEE, 2017).

A manera de cierre, los autores previamente mencionados ponen de manifiesto la importancia del estudio de las prácticas docentes, ya que nos proporciona una valiosa comprensión sobre cómo se debe enseñar, identificando tanto los aciertos como las áreas de oportunidad (INEE, 2017). En este sentido, y para efectos de este estudio, se pretende analizar las prácticas docentes de los profesores de inglés del ciclo 3 en escuelas primarias públicas bajo el marco el PRONI, partiendo de la propuesta de Zabala (2000) quien las concibe como “Un proceso integral y completo en el ámbito educativo que no se limita a una única tarea o actividad, sino que involucran todos los aspectos relevantes de la enseñanza tales como la planeación, implementación y evaluación de actividades y tareas, así como las interacciones entre docentes y estudiantes, las dinámicas de grupo, el uso de recursos, la gestión del tiempo y espacio; y la reflexión sobre la propia práctica”. Se trata de acciones dinámicas y reflexivas que se desarrollan tanto dentro como fuera del aula, en el contexto de la interacción entre estudiantes y docentes.

1.1.4 Investigaciones sobre la Enseñanza del Inglés en México

A continuación, se proporciona un resumen de los estudios realizados sobre la enseñanza del inglés en la educación básica en México, con el propósito de identificar los temas abordados

y la manera en que han sido analizados. Esto permitirá reflexionar sobre el enfoque de investigación en esta tesis, que se centra en las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza del inglés.

En México, la enseñanza obligatoria del inglés en Educación Básica abarca desde el nivel preescolar hasta la secundaria, y su objetivo principal es desarrollar las habilidades del idioma, con un enfoque especial en la comunicación (Ramírez et al., 2016). En este contexto, la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las escuelas primarias públicas de México ha adquirido una creciente importancia debido a la necesidad de preparar a los estudiantes para un mundo cada vez más globalizado (García, 2011). No obstante, los bajos niveles de inglés en el país (número 87 de 116 países, según EF, 2024) han conducido a diversas investigaciones que buscan dar respuesta a las diferentes problemáticas en relación con la enseñanza del idioma. Algunos de los temas abordados por los diferentes autores están relacionados con la percepción y la capacitación del docente (Cano, 2015; Martínez, 2011; Fierro et al., 2018), la desarticulación de los diferentes niveles (Mendoza, 2015, Salgado, 2019), así como las prácticas docentes y los materiales que se usan en el aula (Quezada, 2013; Pamplón et al., 2017; Fierro et al., 2018, Martínez et al., 2019; Adame, 2020; Cass et al., 2021). Por lo que las investigaciones que a continuación se presentan buscan mejorar las prácticas docentes en el aula y proporcionar orientación para mejorar la práctica pedagógica, lo que de acuerdo con Hattie (2009) puede conducir a una mejora en el rendimiento académico de los estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés. Por tanto, en este apartado se brindará una síntesis de los estudios encontrados en torno a la enseñanza del inglés en México.

Quezada (2013) realizó una investigación en cinco estados mexicanos diferentes con profesores de inglés como lengua extranjera de los niveles de preescolar, primaria y secundaria

con el objetivo de conocer los avances e impacto del PNIEB en las escuelas mexicanas desde una visión cualitativa, reflexiva, personal y profesional de los participantes en relación con su experiencia en el programa. Los resultados obtenidos mostraron que la falta de materiales, el apoyo escolar, y las actitudes negativas de los estudiantes y los padres, son algunos de los factores que influyen negativamente en la implementación del programa. Cabe mencionar que esto no fue exclusivo de las zonas rurales dado que la investigación fue llevada a cabo en diferentes entornos.

Por su parte, Mendoza (2015) realiza un estudio comparativo sobre las políticas públicas relacionadas con la enseñanza del inglés, en el que se elaboró un breve estudio comparativo entre los países de Colombia, Costa Rica, México y Uruguay. En dicho estudio el autor señala que en México todavía no se integra el idioma inglés como una lengua extranjera a partir de un currículo básico, como se ha observado en diferentes países estudiados, por lo que sugiere que es necesario dar seguimiento al Programa Nacional de Inglés, para que la inversión efectuada logre servir como punto de inicio mediante un diagnóstico, sobre lo que se hizo, lo que faltó y las deficiencias o inconvenientes, esto con el objetivo de tomar medidas indispensables que permitan a los estudiantes adquirir competencias requeridas en un mundo globalizado.

En el mismo año, Cano (2015) llevó a cabo una investigación sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en Jalisco. Con la colaboración de otros académicos del sistema educativo estatal, el autor aplicó un cuestionario para examinar la situación del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en diferentes niveles educativos: primaria, secundaria, nivel medio superior, superior y posgrado. Los resultados del estudio indicaron que algunas de las condiciones que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en el Sistema Educativo Estatal de Jalisco son la falta de preparación académica del docente,

perfiles no idóneos, la falta de estudios que avalen el dominio de la materia, los contenidos de los programas y las estrategias de enseñanza desactualizadas. De igual manera, el autor señala que enseñar una lengua extranjera como el idioma inglés en México es un proceso complejo y multifactorial que requiere una comprensión holística para abordarlo de manera adecuada.

Posteriormente, Martínez et al. (2016) analizan los bajos resultados del aprendizaje de inglés en preescolar, primaria y secundaria en México y deduce que la promoción del estudio independiente y de las estrategias metacognitivas tienen posibilidades de mejorar el aprendizaje del idioma inglés. El autor menciona que existe la necesidad de que los docentes se actualicen en el manejo de estrategias didácticas para promover en sus estudiantes el estudio autónomo y la metacognición para mejorar el aprendizaje del idioma. También se argumenta que el Programa de Fortalecimiento de la Calidad de la Educación Básica disminuye la propuesta de estructuración que poseía el PNIEB y que adicional a esto; no se cuenta con un esquema de evaluación en los estados que permita medir el avance del programa.

Por otro lado, Ramírez et al. (2017) ofrecen una visión general del Sistema Educativo Mexicano en lo que respecta a la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. En su estudio, se resalta la importancia de abordar este problema mediante estrategias multidisciplinarias que permitan mejorar la forma en que se imparte el inglés. De igual manera, se abordan de manera integral diversas causas que influyen en la enseñanza del idioma, desde el nivel básico hasta el superior, como la motivación de los estudiantes para aprender otro idioma o la capacitación adecuada del docente en la didáctica de enseñanza de una lengua extranjera. Los autores argumentan que, a pesar de los avances en el proceso de enseñanza, aún persisten deficiencias en el aprendizaje en todos los niveles educativos, y señala la falta de continuidad en los planes educativos entre los diferentes niveles, incluyendo el nivel superior. Además, se

subraya la necesidad de profesionalizar a los docentes, ya que esto resulta fundamental para el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el mismo año, se llevó a cabo un estudio por Pamplón et al. (2017) para analizar los libros de texto utilizados en la enseñanza del idioma inglés en las escuelas primarias públicas de México. El objetivo de la investigación era determinar si estos libros de texto eran coherentes con el enfoque oficial de la enseñanza de lenguas, específicamente en términos de enfoque, diseño y procedimiento. El enfoque de la investigación se basó en una guía proporcionada por Richards y Rodgers que establece diferentes modelos de enseñanza. Los resultados del estudio indicaron que los libros de texto para la enseñanza del idioma inglés en las escuelas primarias públicas de México no cumplen con el modelo sociocultural establecido en la normativa oficial, a diferencia de los libros utilizados en la enseñanza del español.

Asimismo, Fierro et al. (2018) examinaron la perspectiva de los docentes de inglés en las escuelas primarias públicas acerca del proceso de implementación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica en la ciudad de Ensenada, Baja California durante el ciclo escolar 2011-2012. Los hallazgos indican que la falta de recursos humanos capacitados y financieros es un obstáculo para implementar el programa, incluyendo la carencia de infraestructura adecuada para planificar la enseñanza, la falta de apoyo, la ambigüedad del programa, las condiciones laborales, el reconocimiento, y la insuficiencia de recursos económicos que determinan el éxito o el fracaso de la implementación del PNIEB. Con base en lo anterior, la autora sugiere que es necesario proveer a las escuelas con las condiciones apropiadas para implementar el PNIEB, de acuerdo con las recomendaciones de la UNESCO, para poder ofrecer una educación de calidad.

Posteriormente, en el año 2019, Martínez et al. publicaron su libro titulado "Programas Educativos para la enseñanza pública del Inglés en Educación Básica", donde se destaca el papel

del libro de texto como un recurso educativo que puede mejorar y reforzar el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. Se argumenta que este material debe estar en consonancia con los contenidos pedagógicos y los objetivos del programa que se está implementando. Sin embargo, se menciona que los libros de texto oficiales de la SEP no siempre contienen actividades que fomenten el desarrollo integrado de habilidades y competencias, sino que se centran en el aprendizaje de formas lingüísticas y vocabulario. Por lo tanto, en muchos casos, el uso de estos libros de texto no es adecuado para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes de secundaria.

Después, Adame (2020) en su investigación sobre estrategias comunicativas para la enseñanza del inglés en Ensenada, Baja California identificó la falta de conocimiento de los docentes observados sobre las diferentes estrategias que existen para desarrollar las habilidades de producción oral, pronunciación, entonación, fluidez, así como el uso correcto del lenguaje, siendo utilizadas únicamente cuatro tales como la repetición en coro, el dictado, la lectura en voz alta y el uso de trabalenguas. Así mismo se encontró que, en promedio, los docentes observados destinaron solo 31.6% del tiempo total de clase a actividades comunicativas, aun y cuando afirmaron la utilización del enfoque comunicativo como la metodología principal en sus clases.

En el mismo año, Salgado (2020) llevó a cabo una investigación en la que se analizó la enseñanza del idioma inglés en las escuelas primarias públicas en un contexto similar. Se descubrió que la mayoría de los estudiantes que ingresan a la primaria pública no tienen conocimientos previos del idioma inglés, lo que sugiere que la asignatura no se está enseñando en la educación preescolar, lo que resulta en una desconexión entre los niveles educativos de preescolar y primaria.

Después, Cass et al. (2021) investigaron los efectos del uso de materiales lúdicos en la enseñanza del inglés en el estado de Colima y determinó que estos tienen los siguientes efectos: 1) motivación en el aula, 2) efectividad en la reproducción del lenguaje, 3) apropiación del aprendizaje, 4) motivación para el trabajo en equipo, 5) estímulo para el aprendizaje significativo y 6) gestión auténtica del aula. Estos efectos cumplen con los criterios para mejorar la experiencia de aprendizaje del inglés para los estudiantes de segundo grado de primaria. Además, los materiales lúdicos-tangibles son factibles para innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas primarias, y es importante utilizar recursos significativos para el aprendizaje de un idioma extranjero, según los resultados positivos obtenidos en la investigación.

A manera de cierre, los autores antes mencionados han evidenciado la importancia del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), y de la misma manera, sus hallazgos han coincidido en factores que impactan la enseñanza del idioma inglés tales como a) el desconocimiento del programa de inglés (Cano, 2015; Ramírez et al., 2017; Fierro et al. 2018; Adame, 2020), b) la necesidad de difusión de sus orientaciones pedagógicas entre docentes, coordinadores, directores de escuela, padres de familia, y todos los involucrados en su implementación y aplicación (Quezada, 2013; Fierro et al. 2018); c) la capacitación de los docentes en profundidad sobre el PNIEB, y sobre métodos para la enseñanza del inglés a jóvenes estudiantes bajo este enfoque sociocultural (Cano, 2015; Martínez et al., 2016; Ramírez et al., 2017; Fierro et al. 2018) y d) la necesidad de recursos y materiales para crear entornos de aprendizaje más ricos en las escuelas para que los estudiantes estén expuestos al idioma en más maneras significativas, siendo factores que se deben trabajar ya que influyen de manera significativa en la enseñanza del idioma (Fierro, 2019; Ramírez et al., 2012; Moreno, 2015; Pamplon et al., 2017).

Como pudimos observar, las investigaciones previas nos presentan información importante en relación con la investigación de la enseñanza del inglés en México. Sin embargo, también nos muestra que los cambios en el sistema educativo son complejos y que la participación y el compromiso de todos los involucrados: la SEP, los estados, los docentes, directivos y padres de familia son necesarios para lograr alcanzar las metas planteadas en beneficio de los estudiantes en México.

1.2 Planteamiento del Problema

En la era de la globalización, el inglés se ha convertido en una lengua dominante debido a su gran número de hablantes y a la influencia económica de los Estados Unidos, que se destaca por su producción científica y tecnológica. Además, el inglés juega un papel crucial en el ámbito de Internet, ya que aproximadamente el 80% del contenido de las páginas web está en este idioma (Vergara, 2003).

Desde esta visión, el grupo llamado Mexicanos Primero (2015) llevó a cabo un estudio con el propósito de medir con gran precisión el nivel de uso y comprensión del idioma inglés en estudiantes de secundaria de escuelas públicas en México. Para alcanzar este objetivo, colaboraron con el Centro de Estudios Educativos y Sociales en el desarrollo del Examen de Uso y Comprensión del Idioma Inglés para Egresados de Secundaria (EUCIS); un instrumento que mide de manera objetiva el dominio de inglés con criterios nacionales y el Marco Común Europeo de Referencia. Los resultados arrojaron que el 79% de la muestra conformada por 4,727 estudiantes presenta un total desconocimiento del idioma inglés, 13% tiene nivel A1, 5% tienen nivel A2, y solo el 3% cuenta con el nivel B1; nivel esperado por la SEP al término de la educación secundaria.

Aunque el inglés se encuentra presente en la mayoría de los sistemas educativos estatales, existen variaciones en la extensión de su implementación entre las entidades federativas. Durante el ciclo escolar 2014-2015, tres entidades reportaron una cobertura total (Nuevo León, Tamaulipas y Aguascalientes), mientras que dos entidades superaron el 50% (Ciudad de México y Coahuila) y diez superaron el 28.94% de cobertura (Sinaloa, Morelos, Baja California Sur, Tlaxcala, Chihuahua, Colima, Durango, Yucatán, San Luis Potosí, y Estado de México). Sin embargo, el estado de Baja California se cuenta con una cobertura baja que comprende solo el 22.47% con un tiempo estimado de cobertura total de 7 años, de acuerdo con la proyección de la SEP (SEP, 2017).

En el caso particular de Ensenada, contexto de este estudio, a decir de la Coordinación del Programa Nacional de Inglés con sede en este municipio (A. Bojórquez, comunicación personal, 4 de mayo, 2022), para el año 2022 se contaba con 20 escuelas primarias públicas en donde se imparten clases de inglés como lengua extranjera, equivalente al 22.2% del total de primarias existentes; diez de estas, tienen Asesores Externos Especializados (AEE) es decir; graduados de instituciones de Nivel Superior con validez oficial que cuentan con certificación del idioma inglés en un nivel B2, los cuales apoyan en la enseñanza del idioma en grupos de tercero de preescolar a sexto de primaria por un periodo determinado contratados por el PRONI, y las otras diez cuentan con docentes con horas base. También reportó que para el periodo agosto 2022-julio 2023 se contrataron 16 docentes AEE y se contaban con 16 docentes de base dando un total de 32 profesores. Aunque es posible que la cobertura en la enseñanza esté mejorando aún falta mucho camino por recorrer para atender al 100% del estudiantado.

Otra situación para considerar es el nivel propuesto por el PRONI para el ciclo 3 (5to y 6to de primaria), ciclo en el que se enfoca este estudio, que de acuerdo con el MCER es A2, y

que como ya se comentó anteriormente según las estadísticas de la organización Mexicanos Primero (2015) no ha sido posible obtener.

Por otro lado, Ramírez (2015) en su investigación sobre la enseñanza del idioma inglés en las escuelas primarias públicas en México, en la cual se tomó una muestra de ocho estados de la república: Baja California, Colima, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Quintana Roo y Sonora, se documentó y analizó los desafíos y problemáticas fundamentales que enfrenta la enseñanza del inglés en las escuelas primarias públicas del país. Los resultados revelaron que, aunque los programas promovían enfoques metodológicos comunicativos que enfatizaban la interacción y la construcción social del conocimiento, en muchas aulas no se evidenciaba un entendimiento ni una aplicación de estos. El autor sostiene que, en términos de la estructuración metodológica del contenido de enseñanza, el Programa Nacional de Inglés (PRONI) presentó una metodología diferente a los programas estatales clásicos basados en enfoques comunicativos. Este se sustenta en las prácticas sociales del lenguaje y define una serie de competencias específicas que los estudiantes deben desarrollar a través de la creación de productos en el aula. Asimismo, el autor argumenta que, desde una perspectiva sociocultural, es fundamental reconocer que los niños adquieren y desarrollan el lenguaje a través de actividades de interacción y colaboración, donde el lenguaje actúa como medio principal para la construcción del conocimiento. Sin embargo, se observó que, para los docentes de inglés en la muestra, el modelo curricular del PRONI en la educación básica representaba algo nuevo y complejo, y su práctica docente se basaba principalmente en los libros de texto específicamente diseñados para el programa por diferentes editoriales.

Por su parte, Martínez et al. (2019) En su libro "Programas Educativos para la Enseñanza Pública del Inglés en Educación Básica", analizan la función del libro de texto como material

educativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. Los autores destacan que el libro de texto puede tener un impacto significativo en varios aspectos, como la motivación del estudiante, la estimulación del aprendizaje, la consolidación de conceptos lingüísticos y el desarrollo de habilidades y actitudes. Sin embargo, los autores señalan que uno de los principales desafíos que enfrentan los docentes de inglés es la falta de competencia comunicativa de los estudiantes, lo que dificulta el uso de libros de texto diseñados para usuarios con un nivel de inglés más avanzado. Esto obliga a los docentes a adaptar los materiales, ya que los alumnos no poseen el nivel A2 de competencia comunicativa en inglés requerido al ingresar a la educación secundaria. Como resultado, los autores argumentan que esta situación genera una pérdida de motivación en los estudiantes al enfrentarse a tareas de aprendizaje que están por encima de su nivel de competencia, lo que puede provocar frustración, ansiedad e indiferencia en su proceso de aprendizaje. Además, señalan que esta situación también puede afectar el ambiente del salón de clases, generando indisciplina o dificultades en el manejo del grupo para el docente.

En el mismo año, Fierro (2019) analiza la percepción de los docentes en relación con el contexto en que se implementa el programa en las escuelas primarias públicas de Ensenada Baja California. En esta investigación se encontró que los contextos son diversos predominando una infraestructura insuficiente para el desarrollo de la planeación didáctica del docente y el alcance de los propósitos en los tiempos establecidos, aunado a la falta de aulas destinadas para la clase de inglés, recursos tecnológicos y materiales. La autora sostiene que este panorama dificulta la operación del programa y la práctica docente de los profesores, ya que en la organización pedagógica los docentes se encuentran rebasados por las demandas especificadas del PRONI sin recursos ni infraestructura. Asimismo, la autora comenta que los docentes no tienen claridad en la estructura del PRONI debido a la superposición de varios enfoques y métodos para la

enseñanza y aprendizaje de lenguas. Finalmente, la autora comenta que es un reto la implementación del programa de inglés debido a la falta de comprensión del enfoque didáctico del programa y poca experiencia en la enseñanza de niños. El abordaje didáctico resulta complejo ya que existe un desfase en los procedimientos para el aprendizaje de lenguas respecto a las teorías que se aplican en la didáctica y pedagogía en general mismas que en conjunto con las características de formación de los docentes resultan aún de mayor confusión los enfoques actuales como el de competencias en el cual se demanda interacción en sitio o realidad auténtica los cuales no son atendidos en el programa debido al complejo contexto de implementación en que se encuentran inmersos los docentes.

Además de la escasa cobertura y los resultados poco exitosos en el aprendizaje de esta lengua en la educación primaria, existen otras dificultades y retos a enfrentar para implementar los planes de estudio propuestos. Ramírez et al. (2012) mencionan que existen muchos problemas en relación con este tema; entre estos se incluyen los mismos planes de estudio, los materiales, los docentes y sus prácticas; así como las metodologías de enseñanza empleadas.

Por otro lado, la Evaluación de Consistencia y Resultados 2017-2018 sustenta que en la actualidad no se dispone de datos específicos acerca de los procedimientos del programa a nivel micro, es decir, en las escuelas. Como consecuencia de esto, no se cuenta con información sobre los posibles desafíos que el PRONI podría enfrentar en su implementación, como la falta de materiales educativos adecuados, la escasez de recursos pedagógicos por parte de los docentes, la resistencia por parte de las comunidades o la movilidad de los maestros que resulta en una falta de atención en algunas escuelas. Finalmente, se sugiere que es fundamental adquirir conocimiento sobre estos problemas con el fin de poder corregirlos y mejorar la operatividad del programa (SEP, 2018^a).

De igual manera, el investigador, como docente del sistema educativo de Baja California en primaria en Ensenada, percibe que son varios factores los que pueden estar afectando negativamente los resultados del aprendizaje del idioma inglés. Estos factores incluyen la falta de continuidad en los programas de inglés (Ramírez et al., 2012), el limitado seguimiento en la implementación del PRONI (SEP, 2018a), la formación insuficiente de los docentes (Fierro et al., 2018), la falta de materiales adecuados y la utilización de métodos de enseñanza inadecuados (Quezada, 2013; Pamplón et al., 2017; Fierro et al., 2018; Martínez et al., 2019; Adame, 2020; Cass et al., 2021). Estos factores están relacionados con las prácticas docentes, ya que son los docentes quienes implementan las metodologías y estrategias de enseñanza que permiten a los estudiantes adquirir las habilidades necesarias para aprender inglés (Johnson, 2009). Por lo tanto, las prácticas docentes son fundamentales para determinar el éxito o fracaso en el aprendizaje del idioma inglés por parte de los estudiantes (OCDE, 2009).

En síntesis, la relación entre los factores que pueden estar afectando negativamente el aprendizaje del inglés y las prácticas docentes es estrecha. Los maestros desempeñan un papel fundamental en el éxito del aprendizaje del idioma, por lo que es de vital importancia que reciban la capacitación y los recursos necesarios para llevar a cabo su labor de manera efectiva (Cano, 2015; Martínez et al., 2016; Fierro et al., 2018).

Desde este contexto, surge la premisa de que el desafío podría estar relacionado con las prácticas docentes implementadas en las aulas. Se argumenta que dichas prácticas ejercen un impacto en la calidad de la enseñanza del inglés y pueden ser un factor determinante en el bajo nivel de competencia en el idioma entre los estudiantes (Hattie, 2009). Los docentes asumen la responsabilidad de aplicar estrategias y metodologías adecuadas para la enseñanza del inglés

(Johnson, 2009), y si estas no están generando los resultados esperados, es posible que exista una conexión con los problemas anteriormente mencionados.

Finalmente, desde la perspectiva del investigador, resulta esencial examinar y mejorar las prácticas educativas con el fin de elevar la calidad de la enseñanza del inglés en Baja California y en otros entornos similares a nivel mundial, por lo que en este estudio, se ha optado por enfocarse en las prácticas docentes con el objetivo de describir cómo se está enseñando el inglés y, de este modo, identificar áreas de mejora para el proceso de enseñanza y aprendizaje en este nivel educativo, a través de las prácticas docentes y la implementación del programa propuesto por la Secretaría de Educación Pública. A continuación, se presentarán los objetivos y las preguntas de investigación.

1.3 Objetivos de la Investigación

Esta investigación se realizará con los objetivos de:

Objetivo general:

Analizar las prácticas docentes utilizadas en el marco del PRONI en escuelas públicas de la ciudad de Ensenada, Baja California con el fin de conocer la forma en que se está abordando la enseñanza del inglés en el ciclo 3.

Objetivos específicos.

Analizar las planeaciones de clase con el fin de conocer la forma en que los profesores organizan su clase.

Documentar las prácticas áulicas en clases de inglés, incluyendo la implementación de actividades y tareas, las interacciones entre docentes y estudiantes, dinámicas de grupo, uso de recursos didácticos, gestión del tiempo y espacio por medio de la observación.

Describir las prácticas docentes a través de la reflexión sobre su propia práctica educativa.

Pregunta de investigación General:

¿Cómo se caracterizan las prácticas docentes en el marco del PRONI en escuelas públicas de la ciudad de Ensenada, Baja California en el ciclo 3?

Preguntas de Investigación:

¿Qué elementos de la organización del aula se reflejan en las planeaciones de clase?

¿Cómo se desarrollan las actividades, las interacciones entre docentes y estudiantes, las dinámicas de grupo, el uso de recursos didácticos, y la gestión del aula en las clases de inglés, y qué fortalezas y áreas de mejora se identifican en estas prácticas?

¿Cómo reflexionan sobre su propia práctica los docentes de inglés?

1.3 Justificación

El presente estudio tiene como objetivo principal describir las prácticas docentes utilizadas en el marco del PRONI en escuelas públicas de la ciudad de Ensenada, Baja California con el fin de conocer la forma en que se está abordando la enseñanza del inglés en el ciclo 3, desde el análisis de las prácticas docentes. Esta investigación se justifica por diversas razones que destacan la importancia y relevancia del tema.

En primer lugar, el PRONI es un programa educativo de gran impacto en el ámbito de la enseñanza del inglés en escuelas públicas en México, y su implementación en el ciclo 3 es crucial para el desarrollo de habilidades lingüísticas en los estudiantes siendo el ciclo más próximo al nivel secundaria (Martínez et al, 2019). Sin embargo, existe una falta de información detallada sobre las prácticas docentes empleadas en el aula en el marco de este programa (SEP,

2018^a). Por lo tanto, es fundamental analizar y comprender cómo se está llevando a cabo la enseñanza del inglés en el ciclo 3 del PRONI en la ciudad de Ensenada.

En segundo lugar, el analizar las prácticas docentes desempeña un papel fundamental en la mejora de la calidad de la educación. Por lo que es esencial realizar una evaluación de los micro-procesos de implementación del PRONI a nivel local. Específicamente, valorar en qué medida los docentes de inglés brindan una educación de calidad, de manera oportuna, sistemática, y de forma que sea efectivamente apropiada por los estudiantes (SEP, 2018^a). De esta manera, al comprender cómo los docentes están enseñando el inglés en el aula, podemos identificar fortalezas y debilidades en la implementación del programa y, a su vez, proponer recomendaciones y mejoras concretas. Esta información será de gran utilidad para los responsables de la toma de decisiones educativas, los formadores de docentes y los propios docentes de inglés, ya que les proporcionará una visión clara y detallada de las prácticas actuales y las posibles áreas de desarrollo.

Es debido a lo anterior por lo que se considera que esta tesis aborda un tema educativo de interés para el estado y el país ya que el aprendizaje de inglés es obligatorio en el Sistema Educativo y trata de describir y explicar lo que ocurre en el aula con miras a identificar formas para mejorar su enseñanza; además de que se ha invertido recursos importantes en la implementación del PRONI y por ende requiere de respuestas que aborden el fenómeno desde un punto de vista científico.

Desde esta visión, la presente investigación tiene como finalidad analizar las prácticas docentes empleadas en el ciclo 3 del PRONI en escuelas públicas de la ciudad de Ensenada B.C., con el fin de conocer cómo se enseña y aprende el idioma inglés como lengua extranjera, y de esta manera contribuir al campo de la educación al generar nuevos conocimientos, ideas y

mejores prácticas que se pueden compartir con otros educadores. Se hace referencia al ciclo 3 ya que es una etapa crítica en la adquisición del idioma, donde se espera que los estudiantes tengan un nivel más avanzado de dominio del inglés, siendo el ciclo más próximo al nivel secundaria donde se ha identificado un rezago considerable en el aprendizaje de este idioma en educación básica según investigaciones previas del Centro de Investigación para el Desarrollo CIDAC (2009) y de la Organización Mexicanos Primero (2015). El objetivo central es documentar las prácticas docentes en la enseñanza del inglés en las aulas, para así describir la forma en que se aborda la enseñanza de esta lengua respondiendo a la pregunta ¿Cómo se llevan a cabo las prácticas docentes en el marco del PRONI en escuelas públicas de la ciudad de Ensenada, Baja California en el ciclo 3?

Asimismo, se busca identificar y describir las prácticas docentes utilizadas en el aula con el fin de obtener un panorama detallado y completo de cómo se está enseñando el inglés en estas escuelas y así poder identificar posibles áreas de mejora. A través de este análisis, se espera desarrollar conocimientos sobre las prácticas docentes que se emplean en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la ciudad de Ensenada, Baja California. También se espera que los resultados de este trabajo abonen a la práctica docente de los profesores de educación primaria del ciclo 3 en el marco del PRONI, brindando así una fuente de conocimiento para el Sistema Educativo Estatal de Baja California y el Sistema Educativo Nacional.

En esta introducción, hemos explorado el contexto de la enseñanza del inglés en México, analizando las políticas educativas y los cambios paradigmáticos que han influido en los programas de estudio, así como las investigaciones previas que establecen la base para este análisis. Este estudio es importante, ya que busca identificar y evaluar las prácticas docentes en

el Ciclo 3 del Programa Nacional de Inglés (PRONI), contribuyendo así a la mejora de la enseñanza del inglés en las escuelas públicas de Ensenada.

Los objetivos de esta investigación incluyen analizar las prácticas docentes utilizadas en el marco del PRONI, con el fin de conocer cómo se está abordando la enseñanza del inglés en el ciclo 3. En particular, se busca analizar las planeaciones de clase, documentar las prácticas áulicas, y describir las reflexiones de los docentes sobre su propia práctica educativa. La pregunta central que guía esta investigación es ¿Cómo se caracterizan las prácticas docentes en el marco del PRONI en escuelas públicas de la ciudad de Ensenada, Baja California en el ciclo 3?

Este estudio se justifica por la necesidad de comprender cómo se implementa el PRONI, dado su impacto en la enseñanza del inglés. La falta de información detallada sobre las prácticas docentes actuales a nivel micro subraya la importancia de este análisis. Al identificar fortalezas y debilidades en la enseñanza del inglés, se podrán proponer recomendaciones que beneficien a los docentes y a la calidad educativa en general.

En el siguiente capítulo, se explorará el marco teórico que contextualiza y da una base conceptual necesaria para fundamentar esta investigación.

Capítulo II. Marco Teórico

El Plan de Estudios 2017 es el marco oficial que establece los lineamientos curriculares para la educación básica en México y ha sido elaborado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Su objetivo principal es fomentar el desarrollo de competencias clave en los estudiantes, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación y las habilidades de colaboración. Dentro de este plan, se incluye el aprendizaje del idioma inglés como parte del área de comunicación. En este sentido, resulta fundamental examinar la fundamentación teórica y la implementación curricular del Programa Nacional de Inglés (PRONI). Asimismo, es relevante explorar la conceptualización de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera y su relación con la práctica docente, con el objetivo de comprender su estructura y funcionamiento. Los temas específicos que se abordan en esta sección son los siguientes: Políticas en el sistema educativo mexicano, la propuesta curricular del Programa Nacional de Inglés (PRONI), el enfoque en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, el rol del docente de inglés, y las prácticas docentes en relación con la enseñanza del idioma inglés.

En resumen, la importancia de analizar las prácticas docentes en el marco del Programa Nacional de Inglés (PRONI) en escuelas públicas de Ensenada, Baja California, con el fin de conocer la forma en que se está abordando la enseñanza del inglés en el ciclo 3, radica en la necesidad de comprender y evaluar la implementación práctica de los lineamientos establecidos por el PRONI. Al examinar la fundamentación teórica y la implementación curricular del programa, se puede obtener una perspectiva crítica sobre cómo se lleva a cabo la enseñanza del inglés en el contexto escolar. Además, explorar la conceptualización de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, junto con el análisis de las políticas educativas, la propuesta curricular, el enfoque pedagógico y las prácticas docentes, permitirá identificar

posibles desafíos y áreas de mejora. El rol del docente de inglés y sus prácticas docentes son elementos esenciales para comprender la calidad y efectividad del proceso educativo en relación con la enseñanza del idioma inglés. Este análisis aportará información valiosa para el diseño de estrategias y políticas educativas que puedan optimizar la enseñanza del inglés en el ciclo 3, contribuyendo así a mejorar la calidad de la educación en esta área específica.

2.1 Marco Conceptual de las Prácticas Docentes

Desde el punto de vista de Barber et al. (2008) el desempeño del docente en el aula es el factor determinante en el éxito académico de los estudiantes, tanto a nivel individual como en el sistema educativo en su conjunto. Asimismo, la OCDE en su informe (2015) sostiene que es crucial fortalecer las prácticas docentes como parte integral del proceso de transformación de los sistemas educativos.

Por su parte Zabala (2000) tiene una visión integral y exhaustiva de las prácticas docentes, englobando una serie de elementos que van más allá de la mera planeación, implementación y evaluación de actividades y tareas; sino que incluyen también las interacciones entre docentes y estudiantes, las dinámicas de grupo, la utilización de recursos, la gestión del tiempo y espacio, y la reflexión sobre la propia práctica pedagógica.

De acuerdo con Savage (2015) la planeación es “el proceso de pensar y escribir detalladamente un plan para enseñar y facilitar el aprendizaje de una lección específica a un grupo particular de estudiantes en un lugar y momento determinados.” El autor argumenta que este documento escrito describe los elementos clave de la secuencia de enseñanza por lo que debe incluir como mínimo los siguientes elementos: objetivos de aprendizaje, resultados de aprendizaje, actividades de enseñanza, recursos, una estrategia de diferenciación y una estrategia de evaluación.

Por su parte Zabala (2000) sostiene que es esencial llevar a cabo una planeación que incluya la selección y organización de los contenidos, así como la implementación de actividades y estrategias pedagógicas adecuadas. Además, el autor enfatiza que esta planeación debe ser lo suficientemente diversa para incorporar una variedad de actividades en diferentes momentos de observación que permitan comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje que los estudiantes atraviesan. Zabala (2000) argumenta que la manera de organizar los contenidos educativos puede ser muy diferente, se puede seguir una estructura tradicional, donde cada materia se enseña por separado, o podemos buscar conexiones entre diferentes temas para crear una visión más integrada del conocimiento.

Las actividades son los elementos básicos de la enseñanza y el aprendizaje. Cada actividad tiene características propias y cumple una función específica dentro del proceso educativo. Son como los pasos que se siguen para alcanzar un objetivo y son esenciales para construir el conocimiento (Zabala, 2000). “El éxito de su implementación depende, en gran medida, del entendimiento de la pedagogía, de la gestión escolar que se propone y del acompañamiento que las autoridades educativas den directamente a las comunidades escolares para que hagan suyos estos procesos” (SEP, 2017c).

De igual manera, Hernández-Nodarse (2017) argumentan que la evaluación educativa desempeña una función crucial al brindar datos sobre el progreso y los logros de los estudiantes, lo que permite realizar ajustes y mejoras en la práctica docente. El autor sostiene que la evaluación educativa es un elemento didáctico esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, una actividad reguladora imprescindible y un medio para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y contribuir a su desarrollo integral. A lo que Zabala (2000) agrega que “la evaluación es mucho más que solo un examen final. Influye en todo el proceso de

enseñanza y aprendizaje, desde la manera en que planificamos las actividades hasta cómo retroalimentamos a los estudiantes. La forma en que evaluamos determina qué aprenden los estudiantes y cómo lo aprenden."

En el caso específico de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, es evidente que la interacción en el aula juega un papel de vital importancia. Según Naimah (2017), esta interacción favorece el desarrollo de habilidades comunicativas y fomenta el uso auténtico del idioma. El autor argumenta que cuando se establecen interacciones entre el docente y los estudiantes, así como entre los propios estudiantes, se logra alcanzar el objetivo de la instrucción. "La manera en que los profesores y estudiantes se relacionan en el aula tiene un impacto directo en el ambiente de aprendizaje. La calidad de estas relaciones ya sea de amistad, respeto o conflicto, afecta la forma en que los estudiantes se comunican, cómo se sienten respecto a la escuela y, en última instancia, su capacidad para aprender. Cuando las relaciones son positivas, los estudiantes se sienten más cómodos para hacer preguntas, participar en discusiones y colaborar con sus compañeros. Esto facilita que el profesor transmita los conocimientos de manera efectiva" (Zabala, 2000).

Por otra parte, las dinámicas grupales son técnicas muy motivadoras cuando se llevan a cabo de manera adecuada, ya que facilitan aprendizajes que serían difíciles de alcanzar de otras formas, especialmente aquellos que necesitan análisis, diálogo y experimentación. No obstante, en muchas ocasiones, estas dinámicas se limitan a ser actividades entretenidas, sin centrarse en sus objetivos pedagógicos. Como resultado, no se logran esos objetivos y solo se queda con la memoria de un momento placentero compartido con otros (Banz, 2015). A lo que Vivas (2010) agrega que las técnicas de dinámica de grupos que se ponen en práctica son, en consecuencia, métodos o recursos estructurados para organizar y fomentar la actividad grupal, todos basados en

la teoría de la dinámica de grupo. Por lo tanto, son instrumentos, métodos o herramientas utilizados al trabajar con grupos para lograr su funcionamiento; los cuales tienen la capacidad de movilizar las opiniones y motivaciones individuales, así como de fortalecer tanto la dinámica interna como la externa, de modo que las fuerzas del grupo puedan estar más cohesionadas y orientadas hacia los objetivos del grupo.

Desde esta perspectiva, los docentes tienen la responsabilidad de ser innovadores en el aula y de inspirar a los estudiantes a través de la enseñanza para lograr aprendizajes relevantes. Para alcanzar este objetivo, los docentes se dedican a la planeación y elección de diversos recursos educativos, los cuales son esenciales para fomentar la innovación en el ámbito educativo. De hecho, para influir en el diseño curricular, los recursos educativos representan un área clave de intervención (Díaz et al., 2013). Desde esta perspectiva, la elección y el uso de recursos educativos, tales como libros de texto, herramientas digitales y materiales manipulativos, influyen de manera significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos recursos desempeñan diversas funciones, que van desde presentar información nueva hasta fomentar la experimentación y ayudar a los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento (Zabala, 2000).

De igual manera, la disposición del espacio y el tiempo en el aula es crucial para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que un aula con un diseño fijo y un horario inflexible puede restringir la creatividad y la adaptabilidad en la enseñanza. En contraste, un entorno que es versátil junto con un horario flexible permite a los docentes personalizar las actividades y atender las necesidades específicas de cada estudiante. Además, la manera en que se organizan los estudiantes en el aula tiene un impacto directo en su aprendizaje, ya que la forma en que se agrupan y las actividades grupales que se llevan a cabo afectan la interacción, el intercambio de

ideas y la construcción de conocimiento. Un diseño adecuado de los grupos puede facilitar tanto el aprendizaje individual como el colectivo (Zabala, 2000).

Asimismo, reflexionar sobre la práctica docente es también esencial, ya que brinda la oportunidad de analizar y cuestionar nuestras propias acciones, identificar fortalezas y áreas de mejora, y promover un crecimiento profesional continuo (Quesada, 2005).

En resumen, el desempeño del docente es fundamental para el éxito académico de los estudiantes, según Barber et al. (2008), y la OCDE (2015) resaltan la necesidad de fortalecer las prácticas docentes en la transformación educativa. Zabala (2000) amplía que las prácticas docentes incluyen no solo planeación y evaluación, sino también interacciones, dinámicas grupales, uso de recursos y reflexión sobre la enseñanza. Savage (2015) define la planeación como “el desarrollo de un plan detallado que debe incluir objetivos, actividades y estrategias de evaluación”.

Además, Zabala (2000) enfatiza que la planeación debe ser variada y adaptada al proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizando enfoques tanto tradicionales como integrados. Las actividades educativas son esenciales para construir conocimiento y su éxito depende del entendimiento pedagógico y del apoyo comunitario (SEP, 2017).

Hernández-Nodarse (2017) añaden que la evaluación educativa es crucial para informar sobre el progreso estudiantil y mejorar la práctica docente, influyendo en todas las etapas del aprendizaje. En la enseñanza del inglés, la interacción en el aula es vital para desarrollar habilidades comunicativas y relaciones positivas, lo cual mejora el ambiente de aprendizaje (Naimah, 2017).

Las dinámicas grupales, si se implementan adecuadamente, pueden ser motivadoras y fomentar aprendizajes significativos, aunque a veces se convierten en actividades recreativas sin

objetivos claros (Vivas, 2010; Banz, 2015). La innovación en la enseñanza es responsabilidad de los docentes, que deben seleccionar recursos educativos que impacten positivamente en el aprendizaje y el diseño curricular (Zabala, 2000; Díaz et al., 2013).

La organización del espacio y el tiempo en el aula es crucial para personalizar la enseñanza y facilitar el aprendizaje (Zabala, 2000). Finalmente, reflexionar sobre la práctica docente es esencial para el crecimiento profesional y la mejora continua de la educación (Quesada, 2005).

En este sentido, explorar estos conceptos clave nos permite comprender la complejidad y la importancia de las prácticas docentes en el contexto educativo. Por lo que para esta investigación se pretende analizar las prácticas docentes desde la definición conceptual y el enfoque de Zabala (2000) el cual las define como “un proceso integral y completo en el ámbito educativo que no se limita a una única tarea o actividad, sino que involucran todos los aspectos relevantes de la enseñanza tales como la planeación, implementación y evaluación de actividades y tareas, así como las interacciones entre docentes y estudiantes, las dinámicas de grupo, el uso de recursos, la gestión del tiempo y espacio; y la reflexión sobre la propia práctica”. Tratándose de acciones dinámicas y reflexivas que se desarrollan tanto dentro como fuera del aula, en el contexto de la interacción entre estudiantes y docentes.

2.2 La Propuesta Curricular del Programa Nacional de inglés en Primarias Públicas

En la siguiente sección, se presentará una descripción detallada de la propuesta curricular del Programa Nacional de inglés (PRONI) en el ámbito de la educación básica, con el objetivo de brindar una visión clara de su estructura y organización. En primer lugar, se abordarán los fundamentos y la evolución curricular del PRONI, seguido de una exposición de los elementos que componen este programa.

En el contexto de la educación de calidad y la diversidad cultural que caracterizan al mundo contemporáneo, la UNESCO (2003) sostiene que en la actualidad se enfrentan decisiones difíciles relacionadas con los idiomas, la escolarización y el diseño curricular, donde a menudo se entrelazan aspectos técnicos y políticos. La organización comenta que, si bien existen argumentos sólidos a favor de la enseñanza en la lengua materna por razones educativas, también es necesario lograr un equilibrio cuidadoso entre permitir el uso de los idiomas locales en el proceso de aprendizaje y garantizar el acceso a los idiomas globales de comunicación a través de la educación.

De acuerdo con Fierro (2018) la enseñanza del idioma inglés inició hace 96 años en secundarias públicas. Sin embargo, en 1992 el estado de Morelos fue el primero en establecer un programa de inglés en primarias públicas siguiéndole Nuevo León en 1993, Coahuila en 1995 y Baja California en 1997.

En 2008, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) acordó establecer un grupo de trabajo con el propósito de desarrollar estrategias para implementar el PRONI. En este contexto, el PRONI se presenta como un programa diseñado para enseñar el idioma inglés como lengua extranjera, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación básica y fomentar la formación integral de la población. Este programa se encuentra vinculado al Programa Sectorial de Educación 2013-2018 y también contribuye al Programa para Democratizar la Productividad 2013-2018, con la finalidad de cumplir con dos metas dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en concreto, la Educación de Calidad. De esta manera, el PRONI fue implementado oficialmente en 2016, siendo la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), la cual es dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, la unidad responsable de su implementación (SEP, 2018).

La evolución del currículo del PRONI se centra en abordar los desafíos actuales de un mundo globalizado. En este sentido, los objetivos de aprendizaje del nuevo currículo se enfocan en actividades y habilidades lingüísticas para alcanzar niveles de dominio y competencia en el idioma inglés que estén alineados con estándares internacionales. Se busca enriquecer la expresión oral mediante un mayor énfasis en la interacción comunicativa (SEP, 2017^a).

2.3 Políticas Educativas del Programa Nacional de Inglés

En México, el sistema educativo ha implementado proyectos que han influenciado la evolución de la educación en el país. Un evento importante en este proceso ocurrió en 1992 con la creación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Este acuerdo, firmado por el Gobierno Federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), tuvo como objetivo proporcionar una educación relevante y de calidad basada en competencias, preparando a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI. Este acuerdo estableció las bases para transformar los planes de estudio y enfoques pedagógicos de la educación básica en México, fomentando el desarrollo de competencias y habilidades, así como la participación estudiantil y la formación integral (SEP, 1992).

Después, en el año 2008 en México, se llevó a cabo la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el gobierno federal. Esta alianza se centra en estrategias y procesos orientados hacia la calidad educativa, agrupados en cinco ejes que se enfocan en mejorar las escuelas, los docentes y las condiciones de asistencia de los estudiantes para impactar en la educación de calidad. La ACE es un instrumento de la Política Educativa que surge del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Uno de los ejes de la ACE es “la formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo, que implica una reforma curricular orientada al

desarrollo de competencias y habilidades”. Además, se establece el compromiso de enseñar el idioma inglés desde preescolar hasta secundaria y promover la interculturalidad (SEP, 2008).

Después, se llevó a cabo la creación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la cual se define en el Acuerdo 592, publicado en agosto de 2011 en el Diario Oficial como “una política pública que impulsa la formación integral de todos los estudiantes en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, con el propósito de fomentar el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso”. Se establecieron aprendizajes esperados, se implementaron Estándares Curriculares, de desempeño docente y de gestión, integración de manera efectiva de la enseñanza del inglés en el currículo escolar, siendo uno de los objetivos principales de esta reforma (SEP, 2011).

Según Rangel (2011), la RIEB (2004) implemento el nuevo currículo de educación preescolar. Después, en el 2006, la reforma de la educación secundaria fue establecida, y en el 2009 se renovó el currículo de primaria. Centrándose en adoptar un modelo basado en competencias que atiendan las necesidades del desarrollo de México en el siglo XXI. El autor también comenta que, en relación con la articulación de la educación básica, esta requiere que los planes y programas sean revisados y actualizados, pero también considera otros aspectos tales como los docentes y sus prácticas, los estudiantes, los materiales de apoyo, y la gestión escolar. El autor sostiene que, en lo que respecta a los docentes y sus prácticas, su papel resulta fundamental para llevar a cabo el currículo de manera eficiente en el aula. Por ende, es imprescindible que los docentes se capaciten y se mantengan actualizados en su desarrollo profesional, siendo capaces de organizar y administrar su tiempo de manera coherente dentro del salón de clases, al mismo tiempo que colaboran con otros colegas, compartiendo experiencias, discutiendo propuestas y brindándose apoyo mutuo.

Así pues, en el Plan y Programas (2009) se plantean cuatro áreas de enseñanza. En el área de lenguaje y comunicación se incluyen las materias de español y lengua adicional. En el área de pensamiento matemático se encuentra la materia de matemáticas. En el área de exploración y comprensión del mundo natural y social se integran las asignaturas de ciencias naturales, geografía e historia. Por último, en el área de desarrollo personal y convivencia se incluyen formación cívica y ética, educación física y educación artística. Es importante resaltar que, en el campo de lenguaje y comunicación, la asignatura estatal de lengua adicional adquiere importancia con esta reforma. Los estados, al tener autonomía, tienen la opción de elegir qué materia enseñar en este campo, ya sea una lengua indígena/materna o un idioma adicional como el inglés, promoviendo así la interculturalidad (SEP, 2009).

Desde esta perspectiva, estas políticas requerirían la creación de un Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) con el propósito de brindar a los estudiantes la oportunidad de adquirir un nuevo idioma y así contribuir al progreso educativo en nuestra era actual. En el año 2009, la Secretaría de Educación Pública (SEP) puso en marcha el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB o NEPBE en inglés), el cual se implementó en los grados de primaria en todo el país. Este programa ambicioso representó un avance considerable en la enseñanza del idioma inglés en la historia de México, pues reemplazó los programas estatales previos en 21 estados. Según las estimaciones del Ministerio, la implementación del PNIEB requirió la contratación de aproximadamente 98,000 nuevos maestros de inglés para llevar a cabo el programa en los grados de preescolar y primaria.

En consecuencia, en el año 2010, se implementaron programas estatales de inglés en 22 de los 31 estados de México, abarcando diferentes niveles educativos (SEP, 2010). Es relevante destacar que, aunque todos los programas estatales tenían como objetivo promover el aprendizaje

del inglés en escuelas primarias públicas, existieron notables diferencias entre ellos. Estas diferencias abarcaron aspectos como la fechas en que dio inicio cada programa y su nombre, el número de estudiantes participantes, los planes de estudio, enfoques, metodologías y materiales educativos de enseñanza, así como la cantidad de horas dedicadas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Además, la preparación y contratación docente también presentó variaciones. Esto se debió a que cada estado regulaba, distribuía, organizaba y financiaba sus propios programas de inglés sin contar con una guía común o pautas a seguir (Castañedo y Davies, 2004).

Posteriormente, la Secretaría de Educación (2017) en el marco del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria propuso la Estrategia Nacional de inglés. Esta estrategia ha logrado avances significativos en el camino hacia la meta de contar con una sociedad mexicana bilingüe e incluso trilingüe en algunos estados con comunidades migrantes. La Estrategia Nacional de inglés se compone de diversas acciones enfocadas en la enseñanza obligatoria del idioma, con la meta de desarrollar habilidades, actitudes, conocimientos y estrategias para la comunicación oral y escrita en situaciones sociales en inglés, tanto con hablantes nativos como no nativos. La meta de la Estrategia Nacional de inglés es que, en un plazo de 20 años, los estudiantes mexicanos que terminen la Educación Básica obligatoria alcancen un nivel de dominio y competencia en el idioma inglés equivalente al grado B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Educación, Evaluación (MCER).

Finalmente, en el mismo año, los Aprendizajes Clave del Programa Nacional de Inglés fueron presentados por la Secretaría de Educación Pública de México. Esta política busca que los estudiantes puedan utilizar el idioma inglés en diferentes situaciones y contextos reales,

fomentando su participación e interés por aprender el idioma. Esta iniciativa se incluyó en Educación Básica en los Planes y Programas de los años 2011 y 2017.

2.3.1 Fundamentos Teóricos del Programa Nacional de Inglés

Los Fundamentos Teóricos del PRONI (2017) se sustentan en un enfoque pedagógico centrado en la comunicación, otorgando relevancia a la importancia de la comunicación en el proceso de aprendizaje y enseñanza del idioma. Asimismo, se resalta la valoración de la comprensión cultural y la diversidad en la adquisición y enseñanza de la lengua. Por lo tanto, en el siguiente apartado se exponen los fundamentos teóricos y los enfoques pedagógicos que han guiado al PRONI, con el objetivo de evidenciar las transformaciones paradigmáticas experimentadas por el programa (SEP, 2017c).

2.3.1.1 Enfoque gramático estructural. Este enfoque postula que la enseñanza del idioma se puede optimizar mediante la selección sistemática de estructuras o patrones de oraciones. Fue ampliamente aplicado en los Estados Unidos durante la década de 1950. El principio fundamental subyacente en este enfoque es que el lenguaje se concibe como discurso y no como escritura, destacando el énfasis en el uso activo del lenguaje. Se pone especial atención en utilizar un lenguaje auténtico y descriptivo. Los estudiantes participan de forma activa en el proceso de aprendizaje, mientras que la enseñanza del vocabulario se realiza de manera selectiva y únicamente con el propósito de respaldar las estructuras de repetición (Genc, 2018).

En 1926, el plan y programas de estudio contemplaba la enseñanza del inglés bajo el enfoque gramático estructural con actividades de enseñanza de gramática y traducción. Las principales características de este enfoque consisten en: 1) estudiar el idioma inglés con un análisis de sus reglas gramaticales, aplicando este conocimiento a la traducción de oraciones y textos. Por lo tanto, consiste en poco más que memorizar reglas y hechos para comprender y

manipular la morfología y sintaxis de la lengua extranjera, 2) la lectura y la escritura son el enfoque principal; no se presta atención a hablar o escuchar, 3) el vocabulario utilizado se basa en los textos de lectura, y las palabras clave se enseñan a través de listas bilingües, diccionarios y memorización, 4) la estructura del enunciado es utilizado para enseñar y practicar la lengua, 5) se enfatiza la precisión en la traducción de las oraciones, 6) la gramática se enseña mediante la presentación y el estudio de las reglas gramaticales, y luego se practica a través de ejercicios de traducción, 7) la lengua nativa se utiliza como medio de instrucción explicando y comparando entre la lengua materna y la lengua extranjera del estudiante (Richards et al., 1986).

En 1926, el programa de estudio para enseñar inglés se basaba en un enfoque gramático estructural, el cual se centraba en actividades de enseñanza de gramática y traducción. Este enfoque, de acuerdo con Richards et al. (1986) tenía las siguientes características:

- a) el estudio del idioma inglés se centraba en analizar sus reglas gramaticales, aplicando dicho conocimiento en la traducción de oraciones y textos. Por lo tanto, se trataba principalmente de memorizar reglas y hechos para comprender y manipular la morfología y sintaxis del idioma extranjero.
- b) la lectura y la escritura eran el enfoque principal de este enfoque educativo. No se prestaba atención al desarrollo de habilidades de habla o escucha.
- c) el vocabulario utilizado se basaba en los textos de lectura, y las palabras clave se enseñaban a través de listas bilingües, diccionarios y memorización.
- d) la estructura de las oraciones se utilizaba para enseñar y practicar el idioma.
- e) se enfatizaba la precisión en la traducción de las oraciones.
- f) la gramática se enseñaba mediante la presentación y estudio de las reglas gramaticales, seguido de la práctica a través de ejercicios de traducción.

- g) la lengua materna del estudiante se utilizaba como medio de instrucción, explicando y haciendo comparaciones entre la lengua materna y la lengua extranjera.

2.3.1.2 Enfoque comunicativo. De acuerdo con Richards et al. (2001) el propósito principal de este enfoque es centrarse en desarrollar la habilidad comunicativa, específicamente el habla, como objetivo central en la enseñanza del idioma. Además, busca abordar la enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas fundamentales: hablar, escuchar, leer y escribir, reconociendo la estrecha relación entre la comunicación y el lenguaje. Además, el autor comenta que la comunicación efectiva no se limita únicamente a conocer las reglas gramaticales y realizar traducciones precisas, sino que implica la capacidad de utilizar el idioma de manera fluida y natural en situaciones cotidianas. Por lo tanto, se busca promover la expresión oral y fomentar la comprensión auditiva, al tiempo que se desarrollan las habilidades de lectura y escritura. El autor concluye con la idea de que existe una relación entre la comunicación y el lenguaje, y que el lenguaje es una herramienta para interactuar y transmitir significado. Por lo tanto, se fomenta el aprendizaje contextualizado y significativo, donde los estudiantes se enfrentan a situaciones reales de comunicación y se les anima a utilizar el idioma de manera auténtica.

Existen diversas características asociadas al enfoque comunicativo, las cuales se pueden resumir de la siguiente manera: a) el idioma es el sistema para expresar un significado, b) la función principal del idioma es comunicar e interactuar, c) es de carácter comunicativo y funcional, y d) las unidades principales del lenguaje no son gramaticales ni estructurales, sino funcionales y comunicativas como en el discurso (Richards et al., 2001).

2.3.1.3 Enfoque sociocultural y prácticas sociales del Lenguaje. El enfoque propuesto por Vygotsky (1978) destaca el aprendizaje como un proceso social en el cual la interacción con los demás desempeña un papel fundamental en el desarrollo cognitivo. Según Vygotsky, el aprendizaje se lleva a cabo en dos niveles: primero, a través de la interacción social, y luego se integra en la estructura mental del individuo.

Desde esta perspectiva, Vygotsky argumenta que el aprendizaje de los niños comienza mucho antes de que ingresen a la escuela, ya que cualquier conocimiento adquirido en el entorno escolar siempre tiene una historia previa. En otras palabras, lo que un niño puede hacer por sí mismo, es decir, su nivel real de desarrollo, y lo que puede lograr con la ayuda de otros, que representa su desarrollo potencial en la adquisición de nuevas habilidades, se define como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Esta Zona de Desarrollo Próximo es la que caracteriza de manera prospectiva el desarrollo mental del individuo.

En resumen, Vygotsky enfatiza que el aprendizaje no ocurre de forma aislada, sino que es un proceso que se desarrolla en interacción con otros individuos y con la influencia de la sociedad y la cultura. La Zona de Desarrollo Próximo es un concepto clave en su teoría, que describe la brecha entre el nivel actual de habilidades de un individuo y su potencial de desarrollo con el apoyo y la guía adecuados.

En el año 2011, los programas de estudio empiezan a trabajar el enfoque sociocultural en la enseñanza del inglés, incluyendo actividades de acuerdo con la forma y funciones del lenguaje contextualizadas en las Prácticas Sociales del Lenguaje.

Posteriormente, en 2017, la SEP introdujo el PRONI, un enfoque que se centra en las prácticas sociales del lenguaje y tiene como objetivo integrar y mejorar el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Este enfoque brinda a los estudiantes oportunidades para

participar en intercambios comunicativos donde puedan aplicar sus conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias para reflexionar sobre diferentes aspectos del idioma y su cultura. El propósito principal es que los estudiantes aprendan el inglés utilizando el idioma en situaciones reales o similares a la realidad. Esto se hace con el fin de aumentar su interés y participación en el proceso de aprendizaje. A través de estas prácticas comunicativas, se busca que los estudiantes se involucren activamente y desarrollen una mayor fluidez y confianza en el uso del inglés.

En resumen, el enfoque PRONI busca proporcionar a los estudiantes oportunidades auténticas para utilizar el inglés en contextos significativos. Esto les permite aplicar sus habilidades lingüísticas de manera práctica y reflexionar sobre el idioma y su cultura. El objetivo final es fomentar un aprendizaje activo y motivador, que les permita adquirir el inglés de manera más efectiva y con una mayor conexión con el mundo real.

2.3.2 Nivel de Competencia y Dominio del Idioma Inglés con Referencias Nacionales e Internacionales

El MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas) es una guía internacional desarrollada por el Consejo de Europa que establece una base para la creación de programas de idiomas, libros de texto, directrices curriculares, exámenes, entre otros, en toda Europa. El MCER describe de manera integral lo que el estudiante debe aprender para utilizar un lenguaje con eficacia, así como las habilidades y los conocimientos que deben desarrollar para comunicarse en el idioma. Además, establece seis niveles de competencia en un idioma, desde el nivel A1 (principiante) hasta el nivel C2 (muy avanzado), que permiten medir y comparar la competencia lingüística de una persona en una lengua extranjera (Consulado Europeo, 2020).

En cuanto al dominio del idioma, el MCER tiene seis niveles que permiten medir y comparar de manera estandarizada la competencia lingüística de una persona en una lengua

extranjera, desde el nivel A1 (principiante) hasta el nivel C2 (muy avanzado), según lo establecido por el Consulado Europeo en el año 2002.

Por consiguiente, en el siguiente apartado, se describen las competencias que en el marco del PRONI el estudiante debe tener al término de la Educación Básica, con el objetivo de establecer cuáles son los niveles de competencia que marca el MCER para los diversos niveles educativos. El Programa de Estudios vigente (2011 y 2017) establece cuatro ciclos, cada uno con un perfil de egreso. Dentro del nivel secundaria, se indica que el estudiante debe haber alcanzado un nivel B1 del MCER, lo que significa que debe ser capaz de comprender puntos principales de textos claros, producir textos familiares, sencillos y coherentes, describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, y explicar brevemente sus opiniones o planes. Dichos niveles de dominio se muestran en la tabla 2.

Tabla 2
Ciclos del PRONI por grado y niveles de logro

Ciclo	Grado	Etapas de competencia	MCER Nivel de Dominio básico del inglés
1	3ero de preescolar, 1ro y 2do de primaria	Etapas de contacto y familiarización	Pre A1
2	3ero y 4to de primaria	Etapas de competencia	Nivel A1
3	5to y 6to de primaria	Etapas de competencia	Nivel A2
4	1ero, 2do, 3ero de secundaria	Etapas de competencia	Nivel B1

Nota: Elaboración propia con los datos tomados de la SEP (2017a).

2.3.3 Los Aprendizajes Clave y los Componentes Curriculares del PRONI

De acuerdo con Coll et al. (2006), "Un aprendizaje clave se refiere a un conjunto indispensable de conocimientos, prácticas, destrezas, actitudes y valores que contribuyen de manera significativa al desarrollo integral del estudiante. Los autores comentan que estos aprendizajes se obtienen específicamente en el entorno educativo y son vitales para el crecimiento personal de los estudiantes. Además, La falta de adquisición de estos aprendizajes

podría ocasionar deficiencias difíciles de compensar en aspectos esenciales de su vida. El autor concluye al afirmar que estos aprendizajes son de suma importancia al ayudar a los estudiantes a cultivar habilidades y competencias que les resultarán valiosas en su vida cotidiana, su futuro académico y profesional, así como en su participación en la sociedad, disminuyendo así el riesgo de exclusión social”

Por otro lado, un elemento clave de los planes y programas de estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México son los componentes curriculares, los cuales corresponden a una materia o campo de conocimiento determinado, tales como matemáticas, español, ciencias, historia, entre otros. Cada uno de estos componentes establece los aprendizajes que se espera que los estudiantes adquieran al término de cada grado escolar (SEP, 2017).

Desde esta perspectiva, en el siguiente apartado se describen los conocimientos, actitudes, valores, y competencias que el estudiante va a desarrollar para una formación integral, a través de los distintos componentes curriculares del PRONI.

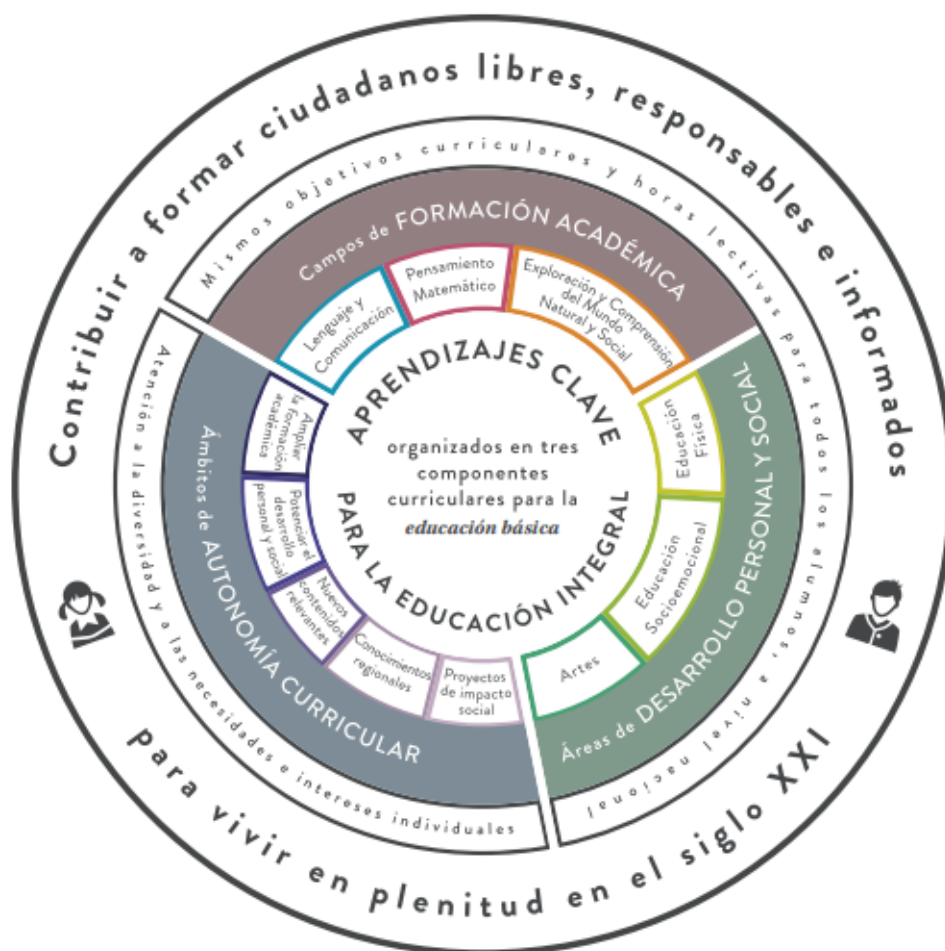
Para comenzar, en 2017, la Secretaría de Educación Pública introdujo un nuevo modelo educativo que propone una reorganización del sistema educativo y la difusión de los Aprendizajes Clave para la educación integral. Este documento ofrece a los docentes propuestas y consideraciones didácticas enfocadas en la enseñanza del idioma inglés, que incluyen: producir lenguaje contextualizado, la interacción oral y escrita guiada por objetivos específicos y tipos de texto, aprender diferentes maneras de estudiar, leer e interpretar textos, y finalmente, el análisis y reflexión sobre la producción lingüística.

De tal forma y con base en la definición de Aprendizajes Clave de Coll et al. (2006), el plan y programas de estudio organiza su contenido en tres componentes curriculares los cuales

son; Ámbitos de la Autonomía Curricular, Campos de Formación Académica; y Áreas de Desarrollo Personal y Social los cuales se desglosan a continuación.

Figura 2

Componentes curriculares del PRONI



Nota: La figura muestra los tres componentes curriculares de Educación Básica. Fuente: Secretaría de Educación Pública. (2017a, p,113).

En la figura 2 se presenta el diagrama en donde se ubica como se integran los tres componentes curriculares, mismos que nos permiten visualizar la articulación del currículo. Ningún componente tiene prioridad, ya que los tres son igualmente importantes.

2.3.4 Descripción de los Organizadores Curriculares del Programa Nacional de Inglés

Los Organizadores Curriculares del Programa Nacional de Inglés son el contenido del Plan y Programas de Estudio organizado en base a dos categorías de primer y segundo nivel. Dichos organizadores son importantes porque establecen un marco para la enseñanza del idioma inglés en México, y ayudan a los docentes a planificar y diseñar sus actividades y estrategias de enseñanza de manera efectiva (SEP, 2017^a).

En el siguiente apartado se describen los ambientes de aprendizaje y las acciones que orientan a los docentes en cuanto al contenido de la enseñanza del idioma inglés.

“Un ambiente de aprendizaje es un espacio en el cual ocurren diversas interacciones entre los individuos que forman parte de un sistema educativo, tales como estudiantes, docentes y directivos, además de los diferentes componentes que conforman dicho sistema. Este espacio se considera activo, ya que involucra a los seres humanos, las acciones pedagógicas de los participantes y una serie de factores biológicos, físicos y psicosociales que favorecen la interacción social” (González, 2015, p.2). El autor argumenta que, según la modalidad de enseñanza, es posible crear distintos ambientes de aprendizaje, como los presenciales, mixtos o virtuales.

El PRONI, en cuanto a su contenido, clasifica los materiales en dos niveles, denominados organizadores curriculares, que son esenciales para el programa de inglés: ambientes sociales de aprendizaje y actividades comunicativas. Estas dos categorías se utilizan para organizar y estructurar el contenido del programa las cuales se describen a continuación:

Figura 3
Organizadores Curriculares del PRONI



Nota: La figura muestra la clasificación de los contenidos del PRONI que se encuentran dentro de los organizadores curriculares de Educación Básica. Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2017a, p.174-175).

2.3.5 Aprendizajes Esperados por Grado

De acuerdo con lo establecido por la Secretaría de Educación Pública (2017) los objetivos específicos de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes en cada ciclo escolar y se basan en el currículo nacional de cada asignatura se encuentran en descritos en los Aprendizajes Esperados.

En el siguiente apartado se describen los aprendizajes fundamentales que el estudiante debe alcanzar al terminar cada grado escolar.

Tabla 3

Propósitos y aprendizajes esperados por grado

Ciclo 1 3° de preescolar, 1° y 2° de primaria.	
Propósito	Aprendizajes Esperados
Promover en los estudiantes una mayor conciencia y familiaridad	Reconocer y tomar conciencia de la presencia de distintas lenguas y culturas.

con un idioma diferente a su lengua materna, de modo que puedan reaccionar y responder de manera adecuada a necesidades básicas y personales de comunicación en situaciones cotidianas específicas.	Desarrollar interés y una actitud positiva hacia el aprendizaje del idioma inglés. Establecer conexiones básicas entre la información adquirida en diversas situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera. Utilizar habilidades de comunicación básicas, principalmente en la comprensión de mensajes. Participar en la exploración de textos de diversos géneros, especialmente aquellos de naturaleza imaginativa. Utilizar recursos lingüísticos y no lingüísticos para proporcionar información sobre sí mismos y su entorno en situaciones cotidianas.
Ciclo 2 3º y 4º de primaria	
Propósito Fomentar que los estudiantes se involucren en interacciones comunicativas en situaciones cotidianas y familiares, utilizando expresiones comunes empleadas en contextos habituales.	Aprendizajes Esperados. Reconocer similitudes y diferencias entre ellos mismos y otras personas y culturas a partir de experiencias interculturales. Participar en la toma de decisiones que promuevan la cooperación en el aprendizaje de una lengua extranjera. Utilizar conocimientos adquiridos en experiencias previas de aprendizaje de la lengua extranjera para anticipar nuevas situaciones. Utilizar un repertorio lingüístico básico para expresar información personal y necesidades prácticas. Intercambiar información predecible de interés inmediato. Establecer contactos sociales básicos en situaciones cotidianas.
Ciclo 3 5º y 6º de primaria	
Propósito Promover que los estudiantes participen en situaciones de comunicación comunes a través de textos orales y escritos cortos en contextos familiares	Aprendizajes Esperados. Explorar cómo las diferencias culturales afectan la comprensión entre personas y grupos. Reconocer la influencia de las personas y las situaciones en la actitud hacia el aprendizaje de una lengua extranjera. Utilizar estrategias para desenvolverse en situaciones específicas de aprendizaje de una lengua extranjera. Utilizar un conjunto básico de expresiones lingüísticas al comunicarse en situaciones cotidianas. Intercambiar información relevante y de interés personal. Participar en interacciones sociales breves y estructuradas en situaciones familiares.
Ciclo 4 1º, 2º y 3º de secundaria	
Propósito Que los estudiantes participen en conversaciones y ajusten su forma de comunicarse a través de diferentes tipos de textos hablados	Aprendizajes Esperados. Analizar ciertos aspectos que contribuyan a mejorar la comprensión entre culturas diferentes. Aplicar estrategias para superar desafíos individuales y colectivos en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. Transferir estrategias para fortalecer el desempeño en situaciones de aprendizaje de un idioma extranjero.

y escritos en diversas situaciones de interacción.	Utilizar un conjunto amplio pero sencillo de habilidades lingüísticas en diversas situaciones familiares y actuales. Intercambiar información de actualidad y relevante. Adaptarse a diferentes contextos sociales utilizando un estilo de comunicación neutral en una variedad de situaciones.
--	---

Nota: Elaboración propia a partir de la SEP (2017a).

2.3.6 Dosificación de los Aprendizajes Esperados del PRONI

La dosificación de los aprendizajes esperados del PRONI (2017) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, se refiere a la forma en que se organizan y distribuyen los objetivos de aprendizaje a lo largo de los ciclos escolares de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

Por lo que en el siguiente apartado se describe como se distribuye gradualmente el contenido de enseñanza del idioma inglés por ciclo, y se profundizará en el ciclo 3.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) incluye en sus planes y programas de estudio del idioma inglés las tablas de dosificación de los aprendizajes esperados (Tabla 4), con el fin de que los docentes tengan una visión general del progreso que se espera que los estudiantes logren en su aprendizaje, así como de la secuencia gradual de sus aprendizajes. Esta perspectiva considera el desarrollo individual del estudiante y busca garantizar la coordinación entre niveles educativos, con la colaboración de todos los docentes involucrados en el proceso. (SEP, 2017).

Tabla 4

Dosificación de los aprendizajes del Ciclo 3

Ciclo 3. 5º y 6º de primaria Nivel MCER A2.	
Ambientes Sociales de Aprendizaje: Familiar y Comunitario.	
Actividad Comunicativa: Intercambios asociados a propósitos específicos.	Participa en el intercambio de expresiones para coordinar encuentros. Intercambia recomendaciones para comprar o vender un producto.
Actividad Comunicativa: Intercambios asociados a medios de comunicación.	Participa en el intercambio de puntos de vista sobre noticias en formato de audio. Analiza y debate una entrevista.

Actividad Comunicativa: Intercambios asociados a información de uno mismo y de otros.	Explica y contrasta la apariencia física y habilidades en individuos de diferentes edades. Relata una competición deportiva.
Actividad Comunicativa: Intercambios asociados al entorno.	Intercambia datos para moverse dentro de una comunidad. Comprende y expresa instrucciones y restricciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de información de la SEP. (2017^a, p.178-179).

2.3.7 Orientaciones Didácticas y Sugerencias de Evaluación del PRONI

Las orientaciones didácticas son una serie de recomendaciones y estrategias que se ofrecen a los docentes para la enseñanza del idioma inglés en los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) con el propósito de dotar al docente con prácticas educativas exitosas. Además, se incluyen recomendaciones para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, con el fin de que los docentes puedan verificar si los objetivos de aprendizaje se han logrado o requieran ajustar su enseñanza (SEP, 2017^a).

En el siguiente apartado se describen las orientaciones didácticas, así como las sugerencias de evaluación que se sugieren para evaluar los aprendizajes fundamentales, de manera específica en el ciclo 3.

Delors (1996) sostiene que las orientaciones didácticas presentes en los planes de estudio del idioma inglés proponen actividades que estimulan la adquisición de habilidades y competencias en dicha lengua. Estas actividades fomentan el respeto y fomentan la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a las sociedades contemporáneas. De este modo, se generan las condiciones adecuadas para que los estudiantes puedan afrontar con éxito los retos actuales en un mundo globalizado, en el que se consideran diversas civilizaciones y lenguas.

Mientras que El Consejo de Europa para la promoción del inglés y el francés (2002) sostiene la idea de considerar la diversidad como una valiosa fuente de crecimiento, comprensión y colaboración entre las diferentes culturas globales. Su objetivo es que los estudiantes,

basándose en su propia identidad y personalidad, adquieran actitudes, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar mayor independencia en su pensamiento y acciones, al mismo tiempo que se vuelven más responsables y participativos en sus interacciones con otras personas. En resumen, se busca promover la diversidad como un recurso enriquecedor y fomentar el crecimiento personal y social de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la Secretaría de Educación Pública (2017) propone para la materia de inglés orientaciones didácticas las cuales promueven en los estudiantes experiencias positivas de aprendizaje que fomentan un desarrollo lingüístico y cultural. Por consiguiente, se espera que entre mejores habilidades comunicativas tengan los estudiantes, mayor será su interculturalidad.

Figura 4

Orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación para el ciclo 3 con la actividad comunicativa: Intercambios asociados a información de uno mismo y de otros

LENGUA EXTRANJERA, INGLÉS, PRIMARIA, 5º	
AMBIENTES SOCIALES DE APRENDIZAJE	FAMILIAR Y COMUNITARIO
Actividad comunicativa	Intercambios asociados a información de uno mismo y de otros
Práctica social del lenguaje	Describe y compara apariencia y habilidades en personas de distintas edades.
Aprendizajes esperados	- Escucha y explora descripciones de la apariencia física de personas conocidas. - Comprende descripciones. - Describe apariencia física propia.
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS – Ofrezca ejemplos de descripciones breves de personas conocidas. Use recursos visuales (fotografías, ilustraciones, etcétera) y modele para sus estudiantes cómo usarlos de apoyo para describir. De esta manera, estarán en condiciones de lograr: - formular preguntas que ayuden a determinar de quién y sobre qué se habla (<i>Was I talking about...? Is this John's dad?</i>, etcétera); - descubrir palabras y expresiones nuevas para ampliar repertorios; - reflexionar sobre conocimientos y experiencias previas; - determinar el orden en que se presenta la información y los detalles en las descripciones. – Asegúrese de que sus estudiantes tienen claro lo que se espera de ellos. Modele cómo escuchar con atención. Hágales sentir y saber que pueden: - formular preguntas para confirmar comprensión (<i>Have you got it? any questions?</i>, etcétera); - analizar expresiones usadas para describir (adjetivos y adverbios) personas y habilidades, y razones que las explican (por ejemplo: <i>I couldn't run as fast. She had so long hair. Now I can dance ballet if I do it slowly</i>); - diferenciar la información general de los detalles (<i>I looked so small. Look at my hands. I couldn't even hold my feeding bottle</i>); - reflexionar sobre el uso de conectivos para vincular información (<i>When I was six, I wore blue-framed glasses, but now I have these red-framed glasses</i>, etcétera); - parafrasear información para solicitar aclaraciones sobre el significado de palabras y expresiones y ampliar el repertorio de estas (<i>In this photo, I was small, I wore this thing that covers your face, because it was so cold...Ah, you mean a balacava</i>). – Promueva dentro del aula una cultura colaborativa, participativa y constructiva en la que sus estudiantes se sientan aceptados y apoyados por usted y sus pares. Puede hacerlo mediante un recurso gráfico que contenga acuerdos sobre el código de conducta, las funciones y las responsabilidades. Así, estarán en mejores condiciones de lograr: - compartir información relevante y algunos detalles; - usar preguntas (<i>Is that a...? How fast/high/long did you...? Why did you wear...?</i>, etcétera) para aclarar dudas y profundizar en los detalles; - atender el ritmo y la entonación de expresiones. SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN – Recopile evidencias como: - repertorio de palabras y expresiones, - lista con etapas y edades, - descripción oral breve de una persona, - enunciados positivos sobre la apariencia personal. Producto final: línea gráfica de desarrollo. – Instrumento sugerido: - cuestionario.	

Fuente: Secretaría de Educación Pública. (2017a, p.245).

Figura 5

Orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación para el ciclo 3 con la actividad comunicativa: Intercambios asociados a propósitos específicos

LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. PRIMARIA. 6°	
AMBIENTES SOCIALES DE APRENDIZAJE	FAMILIAR Y COMUNITARIO
Actividad comunicativa	• Intercambios asociados a propósitos específicos
Práctica social del lenguaje	• Intercambia sugerencias para adquirir o vender un producto.
Aprendizajes esperados	• Escucha y explora sugerencias en diálogos. • Comprende expresiones utilizadas por los interlocutores. • Intercambia sugerencias en un diálogo.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

– Brinde apoyo a sus estudiantes para que cobren conciencia de lo que aprenden y cómo lo hacen para que controlen y mejoren paulatinamente sus habilidades de comunicación. Interactúe con sus alumnos para demostrar las intervenciones en un diálogo. Así, ellos tendrán mejores condiciones para:

- anticipar el sentido general;
- distinguir a los interlocutores y la forma de dirigirse entre ellos;
- reconocer lugares y productos sobre los que se intercambian sugerencias;
- comparar los usos de tono, pausas y entonación entre interlocutores;
- determinar el orden de turnos de intervención en la secuencia del habla;
- reflexionar sobre cómo se inician, se mantienen y terminan intercambios.

– Cree un clima que aliente la aceptación y la cooperación. Ofrezca a sus estudiantes realimentación positiva, correctiva y específica en lo que hacen y en cómo lo hacen, de forma que logren:

- comparar el contenido de sus expresiones;
- contrastar el efecto causado en el interlocutor;
- discriminar las expresiones para solicitar o indicar características de productos;

- diferenciar entre patrones sonoros en el contexto y en las palabras aisladas;
- segmentar las palabras para mejorar la comprensión.

– Apoye a sus alumnos para que interactúen en nuevas situaciones. Favorezca la reflexión sobre lo que es necesario saber y saber hacer, de modo que logren:

- asumir el rol de interlocutor;
- monitorear la pronunciación de las palabras y los grupos de enunciación;
- preguntar sobre los diversos productos para obtener más información;
- usar alternativas y contra-alternativas a sugerencias (por ejemplo: *If I buy two, is it the same price?*).

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

– Recopile evidencias como:

- repertorio de palabras y expresiones,
- lista de preguntas,
- tabla con expresiones.
- **Producto final:** expresiones sugerencias.

– Instrumento sugerido:

- lista de comprobación o cotejo.

Fuente: Secretaría de Educación Pública. (2017a, p .255).

2.3.8 La Nueva Escuela Mexicana (NEM) Marco Curricular y Plan de Estudios 2022

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es un enfoque educativo en México que busca transformar el sistema educativo para abarcar desde la educación inicial hasta la superior, promoviendo un aprendizaje integral y de calidad para todos los estudiantes. Se enfoca en la

inclusión y equidad, garantizando que cada niño y joven tenga acceso a una educación que responda a sus necesidades y contextos. La NEM también busca fomentar la identidad nacional, la responsabilidad ciudadana y la interculturalidad, así como una cultura de paz y respeto por el medio ambiente. Además, se propone revalorizar la labor docente, mejorar la infraestructura escolar y garantizar una gobernanza que involucre a la comunidad en la toma de decisiones educativas. En resumen, la NEM tiene como objetivo formar ciudadanos críticos y activos, capaces de contribuir a la transformación social y al desarrollo sostenible del país (SEP, 2022).

La propuesta curricular para la enseñanza del inglés como lengua extranjera se integra dentro del campo formativo de Lenguajes desde 2011, destacando tres aspectos clave. Primero, se establece un enfoque integrado que alinea la enseñanza del inglés con las lenguas maternas, fomentando habilidades lingüísticas y culturales para una comunicación efectiva. Segundo, se estructuran niveles de logro utilizando estándares internacionales y nacionales, organizando los contenidos en ciclos de dos o tres grados para facilitar el desarrollo de competencias. Tercero, se amplía la cobertura de la enseñanza del inglés a diez años, desde preescolar hasta secundaria, incorporando docentes adicionales para asegurar una comprensión sólida de los fundamentos teóricos. El objetivo es que los estudiantes adquieran habilidades para interactuar en situaciones cotidianas mediante el uso de prácticas sociales del lenguaje (PSL), que integran conocimientos y actitudes necesarias para el uso efectivo del idioma en contextos reales. Las orientaciones didácticas y las tablas que resumen los contenidos permiten a los docentes implementar diversas actividades en el aula, facilitando así la enseñanza del inglés (SEP, 2022^a).

Figura 6

Orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación para el ciclo 3 con la práctica social del lenguaje: Registra información para elaborar un reporte sobre una labor o profesión

LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. PRIMARIA. 6º	
Práctica social del lenguaje	• Registra información para elaborar un reporte sobre una labor o profesión.
Aprendizajes	• Reúne información sobre labores o profesiones. • Explora reportes sobre actividades • Escribe información sobre labores y profesiones para hacer un reporte.

Orientaciones didácticas

– Cree un ambiente de colaboración y ayude a sus estudiantes a comprender la importancia y el valor del lenguaje escrito en la vida laboral de las personas, de esta forma ellos estarán en mejores condiciones de:

- explorar textos ilustrados sobre labores o profesiones;
- reconocer la organización textual (comparación- contraste, exposición, etcétera);
- analizar el destinatario y el propósito;
- generar inferencias sobre las imágenes;
- identificar las ideas principales y el orden en que se presentan;
- diferenciar las ideas principales de las secundarias en los párrafos;
- contrastar las diferencias culturales con respecto a la forma de desarrollar las actividades laborales;
- justificar la selección de la información para reportes, en función del destinatario.

– Modele para sus estudiantes cómo responder a los textos para mostrar su comprensión, por ejemplo: formar imágenes, cuestionarse, releer, dibujar, etcétera. Ayúdelos a analizar cómo usar, en diversas situaciones, las estrategias de lectura que ya dominan, así ellos lograrán:

- reconocer las partes de un reporte;
- identificar las ideas principales y el orden en que se presentan;
- formular y responder preguntas sobre las labores o profesiones;
- valorar qué tipo de información está presente y sobre cuál se requiere ahondar;
- leer el título y anticipar el contenido;
- parafrasear las descripciones de las labores o profesiones para verificar la comprensión;
- clasificar la información para los reportes.

– Haga demostraciones explícitas de cómo construir y manipular enunciados, por ejemplo: usar conjunciones (and, or, but, etcétera), frases (In the past, the most important job in the 1990's, etcétera) y cláusulas (Almost all physicists say that..., while they do not believe that..., etcétera):

- completar modelos de escritura con la información conocida de labores o profesiones;
- comparar las maneras de presentar la información en documentos y sus efectos (por ejemplo: Farmers are considered as one of the pillars for feeding a country/We can consider farmers as one of the pillars for feeding a country);
- elegir los conectores apropiados para relacionar los enunciados entre sí (por ejemplo: and, then);
- decidir los recursos gráficos para complementar reportes (cuadros, ilustraciones, etcétera);
- escribir los títulos para reportes;
- revisar las convenciones ortográficas (por ejemplo: uso de mayúsculas, de la coma, del punto y aparte).

Sugerencias de evaluación

– Recopile evidencias como:

- cuadro con labores y profesiones,
- notas con información recopilada.
- Producto final: reporte ilustrado.

– Instrumento sugerido:

- cuestionario.

Fuente: Secretaría de Educación Pública. (2022a, p .46).

2.4 Aprendizaje y Enseñanza de una Lengua Extranjera: Teorías Educativas.

Enseñar un segundo idioma es un proceso complejo y prolongado, con variables culturales y lingüísticas que están interconectadas en el proceso de aprendizaje. Por lo que, no pueden ser separados, ya que enseñar implica facilitar y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, generando las condiciones necesarias para que el estudiante aprenda. De igual manera, comprender el cómo aprende el estudiante es fundamental para establecer la filosofía educativa, el estilo de enseñanza, el enfoque, los métodos y técnicas que se utilizarán en el salón de clases (Brown, 2001).

Wilson et al. (2016) sostienen que, para alcanzar una buena enseñanza, los docentes deben crear y aplicar teorías de la enseñanza y el aprendizaje, así como modificarlas y desecharlas según sea necesario. Estas teorías no se basan solamente en intuiciones o sentido común, sino que son lecciones cuidadosamente elaboradas y revisadas durante años de experiencia. El autor argumenta que el enfoque de la pedagogía en el aula se deriva de las teorías sobre lo que resultará efectivo en los estudiantes, por lo que los docentes tienen la capacidad de ejercer un mayor control sobre las decisiones pedagógicas cuando expresan claramente sus teorías y las ponen a prueba mediante la experiencia en el aula. Además, al recibir retroalimentación por parte de sus colegas y mantenerse al tanto de la investigación actual en la materia, pueden fortalecer su práctica educativa.

En la siguiente sección, exploramos diversas corrientes teóricas que han proporcionado a los docentes herramientas para explicar las razones detrás de sus enfoques de enseñanza. Estas teorías también fomentan la reflexión sobre la práctica docente en relación con la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. El objetivo es respaldar el análisis del PRONI y su

aplicación. Se presentan las teorías conductistas, cognitivas, de adquisición del lenguaje y socioculturales, junto con los métodos que han sido influenciados por estas corrientes teóricas.

Las teorías educativas son un término general que describe una colección de teorías que explican el propósito del aprendizaje y de la educación, así como su aplicación y la interpretación. Asimismo, proporcionan un marco para poder construir una instrucción eficaz, brindando explicaciones sobre los mecanismos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje. Las teorías educativas nos muestran por qué y en qué circunstancias funcionan ciertas estrategias y métodos de enseñanza-aprendizaje, mientras que otras no (Artino, 2018).

En el siguiente apartado se describen diversas teorías basadas en algunas de las metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras tales como la teoría conductista, cognitivista, adquisición de lenguaje, sociocultural, así como la corriente socio-constructivista con el objetivo de entender cómo aprenden los estudiantes.

2.4.1 Teoría Conductista.

Skinner (1957) representante de la teoría conductista, que sostiene que el comportamiento humano es un conjunto de respuestas fisiológicas condicionadas por el entorno. Según esta teoría, el condicionamiento es una parte importante de la conducta humana relacionada con el aprendizaje del lenguaje, lo que puede dar lugar a posibles mecanismos de condicionamiento. Skinner explica que los niños aprenden el lenguaje con la imitación y, posteriormente, asocian palabras específicas con situaciones, objetos o actividades. Además, sugiere que cuando se aprende vocabulario y gramática estos se producen por medio del condicionamiento operante, en el que una conducta determinada y una consecuencia están conectadas contribuyendo al aprendizaje.

El método Audiolingual, que tiene un enfoque oral se ha utilizado para enseñar lenguas, ha sido influenciado por la teoría conductista. Este método se utilizó para enseñar lenguas a militares durante la Segunda Guerra Mundial y se enfoca en entrenar con patrones gramaticales, utilizando la práctica y la repetición como elementos clave. En la práctica, este método utiliza fotos, acciones y objetos para enfatizar el lenguaje hablado (Richards y Rodgers, 1986).

2.4.2 Teoría Cognitivista.

En el año 1960, Chomsky introduce la teoría cognitiva, la cual defiende que los humanos poseen cierta predisposición innata para la adquisición de una lengua. El autor propone la idea de que todos los idiomas contienen estructuras y reglas similares (una gramática universal), y el hecho de que los pequeños adquieren el lenguaje de la misma manera y sin mucho esfuerzo, ya que con la práctica el estudiante podrá tener fluidez sin necesidad de pensar en reglas lingüísticas (Larsen-Freeman, 1991).

Es decir; la teoría cognitiva pone de relieve la importancia de los procesos mentales en el aprendizaje, afirmando que los educandos construyen de manera activa nuevos conocimientos y

comprensión basados en sus experiencias. Esta teoría resalta el papel crucial de las habilidades de resolución de problemas, la memoria, la atención, la percepción en el proceso de aprendizaje y sugiere que el aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes están involucrados activamente en la adquisición de nuevos conocimientos (Ertmer et al., 1993).

2.4.3 Teoría de adquisición de lenguaje.

Krashen (1982) apoya la idea de Chomsky con su teoría de adquisición de lenguaje. El autor afirma que los educandos con alta motivación, confianza en sí mismos, una buena imagen de sí mismos y un bajo nivel de ansiedad son fundamentales para tener éxito en la adquisición de un segundo idioma. Según esta teoría, la forma óptima de aprender un idioma por medio de la comunicación natural. Es decir; la adquisición de la lengua es muy similar al proceso que usan los niños para adquirir las primeras y segundas lenguas, el cual requiere de una interacción significativa en la lengua destino, en la que los hablantes no se preocupan por la forma de sus locuciones sino por los mensajes que están transmitiendo y comprendiendo (Krashen, 1982).

Desde la perspectiva de Masood (2022) la adquisición del lenguaje es un proceso en donde la persona adquiere el lenguaje etapa por etapa. En cada paso, hay alguna mejora, y esta mejora acerca a la persona a la perfección en el arte del habla. La adquisición del lenguaje está asociada con inclinaciones instintivas y el material memorable disponible para la persona que está atravesando el proceso de adquisición.

2.4.4 Teoría sociocultural.

Por otro lado, desde las perspectivas teóricas para la adquisición de una lengua existe la teoría sociocultural de Vygotsky. El autor asevera que el razonamiento posee un elemento básicamente de carácter social y que las personas aprenden mucho mejor mediante la interacción con otros. Vygotsky remarca el valor de las relaciones entre la persona, la sociedad y la cultura, en las cuales por medio de la colaboración social pueden obtener conocimientos tales como: la lengua, el sistema de cálculo, el arte, la escritura, y demás producciones sociales, generando así un aprendizaje muchísimo más consistente. De igual manera, el autor argumenta que todo individuo posee una zona de desarrollo próximo (ZDP), es decir; todo individuo se mueve entre 2 magnitudes, lo que es capaz de hacer en el instante de hoy y lo que está preparado para hacer, aunque no lo haya hecho aún; esto aplicado al estudiante se traduce en que tenemos la posibilidad de diferenciar lo que el estudiante sabe y lo que todavía no está preparado para aprender. Así pues, entre estas dos magnitudes se encuentra la ZDP que se vincula con lo que el educando es capaz de hacer y lo que pudiera lograr si le ayudan y orientan a ello (Mitchell et al., 2004).

De acuerdo con Vygotsky (1978), “cada función en el desarrollo cultural de los niños se muestra de manera dual: primero, en el ámbito social y luego, en el ámbito individual. Esto implica que las capacidades cognitivas, como la atención voluntaria, la memoria lógica y la formación de conceptos, se originan a través de las interacciones entre personas antes de internalizarse en el individuo”. En resumen, las funciones superiores se desarrollan gracias a la interacción social y la colaboración entre individuos.

El autor argumenta que el socio constructivismo es una teoría educativa que postula que el conocimiento es co-construido por los individuos por medio de la interacción social con los demás y su entorno. Esta teoría apoya que el aprendizaje no es simplemente la adquisición de

conocimientos, sino un proceso activo y dinámico de creación de significado que se realiza por medio de participación en contextos sociales. En el socio constructivismo, los estudiantes son vistos como agentes activos que pueden dar forma y transformar su propia comprensión del mundo al relacionarse con otros y con los artefactos y herramientas culturales que los rodean (Vygotsky, 1978).

Vygotsky propone que los intereses y las capacidades del aprendiz se desarrollan al máximo cuando se aprende en el contexto social e impulsando un trabajo colectivo con conocimiento científico-técnico basado en la práctica. Desde esta perspectiva, Bruner y Vygotsky como representantes de la corriente socio constructivista argumentan que el conocimiento se crea por medio de experiencias compartidas, ya que la interacción implica una reciprocidad compleja entre contexto e individuo (Araya, 2007).

2.5 Metodologías y Enfoques de Enseñanza de Lenguas

Richards et al. (1986) definen la metodología como “el análisis de las prácticas y procesos empleados en la enseñanza, junto con los principios y convicciones que los respaldan”. Nunan (2015) agrega que, a diferencia del diseño curricular, que se enfoca en el contenido, la metodología se centra en las técnicas y procedimientos aplicados en el aula, así como en los principios para organizarlos de manera secuencial. El autor concluye mencionando que la evaluación se enfoca en el desempeño de los estudiantes, mientras que la evaluación abarca un enfoque más amplio y considera cómo nuestro programa o curso ha beneficiado a los estudiantes en general.

Según Richards et al. (2001) el método en la enseñanza es definido como “la noción de un conjunto sistemático de prácticas de enseñanza basadas en una teoría particular del lenguaje y el aprendizaje de idiomas”. El autor comenta que la búsqueda de mejores métodos fue una

preocupación de muchos docentes en el siglo XX, ya que todos los métodos tienen en común la creencia de que las prácticas docentes que sustentan proporcionan una base más eficaz y teóricamente más sólida para la enseñanza que los métodos que lo precedieron.

En cambio, Al-Rawi (2013) define a la metodología de enseñanza como “el enfoque que utiliza el docente para planificar y aplicar una variedad de recursos y actividades educativas para alcanzar objetivos específicos, mientras que las técnicas de enseñanza son los recursos que reflejan el éxito del proceso de aprendizaje y las habilidades del docente”. De acuerdo con el autor, es importante estar en constante búsqueda de nuevas formas de brindar información a los educandos, ya que, algunas veces, los métodos tradicionales no son tan efectivos como antes debido al avance tecnológico. La enseñanza se vuelve más eficaz cuando se adapta rápidamente a las demandas del estudiante, por lo que es necesario combinar varias técnicas para transmitir conocimientos. Desde esta perspectiva hoy en día, se puede ver cómo las clases de inglés intentan satisfacer las demandas de comunicación de los educandos utilizando diversas metodologías y estrategias (Renau, 2016).

Patel et al. (2008) argumentan que la metodología es “un enfoque sistemático y científico de enseñanza de cualquier materia que guía al docente sobre cómo enseñar y cómo hacer que su enseñanza sea efectiva”. El autor concluye que es crucial que el docente conozca diversos tipos de técnicas y métodos de enseñanza del inglés para alcanzar este objetivo. Además, de acuerdo con el autor el método se puede definir como el proceso de planeación, selección y evaluación de elementos lingüísticos, materiales y técnicas de enseñanza, entre otros.

En el siguiente apartado se abordan diferentes metodologías y enfoques de enseñanza de lenguas que se han presentado en torno a la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera tales como: Enseñanza Comunicativa del Lenguaje (CLT), Aprendizaje Basado en

Tareas (TBL), Instrucción Basada en Contenido, Enfoque Estructural, Traducción Gramatical, Método Directo, Método Audio lingual, Respuesta Física Total (TPR), Método centrado en el estudiante (SCL), y el Método Natural.

2.5.1. Técnica del Lenguaje Comunicativo (CLT)

La Técnica del Lenguaje Comunicativo de idiomas (CLT, por sus siglas en inglés) es un enfoque de la enseñanza de idiomas que enfatiza el aprendizaje de un idioma con el objetivo de comunicarse con los demás. La comunicación incluye conocer los intereses, actividades, preferencias y opiniones de los compañeros y transmitir las propias. También puede implicar explicar las rutinas diarias, discutir eventos actuales, escribir un mensaje de correo electrónico con algunas noticias personales o contarles a otros sobre un libro o artículo interesante o un videoclip de Internet. (Duff, 2014, como se citó en Nunan, 2015)

En otras palabras, la metodología de la enseñanza comunicativa de idiomas (CLT) no se considera un método o conjunto de reglas, sino más bien una herramienta para la comunicación. La CLT se enfoca en enseñar idiomas por medio de tareas comunicativas, tal como lo describe Nunan (2015).

De acuerdo con Richards (2006) CLT comenzó una acción que se aleja de los formatos de lecciones tradicionales donde la atención se centraba en dominar los diferentes elementos gramaticales y la práctica se realizaba por medio de actividades controladas, tales como la memorización de diálogos y ejercicios, mientras que con CLT se realizan actividades de trabajo en pareja y en grupo, juegos de roles, trabajo por proyectos.

2.5.2. Aprendizaje Basado en Tareas (TBL)

Según Nunan (2004), el enfoque del Aprendizaje Basado en Tareas (TBL) en la enseñanza de idiomas se centra en el uso de tareas auténticas como unidad central de instrucción.

El objetivo del TBL es mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes por medio de tareas lingüísticas significativas y relevantes para sus necesidades e intereses. El autor define una tarea pedagógica como “un trabajo en clase que involucra a los estudiantes en la comprensión, manipulación, producción o interacción en el idioma meta, centrándose en el uso del conocimiento gramatical para expresar significado, y en el que el propósito es transmitir significado en lugar de manipular la forma”. Además, el autor agrega que la tarea debe tener un sentido de plenitud y ser un acto comunicativo completo, con un inicio, un desarrollo y una conclusión.

Por su parte, Willis et al. (2007) argumentan que el aprendizaje de idiomas con TBL se sitúa en un contexto comunicativo, centrado en la realización de tareas que se basan en utilizar auténticamente el idioma. Las tareas están diseñadas para ser significativas, atractivas y desafiantes, y para brindar oportunidades para que los educandos negocien el significado, interactúen y colaboren con otros. TBL está centrado en el estudiante y enfatiza desarrollar habilidades de comunicación, autonomía y metacognición de los estudiantes.

2.5.3 Instrucción Basada en Contenido

Los enfoques basados en contenido en la enseñanza de idiomas han sido ampliamente utilizados en una variedad de escenarios diferentes desde la década de 1980. Desde sus primeras aplicaciones en programas de inmersión, ahora se usan ampliamente en programas de inglés como lengua extranjera, programas universitarios de idiomas extranjeros, y en negocios y cursos vocacionales en inglés como lengua extranjera. Sus defensores afirman que conduce a resultados de programas más exitosos que otros enfoques de enseñanza de idiomas, ya que ofrece oportunidades ilimitadas con el propósito de que los maestros coincidan con los intereses y

necesidades de sus estudiantes con ideas interesantes y contenido significativo, ofreciendo muchas ventajas prácticas para los docentes (Richards et al. 2001).

De acuerdo con Krahne (1987), la instrucción basada en el contenido (IBC) es un enfoque en la enseñanza de una lengua extranjera que se centra en el contenido o la información que los estudiantes van a adquirir, en lugar de centrarse en la enseñanza de un programa lingüístico o de otro tipo. Krahne define este enfoque como “la enseñanza de contenido o información en el idioma que se está aprendiendo, sin un esfuerzo directo o explícito para enseñar el idioma por sí mismo, como una entidad separada del contenido que se está enseñando” (Krahne, 1987, p. 65).

Por su parte Iza (2017) comenta que la IBC se enfoca en enseñar habilidades y conocimientos específicos que se relacionan directamente con el contenido de la materia, lo que ayuda a los estudiantes a retener información de manera más efectiva, aumentando su motivación, mejorando su pensamiento crítico, y personalizando el aprendizaje. La IBC se basa en la idea de que los estudiantes aprenden mejor cuando se les presenta el contenido en un contexto significativo y relevante, promoviendo el desarrollo del razonamiento entre los estudiantes. El trabajo de grupo es un claro ejemplo de cómo el estudiante puede mejorar sus habilidades cognitivas, donde tiene la oportunidad de expresar su opinión sobre un tema y respaldarla con argumentos sólidos en discusiones con sus compañeros.

2.5.4 Traducción Gramatical

En el siglo XIX, el método clásico de enseñanza de idiomas se convirtió en el llamado método de traducción gramatical, que se enfocaba en la enseñanza de las reglas gramaticales para poder traducir del segundo idioma al nativo. A pesar de los intentos de reformar la metodología de enseñanza de idiomas a principios del siglo XX, sorprendentemente el método de

traducción gramatical resistió y todavía se practica en muchos contextos educativos hoy en día (Brown, 2001).

Prator y Celce-Murcia (1979, como se citó en Brown, 2001) enumeran las principales características de la traducción gramatical tales como:

- 1) Las clases se imparten en el idioma nativo, con muy poco uso activo del idioma objetivo.
- 2) El vocabulario se enseña mayormente con listas de palabras aisladas.
- 3) Se proporcionan explicaciones detalladas y complicadas sobre la gramática y su complejidad.
- 4) La gramática se enseña como la regla para combinar palabras, y la enseñanza se centra en la forma y la inflexión de las palabras.
- 5) La lectura de textos clásicos y difíciles comienza temprano.
- 6) Se presta poca atención a los textos y su contenido, usándose principalmente como ejercicios para el análisis gramatical.
- 7) Los ejercicios consisten principalmente en traducir las oraciones inconexas del idioma objetivo al idioma nativo.
- 8) La pronunciación recibe poca o ninguna atención.

En el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la enseñanza está dominada por un método de traducción de la gramática, el docente tiende a centrarse más en la precisión de la competencia de sus alumnos, en lugar de su desempeño. También se combina el método de traducción de gramática y el enfoque comunicativo mejorando la precisión y fluidez

de los estudiantes en adquirir su competencia y desempeño en inglés como lengua extranjera (Chang, 2011).

2.5.5 Método Directo

El Método Directo y el Método de Traducción Gramatical no son nuevos en la enseñanza de idiomas, y han sido utilizados por docentes de lenguas durante muchos años. Sin embargo, el Método Directo ha sido revivido como un método para enseñar el uso efectivo de otro idioma para comunicarse. El Método de Traducción Gramatical no fue muy efectivo en preparar a los estudiantes para comunicarse en el idioma destino, por lo que el Método Directo ganó popularidad. Este método tiene una regla fundamental: no se permite la traducción. En cambio, el significado debe ser transmitido directamente en el idioma de destino a través de demostraciones y ayudas visuales, sin recurrir al uso del idioma nativo de los estudiantes (Larsen-Freeman, 2011).

Brown (2001) comenta que la premisa básica del Método Directo es que el aprendizaje de un segundo idioma debe parecerse más al aprendizaje del primer idioma con uso espontáneo del idioma y mucha interacción oral, sin traducciones entre el primer y el segundo idioma y sin análisis de las reglas gramaticales.

A continuación, Richards y Rodgers (1986) enumeran los principios por los cuales se rige el Método Directo:

- 1) La enseñanza en el salón de clases se realiza únicamente en el idioma objetivo.
- 2) Solo se enseñan frases y vocabulario cotidianos.

- 3) Las competencias orales se desarrollan mediante un proceso gradual y coordinado que involucra intercambios de preguntas y respuestas entre docentes y estudiantes en entornos de aprendizaje pequeños e intensivos.
- 4) La forma de enseñar gramática es inductiva.
- 5) Se enseña a través del modelado y la práctica.
- 6) El aprendizaje de vocabulario específico se facilita mediante demostraciones visuales, objetos concretos e imágenes, mientras que el vocabulario abstracto se enseña a través de la asociación de ideas.
- 7) El enfoque de enseñanza abarca tanto la expresión oral como la comprensión auditiva.
- 8) Se destaca la importancia de la pronunciación y la gramática correctas.

2.5.6 Método Audiolingual

El audiolingüismo está basado en estructuras, para enseñar idiomas. El punto de partida es un programa lingüístico, que contiene los elementos clave de fonología, morfología y sintaxis del idioma ordenados según su orden de presentación. Este enfatiza la enseñanza de la comprensión de textos. Los docentes enseñan a partir de libros que contienen breves pasajes de lectura en la lengua extranjera, precedidos por listas de vocabulario. A menudo en la práctica los docentes recurren a discutir el contenido del pasaje en inglés. Los patrones de oraciones y la gramática se introducen por el autor del libro de texto. No existe estandarización del vocabulario o la gramática que se incluye. Tampoco hay consenso sobre qué gramática, patrones de oraciones y vocabulario son más importantes para los estudiantes principiantes, intermedios o avanzados. La teoría del lenguaje que subyace al audiolingüismo se deriva de una visión propuesta por los

lingüistas estadounidenses en la década de 1950, una visión que se conoció como lingüística estructural (Brown, 2001).

Prator y Celce-Murcia (1979, como se citó en Brown, 2001) enumeran las características del Método Audiolingual tales como:

- 1) En forma de dialogo se presenta el l material nuevo.
- 2) Se sigue estudiando y practicando lo que se aprende por medio de la mímica, el sobre aprendizaje, y la memorización de frases hechas.
- 3) Las estructuras se enseñan una a la vez y se secuencian mediante análisis contrastivo.
- 4) Las estructuras se enseñan por medio de ejercicios repetitivos y patrones.
- 5) La gramática se enseña por analogía inductiva más que por explicación deductiva, con poca o ninguna explicación gramatical.
- 6) El vocabulario está estrictamente limitado y se aprende en contexto
- 7) Hay mucho uso de cintas, fichas de idioma y ayudas visuales.
- 8) Se concede gran importancia a la pronunciación
- 9) Se permite muy poco uso de la lengua materna por parte de los docentes.
- 10) Las respuestas exitosas se refuerzan inmediatamente
- 11) Se esfuerzan para lograr que los estudiantes produzcan enunciados libres de errores
- 12) Hay tendencia al lenguaje manipulador y a ignorar el contenido.

2.5.7 Respuesta Física Total (TPR)

Los objetivos generales de la Respuesta Física Total (TPR) son enseñar competencia oral en un nivel inicial. La comprensión es un medio para un fin, y el objetivo final es enseñar habilidades básicas para hablar. El uso de TPR en el aula tiene como objetivo producir estudiantes que sean capaces de una comunicación desinhibida que sea inteligible para un hablante nativo. No se elaboran objetivos de instrucción específicos, ya que estos dependerán de las necesidades particulares de los estudiantes. Sin embargo, cualesquiera que sean los objetivos que se establezcan, deben ser alcanzables mediante el uso de ejercicios activos imperativos. Respuesta Física Total (TPR) es diferente a los métodos con enfoque gramatical o de lenguaje estructurado, ya que prioriza la comprensión del significado en vez de la forma. En lugar de enseñar la gramática de manera explícita, la enseñanza de la gramática es más natural de manera inducida (Richards et al., 2001).

Por consiguiente, los ejercicios imperativos de repetición oral (drills) son las actividades principales en un aula que utilice TPR. Por lo general, están orientados a resaltar las acciones físicas y las actividades realizadas por los estudiantes. Cuando TPR es utilizado en el aula, se requiere que el maestro proporcione un modelo. El modelo tiene tres características vitales: 1) la comprensión del lenguaje hablado debe ocurrir antes de hablar, 2) la comprensión se desarrolla a través del movimiento del cuerpo, y 3) el período de escucha ayuda al estudiante a estar listo para conversar. Cabe mencionar que este modelo no obliga al estudiante a hablar (Handoyo, 2005).

2.5.8 Método Centrado en el Estudiante (SCL)

“El aprendizaje centrado en el estudiante se ha definido como un enfoque para el aprendizaje en el que los estudiantes eligen no solo qué estudiar, sino también cómo y por qué

ese tema podría ser de interés” (Rogers, 1983). En otras palabras, el entorno de aprendizaje tiene al educando al centro de la responsabilidad y la actividad, en contraste con muchas prácticas didácticas convencionales en donde el docente es un instructor que tiene la cobertura del contenido de enseñanza académico. Además, los estudiantes encuentran el proceso de aprendizaje más significativo cuando los temas son relevantes para sus vidas, necesidades e intereses, y cuando participan activamente en la creación, la comprensión, y conexión con el conocimiento (McCombs y Whistler, 1997).

Corley (2008) nos presenta las características de un aula centrada en el educando, y como este método modifica la relación docente-estudiante, el plan de estudios, la instrucción, la agrupación de educandos y la evaluación de las siguientes maneras:

- 1) Relaciones entre el instructor y los estudiantes son más colaborativos;
- 2) El currículo es más temático, vivencial e inclusivo de múltiples perspectivas;
- 3) La instrucción permite una amplia gama de aprendizaje, preferencias, se basa en las fortalezas, intereses y experiencias de los estudiantes, y es participativo;
- 4) La agrupación no es realizada por habilidad, sino que se promueve la cooperación, la responsabilidad compartida y el sentido de pertenencia; y
- 5) La evaluación considera inteligencias múltiples, utiliza evaluaciones auténticas y fomenta la autorreflexión.

2.5.9 Método Natural

En 1977, Tracy Terrell, profesora de español en California, propuso una nueva filosofía de enseñanza de idiomas llamada Enfoque Natural, que integraría los principios naturalistas identificados en los estudios de adquisición de un segundo idioma. El Enfoque Natural fue

desarrollado a partir de las experiencias de Terrell en la enseñanza de clases de español, pero también ha sido utilizado en clases de diferentes niveles y con varios idiomas. En colaboración con Stephen Krashen, un lingüista aplicado de la Universidad del Sur de California, Terrell elaboró una justificación teórica para el Enfoque Natural, basándose en la teoría de Krashen sobre como adquirir un segundo idioma. (Richards et al., 2001)

Los autores describen el enfoque natural como uno de los métodos tradicionales de enseñanza de idiomas que se basa en el uso del lenguaje en situaciones comunicativas, sin recurrir a la lengua materna. Además, se ha conocido de diferentes maneras tales como; enfoque psicológico, directo, analítico, fonético, imitativo, entre otros (Krashen y Terrell, 1983: 9). Según Richards et al. (2001), el enfoque natural se encuentra dentro de los métodos tradicionales de enseñanza de idiomas, que se basan en la observación e interpretación de cómo los estudiantes adquieren tanto su lengua materna como un segundo idioma en ambientes informales. Tales métodos rechazan la organización formal o gramatical del lenguaje como un requisito previo para la enseñanza.

Desde esta perspectiva, el Enfoque Natural utiliza técnicas y actividades provenientes de diversas fuentes de métodos y sólo se considera innovador en cuanto a sus objetivos y la forma en que se aplican. Krashen y Terrell (1983) proponen una diversidad de ejercicios, algunas de las cuales son comunes en la Enseñanza del Lenguaje Situacional y la Enseñanza del Lenguaje Comunicativo, tales como:

- 1) Comenzar con los comandos TPR (Respuesta Física Total)
- 2) Usar TPR para enseñar los nombres de las partes del cuerpo y para introducir números y secuencias.
- 3) Introducir términos y accesorios del aula en los comandos.

- 4) Usar nombres de características físicas y ropa para identificar a los miembros de la clase por su nombre.
- 5) Usar elementos visuales, generalmente imágenes de revistas, para introducir nuevo vocabulario y para continuar con las actividades que requieren solo los nombres de los estudiantes como respuesta.
- 6) Combinar el uso de imágenes con TPR.
- 7) Combinar observaciones sobre las imágenes con comandos y condicionales.
- 8) Usar varias imágenes, pidiendo a los estudiantes señalar la ilustración que se describe.

2.6 Lengua y Competencia

Ugalde (1989) explica que el lenguaje es un sistema de comunicación que utiliza un conjunto de símbolos (como palabras, gestos o caracteres escritos) para transmitir significado entre grupos o individuos; el cual es un sistema complejo y dinámico que nos permite expresar nuestros pensamientos, ideas, emociones y experiencias con los demás. De igual manera el autor explica que estas representaciones se pueden expresar mediante sonidos (signos articulados) o gráficos (escritura), correspondientes al lenguaje hablado y escrito, respectivamente; y que el lenguaje hablado precede al lenguaje escrito en términos históricos, ya que el lenguaje escrito se originó a través de la evolución social y política. Finalmente, el autor argumenta que los niños adquieren el lenguaje oral antes que el escrito, siguiendo el mismo orden cronológico de aparición de estas formas.

Por otro lado, el dominio del idioma se define como” la capacidad de usar el idioma de manera precisa y adecuada en sus formas orales y escritas en una variedad de entornos” (Cloud, 2000 citado en Ernst-Slavit et al., 2018). En ese sentido, Kern (2000)

desarrolló un amplio marco conceptual que incluye tres dimensiones de la alfabetización académica para comprender el dominio del idioma. Las cuales son: lingüística, sociocultural y cognitiva. El autor comenta que para dominar un idioma se requieren conocimientos y habilidades al utilizar componentes lingüísticos. También requiere conocimientos previos, pensamiento crítico y habilidades metacognitivas, así como comprender y aplicar matices culturales, creencias y prácticas dentro de su contexto. Finalmente, el autor concluye con la idea de que ser competente en un idioma requiere habilidad en el uso apropiado de los cuatro dominios del idioma (escuchar, hablar, leer y escribir) para una variedad de propósitos, en una variedad de situaciones, con una variedad de audiencias.

Por otro lado, Hager et al. (1996) definen la competencia como “la posesión de una serie de atributos deseables que incluyen conocimiento, habilidades y destrezas tales como resolución de problemas, análisis, comunicación, reconocimiento de patrones, y actitudes”. La competencia comunicativa es el conocimiento integral del comunicador y la aplicación adecuada de una lengua en un contexto específico. Este conocimiento ayuda al comunicador a saber qué comunicar y, más importante, cómo, cuándo y dónde comunicar algo (Ernst-Slavit et al. 2018).

2.6.1 La Lengua como Práctica Social

El lenguaje a menudo se considera una práctica social porque está profundamente arraigado en las interacciones sociales y los contextos culturales. El lenguaje no es solo una herramienta para la comunicación, sino también un medio para expresar identidad, establecer relaciones y negociar significados en situaciones sociales. Desde este punto de vista, el lenguaje no es solo un conjunto de reglas y estructuras abstractas, sino que también está conformado por factores sociales, culturales e históricos. En el campo de los estudios del lenguaje, ha habido un giro desde una perspectiva del lenguaje positivista y modernista hacia una crítica y

postestructuralista (Pennycook, 2001). Dentro de este paradigma, no estudiamos el lenguaje o las formas del lenguaje, sino “las prácticas del lenguaje en interrelación con las condiciones sociohistóricas políticas y económicas que las producen” (García et al., 2017, p. 5).

Asimismo, el núcleo de la educación se basa en el método de comunicación, que utiliza enfoques como las tareas, situaciones de la vida real y otros métodos funcionales. Estos enfoques se implementan a través de diversas estrategias y técnicas que se adaptan a las cuatro habilidades para el aprendizaje de idiomas (hablar, escuchar, escribir y leer) de los estudiantes. Para facilitar el aprendizaje, los docentes buscan formas eficientes de organizar actividades de comunicación y proporcionan sugerencias de materiales para los estudiantes. En la educación actual, los docentes no solo desempeñan un papel de enseñanza, sino también de supervisión, lo que permite establecer una relación de cooperación entre el docente y el estudiante durante el proceso de aprendizaje (Manaj, 2015).

En vista de lo expuesto anteriormente, en la siguiente sección se expondrá la opinión de diversos autores acerca de las cuatro habilidades fundamentales para aprender idiomas: expresión oral, comprensión auditiva, comprensión lectora, y expresión escrita. Asimismo, se presentará una síntesis de los estudios encontrados sobre dichas habilidades en primaria.

2.6.2 Las Cuatro Habilidades del Lenguaje

El objetivo de las cuatro habilidades del lenguaje es permitir que los seres humanos se comuniquen entre ellos. De ahí la importancia de estas habilidades en la enseñanza de idiomas y en la adquisición de un segundo idioma. Se basa en la idea de que las habilidades lingüísticas están interconectadas y que el desarrollo de una habilidad puede facilitar el desarrollo de las demás. Por ejemplo, mejorar las habilidades de lectura puede mejorar el conocimiento del vocabulario, lo que a su vez puede mejorar las habilidades de producción oral y escrita. En el

contexto de las "cuatro habilidades" para el aprendizaje de idiomas, se considera hablar, escuchar, escribir y leer. La comprensión auditiva y lectora son habilidades receptivas. A través de ellas recibimos información del idioma de destino. La producción oral y escrita son habilidades productivas. De los cuatro, la comprensión auditiva es fundamental. Es incluso más importante que leer, aunque, la lectura también es una habilidad extremadamente importante y, a veces, se pasa por alto (Nunan, 2015).

Ernst-Slavit y Egbert (2018) argumentan que, aunque los cuatro dominios (escuchar, hablar, leer y escribir) están interrelacionados, pueden desarrollarse a diferentes ritmos e independientemente unos de otros. Estos cuatro dominios se pueden clasificar en habilidades receptivas o productivas y en orales o escritas las cuales se describen a continuación:

El lenguaje receptivo se refiere a la información que alguien recibe a través de actividades de escucha o lectura.

a. Escuchar. Los estudiantes de inglés procesan, entienden y responden al lenguaje hablado de una variedad de hablantes para una variedad de propósitos en una variedad de situaciones. Sin embargo, escuchar no es una habilidad pasiva; requiere la búsqueda activa de significado.

b. Lectura. Los estudiantes de inglés procesan, interpretan y evalúan palabras escritas, símbolos y otras señales visuales utilizadas en textos para transmitir significado.

Aprender a leer en un segundo idioma puede verse obstaculizado o mejorado por los niveles de alfabetización de los estudiantes en sus idiomas nativos. Los estudiantes que tienen bases sólidas de lectura en su primera lengua traen consigo habilidades de alfabetización que normalmente se pueden transferir al proceso de aprender a leer en inglés.

El lenguaje productivo se refiere a la información producida para transmitir significado. La esencia fundamental del lenguaje productivo implica una audiencia, aunque no siempre una audiencia inmediata, como en el caso de escribir un libro o un correo electrónico.

a. Discurso. Los educandos que aprenden inglés se involucran en la comunicación oral en una variedad de situaciones para una variedad de propósitos y audiencias en una amplia gama de contextos sociales, culturales y académicos. Los roles contextuales para tomar y mantener la palabra, tomar turnos y la forma en que los niños conversan con los adultos son solo algunos ejemplos.

b. Escribir. Los estudiantes de inglés se involucran en la comunicación escrita en una variedad de formas para una variedad de propósitos y audiencias. Estas formas incluyen expresar significado a través de dibujos, símbolos y/o texto. Los ELL pueden venir con estilos y usos de escritura que están influenciados por sus culturas de origen.

Comprender las diferentes demandas de cada dominio del idioma ayuda a los docentes a abordar las necesidades de aprendizaje de idiomas de sus estudiantes.

2.6.2.1 Comprensión auditiva. Hasta hace muy poco, la comprensión auditiva había sido descuidada tanto en su lugar en la metodología de enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras como en el desarrollo de materiales y técnicas para utilizarse en el aula. (Celce-Murcia, 2001). Ahora se considera que esta habilidad es un requisito previo para la competencia oral, así como una habilidad importante por derecho propio. (Morley, 2001). Escuchar es una habilidad lingüística importante para desarrollar si queremos aprender una lengua extranjera. No obstante, su importancia, los estudiantes consideran que escuchar es la habilidad más difícil de aprender (Kurita, 2012).

Aunque escuchar sea la habilidad considerada difícil de aprender, los docentes implementan diversas formas de presentar ejercicios auditivos con el fin de maximizar su efectividad, ya que mejorar la comprensión auditiva contribuye al éxito en el aprendizaje del lenguaje, permitiendo a los estudiantes comprender lo que escuchan. Esto motiva y aumenta la independencia de los estudiantes para interactuar con hablantes nativos y conversar en inglés (Kurita, 2012).

2.6.2.1.1 Estudios sobre el desarrollo de la comprensión auditiva en Inglés en primaria. De acuerdo con Kim et al. (2016) la comprensión auditiva es “una habilidad compleja que involucra el uso de múltiples procesos lingüísticos y cognitivos”. Los autores destacan la relevancia de la instrucción explícita y la práctica sistemática para mejorar esta habilidad, especialmente para los estudiantes con dificultades. De igual manera, enfatiza la necesidad de un enfoque multifacético que integre varias habilidades y estrategias en la enseñanza del inglés, especialmente en comprensión auditiva.

Según Gutiérrez y Spencer (2020) la comprensión auditiva es esencial en la competencia lingüística para adquirir una lengua extranjera. En su investigación realizada en el estado de

Sonora examinaron la efectividad de los cuentos como estrategia para enseñar inglés en escuelas primarias públicas de México. Se llevaron a cabo doce lecciones con una enseñanza explícita de la gramática de los cuentos para evaluar su impacto en el desarrollo de esta habilidad en inglés. Este estudio cuasiexperimental de pretest y posttest contó con la participación de 86 estudiantes de tercer a sexto grado de escuelas primarias públicas del noroeste de México. Los análisis estadísticos demostraron que usar narrativas como herramienta de enseñanza ayuda en el desarrollo de la habilidad auditiva del inglés y fomenta el establecimiento de relaciones entre el inglés y el español mediante el uso del vocabulario y las narrativas.

2.6.2.2 Comprensión lectora. Pressley (2000) define la comprensión lectora como “la capacidad de obtener significado de lo que se lee”. La comprensión lectora necesita diferentes habilidades de lectura, como reconocimiento de palabras, fluidez, conocimiento léxico y conocimiento preexistente para ser abordado rápidamente para que el lector obtenga conocimiento del texto.

Según Pourhosein et al. (2016) la comprensión lectora es “una habilidad fundamental que mejora las habilidades académicas de los educandos, permitiéndoles decodificar, analizar, explicar y expresar sus ideas sobre los materiales escritos”. El autor comenta que los estudiantes deben poseer una amplia capacidad de comprensión de textos escritos para hacer frente a las demandas académicas presentadas por sus docentes. Además, un objetivo clave de la comprensión lectora es ayudar a los educandos mejorando sus habilidades de comprensión de textos, permitiéndoles convertirse en lectores competentes. Finalmente, el autor comenta que el utilizar estrategias adecuadas para la lectura es esencial para mejorar la capacidad de comprensión lectora en los educandos que aprenden inglés como lengua extranjera (Pourhosein et al., 2016).

2.6.2.2.1 Estudios sobre el desarrollo de la comprensión lectora en Inglés en primaria. En su estudio, Llaven, Trejo y Pérez (2017) investigaron estrategias de comprensión de lectura para promover el desarrollo intercultural en el aula de inglés en la Escuela Primaria Pública Miguel Álvarez del Toro en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. El estudio abordó la interculturalidad presente en nuestra realidad social, particularmente en el contexto de enseñar idiomas, en este caso, el inglés. El objetivo del estudio fue enseñar la cultura estadounidense por medio de estrategias de comprensión de lectura. Los resultados mostraron que la dimensión cultural juega un papel importante al aprender una lengua extranjera, y, por lo tanto, es esencial que los docentes implementen actividades que involucren a los estudiantes en situaciones interculturales, para cumplir con el fin de la educación intercultural, que es reconocer y valorar positivamente las diferencias por medio del diálogo abierto y la prevención en la formación de prejuicios, estereotipos, y etnocentrismo.

En un estudio llevado a cabo por Yawiloeng (2021), se examinaron los diversos tipos de andamiaje colaborativo utilizados por estudiantes tailandeses de EFL (estudiantes del idioma inglés como idioma extranjero) mientras completaban tareas de lectura. Para medir el impacto del andamiaje entre pares en la comprensión lectora de los educandos, se implementaron procedimientos de pre-prueba, post-prueba y prueba de lectura. Se utilizó una lista de verificación de andamiaje para identificar los tipos de apoyo que los estudiantes emplearon durante la lectura. Los resultados mostraron que los estudiantes de EFL mejoraron su comprensión lectora tras participar en actividades de lectura en colaboración con el uso de tácticas de andamiaje entre compañeros. Estos hallazgos podrían tener implicaciones teóricas y pedagógicas socioculturales para los docentes que imparten inglés como lengua extranjera al

fomentar el uso del andamiaje entre pares y ayudar a los estudiantes de EFL a mejorar su habilidad lectora.

2.6.2.3 Expresión oral. La comunicación oral desempeña varias funciones pedagógicas tanto generales como específicas. Aprender a hablar es un objetivo significativo en sí mismo, ya que proporciona a los estudiantes habilidades que pueden aplicar a lo largo de sus vidas. Hablar es el medio de comunicación más utilizado para expresar puntos de vista, ofrecer explicaciones, presentar argumentos, transmitir información y dejar impresiones duraderas en los demás. Es esencial que los estudiantes adquieran buenas habilidades comunicativas orales en su vida personal, futuros empleos, interacciones sociales y actividades políticas. Participarán en reuniones, presentaciones, debates y trabajos en equipo. Si los estudiantes tienen acceso a la instrucción básica y oportunidades para practicar su capacidad de hablar, se prepararán para alcanzar una amplia variedad de objetivos y ser miembros valiosos de sus comunidades (Rahman, 2010).

De acuerdo a Richards (2006), la competencia comunicativa abarca diversos aspectos relacionados con el conocimiento del lenguaje, tales como la capacidad de utilizar el lenguaje con diferentes propósitos y funciones, adaptar nuestro uso del lenguaje según el contexto y los interlocutores (por ejemplo, emplear un lenguaje formal o informal según corresponda, o utilizar un lenguaje adecuado para la comunicación escrita o hablada), producir y comprender diversos tipos de textos (como narraciones, informes, entrevistas y conversaciones), así como mantener la comunicación aunque se cuenten con limitaciones en el conocimiento del idioma, recurriendo a diversas estrategias de comunicación.

En la producción oral, se considera que los dos aspectos más importantes que deben ser desarrollados en el estudiante son la competencia en el idioma y la fluidez. La competencia en el

idioma se refiere al uso correcto del mismo, en forma oral o escrita, mientras que la fluidez se refiere a la capacidad de una persona para expresarse de manera precisa y comprensible, con la menor cantidad posible de muletillas y vacilaciones, utilizando una sucesión lógica de ideas. Durante las actividades orales, se debe permitir que el estudiante hable, incluso si comete errores. Para que la comunicación sea efectiva, es necesario cubrir varios factores, que pueden ser afectivos, gramaticales, de unión de ideas, de expresión de una idea o de clarificación de información (Harmer, 2004, pp. 269-281).

Desde la perspectiva de Domínguez et al. (2016) es importante considerar algunos aspectos claves para desarrollar la expresión oral tales como: la fluidez en la coherencia de las ideas, la competencia en estructuras gramaticales, pronunciación y vocabulario, el uso de tácticas de comunicación y la habilidad para manejar diferentes aspectos del discurso hablado. También se debe considerar la propiedad del lenguaje, como el registro y aspectos pragmáticos preestablecidos, y los aspectos no verbales como el lenguaje corporal y las gesticulaciones.

2.6.2.3.1 Estudios sobre el desarrollo de la expresión oral en Inglés en primaria. En el año 2020 Adame llevó a cabo un estudio en la ciudad de Ensenada, Baja California, que se tituló "Guía de estrategias comunicativas para la enseñanza de inglés nivel primaria en escuelas privadas de la ciudad de Ensenada". Este estudio surgió de la necesidad de un grupo de maestros de inglés que carecían de una guía de estrategias prácticas y fáciles de implementar en el aula que pudieran contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas en el segundo idioma de los educandos, y que aumentaran el tiempo dedicado a la producción oral. Para realizar esta investigación cualitativa, se realizaron encuestas a 6 maestros de inglés y 92 alumnos de 4 instituciones privadas con el fin de analizar cuáles eran las estrategias más adecuadas para fomentar las competencias comunicativas y la práctica oral en el aula. Por medio de este trabajo, se logró conocer las percepciones de los educandos y docentes sobre las estrategias utilizadas para desarrollar la producción oral en el aula, y se diseñó una guía metodológica para ayudar a los docentes a implementar actividades sencillas y lúdicas que favorezcan el desarrollo socioemocional y la integración grupal mediante el aprendizaje colaborativo. También se identificaron dos estrategias que los docentes raramente utilizan pero que son altamente valoradas por los educandos: las actividades lúdicas y las presentaciones en equipo. La guía fue diseñada para cubrir estas áreas de oportunidad para consolidar el trabajo colaborativo y la producción oral mediante juegos y actividades lúdicas que fomenten la participación entusiasta de los educandos en la clase de L2.

Por su parte, Hernández (2019) en un estudio realizado en el estado de Guerrero, investigó "El uso de canciones como herramienta para mejorar la habilidad de hablar inglés como lengua extranjera en estudiantes de primaria". La investigación descriptiva-exploratoria buscaba determinar el impacto del uso de canciones en el desarrollo de la expresión oral, por

medio de la recolección de opiniones de maestros de inglés en escuelas primarias en Acapulco, mediante un cuestionario mixto y el análisis de datos utilizando IBM SPSS Statistics 23®. Los resultados mostraron que la mayor parte de los docentes reconocen el valor pedagógico de utilizar canciones al enseñar habilidades orales en inglés a jóvenes aprendices. Sin embargo, algunos de los participantes encontraron dificultades para buscar canciones apropiadas para sus clases. Por lo tanto, el autor sugiere la creación de un sitio web que contenga canciones educativas específicamente diseñadas para satisfacer las necesidades de los docentes mexicanos que enseñan inglés como lengua extranjera. Entre los hallazgos más importantes se encuentra que los docentes consideran que las canciones son esenciales para el plan de estudios del idioma inglés para jóvenes, y que estas brindan oportunidades para que los estudiantes hablen y practiquen el idioma, así como para desarrollar sus habilidades auditivas.

Después, Martínez (2018), en el estado de Aguascalientes, llevó a cabo una investigación llamada "Sixth Grader's Perspectives towards Activities that Promote Oral Production", en la que se investigan las preferencias y las perspectivas de los educandos hacia las actividades que fomentan la expresión oral en inglés. El objetivo principal de este estudio fue identificar algunos de los tipos de actividades utilizadas para fomentar la expresión oral en educandos de sexto grado de primaria, y determinar cuáles de estas actividades resultan más efectivas para motivar a los estudiantes a hablar en el idioma objetivo. La recolección de datos se realizó mediante tres instrumentos: cuestionarios, observaciones y entrevistas, y los participantes fueron 18 estudiantes de sexto grado de tres escuelas primarias públicas diferentes. Los resultados indicaron que los educandos de esta edad están más inclinados a hablar en el idioma objetivo durante juegos que involucran competencia, recompensas e interacción con sus compañeros.

Por otro lado, en el año 2017, Gutiérrez llevó a cabo un estudio en el estado de Sonora titulado "Teaching Story Grammar to Develop Retell and Speaking Skills in an EFL Context". El propósito de este estudio fue investigar la eficacia de enseñar gramática de historias para desarrollar habilidades de habla, específicamente habilidades para volver a contar narraciones en dos grupos diferentes: uno experimental y otro de comparación. El grupo experimental escuchó historias utilizando imágenes, recibió instrucción explícita en la gramática de la historia y participó en ejercicios orales utilizando el plan de estudios Story Champs, mientras que el grupo de comparación escuchó las mismas historias sin imágenes, discutió el vocabulario y realizó actividades escritas. Según el autor, la enseñanza de gramática de historias ha resultado beneficiosa para desarrollar habilidades para volver a contar oralmente tanto en angloparlantes como en estudiantes de un segundo idioma. El autor comenta que las habilidades de los participantes para volver a contar y hablar se evaluaron antes y después del tratamiento utilizando una prueba de recuento narrativo. Se analizaron las puntuaciones, el número de palabras en inglés y la duración del tiempo de producción, como medidas dependientes. Los resultados mostraron que ambos grupos mejoraron después del tratamiento, aunque el grupo experimental mostró una mejora significativamente mayor en la cantidad de tiempo que hablaban inglés.

Posteriormente, Domínguez et al. (2016) llevó a cabo un estudio en el estado de Baja California, titulado "Perceptions of Primary School Teachers Regarding the Development of Oral Production in the Communicative Approach", con el objetivo de crear una propuesta sustentada para el desarrollo de la expresión oral en educandos de nivel primario utilizando medios audiovisuales. El estudio buscó entender la percepción de los docentes de inglés en el nivel primaria sobre el desarrollo de la expresión oral en el contexto del enfoque comunicativo;

enfoque recomendado por el Sistema Educativo Mexicano. Los resultados obtenidos demostraron que el uso de actividades comunicativas en el aula es una herramienta útil para que los docentes ayuden a sus estudiantes a desarrollar habilidades de expresión oral.

Finalmente, En el año 2015, García llevó a cabo una investigación con el título "Propuesta pedagógica para desarrollar la competencia comunicativa en inglés en el primer grado de la Educación Básica en el estado de Baja California". El objetivo de este estudio era crear una propuesta pedagógica basada en una lista de estrategias para ayudar a los educandos de primer año de la escuela primaria pública a desarrollar la competencia comunicativa necesaria para su nivel educativo en la materia de inglés. El estudio, de naturaleza mixta (cualitativa-cuantitativa), incluyó un alcance descriptivo y la población fue constituida por docentes de inglés de nivel primario en la escuela pública. Los instrumentos utilizados para recolectar datos fueron la encuesta, la observación de clase y la entrevista abierta. Los resultados mostraron la necesidad de capacitación docente en educación primaria, ya que el conocimiento de las tácticas de aprendizaje era limitado, la capacitación para la enseñanza a los niños era insuficiente y algunos docentes tenían dificultades para manejar la competencia lingüística. Fundamentado en los descubrimientos, el autor propuso una propuesta pedagógica centrada en estrategias relacionadas con la enseñanza y el progreso en la competencia comunicativa de los niños.

Para concluir, los autores mencionados previamente han destacado la importancia de desarrollar la habilidad oral cuando se enseña inglés como lengua extranjera en Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria). Sus hallazgos han coincidido en la identificación de estrategias efectivas para el crecimiento de esta habilidad tales como actividades lúdicas, juegos, cuentacuentos, actividades comunicativas, canciones y presentaciones en equipo (Domínguez et al., 2016; Gutiérrez, 2017; Martínez, 2018; Hernández, 2019; Adame, 2020).

2.6.2.4 Expresión escrita. Según Berninger et al., (2017) la expresión escrita se refiere al uso del lenguaje en forma escrita para comunicar ideas, pensamientos e información de manera clara, organizada y coherente. Implica la capacidad de producir textos escritos que sean apropiados para el propósito, la audiencia y el contexto de la comunicación, y que sean estructural y gramaticalmente correctos. La expresión escrita requiere el uso de diversas habilidades de escritura, como la planeación, redacción, revisión, edición y corrección de pruebas, para producir una comunicación escrita eficaz

Existen varias razones por las cuales escribir es importante. En primer lugar, escribir es una herramienta extremadamente versátil utilizada para lograr una variedad de objetivos (Graham, 2006), En Segundo lugar, proporciona un mecanismo para mantener vínculos personales con familiares, amigos y colegas cuando no podemos estar con ellos en persona. Usamos la escritura para compartir información, contar historias, crear imaginados mundos, explorar quiénes somos, combatir la soledad y hacer una crónica de nuestras experiencias. En tercer lugar, escribir puede incluso hacernos sentir mejor, ya que escribir sobre nuestros sentimientos y las experiencias pueden beneficiarnos psicológica y fisiológicamente (Smyth, 1998).

2.6.2.4.1 Estudios sobre el desarrollo de la expresión escrita en Inglés en primaria. Vargas et al. (2017) realizaron un estudio en el estado de Colima. Se investigó el uso del plural regular e irregular en inglés y se propuso implementar un conjunto de ejercicios para ayudar a los educandos de cuarto grado de primaria a aprender el uso correcto del plural. La investigación mostró que la gramática puede presentar cierta dificultad para los niños y puede ser uno de los elementos que les impulsa a perder el interés en aprender el idioma. Durante el estudio, se identificó un problema común relacionado con la falta de vocabulario de los educandos, quienes a veces se enfocaban más en conocer el significado de las palabras que en aplicar la regla gramatical. Además, se descubrió que, si los estudiantes no comprenden algunas palabras, les resultará más difícil aprender una regla gramatical y es por lo cual los niños tienen dificultades para usar la gramática correctamente.

Por su parte Yesuf et al. (2022) llevaron a cabo una investigación con el propósito de examinar “El efecto del uso de la escritura colaborativa en la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje de las habilidades de escritura en inglés como lengua extranjera” (EFL, por sus siglas en inglés). Los resultados del estudio indicaron que los educandos que realizaron la escritura colaborativa durante un período de más de 12 semanas experimentaron cambios positivos en su actitud hacia aprender habilidades de escritura EFL después de haber sido expuestos a esta práctica. Se observó que estos estudiantes mejoraron significativamente su actitud hacia aprender habilidades de escritura en comparación con aquellos que realizaron tareas de escritura de manera individual. La mayoría de los educandos disfrutaron la experiencia y se sintieron motivados para escribir en inglés. Se determinó que la práctica de la escritura colaborativa en las clases de escritura EFL puede tener un impacto positivo en la actitud de los educandos hacia aprender habilidades de escritura, lo que a su vez puede motivarlos a seguir

practicando la escritura en inglés dentro y fuera del salón de clases. Por lo tanto, el autor recomienda que los docentes de las clases de EFL fomenten la práctica de la escritura colaborativa en las lecciones de escritura.

2.6.2.5 Vocabulario y gramática. Según Lessard-Clouston (2021) el vocabulario es “el conjunto de palabras en un idioma, que comprende tanto elementos y frases individuales como fragmentos de palabras que transmiten significados específicos, de manera similar a las palabras individuales”. El vocabulario engloba tanto elementos léxicos únicos, es decir, palabras con significados particulares, como también abarca frases y expresiones compuestas por varias palabras. El autor argumenta que el vocabulario desempeña un papel crucial en la enseñanza del idioma inglés, ya que, sin un vocabulario suficiente, los estudiantes no pueden comprender a los demás ni expresar sus propias ideas. Según el autor, incluso sin tener un dominio completo de la gramática, es posible lograr una comunicación efectiva con solo algunas palabras y expresiones útiles. A medida que los estudiantes adquieren mayor fluidez y habilidad para expresarse en inglés, es fundamental que desarrollen un vocabulario más amplio y efectivo, además de cultivar sus propias estrategias personales para aprender palabras.

Por otro lado, según Larsen-Freeman (2001) la enseñanza de la gramática implica permitir que los educandos de idiomas utilicen las estructuras lingüísticas de manera precisa, significativa y apropiada. La autora argumenta que el objetivo es que los estudiantes sean capaces de emplear las estructuras gramaticales con precisión, otorgándoles un significado adecuado. En otras palabras, enseñar gramática no se trata solo de transmitir conocimiento, sino de desarrollar habilidades. La autora concluye comentando que, al concebir la gramática como una habilidad a dominar, en lugar de un conjunto de reglas a memorizar, se estará ayudando a los

educandos de inglés a avanzar significativamente hacia su meta de transmitir el significado de manera precisa y según su propio criterio.

2.6.2.5.1 Estudios sobre el desarrollo de vocabulario y gramática en Inglés en primaria. En el estado de Colima, Valladares (2017) llevó a cabo un estudio que se enfocó en desarrollar hologramas 3D como una herramienta para motivar a los estudiantes a aprender vocabulario mientras colaboran en equipos y participan en un juego de adivinanzas en 3D. Esta estrategia, basada en el modelo de Kolb y la teoría del aprendizaje social, se considera significativa para involucrar a los educandos a diseñar su propio proceso de aprendizaje del idioma. Los resultados del estudio revelaron que el uso del holograma 3D ayuda a los estudiantes a aprender vocabulario mientras trabajan en equipo, resuelven problemas utilizando la tecnología para comprender las definiciones lingüísticas y argumentan sobre cómo explicar las palabras. Además, los estudiantes reflexionan sobre cómo presentar una idea, diseñar el modelo de figura y participar en el juego con el holograma 3D. El autor concluye que este holograma 3D puede ser utilizado para desarrollar actividades holográficas de escucha, lectura y expresión oral, así como para crear un diccionario y un entorno virtual 3D holográfico para la enseñanza en el aula.

Por otro lado, en el mismo año y contexto, Godínez et al (2017) en el mismo contexto llevaron a cabo una investigación en donde se implementó una propuesta de juegos dirigidos a estudiantes de segundo grado de primaria, con el objetivo de enseñarles reglas gramaticales del idioma inglés. Los resultados preliminares de esta aplicación buscaban facilitar el aprender las construcciones gramaticales en dicho idioma. El estudio se realizó mediante un enfoque mixto, con un diseño de investigación-acción de tipo práctico. Los hallazgos revelaron que los niños muestran interés por todo tipo de juegos, pero demuestran una mayor participación en aquellos que implican movimientos activos. Además, las autoras identificaron que uno de los elementos

principales que afectó el desempeño de los educandos en los juegos fue que no tenían suficiente vocabulario, por lo que concluyen con la idea de que, si un educando no comprende algunas palabras, no podrá comprender la oración en contexto, lo que puede ser una razón adicional por la cual los estudiantes tienen dificultades para emplear la gramática correctamente.

2.7 Evaluación en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

La evaluación es un componente fundamental del proceso educativo que beneficia tanto a los docentes como a los educandos al mejorar la calidad del proceso enseñanza- aprendizaje. Se trata de un proceso continuo que regular y ayuda a medir el progreso y logro de los educandos y a desarrollar sus habilidades. La evaluación es una parte integral de la educación, que permite emitir juicios y tomar decisiones en la totalidad de los campos, por eso es esencial que los estudiantes participen activamente en este proceso por medio de la evaluación. Las herramientas y técnicas de evaluación son especialmente importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permiten evaluar el trabajo en equipo y la contribución individual de los educandos en las tareas grupales de la escuela. Estas herramientas son valiosas tanto para los docentes como para los estudiantes, ya que establecen estándares de evaluación y facilitan la revisión por pares (Shinde, 2022).

Por lo antes mencionado, en el siguiente apartado se describen diversas herramientas exitosas utilizadas en la evaluación de los aprendizajes de lenguas extranjeras.

2.7.1 Rúbricas y Criterios de Desempeño

Según Brookhart (2013) las rúbricas y los criterios de desempeño son “Herramientas indispensables para llevar a cabo una evaluación efectiva en el aula”. La autora argumenta que estas herramientas describen de manera clara y precisa las habilidades y conocimientos específicos que los estudiantes deben demostrar, lo que les proporciona un marco evaluativo,

objetivo y transparente. De esta manera, los educandos podrán comprender mejor lo que se espera de ellos y cómo se llevará a cabo la evaluación, lo que aumenta su motivación y compromiso al ver la relevancia de su tarea y apropiarse de su aprendizaje. Además, las rúbricas permiten a los docentes proporcionar comentarios específicos y detallados sobre las tareas de los educandos, ya que pueden identificar claramente sus fortalezas y debilidades, permitiendo una instrucción más eficaz para satisfacer las necesidades individuales de los educandos. Los criterios de desempeño y las Rubricas también son útiles para asegurar una evaluación coherente e imparcial, ya que ofrecen un marco estandarizado aplicado de manera consistente a través de diferentes tareas y estudiantes. En general, las rúbricas y los criterios de desempeño son herramientas poderosas para una evaluación efectiva que pueden fomentar la participación, la propiedad y el logro de los educandos en el aula.

2.7.2 Presentaciones Orales, Juego de Roles y Actuaciones

Conforme a Ati et al. (2022) las presentaciones orales y de actuación son habilidades importantes que deben desarrollar los estudiantes, ya que brindan oportunidades para aumentar la confianza en su capacidad para expresarse en público, desarrollar sus competencias orales y relacionarse con los demás de una manera significativa. Los autores comentan que hablar es una habilidad que se considera bastante importante al aprender inglés, y que la presentación oral es una actividad que mejora las habilidades de habla de los educandos. Además, estas generan en ellos una actitud positiva, aumentando su motivación, y les permite pensar críticamente en el uso del lenguaje. De igual manera el autor apoya que las habilidades de expresión oral de los estudiantes son esenciales para el éxito en la vida, incluidos los entornos académicos y profesionales, y pueden ayudar a los educandos a convertirse en comunicadores y líderes más eficaces.

Por su parte, Le Hoai (2021), comenta que las presentaciones orales son una herramienta valiosa para mejorar las habilidades de comunicación oral en los estudiantes. Son una forma efectiva de evaluación formativa que se ha utilizado para mejorar la competencia del habla y aprender en los estudiantes. Por otro lado, Soto et al. (2019) mencionan que los juegos de roles pueden ser una herramienta de evaluación eficaz en una clase de inglés como lengua extranjera, brindando una forma más auténtica y completa de evaluar las habilidades lingüísticas de los educandos. De igual manera el autor argumenta que con esta herramienta se puede evaluar la competencia de los educandos para utilizar el idioma en situaciones de contexto real y que esto a su vez ayuda a los docentes a identificar áreas de fortaleza y debilidad, y proporcionar retroalimentación específica con el objetivo de ayudar a los educandos mejorando sus competencias lingüísticas. Por lo que, Soto et al. (2019) enfatizan que, es esencial que los docentes evalúen a los educandos regularmente utilizando rúbricas para identificar cualquier problema que pueda estar afectando su desarrollo oral y hacer del juego de roles una herramienta de evaluación más efectiva.

2.7.3 Portafolios

Según Paulson et al. (1991), un portafolio es “una colección intencional del trabajo de un estudiante que muestra su esfuerzo, progreso y logros en una o varias áreas”. La recopilación debe incluir la participación del educando en seleccionar contenidos, criterios de selección, criterios de mérito y reflexión personal. Usar portafolios es beneficioso tanto para los docentes como para los estudiantes durante la adquisición de conocimientos. Al recopilar y organizar sus trabajos, los estudiantes pueden visualizar su crecimiento y desarrollo, establecer metas y sentirse motivados. Además, los portafolios proporcionan a los docentes información valiosa sobre los estudiantes y su aprendizaje, lo que les permite adaptar la instrucción a sus necesidades

y utilizar la evidencia del aprendizaje con fines de evaluación. Los portafolios también son una herramienta para fomentar la comunicación entre docentes, estudiantes y padres en el proceso educativo, promoviendo la colaboración y el apoyo.

Según Birgin et al. (2007), es esencial evaluar el rendimiento de los educandos de manera individual o en grupo durante la adquisición del conocimiento. Los portafolios son una alternativa valiosa para observar el desempeño de los educandos, en lugar de utilizar métodos de evaluación tradicionales o basados en opciones múltiples. Los autores enfatizan que, a través de los portafolios, se puede monitorear el progreso y evaluar el desempeño de los educandos durante la adquisición de conocimientos. Además, esta herramienta de evaluación se fundamenta en enfoques de aprendizaje contemporáneos, como la teoría constructivista del aprendizaje, la teoría de las inteligencias múltiples y la teoría del aprendizaje basado en el cerebro. Adicional a esto el autor comenta que usar portafolios permitirá a los educandos reflexionar sobre su desempeño real, identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad y demostrar su progreso durante las etapas de aprendizaje, fomentando la responsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje. También esta herramienta de evaluación permite la recopilación de información de diversas fuentes, como los padres, los compañeros, los maestros y el propio estudiante, lo que proporciona a los docentes información confiable sobre el estudiante.

2.7.4 Retroalimentación

De acuerdo con Herra y Kulinska (2019) la retroalimentación correctiva juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de idiomas, ya que es esencial para alcanzar la precisión lingüística. Según las autoras los docentes deben reflexionar sobre sus prácticas educativas para implementar estrategias de corrección que beneficien a los estudiantes y sean adecuadas para ellos. Es importante que los docentes reconozcan que los estudiantes esperan

recibir correcciones, viéndolos como expertos en la materia. Además, la retroalimentación debe ser predecible y significativa, atendiendo a las necesidades individuales de los alumnos. Las autoras argumentan que el promover la corrección entre pares en un entorno controlado también puede ser beneficioso, siempre que los estudiantes tengan el conocimiento necesario. Los indicadores de error deben ser claros, especialmente para estudiantes de niveles bajos, para facilitar su autocorrección.

O'ktamova (2023) argumenta que la retroalimentación en la enseñanza del idioma inglés desempeña un papel motivacional vital. Por ejemplo, al ofrecer retroalimentación constructiva, se reconoce los esfuerzos, avances y logros de los estudiantes, se puede elevar significativamente su autoconfianza, autoestima e impulso intrínseco. Los docentes, a través de elogios específicos y la identificación de áreas que necesitan mejora, pueden crear un ambiente pedagógico acogedor y estimulante que promueva el compromiso y la tenacidad de los estudiantes. Este enfoque multifacético no solo refuerza la competencia lingüística, sino que también intensifica el compromiso con el proceso de aprendizaje. El autor comenta que la retroalimentación es fundamental para analizar errores, superar barreras lingüísticas y alcanzar la competencia, que el incluir retroalimentación correctiva, que proporciona información específica sobre errores y orienta sobre el uso apropiado; o retroalimentación de contenido, que evalúa claridad y organización; o retroalimentación motivacional, que se brinda de manera constructiva para crear un ambiente seguro, pueden generar impactos positivos en la corrección de errores, la precisión y la motivación de los estudiantes, contribuyendo así a su progreso académico.

2.8 Organización en el Aula y Plan de Clase

Para Trigueros (2018) un plan de clase es “una herramienta esencial para guiar a los docentes en su proceso de enseñanza y aprendizaje”. Según la autora, la planeación es

fundamental para aquellos que tienen objetivos claros en mente. Por lo que, en el campo educativo, la planeación de las lecciones es crucial. Un docente necesita preparar con cuidado el contenido, método, actividades, prácticas y materiales que empleará durante la impartición de la lección. De tal forma, el maestro puede tener la seguridad de que los objetivos de aprendizaje se alcanzan eficazmente y se logra un proceso de enseñanza efectivo. Además, escribir una planeación de un contenido lleva tiempo, ya que las actividades incluidas deben estar bien organizadas para asegurar que los educandos aprendan. En una planeación de inglés como segundo idioma o idioma extranjeros, los docentes integran las cuatro habilidades ya que no ocurren de forma aislada en situaciones reales, sino que el uso de una habilidad conduce a otra.

Desde esta perspectiva, Reyes (2016) comenta que la tarea de preparar una clase es esencial y obligatoria para docentes. El autor argumenta que es fundamental dedicar suficiente tiempo a este proceso, ya que de su calidad dependerá el éxito o fracaso en la etapa de aprendizaje. Además, el diagnóstico integral es la base en la elaboración del plan de clase, lo que implica considerar las necesidades específicas del contexto sociocultural de los educandos. Por lo que el autor concluye diciendo que el análisis integral permitirá a los educadores diseñar planes de clase más efectivos y adecuados a las necesidades de los educandos, lo que contribuirá al éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, Vincent et al. (1999) comentan que, en un típico salón de clases, donde es probable que haya múltiples actividades que ocurren al mismo tiempo, la organización del aula es un factor crítico para desarrollar rutinas predecibles. Además, cuando los estudiantes han tenido alguna participación en la toma de decisiones en el aula, estos tienen una comprensión clara de la estructura, los procedimientos y las reglas, por lo que es más probable que los sigan.

Finalmente, Romero (2009) argumenta que la manera en la que se organiza el aula es un factor determinante para el éxito o fracaso del docente en su labor educativa. Por tanto, es importante considerar tanto la posibilidad de trabajar de forma individual como en grupo, ya que cada modalidad presenta ventajas y desventajas dependiendo de la tarea y los estilos de aprendizaje de los educandos. En general, el autor confirma que la planeación cuidadosa de las lecciones y la organización del aula son elementos fundamentales para lograr una enseñanza efectiva, lo que permite a los docentes estructurar su instrucción de manera lógica y coherente, promoviendo así la participación y los logros de los educandos.

A continuación, se presentarán algunos temas de gestión del aula con el objetivo de conocer los elementos que el docente necesita para sacar un mejor provecho en el aula tales como, modelos de plan de clase, manejo de grupo, interacción en el aula, el rol del docente y estudiante, así como el rol de los materiales utilizados en el aula.

2.8.1 Modelos de Plan de Clase

De acuerdo con Chatel (2002), un plan de enseñanza se refiere a “un diseño sistemático que abarca el desarrollo, la implementación y la evaluación del proceso de enseñanza”. Su función principal es servir como una guía para los maestros, permitiéndoles anticipar las necesidades de enseñanza y aprendizaje de los educandos antes de iniciar la clase. Un plan de enseñanza bien estructurado debe incluir elementos clave como un objetivo claro y específico, una introducción relacionada con el objetivo que active los conocimientos previos de los educandos, establezca la relevancia del aprendizaje y motive a los educandos. Las actividades del plan deben estar alineadas con el objetivo, ser coherentes entre sí y tener el ritmo y el tiempo adecuados. Además, el autor agrega que el cierre debe ser relevante para el objetivo y la evaluación debe proporcionar evidencia de si los estudiantes han alcanzado el objetivo o

necesitan más trabajo en él. Finalmente, el autor concluye en que la lista de materiales es esencial para una adecuada preparación e implementación del plan, permitiendo anticipar posibles desafíos durante la relación con los educandos.

Por su parte, Hunter (1987) argumenta que los docentes efectivos tienen una metodología para planificar y presentar una lección de manera adecuada. Hunter descubrió que, independientemente del estilo de enseñanza del docente, los antecedentes económicos de los estudiantes, el grado, o la materia, una lección bien impartida debe contener ocho elementos clave que mejoran y maximizan el aprendizaje (conjunto anticipatorio, objetivo y propósito, Input (entrada), modelado, verificación de la comprensión, práctica guiada, práctica independiente, cierre). Estos elementos se conocen como el "diseño de lecciones", "enseñanza dirigida" o "enseñanza clínica", y han resistido la prueba del tiempo. Hoy en día, todavía se utilizan en muchos colegios de docentes y sirven como una referencia para juzgar la eficacia de los docentes en muchos distritos escolares. Cada aspecto del diseño de la lección contiene muchas sub-habilidades, métodos y técnicas que requieren un entrenamiento riguroso, práctica y revisión para dominar el modelo Hunter. Simplemente conocer o leer sobre el diseño de la lección no asegura un desempeño perfecto, pero ofrece una fundamentación para la tomar decisiones.

De igual manera, Causton-Theoharis (2008) propone los fundamentos para una planeación inclusiva. La autora comenta que, en el diseño centrado en el educando, resulta fundamental iniciar la planeación de las lecciones teniendo en cuenta tanto el marco curricular general como la identidad de los educandos. La propuesta de su plan de clase consta de seis secciones diseñadas específicamente para orientar a los futuros educadores durante el proceso de

creación de lecciones inclusivas. Estas secciones abarcan diversos aspectos, como el contexto de la lección, el contenido, el desarrollo, el resultado, el esquema y la reflexión.

2.8.2 Gestión de Clase en el Entorno Escolar

Marzano et al. (2003) resaltan la relevancia del papel del docente en el salón de clases, argumentando que, si no se lleva a cabo una adecuada gestión del aula, no se logrará una enseñanza y aprendizaje efectivos. La falta de organización y respeto por parte de los educandos, así como la carencia de normas y procedimientos claros, pueden generar caos en el entorno escolar. Según el autor, en estas situaciones tanto el docente como los educandos se ven afectados, ya que el docente batalla por enseñar y es probable que los educandos aprendan menos de lo esperado. Por lo tanto, es crucial abordar de forma constante cualquier conducta disruptiva en el aula de manera oportuna. Por otro lado, el autor indica que una buena gestión del aula crea un ambiente propicio para el aprendizaje y la enseñanza, y es importante tener en cuenta que esta gestión efectiva requiere esfuerzo y es responsabilidad del docente crearla. El autor menciona que, en la actualidad, el docente es el factor más influyente en el rendimiento estudiantil, por lo que una gestión del aula eficiente resulta esencial para establecer un entorno de aprendizaje positivo que fomente la participación y el logro de los educandos. Por último, el autor menciona que los docentes pueden emplear diversas estrategias y técnicas para gestionar el aula, como establecer expectativas claras y rutinas, cultivar relaciones positivas con los estudiantes, y brindar retroalimentación frecuente y refuerzo.

Por otra parte, desde la perspectiva de Carranza (2025), la gestión de clase es fundamental para el éxito educativo, ya que crea un ambiente propicio para el aprendizaje. Carranza enfatiza que la gestión educativa debe ser entendida como un proceso que involucra a todos los miembros del Sistema Educativo, quienes tienen la responsabilidad de actuar con

creatividad y compromiso. Esto es crucial, dado que la calidad de la educación influye directamente en el futuro de la sociedad. Una gestión escolar efectiva, liderada por directivos que consideren el contexto específico de su institución, permite optimizar los recursos humanos y materiales disponibles, garantizando que se alineen con los objetivos educativos. Además, los educadores que implementan una gestión pedagógica pertinente y consciente de sus metas contribuyen al desarrollo de una sociedad más equitativa y justa. Así, la gestión de clase no solo se convierte en un aspecto organizativo, sino en una herramienta transformadora que impacta positivamente en la vida de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos del mundo actual. En definitiva, la adecuada gestión de clase se presenta como un pilar esencial para alcanzar los propósitos educativos y construir un futuro mejor para todos.

2.8.3 Interacción en el Salón de Clases

Según Sundari (2017) los docentes desempeñan un papel fundamental al gestionar la participación en el aula y estimular el lenguaje de los educandos. Por consiguiente, la comunicación y el intercambio de ideas resultan indispensables para lograr una enseñanza y aprendizaje efectivos. El autor comenta que los docentes tienen la responsabilidad de crear un entorno que promueva la colaboración, el debate y el pensamiento crítico, y que la interacción en el aula involucra diversas técnicas y estrategias, como la retroalimentación, la escucha activa y la formulación de preguntas. Además, existen varios factores que pueden influir en la manera en que los docentes interactúan con los educandos y seleccionan estrategias en el aula, tales como el contexto interno y externo del aula, los objetivos de aprendizaje y los materiales didácticos. Por otra parte, el autor argumenta que las preferencias del docente pueden estar involucradas en la elección de estrategias de enseñanza y comunicación en el aula para establecer la interacción con los educandos y el discurso propio del entorno educativo.

Desde la perspectiva de Escobar (2015), las interacciones en clase son fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que facilitan una comunicación efectiva entre el docente y el alumno. Escobar subraya que la reflexión sobre la práctica docente es esencial, pues la calidad de la interacción influye directamente en los aprendizajes significativos. La flexibilidad en la práctica educativa permite que los estudiantes no solo desarrollen conocimientos, sino también habilidades sociales, como la escucha activa y la expresión clara de ideas. Un ambiente de respeto y confianza entre alumnos y docentes fomenta relaciones sanas que enriquecen el aprendizaje. Además, cada estudiante trae consigo particularidades y ritmos de aprendizaje únicos, lo que requiere que el docente actúe como un intermediario que adapte sus estrategias a las necesidades del grupo. La interacción no debe basarse en el autoritarismo, sino en la colaboración y el reconocimiento del valor del otro. Este enfoque no solo contribuye a una educación de calidad, sino que también promueve el desarrollo crítico y reflexivo de los alumnos en un entorno armónico. En definitiva, la interacción alumno-docente es un pilar esencial que facilita no solo el aprendizaje, sino también la formación integral de los estudiantes en su contexto social.

2.8.4 Rol del Docente

De acuerdo con Harmer (2004) el rol de los docentes es de suma importancia, ya que su responsabilidad es crear un ambiente de aprendizaje seguro y estimulante que fomente el crecimiento y evolución de los educandos. Para ser efectivos, los docentes deben poseer diversas habilidades y cualidades, como conocimiento de la materia, experiencia pedagógica, habilidades de comunicación, capacidad para conectar y motivar a los educandos. A menudo se utiliza el término "facilitador" para describir un tipo particular de docente, aquel que es democrático en vez de autocrático, y que fomenta la autonomía del estudiante mediante actividades en grupo y

en parejas, actuando más como un recurso que como un transmisor de conocimiento. No obstante, ya que el fin de todo docente comprometido es facilitar el aprendizaje, es importante describir a continuación los diferentes roles que desempeña con mayor detalle y explicar su función desde la visión de Harmer (2004)

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes pueden asumir diversos roles. Uno de ellos es el de Controlador, donde tienen el control total de la clase y las actividades, y suelen dirigir desde el frente. El rol de Apuntador implica guiar a los estudiantes en actividades de juego de roles o cuando pueden perder el rumbo. Como Participante, los docentes se involucran en discusiones y toma de decisiones grupales, pero se mantienen alejados de la actividad, interviniendo más tarde para brindar retroalimentación y corregir errores. En el rol de Recurso, los docentes se convierten en una fuente de apoyo para los estudiantes en lugar de asumir un papel activo en la actividad. Este papel es adecuado para proyectos más extensos o preparación de presentaciones en clase. Por último, el rol de Tutor implica trabajar individualmente o en pequeños grupos, guiando a los estudiantes en direcciones que aún no han considerado. Este rol combina aspectos del Apuntador y el Recurso, y resulta especialmente útil en proyectos complejos o actividades prolongadas. Sin duda, el papel de un docente es versátil y complejo. Al crear un entorno de aprendizaje positivo, construir relaciones favorables con los estudiantes, actuar como modelos y mentores, y defender a sus alumnos, los docentes pueden garantizar que todos tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial (Harmer, 2004, p.108-110).

2.8.5 Rol del Alumno

En relación con el Rol del Alumno Lev Vygotsky (1978), argumenta que los estudiantes juegan un papel activo en su propio aprendizaje y no son receptores pasivos de conocimiento.

Vygotsky creía que el aprendizaje se produce por medio de las relaciones sociales y que los estudiantes aprenden mejor cuando participan en actividades que superan ligeramente su nivel actual de competencia. También creía que los estudiantes aprenden por medio de la colaboración con otros, incluidos maestros y compañeros. Para Vygotsky, los estudiantes son vistos como aprendices activos que construyen su propia comprensión del mundo que los rodea, no son simplemente receptores pasivos de información, sino que interactúan constantemente con su entorno y utilizan sus experiencias para construir nuevos conocimientos. En general, Vygotsky enfatizó la relevancia de dar a los educandos oportunidades para participar activamente en la adquisición del conocimiento, incluidas oportunidades para colaborar con otros y tomar posesión de su propio aprendizaje.

Por su parte, Chateau et al. (2011) argumentan que existen elementos específicos los cuales pueden tener un impacto significativo en los roles que desempeñan los docentes y los educandos en el aprendizaje de idiomas, tales como la ansiedad de los estudiantes en relación con su aprendizaje de idiomas, la adaptabilidad a nuevos roles, el aprendizaje colaborativo y la relación docente-estudiante. Adicional a esto, los estudiantes todavía tienen representaciones tradicionales, especialmente en relación con los roles de los maestros y esto podría ser un obstáculo hacia una mayor autonomía.

2.8.6 Rol de los Materiales

Richards et al. (2001) enfatizan el papel crucial de los materiales en la enseñanza de idiomas, ya que proporcionan la estructura y el contenido para las actividades del aula. Los materiales pueden incluir libros de texto, grabaciones de audio y video, recursos en línea y otros materiales que se utilizan para apoyar el aprendizaje del idioma. Es importante la selección y la adaptación de los materiales para que satisfagan las necesidades e intereses de los educandos, y

sean apropiados para su nivel de idioma, edad y antecedentes culturales. Además, deben ser cuidadosamente seleccionados, adaptados y relevantes para los intereses y objetivos de los educandos. Cabe mencionar, que el autor destaca la relevancia de crear materiales que fomenten el uso comunicativo del lenguaje, brindando oportunidades para que los estudiantes usen el idioma de manera significativa en actividades como debates y juegos de roles.

La Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, fundada en 1959, es un organismo descentralizado del gobierno federal que depende de la Secretaría de Educación Pública. Su función principal es suministrar los libros de texto que se utilizan en la educación básica a las autoridades educativas de México. En cuanto a la enseñanza del inglés, se han identificado 11 editoriales privadas que proporcionan libros para preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2016a). Los libros utilizados en el ciclo 3 (5to y 6to grado) del Programa Nacional de Inglés varían dependiendo del grado. Según Martínez et al (2019) los libros utilizados para quinto grado son los siguientes: "Brilliant Five" (Santillana), "Do it 5" (UD Publishing), "Play and Play 5" (Nuevo México), "Sunshine 5" (Pearson), "Think in English 5" (SM ediciones), "Yes We Can 5" (Richmond). Para sexto grado, los libros utilizados son: "Brilliant 6!" (Santillana), "Do it 6" (UD Publishing), "I Am Ready 6!" (Macmillan), "Play and Play 6" (Nuevo México), "Think in English 6!" (SM Ediciones), "Sunshine 6" (Pearson), y "Yes We Can 6" (Richmond). Estas ediciones están autorizadas en su versión de 2013 y se han reimpresso en 2016.

2.8.7 Estrategias didácticas

Desde la perspectiva de Cook-Martínez (2022), las estrategias didácticas son fundamentales para motivar a los estudiantes y fomentar su capacidad reflexiva e imaginación en el aprendizaje del inglés. Estas estrategias no solo facilitan la adquisición de contenidos, sino que también promueven el pensamiento crítico. Herramientas como la música, la literatura, el juego y

la exploración del entorno son especialmente efectivas en el aula, ya que generan un ambiente motivante e innovador que estimula la imaginación de los alumnos. Además, el autor argumenta que es esencial reconocer que el aprendizaje del inglés debe estar cimentado en una conexión emocional, donde el factor cognitivo-afectivo juega un papel crucial. Los docentes son responsables de crear dinámicas de aprendizaje que mantengan el interés y el deseo de aprender. La relación entre las estrategias didácticas y el disfrute del inglés se traduce en un aprendizaje emocionante y placentero, donde la actitud del docente es clave como agente transformador. Por lo tanto, es vital que los docentes proporcionen herramientas que fomenten la autoestima y la curiosidad de los estudiantes, ayudándoles a adquirir conocimientos significativos para su vida.

Por otra parte, Quevedo y Huamani-Meza (2024) presentan una perspectiva valiosa sobre la efectividad de las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la educación inicial, enfatizando la importancia de adaptar estas estrategias a las necesidades y preferencias individuales de los estudiantes. Su análisis destaca la preferencia por métodos lúdicos y participativos, como el uso de juegos y canciones, que son fundamentales para mantener el interés y la motivación en el aprendizaje del inglés. Además, subrayan la relevancia de los materiales didácticos visuales para fortalecer el vocabulario y facilitar la comprensión. Sin embargo, también advierten sobre la necesidad de abordar las dificultades en gramática y pronunciación a través de una instrucción estructurada y retroalimentación individualizada. Reconocen la diversidad de estilos de aprendizaje en el aula, lo que exige que los docentes implementen múltiples estrategias para garantizar un aprendizaje inclusivo. Asimismo, enfatizan que la integración de tecnología educativa debe realizarse de manera reflexiva, y que, en contextos multiculturales, es esencial incluir materiales que reflejen la diversidad cultural de los estudiantes.

2.9 Formación y Desarrollo Profesional Docente en el Marco del PRONI

De acuerdo con Ramírez (2015), existen variaciones en los requisitos iniciales necesarios para ingresar como docente de inglés en las escuelas primarias públicas del país, dependiendo del programa vigente en cada caso. El autor comenta que, en el ámbito de los programas estatales, la formación exigida presentaba diferencias significativas entre los diversos estados. En algunos de estos programas, no se requería que los aspirantes a docentes de inglés tuvieran una licenciatura en el campo, y su contratación se llevaba a cabo de manera informal, dependiendo, en ocasiones, de los pagos de los padres de familia. Por otro lado, en programas más estructurados, los criterios de selección variaban, solicitando a los participantes que demostraran habilidades en el idioma inglés, o al menos tuvieran experiencia o formación previa en la enseñanza. El autor concluye que, a pesar de estas diferencias, en todos los casos, debido a la escasez de candidatos cualificados, se veía la necesidad de flexibilizar los estándares establecidos.

Sin embargo, en la actualidad la Unidad del Sistema para la Carrera de los Maestros (USICAMM, 2023) en el Artículo 10 establece los requisitos que deben cumplir aquellos interesados en formar parte del proceso de admisión a la SEP. Estos requisitos (en relación con los docentes PRONI) incluyen la acreditación de una licenciatura relacionada con la enseñanza del idioma inglés, tener certificados de competencia en inglés CENNI nivel 12 (B2), así como la realización de cursos de habilidades docentes, digitales y lingüísticas, según corresponda a la función docente.

Capítulo III. Metodología de Investigación

En este apartado, se describe la metodología de investigación detallada del proyecto, presentando desde el diseño y la selección de la muestra hasta la recolección y el análisis de los datos con el fin de mostrar la manera en la que se llevó a cabo el proyecto cuyo objetivo es analizar las prácticas docentes utilizadas en el marco del PRONI en escuelas públicas de la ciudad de Ensenada, Baja California con miras a documentar la forma en que se está abordando la enseñanza del inglés en el ciclo 3, brindando así una visión clara y completa de los procedimientos utilizados.

3.1 Enfoque de la Investigación

El presente estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo descriptivo, que se abordó desde una visión humanística, en la que se buscó comprender e interpretar los fenómenos sociales y humanos (Taylor y Bogdan, 2006) mediante la recolección y análisis de datos narrativos obtenidos a través de entrevistas y observación para el estudio de las prácticas docentes, ya que de esta manera se permitió una exploración detallada y profunda de la realidad educativa con un impacto directo en la mejora de la práctica docente y en la calidad de la educación.

A continuación, se describe el tipo y diseño de investigación, así como las tres fases de desarrollo del estudio.

3.2 Tipo de Investigación

En este proyecto se llevó a cabo una investigación de tipo descriptiva, se exploraron posibles asociaciones para describir las características, propiedades y frecuencias de empleo de las estrategias utilizadas en las prácticas docentes en el marco del PRONI en escuelas públicas de la ciudad de Ensenada, Baja California en el ciclo 3, proporcionando una descripción detallada y

clara del fenómeno (Monsen et al., 2008) por medio de observaciones y la revisión de planeaciones de clase. Para ello, se utilizó una metodología de investigación cualitativa, la cual se centró en las experiencias y perspectivas de las participantes. Dando lugar a una investigación enfocada más en la calidad de la información y en el contexto de las experiencias de las docentes. Finalmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a las docentes de inglés, con el propósito de profundizar en la comprensión del fenómeno y obtener información detallada sobre las prácticas docentes de las docentes participantes. Se trianguló la información obtenida a partir de los registros de las planeaciones, la observación de clases y las entrevistas, y así se obtuvo una imagen más completa y sólida sobre las prácticas docentes en el contexto del PRONI.

3.3 Selección de la Muestra

En el proceso de selección de la muestra, se establecieron criterios específicos para asegurar la representatividad y diversidad en nuestro estudio. En primer lugar, se realizó una solicitud a la Secretaría de Educación y al Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California en Ensenada, con el fin de obtener información sobre las escuelas primarias públicas que contaran con docentes impartiendo clases en el Ciclo 3 del PRONI, es decir; 5to y 6to de primaria. Esta información fue fundamental para definir las características de inclusión de los informantes de la muestra para nuestra investigación las cuales fueron incluir únicamente docentes de base, es decir, aquellos que contaran con plaza fija en el sistema educativo, lo que garantizó la estabilidad laboral y compromiso con la enseñanza. Además, los informantes debían tener una formación académica en enseñanza de idiomas, así como un título o cédula profesional en su área de formación y un certificado CENNI de nivel 12 o superior. La diversidad de contextos fue clave, por lo que se buscó incluir docentes de diferentes escuelas primarias públicas de la ciudad de Ensenada B.C. con las características antes mencionadas para reflejar

diversas realidades socioeconómicas y culturales. Además, los docentes participantes debían estar dispuestos a participar en esta investigación y proporcionar su consentimiento informado para el uso de sus testimonios en la investigación. Estos criterios de inclusión garantizaron que la muestra fuera representativa y diversa, lo que fue esencial para un análisis exhaustivo de las prácticas docentes en el Ciclo 3 del PRONI, contribuyendo así a la mejora de la enseñanza del inglés en las escuelas primarias de Ensenada.

A partir de esta solicitud, se nos giró un oficio que nos permitió acceder a 12 primarias registradas bajo este criterio. Después, se identificaron todas las escuelas primarias públicas en la ciudad de Ensenada que ofrecen inglés en el ciclo 3, bajo el marco del PRONI, correspondiente a los grados de 5to y 6to, de las cuales y de acuerdo con los datos obtenidos de la Secretaría de Educación y del Instituto, se determinó que un total de 7 primarias participarían en el estudio.

Después, verificamos el consentimiento de las escuelas y su disponibilidad para participar en nuestra investigación. Se optó por aplicar el método de muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que según lo señalado por Patton (2002), implica que el investigador seleccione a los participantes de la muestra basándose en su disponibilidad y accesibilidad. Se recurrió a este método ya que resultó más práctico y adecuado para elegir a quienes estaban fácilmente disponibles para la investigación; esto con el propósito de investigar si existía alguna característica o rasgo común en el grupo de estudio en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Se proyectó que la muestra de investigación incluirá un total de 7 escuelas del municipio con 7 profesoras de inglés que imparten clases a 5to y 6to de primaria.

Finalmente, al incluir escuelas que cumplen con estos criterios, aseguramos que los hallazgos del estudio tuvieran implicaciones significativas para la mejora continua del programa y la toma de decisiones educativas a nivel local, estatal y nacional. De esta manera, logramos una

muestra que no solo es representativa, sino que también abarca una variedad de experiencias en la enseñanza del inglés, garantizando la validez y la relevancia de los resultados cuyo fin fue contribuir a la mejora continua de la enseñanza del idioma inglés en la localidad.

3.4 Confidencialidad Ética en la Investigación

El respeto por la autonomía y la privacidad de los individuos es esencial para llevar a cabo una investigación ética. Creswell (2013) y Silverman (2017) afirman que la utilización de pseudónimos y números como identificación en una investigación es una práctica común para proteger la confidencialidad de los participantes, especialmente cuando se trata de estudios que involucran información personal o sensible. Los autores argumentan que, al asignar pseudónimos y números en lugar de los nombres reales de los participantes, se preserva su anonimato y se evita revelar su identidad, lo que contribuye a la ética de la investigación y garantiza su privacidad. Por lo que para esta investigación se utilizaron números para preservar el anonimato de las participantes. Ver anexo IV. Formato de Consentimiento Informado.

3.5 Fases de la Investigación

En el siguiente apartado se describirán las 3 fases del desarrollo del proyecto de investigación. En la primera fase, se llevó a cabo una investigación exhaustiva, incluyendo revisión documental a nivel nacional y estatal, específicamente centrado en las normativas vinculadas a la enseñanza del inglés. Se exploraron las políticas del Programa Nacional de Inglés (PRONI) y se estudiaron detalladamente el currículo y los programas para el ciclo 3, incorporando referencias a los Aprendizajes Clave (2017). La investigación se basó en estudios previos sobre la enseñanza del inglés en el contexto mexicano y en información interna de las escuelas. De igual manera, se revisaron las planeaciones de las profesoras de inglés en los

salones de clase, donde se pudo observar el uso de las planeaciones en la práctica diaria, así como la interacción entre docentes y alumnos.

En la segunda fase, se realizaron observaciones de clase para analizar las prácticas docentes, obteniendo una comprensión detallada de la planeación, implementación y gestión de lecciones en el aula.

Finalmente, la tercera fase involucró la aplicación de entrevistas a las docentes participantes, con el objetivo de reflexionar sobre su enfoque pedagógico, estrategias de enseñanza, experiencias en el aula y percepciones sobre la efectividad de su trabajo. Estas tres fases proporcionaron una base sólida para el análisis de las prácticas docentes en el ciclo 3 del PRONI en las escuelas públicas de Ensenada, Baja California.

3.5.1 Primera fase: Investigación Documental

La investigación documental que llevamos a cabo tuvo un doble propósito fundamental. En primer lugar, buscó construir un sólido marco teórico que sustentó y orientó nuestra investigación. Por otro lado, se enfocó en analizar las planeaciones elaboradas por las docentes, lo que nos permitió adentrarnos en la realidad de las prácticas docentes y comprender mejor su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos dos pilares de investigación nos guiaron hacia una comprensión más profunda y enriquecedora de nuestra temática de estudio.

De acuerdo con Saldana (2016) la investigación documental involucra el análisis sistemático de varios tipos de documentos, textos y registros para explorar, comprender e interpretar fenómenos sociales, eventos históricos o prácticas culturales. Este método recopiló datos que se basan en fuentes existentes, lo que lo hizo particularmente útil en estudios históricos e investigaciones de eventos pasados.

Desde esta perspectiva, el objetivo principal de la investigación documental en el análisis de las prácticas docentes en esta investigación fue profundizar en el conocimiento de las estrategias, métodos y enfoques que las docentes han utilizado en sus prácticas docentes a lo largo de la historia mediante el análisis de PRONI, documentos históricos, informes institucionales, planes de estudio antiguos, registros de evaluación y planeaciones de clase. Una vez elegida la muestra de escuelas participantes y para lograr nuestro objetivo de analizar las prácticas docentes utilizadas en el marco del PRONI en escuelas públicas de la ciudad de Ensenada, Baja California con el fin de conocer la forma en que se está abordando la enseñanza del inglés en el ciclo 3, se recabaron las planeaciones elaboradas por las docentes participantes con el objetivo de obtener información crucial acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso de análisis se enfocó en identificar aspectos clave de las planeaciones, tales como los objetivos, los aprendizajes esperados, los contenidos temáticos a ser abordados en el aula, las estrategias de instrucción y evaluación previstas, así como la secuencia de actividades planificadas para cada sesión de clases. A través de este análisis, se buscó comprender con mayor profundidad cómo se está llevando a cabo el proceso educativo lo que nos permitió adentrarnos en la realidad de las prácticas docentes y comprender mejor su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos documentos proporcionaron una visión detallada de cómo las docentes tenían previsto organizar el flujo de la clase y cómo se esperaba que los estudiantes interactuaran con los contenidos.

Por consiguiente, el instrumento de investigación para recabar información consistió en una ficha de contenido con formato estructurado y preestablecido, la cual de acuerdo con Hernández-Sampieri (2018) nos permitió recopilar y registrar datos relevantes y específicos durante el proceso de investigación dentro de la primera fase. Esta ficha de contenido permitió

una organización sistemática de la información, lo que facilitó su posterior análisis y uso en el estudio. Al utilizar este instrumento, se pudo organizar y resumir información relevante y específica de fuentes secundarias, con el propósito de sistematizar datos para su posterior análisis y citación.

En esta ficha de contenido, se recopiló de manera ordenada datos esenciales para comprender la estructura y enfoque de las clases. Se recabó información vital como el título de la planeación, el nombre de la docente a cargo y la fecha de elaboración, lo que proporcionó contexto y trazabilidad. Además, se detallaron elementos clave, como el nivel educativo al que se dirigía la planeación, la asignatura que se abordaría y los objetivos de aprendizaje perseguidos. También se incluyeron los aprendizajes esperados, que delimitaron lo que se esperaba que los estudiantes logaran, y las metas educativas que contextualizaban el propósito educativo más amplio. Asimismo, se destacaron los contenidos temáticos a tratar, las estrategias de instrucción previstas para el proceso de enseñanza, las estrategias de evaluación para medir el aprendizaje de los estudiantes y una secuencia detallada de actividades planificadas, lo que brindó una visión completa de cómo se estructuró y desarrolló el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La ficha de contenido fue elaborada, conforme a las etapas propuestas por Kay (1995) citado en Velandia (2008), Calentamiento, Presentación, Práctica, Aplicación y Evaluación, desempeñando un papel crucial en la documentación del Inicio e Implementación de las actividades y tareas. Cada una de estas etapas se enfocó en aspectos específicos del proceso de enseñanza y aprendizaje. El calentamiento, por ejemplo, se planteó como un medio efectivo para iniciar el pensamiento en inglés y revisar el contenido previo. La presentación buscó establecer un contexto para el nuevo lenguaje, mientras que la práctica abarcó diversas actividades para consolidar habilidades lingüísticas, desde expresiones controladas hasta ejercicios más libres. La

aplicación proporcionó oportunidades prácticas para usar lo aprendido, y la evaluación involucró actividades monitoreadas por el profesor para evaluar el progreso. Esta estructura de etapas, según la información analizada, no solo respalda la efectividad en la impartición de clases, sino que también se adapta a diferentes estilos y necesidades de aprendizaje, fomentando la adquisición y el dominio del idioma inglés a lo largo del tiempo.

Esta ficha se convirtió en una herramienta valiosa para evaluar la coherencia, efectividad y alineación de las planeaciones docentes con los objetivos y estándares curriculares educativos establecidos. En el Anexo I se encuentra la Ficha de Contenido para analizar las planeaciones de los docentes de inglés participantes.

3.5.2 Segunda fase: Estudio de Campo

En la segunda fase de esta investigación, se llevó a cabo un estudio de campo, el cual, según la definición de Michael (2011), implicó la recopilación de datos y la observación en un entorno natural. Este enfoque nos brindó la oportunidad de analizar las prácticas docentes en su contexto real, proporcionando una visión detallada de las interacciones y comportamientos complejos que se producen en las aulas. El principal objetivo de utilizar el estudio de campo en esta investigación fue adquirir un conocimiento profundo y significativo al observar y estudiar los fenómenos educativos tal como ocurren en la práctica. Este enfoque en el contexto natural nos permitió una comprensión más completa de la realidad de la enseñanza del inglés en la educación primaria, generando así conocimientos valiosos que contribuyeron a la mejora de la calidad de la enseñanza en este nivel educativo. Al considerar este enfoque, se pudieron identificar causas y factores que influyeron en el proceso de aprendizaje del idioma.

El PRONI se plantea desde el tercer año de preescolar, los seis años de educación primaria y los tres años de educación secundaria, esta investigación solo cubrió el ciclo 3 que

comprende quinto y sexto de primaria. Esta fase tuvo el propósito de documentar las prácticas áulicas en clases de inglés, incluyendo la implementación de actividades y tareas, las interacciones entre docentes y estudiantes, dinámicas de grupo, uso de recursos didácticos, gestión del tiempo y espacio por medio de la observación. Las participantes en el estudio fueron las docentes de inglés de base en el marco del PRONI, ubicados en el municipio de Ensenada, Baja California. Estas docentes se encontraban impartiendo clases de inglés a los grupos de 5to y 6to de primaria. Actualmente, hay 12 escuelas primarias públicas en las que se enseñan clases de inglés, de las cuales 11 cuentan con una docente en el ciclo 3. De estas, 7 profesoras de inglés fueron las que participaron en esta investigación, lo que representa el 63% de la muestra total.

Se analizaron las prácticas docentes mediante observaciones de clase y entrevistas a las docentes, siguiendo la perspectiva de Merriam et al. (2015), quienes destacan la importancia de comprender la experiencia de las participantes en su contexto natural. El investigador se centró en la implementación de las planeaciones en el aula utilizando un método cualitativo descriptivo, conforme a la teoría de Creswell (2013); la cual se caracteriza por su enfoque en entornos naturales, donde los investigadores recogen datos en el lugar donde los participantes experimentan el problema o tema de estudio, el cual fue apropiado para esta investigación. En este estudio, se examinaron las estrategias, métodos y enfoques que las docentes aplican para enseñar inglés en el Ciclo 3 del PRONI. Lambert (2012) también respalda el uso del enfoque cualitativo descriptivo para este tipo de investigación.

De acuerdo con Fetterman (1998), la hoja de observación es un instrumento utilizado en la investigación cualitativa para recopilar datos de manera sistemática y detallada durante el proceso de observación en un entorno natural. Por lo que, en esta investigación, se utilizó como una herramienta para documentar y analizar las prácticas áulicas en clases de inglés en educación

primaria. Al utilizar este instrumento, obtuvimos información detallada y relevante que contribuyó a una comprensión más profunda de los procesos educativos en el aula. Ver Anexo II: Hoja de Observación Detallada para el Análisis de Prácticas Docentes en el Programa Nacional de Inglés (PRONI).

La documentación de las prácticas áulicas en clases de inglés se realizó a través de la observación sistemática para obtener un conocimiento más profundo y significativo sobre la enseñanza y aprendizaje del idioma en el contexto real del aula. Se diseñó un protocolo de observación que nos permitió observar y registrar sistemáticamente la implementación de actividades y tareas, las interacciones entre las docentes y estudiantes, dinámicas de grupo, uso de recursos didácticos, gestión del tiempo y espacio y otros aspectos relevantes de la organización de la clase.

Las prácticas áulicas se documentaron mediante el análisis de las unidades que a continuación se mencionan:

- Fortalezas y debilidades en su ejecución
- Niveles de participación, la calidad de la comunicación y el grado de involucramiento de los estudiantes
- Colaboración entre los estudiantes y la diversidad de roles en relación con los objetivos de aprendizaje.
- Variedad y adecuación de los materiales utilizados
- Distribución del tiempo de manera efectiva y cómo se organiza el espacio para facilitar el aprendizaje y la interacción entre los estudiantes.

Esto con el afán de obtener una visión holística y fundamentada en las fortalezas y debilidades en la enseñanza del inglés en educación primaria. Los resultados obtenidos sirvieron como base para implementar mejoras y ajustes en las estrategias pedagógicas, fomentando así un ambiente de aprendizaje más enriquecedor y efectivo para los estudiantes.

En resumen, la hoja de observación en esta investigación fue una herramienta central que se entrelazó de manera coherente con los objetivos y la metodología del enfoque cualitativo. Al documentar prácticas, capturar interacciones y respaldar la reflexión docente, esta herramienta respaldó la investigación en su búsqueda de comprensión y explicación en el contexto educativo.

3.5.2.1. La Hoja de observación. La presente investigación buscó analizar las prácticas docentes utilizadas en el marco del PRONI en escuelas públicas de la ciudad de Ensenada, Baja California con el fin de conocer la forma en que se está abordando la enseñanza del inglés en el ciclo 3. Con este propósito, se desarrolló una hoja de observación que abarca desde las actividades y tareas hasta las interacciones entre las docentes y estudiantes, dinámicas de grupo, recursos didácticos, gestión del tiempo y espacio, mediante la observación directa, con lo que se documentaron las prácticas áulicas.

El instrumento posee un apartado de datos generales, tales como título de la investigación, fecha de observación, nombre del investigador y la escuela, nombre de la docente observada; el cual se sustituyó por un identificador (p1, p2, p3, etc.), grado, grupo, materia, así como horario de inicio y termino de la observación, para establecer el marco para el proceso de observación y análisis, lo que facilitó la organización, identificación y posterior interpretación de los datos recopilados en el contexto específico de la investigación.

Además, se incluyeron cuatro secciones para examinar las prácticas en las clases de inglés; sección I: Inicio e Implementación de las Actividades con 14 ítems, sección II: Gestión

del Tiempo y del Espacio en la Clase con 5 ítems, sección III: Evaluación y Retroalimentación con 7 ítems y sección IV: Cierre de la Clase con 4 ítems. Estas secciones abordan la implementación de actividades y tareas, las interacciones entre docentes y estudiantes, las dinámicas de grupo, el uso de recursos didácticos, y la gestión del tiempo y del espacio, todo a través de la observación, las cuales que de acuerdo con Zavala (2000), son áreas clave para entender cómo se enseña en el aula.

En total, el instrumento constó de 30 ítems, donde se determinó si se cumplen o no los criterios establecidos, marcando “sí” o “no”. Además, en el apartado de observaciones se registró de manera detallada lo que ocurrió durante la observación, lo cual fue esencial para obtener información precisa y una descripción rica que permitió un análisis posterior. La Hoja de Observación Detallada para el Análisis de Prácticas Docentes en el Programa Nacional de Inglés (PRONI) se encuentra en el Anexo II.

3.5.3 Tercera Fase: Entrevista con los Docentes

En esta tercera fase, y desde los datos recolectados en la hoja de observación, se realizaron entrevistas preliminares a las docentes de inglés del ciclo 3 participantes con el objetivo de describir las prácticas docentes por medio de la reflexión sobre su propia práctica educativa.

3.5.3.1 La entrevista. De acuerdo con Fontana (1994) la entrevista es una técnica de recopilación de datos cualitativos ampliamente utilizada en investigación que implica una interacción directa entre el investigador y el entrevistado. Consiste en una serie de preguntas y respuestas diseñadas para obtener información relevante y detallada sobre un tema específico de estudio. Por lo que en esta investigación se utilizó la entrevista como herramienta para formular preguntas a los docentes participantes, quienes proporcionaron respuestas basadas en sus experiencias, conocimientos o percepciones. Esto nos permitió obtener datos detallados y en profundidad sobre las prácticas docentes de las participantes, enriqueciendo así el análisis y la interpretación de los resultados. De igual manera, nos permitió aclarar dudas y obtener una visión más completa acerca de las prácticas docentes brindándonos una comprensión más profunda y contextualizada de los comportamientos y fenómenos, al ayudarnos a entender el contexto social y cultural en el que se producían.

De acuerdo con Hernández-Sampieri (2014) las entrevistas pueden clasificarse en tres tipos principales. En las entrevistas estructuradas, el entrevistador sigue una guía de preguntas preestablecidas y cerradas en un orden fijo para todos los participantes, lo que permite una estandarización y comparabilidad de las respuestas. En las entrevistas semiestructuradas, se utilizan preguntas preestablecidas, pero el entrevistador también tiene la flexibilidad de formular preguntas adicionales o explorar temas en función de las respuestas. Por otro lado, las entrevistas no estructuradas son abiertas y flexibles, sin una lista predeterminada de preguntas, lo que permite que la conversación fluya libremente y se pueden obtener datos más detallados y enriquecedores. En esta investigación se determinó emplear la entrevista semi estructurada, que permitió recopilar datos de manera coherente y comparable. Al utilizar un conjunto fijo de preguntas, se aseguró que todos los participantes respondieran a los mismos ítems, lo que facilitó

la comparación de respuestas y el análisis de la información. Al proporcionar un marco claro y definido, este tipo de entrevista ayudó a garantizar que el estudio mantuviera su enfoque y coherencia a lo largo de todas las entrevistas realizadas.

Las entrevistas se realizaron a las docentes una vez terminada la fase de observación de clases con la finalidad de obtener información específica y detallada sobre sus prácticas docentes en el marco del PRONI. La guía de la entrevista posee un apartado de datos generales, tales como título de la entrevista, fecha, nombre de la docente participante (el cual se va a sustituir por un identificador (p1, p2, p3, etc.), y la escuela, grado y grupo para establecer el marco para el proceso de observación y análisis, lo que facilitó la organización, identificación y posterior interpretación de los datos recopilados en el contexto específico de la investigación.

Por otra parte, de acuerdo con Rubin et al. (2012) las entrevistas cualitativas con grabaciones ofrecen múltiples beneficios, tales como obtener información detallada sobre experiencias, opiniones, percepciones y emociones. Además, el uso de grabaciones asegura validez y confirmación de datos precisos y confiables. Por lo que para esta investigación el proceso de las entrevistas con el uso de grabación siguió los siguientes pasos: Primero, se tuvo un instrumento preliminar (guía de preguntas) con 11 categorías; los aspectos incluidos en el instrumento preliminar y las unidades de análisis de las prácticas docentes se alinearon con los elementos esenciales que las docentes debían reflexionar. Las 11 categorías del instrumento, que abarcaron desde la planeación y diseño de lecciones hasta la metacognición y reflexión, estaban directamente relacionadas con las áreas críticas de la práctica docente que se mencionaron en las unidades de análisis. Por ejemplo, la categoría de "planeación y diseño de lecciones" se alinea con el aspecto de "planeación y ejecución de actividades y tareas" (preguntas: 5, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 16, 21, 22). Asimismo, la "interacción y comunicación" reflejó las interacciones entre docentes y

estudiantes (preguntas: 12,13), mientras que "uso de materiales y recursos" coincidió con el uso de recursos didácticos (preguntas: 10,11). Además, los temas de "clima de aula y relación con los estudiantes" y "adaptación y flexibilidad" permitieron a los docentes explorar las dinámicas de grupo y las dificultades en la implementación de actividades, respectivamente (preguntas: 17, 18, 19, 20). En conjunto, estas categorías y unidades de análisis no solo permitieron un análisis de la práctica docente, sino que también fomentaron un ambiente de reflexión y expresión libre, lo que fue fundamental para el crecimiento profesional y la mejora continua en el ámbito educativo. Esta alineación permitió que el instrumento fuera una herramienta efectiva para abordar los desafíos y fortalecer las competencias docentes en un contexto educativo en constante evolución. Este espacio de reflexión y diálogo proporciono a los docentes la posibilidad de compartir sus experiencias, desafíos y perspectivas, contribuyendo así una comprensión más profunda de su labor pedagógica y permitiendo identificar áreas de mejora en sus prácticas. La guía de la entrevista se encuentra en el Anexo III. Entrevista al Docente Análisis de las Prácticas Docentes en el ciclo 3 del PRONI.

3.6 Validación de los Instrumentos

Por otro lado, la validación de un instrumento es un proceso esencial en la investigación para asegurar que el instrumento utilizado para recopilar datos sea válido y confiable. Una de las técnicas comunes para la validación de un instrumento es a través de piloteos. De acuerdo con Cozby (2005), los piloteos representan una estrategia fundamental en la validación de instrumentos de investigación, dado que permiten efectuar pruebas preliminares con una muestra reducida, con el fin de identificar y subsanar posibles problemas en el instrumento antes de su aplicación en el estudio principal. Desde esta perspectiva, para esta investigación se llevó a cabo un proceso de piloteo con la participación de una docente de inglés de primaria el cual no formó

parte de la muestra, pero compartía similitudes relevantes con el contexto de estudio. Los instrumentos sometidos a piloteo incluyeron la ficha de contenido, la hoja de observación y la guía de entrevista, cuyo propósito fue evaluar la efectividad y claridad de dichos instrumentos antes de su implementación en el estudio definitivo. Esta etapa de prueba permitió perfeccionar los instrumentos de recolección de datos y garantizar su idoneidad.

3.6 Piloteo de Instrumentos.

En el siguiente apartado se presenta el piloteo de los instrumentos con el objetivo de determinar si se requieren ajustes que mejoren la claridad y la precisión de estos, lo que a su vez aumenta la fiabilidad y validez de los resultados obtenidos. A través de este piloteo se pudo identificar posibles problemas que podrían afectar la calidad de los datos recolectados.

3.6.1 Ficha de Contenido para Analizar Planeaciones de Inglés.

En la fase inicial de la investigación, se realizó una ficha de contenido estructurada, a partir de las etapas propuestas por Kay (1995), citado en Velandia (2008), Calentamiento, Presentación, Práctica, Aplicación y Evaluación con el propósito de identificar aspectos clave en las planeaciones de docentes de inglés. La ficha desempeñó un papel crucial al facilitar la organización eficiente de la información, lo que permitió un análisis posterior durante el piloteo. Más allá de la sistematización de datos secundarios, la ficha facilitó un análisis efectivo de los resultados. Esta herramienta surgió como un valioso instrumento para evaluar la coherencia, efectividad y alineación de las planeaciones docentes con los objetivos y estándares curriculares establecidos. El piloteo se llevó a cabo en una escuela de la zona, con la participación de una docente de inglés del ciclo 2, quien demostró disposición y colaboración en el proceso.

Los siguientes resultados se centran en los hallazgos del piloteo, resaltando la contribución significativa de la ficha estructurada a la calidad y organización de los datos.

Durante el proceso de piloteo del análisis de la Ficha de Contenido destinada a evaluar las planeaciones de las docentes de inglés, se realizaron evaluaciones minuciosas de diversos aspectos clave. Los resultados obtenidos destacaron la organización sistemática de la información, facilitando un análisis más eficiente durante esta etapa. La ficha realizada para recopilar datos esenciales sobre las planeaciones, demostró ser una herramienta valiosa al proporcionar una visión detallada de la estructura y enfoque de las clases. Entre los hallazgos más significativos, se evidenció una mejora notable en la consistencia de la presentación de información, donde elementos cruciales como el título de las planeaciones, el nombre de la docente, la fecha de elaboración, y detalles sobre nivel educativo, asignatura, objetivos de aprendizaje, aprendizajes esperados, metas educativas, contenidos temáticos, estrategias de instrucción, estrategias de evaluación y una secuencia de actividades estaban claramente definidos. Asimismo, se identificaron áreas de mejora, especialmente en la incorporación de conceptos como práctica social del lenguaje, aprendizajes esperados, ambiente social del aprendizaje y actividad comunicativa para alinearlos con los estándares del plan y programas de estudio de 2022. Estos resultados preliminares derivados del piloteo desempeñaron un papel fundamental en la revisión y ajuste de la ficha de contenido; se realizó ajustes en la sección de objetivos de aprendizaje; incorporando la práctica social del lenguaje en el objetivo general y los aprendizajes esperados, en los objetivos específicos asegurando un análisis más completo y efectivo en la fase principal del análisis de las planeaciones de las docentes de inglés.

En conclusión, el proceso de piloteo de nuestro instrumento de investigación proporcionó valiosa información sobre las prácticas docentes implementadas en el contexto del PRONI en escuelas públicas de la ciudad de Ensenada, Baja California. A través de la evaluación de la practicidad y funcionalidad de la herramienta diseñada, logramos identificar aspectos clave de

las planeaciones docentes, incluyendo objetivos, aprendizajes esperados, contenidos temáticos, estrategias de instrucción y evaluación, así como la secuencia de actividades planificadas para cada sesión de clases. La eficacia y facilidad de uso de nuestro instrumento se alinearon de manera efectiva con nuestro objetivo específico: analizar las planeaciones de clase para comprender la forma en que los profesores organizan su enseñanza de inglés en el ciclo 3. Los resultados revelaron que la herramienta se mostró como un recurso práctico y funcional para obtener una visión detallada de las prácticas docentes, proporcionando una base sólida para futuras investigaciones y mejoras en el ámbito educativo.

3.6.2 Hoja de Observación Detallada para el Análisis de Prácticas Docentes en el Programa Nacional de Inglés (PRONI) Ciclo 3.

Esta investigación se centró en analizar las prácticas docentes en escuelas públicas de Ensenada, Baja California, bajo el marco del PRONI, específicamente en la enseñanza del inglés en el ciclo 3. Para ello, se realizó una hoja de observación diseñada para documentar diversas facetas de las prácticas en el aula, incluyendo actividades, interacciones, dinámicas de grupo, recursos didácticos, gestión del tiempo y espacio según la propuesta de Zabala (2000). Con esta hoja de observación se documentó las prácticas docentes en clases de inglés en educación primaria, mediante un enfoque de estudio de campo que permitió adquirir un conocimiento profundo de los fenómenos educativos tal como ocurren en el aula. Este instrumento facilitó la recopilación de información detallada sobre la implementación de actividades, las interacciones entre las docentes y estudiantes, y la gestión del tiempo y espacio. A través del análisis de fortalezas y áreas de oportunidad, niveles de participación, colaboración entre estudiantes y la adecuación de los materiales utilizados, con esto; se busca generar conocimientos valiosos que contribuyeran a mejorar la calidad de la enseñanza del inglés, optimizando las estrategias pedagógicas y el diseño curricular en este nivel educativo.

Este informe detalla los resultados del piloteo de la hoja de observación, cuyo objetivo principal es evaluar la funcionalidad y practicidad del formato, así como documentar cualquier modificación realizada durante el proceso. El piloteo se llevó a cabo en una escuela de la zona, con la participación de una docente de inglés del ciclo 2, quien demostró disposición y colaboración en el proceso. Los resultados numéricos revelaron que la hoja de observación se completó bien, con un promedio del 83% de los ítems respondidos afirmativamente, indicando efectividad en la recopilación de datos.

En conclusión, la hoja de observación se reveló como una herramienta funcional y práctica para el propósito específico; el cual fue documentar las prácticas áulicas en clases de inglés, incluyendo la implementación de actividades y tareas, las interacciones entre las docentes y estudiantes, dinámicas de grupo, uso de recursos didácticos, gestión del tiempo y espacio por medio de la observación; respaldando su utilidad en la investigación principal sobre las prácticas docentes en el marco del PRONI en Ensenada, Baja California.

3.6.3 Reflexión de los Profesores de Inglés sobre sus Prácticas Educativas.

En esta investigación, se optó por la entrevista semi estructurada, la cual se caracteriza por la combinación de preguntas preestablecidas y la flexibilidad para indagar en diversas perspectivas de los entrevistados. Este enfoque permitió obtener información detallada sobre el tema de estudio, mientras se mantiene un marco de referencia claro a través de las preguntas previamente definidas.

Además, se utilizaron grabaciones durante las entrevistas, lo que contribuye a asegurar la validez de los datos obtenidos (Sampieri et al., 2014, Rubín et al., 2012), buscando que la información recopilada fuera confiable y que se pudiera analizar con rigor las respuestas de las participantes. Esta combinación de estructura y flexibilidad permitió una exploración más

profunda de las experiencias y opiniones de las entrevistadas, enriqueciendo así el análisis de la investigación.

Se llevó a cabo el piloteo del formato de entrevista diseñado para recopilar datos cualitativos cuyo objetivo es obtener una comprensión más profunda y detallada del enfoque pedagógico docente, sus estrategias de enseñanza, sus experiencias en el aula y sus percepciones sobre la efectividad de su trabajo. El objetivo principal de este piloteo fue evaluar la claridad, la relevancia y la efectividad del formato de entrevista antes de su implementación completa (Sampieri et al., 2014).

El piloteo se realizó con una docente de inglés del ciclo 2, evaluando un formato de entrevista con 11 categorías: aspectos generales, planeación y diseño de lecciones, estrategias de enseñanza, uso de materiales y recursos, interacción y comunicación, evaluación y evaluación formativa, adaptación y flexibilidad, clima de aula y relación con los estudiantes, metacognición y reflexión, recomendaciones y reflexiones y comentarios finales) teniendo un total de 25 preguntas.

En resumen, los resultados clave derivados del piloteo revelaron que el formato de entrevista empleado en esta investigación demostró ser funcional y práctico para alcanzar nuestro objetivo de analizar las prácticas docentes en el marco del PRONI, específicamente en escuelas públicas de la ciudad de Ensenada, Baja California, en el contexto de la enseñanza del inglés en el ciclo 3. La eficacia del formato se evidenció a través de la clara comprensión exhibida por la participante, quien respondió sin dificultades, indicando una comunicación efectiva y una conexión con el instrumento. La percepción positiva de las preguntas como relevantes y apropiadas reforzó la idoneidad del formato para abordar los objetivos de nuestra investigación.

Aunque la duración de la entrevista fue estimada de aproximadamente 25 minutos, la identificación de áreas específicas de reflexión necesarias en ciertas preguntas resaltó la profundidad y relevancia de la información recopilada. Las mejoras propuestas, como la eliminación de la categoría "Información personal" y la reubicación estratégica de algunas preguntas (ítem 10 al 12 de la sección estrategias de enseñanza a interacción y comunicación, y el ítem 14 de interacción y comunicación cambiado a la sección de evaluación y evaluación formativa) apuntaron a una mayor coherencia temática, fortaleciendo la calidad y consistencia de los datos recopilados.

En conjunto, la retroalimentación obtenida durante el piloteo respaldó firmemente la conclusión de que el formato de entrevista seleccionado fue no solo práctico y funcional, sino también adecuado para la recopilación de datos en el contexto específico de nuestro estudio sobre las prácticas docentes en el marco del PRONI en la enseñanza del inglés en el ciclo 3. Este respaldo solidificó la viabilidad del formato de entrevista para la fase principal de nuestra investigación, fue una herramienta eficaz para obtener una comprensión profunda y significativa de las dinámicas pedagógicas en este contexto educativo específico.

3.7 Procedimiento de análisis

De acuerdo con Maulani (2019) el análisis de contenido tiene sus raíces en los géneros de la comunicación, se utiliza para examinar materiales escritos o visuales con el propósito de identificar características específicas del contenido. Por lo que, en esta investigación, el análisis de contenido se utilizó con el fin de comprender cómo las docentes organizan sus clases antes de llevarlas a cabo. Esto implicó examinar los detalles de los planes de clase, como los objetivos, las estrategias de enseñanza, los temas que se cubrieron y cómo se estructuró la secuencia de actividades para las lecciones de inglés. A través de este análisis, se buscó obtener información

valiosa sobre la planeación educativa y cómo las docentes abordaron la enseñanza del idioma inglés en este contexto específico.

Para la fase uno y de acuerdo con Saldana (2016) se siguió el siguiente procedimiento el cual involucró el análisis sistemático de las planeaciones utilizando fichas de registro para explorar, comprender e interpretar la información recopilada sobre la planeación y organización de las clases de inglés de manera sistemática dentro del marco del PRONI. Primeramente, se inició con la revisión de documentos, donde se recopilaron todas las planeaciones de las participantes para garantizar una visión completa. A continuación, se identificaron los elementos clave, tales como objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones presentes en cada planeación. Posteriormente, se realizó una categorización organizando las planeaciones en categorías específicas, incluyendo objetivos de aprendizaje, estrategias de enseñanza, recursos utilizados y métodos de evaluación. En la siguiente etapa, se llevó a cabo una comparación con los lineamientos del PRONI, analizando la alineación de las planeaciones con los objetivos del programa y evaluando su cumplimiento. A partir de este análisis, se procedió a la identificación de fortalezas y áreas de mejora, destacando las buenas prácticas y reconociendo inconsistencias que podrían ser optimizadas. Finalmente, se desarrollaron propuestas de mejora, sugiriendo cambios concretos que las docentes pudieron implementar, así como la necesidad de capacitación adicional en áreas donde se detectó áreas de oportunidad. De esta manera, se fomentó un proceso de mejora continua en la práctica docente.

Para la fase 2 se analizaron las prácticas docentes por medio de observaciones de clase utilizando una hoja de observación que de acuerdo con Merriam et al. (2015) tuvo un énfasis en documentar las prácticas áulicas en las clases de inglés a través de la observación sistemática en el contexto natural de las participantes, permitiendo tener una visión más completa y

comprensiva de los fenómenos educativos en situaciones reales de enseñanza y aprendizaje. Se buscó registrar la implementación de actividades y tareas, las interacciones entre las docentes y estudiantes, así como las dinámicas de grupo y el uso de recursos didácticos. Además, se analizó la gestión del tiempo y espacio, junto con otros aspectos relevantes de la organización de la clase, para obtener una visión completa del proceso de enseñanza-aprendizaje. El procedimiento para analizar la hoja de observación cuya función fue examinar la implementación de tareas y actividades incluyó los siguientes pasos:

Primeramente, se analizó cada hoja de observación de manera individual. Después, se compararon las observaciones con los objetivos y directrices establecidos en el PRONI. Posteriormente, se identificaron las fortalezas y áreas de oportunidad en relación con la implementación del programa. Después de eso, se analizaron los enfoques pedagógicos utilizados examinando la variedad de actividades, la interacción en el aula y el enfoque en habilidades lingüísticas clave (comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura). Después, se analizaron los materiales didácticos utilizados revisando si estos materiales estaban alineados con el programa nacional y si eran adecuados para el nivel de los estudiantes. Finalmente, se analizó si las evaluaciones eran coherentes con los estándares del programa y si la retroalimentación fue constructiva.

En la fase 3 y siguiendo la recomendación de Sampieri et al. (2014) se realizó una entrevista semi estructurada con las docentes participantes para reflexionar sobre sus enfoques pedagógicos, desafíos percibidos y sus propias percepciones sobre sus prácticas docentes. Para el análisis de la entrevista semi estructurada se inició con la transcripción de las entrevistas, ya que esto fue fundamental para tener acceso al contenido de las respuestas de los docentes. Después, se realizó una identificación de categorías y temas Iniciales que implicó localizar conceptos,

palabras clave y temas relevantes en las respuestas de las docentes, permitiendo nuevas categorías a medida que se revisan los datos. Posteriormente, la información se organizó en categorías temáticas las cuáles fueron las unidades de análisis que reflejaron los aspectos esenciales de las prácticas docentes, tales como, la planeación, las interacciones, el uso de recursos, la gestión del tiempo, etc. El procedimiento para analizar el contenido de las respuestas de las entrevistas comenzó con la transcripción, donde se convirtieron las grabaciones de audio en texto escrito, asegurando precisión y completitud. A continuación, se realizó una familiarización con los datos, leyendo las transcripciones varias veces para comprender el contexto. Luego, se llevó a cabo la codificación, creando etiquetas que representaban temas relevantes; los cuales se asignaron a segmentos específicos del texto. Posteriormente, se identificaron temas al agrupar los códigos en categorías más amplias y buscando patrones. En la fase de análisis e interpretación, se examinaron los temas en profundidad y se contextualizaron con el marco teórico. Se realizó una reflexión crítica sobre los hallazgos, considerando sesgos y diferentes perspectivas. Finalmente, se elaboró un informe que resumió los hallazgos, incluyendo citas textuales y presentando las conclusiones y recomendaciones basadas en el análisis realizado.

Una vez que se completó el análisis de los datos cualitativos, se compararon los hallazgos buscando convergencias y divergencias en los resultados. A continuación, se presentan los hallazgos de manera clara, integrando los datos cualitativos recabados mediante gráficos, citas y ejemplos que respaldan nuestras conclusiones. La triangulación de resultados nos permitió obtener una comprensión más profunda de las prácticas docentes, combinando la perspectiva contextual de los datos cualitativos. De esta manera, se proporciona una caracterización más completa y sólida de las prácticas docentes y sus matices, enriqueciendo así el análisis global.

Capítulo IV. Resultados y Discusión

Este capítulo presenta los hallazgos de la investigación realizada con el objetivo de analizar las prácticas docentes empleadas en el Ciclo 3 del Programa Nacional de Inglés (PRONI) en escuelas públicas de la ciudad de Ensenada, Baja California. El estudio se enfocó en comprender a profundidad cómo se está llevando a cabo la enseñanza del inglés en este contexto específico, a través del análisis de diversos aspectos de las prácticas docentes.

En primer lugar, se buscó analizar las prácticas docentes en el marco del PRONI, con el fin de conocer cómo se está abordando la enseñanza del inglés en el Ciclo 3. Esto implicó documentar y describir detalladamente las prácticas de enseñanza, incluyendo el análisis de las planeaciones de clase para comprender cómo las profesoras organizan sus lecciones. Se emplearon las etapas propuestas por Kay (1995), citado en Velandia (2008), las cuales son Calentamiento, Presentación, Práctica, Aplicación y Evaluación. Estas desempeñan un papel crucial en la documentación del inicio e implementación de las actividades y tareas. Cada una de estas etapas se enfoca en aspectos específicos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar, se realizó la observación de las prácticas áulicas para conocer la implementación de actividades y tareas, las interacciones entre las docentes y estudiantes, las dinámicas de grupo, el uso de recursos didácticos, y la gestión del tiempo y el espacio, que de acuerdo con Zavala (2000), son áreas clave para entender cómo se enseña en el aula.

Finalmente, se recogió la reflexión de las docentes sobre su práctica educativa por medio de una entrevista, abordando distintas dimensiones como son la planeación y diseño de lecciones hasta la metacognición y reflexión, las cuales están directamente relacionadas con las áreas críticas de la práctica docente que se mencionan en las unidades de análisis tales como: las fortalezas y debilidades en su ejecución, los niveles de participación, la calidad de la

comunicación y el grado de involucramiento de los estudiantes, la colaboración entre los estudiantes y la diversidad de roles en relación con los objetivos de aprendizaje, la variedad y adecuación de los materiales utilizados, la distribución del tiempo de manera efectiva y cómo se organiza el espacio para facilitar el aprendizaje y la interacción entre los estudiantes.

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos a través de los diversos instrumentos y técnicas de recolección de datos utilizados en el estudio.

4.1 La Planeación de Lecciones

En este apartado, se presentan los resultados del análisis de las planeaciones de clases de inglés, con el objetivo específico de examinar cómo las docentes organizan sus lecciones. A través de este análisis, se buscó responder a la pregunta de investigación ¿Qué elementos de la organización del aula se reflejan en las planeaciones de clase? Este análisis no solo permitió identificar las estrategias utilizadas por las profesoras, sino también comprender la estructura y dinámica del aula, brindando una visión más clara sobre los métodos de enseñanza empleados en la enseñanza del inglés.

4.1.1 Enfoque de Enseñanza

El enfoque de enseñanza en el Programa Nacional de Inglés (PRONI) es fundamental para alcanzar sus objetivos educativos y sociales. Según la Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica Ciclo Escolar 2025-2026, PRONI se orienta a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, promoviendo tanto el crecimiento personal como la inclusión social, respetando la diversidad cultural.

Este enfoque busca desarrollar en los estudiantes habilidades comunicativas en inglés, al mismo tiempo que fomenta el entendimiento y la apertura hacia distintas culturas. Además,

pretende facilitar la movilidad social, ofrecer mejores oportunidades laborales y mejorar el acceso a la información y al conocimiento

Las planeaciones de clase analizadas presentan una tendencia hacia el enfoque comunicativo. En la tabla 5 se presenta un resumen de los resultados, en donde se detallan las categorías, un ejemplo de la información encontrada y el número de planeaciones en las que se encontró esta información.

Tabla 5
Enfoque integral de las planeaciones

Categoría (Label)	Nota del observador	Frecuencia
Enfoque comunicativo	“Escucha y explora descripciones de la apariencia física de personas conocidas. comprende descripciones. Describe apariencia física propia”. (P6)	5
Ejemplos de actividades del enfoque comunicativo.		
Interacción	Trabajo en grupo, juegos de roles, diálogos. “De manera voluntaria, pasar al frente a presentar la rueda de las emociones y explicar algún dibujo con la ayuda del maestro”. (P5)	5
Lenguaje auténtico	Uso de materiales auténticos, como canciones, videos, textos reales. “Realizar ejemplo de mi cabello y como lo pueden describir utilizando el HAVE. Ejemplo: I have long wavy, brown hair. Solicitar a los alumnos que hagan la oración de forma oral describiendo si cabello”. (P6)	5
Desarrollo de habilidades comunicativas:	Formular preguntas, responder preguntas, leer en voz alta, participar en conversaciones. “Una vez establecida la fórmula para crear las preguntas correctamente, los estudiantes deberán dar posibles ejemplos de preguntas que se puedan crear participando en voz alta”. (P7)	5
Enfoque Tradicional 2.		
Ejemplos de actividades del enfoque tradicional.		
Énfasis en la gramática	Ejercicios de gramática, análisis sintáctico. Ejemplo: “Dictado: 1. My house is big 2. The pencil is red, 3. My iPhone is old 4. My hair is long 5. My coffee is hot Los alumnos anotarán las oraciones en el cuaderno para después revisarlas como grupo, cada alumno deberá	2

	corregir las oraciones en caso de contar con alguna incorrecta y después entregar el cuaderno para su revisión”. (P3)	
Memorización de reglas	Memorización de vocabulario y conjugaciones verbales. “Se introducen los días de la semana, en donde la maestra pregunta en plenaria qué día fue ayer, qué día es hoy y qué día será mañana. Reconocen los días de la semana de manera oral y escrita. Hacen flashcards en equipo en los tres tiempos: presente, pasado y futuro”. (P2)	2
Participación activa	“Explorar diálogos. Reconocer nuevo vocabulario. jugar al transmisor y audiencias (reglas) completar diálogos orales y escritos Participaciones antes, durante y al final del tema”. (P2)	7
Estrategias de enseñanza.		
Crucigramas	“Recordar el tema a través de un crucigrama. Algunos alumnos pasaran al pizarrón a contestar el crucigrama, utilizando únicamente verbos regulares en pasado. Escribir en el pizarrón el verbo, después en grupo se escribirá el pasado de esos verbos y se hará una oración con ellos”. (P1)	1
Trabajo de grupo	“Los estudiantes saludan, se dan la bienvenida y platican actividades hechas el fin de semana”. (P7)	6
Actividades individuales	“Hoja de trabajo emociones. La maestra explica la actividad a realizar (hojas de trabajo) Los alumnos observan las imágenes; comentan cuáles son las emociones que conocen de esta lista, anotan en el cuaderno las que no conozcan (lista de vocabulario emociones)”. (P4)	7
Juego de roles	“Enunciar situaciones en que se presente un problema en la escuela para buscarle solución. Mencionar por su nombre problemas de la escuela. Seleccionar un problema de la escuela y plantear preguntas”. (P5)	1
Escritura, lectura y búsqueda de palabras.	“500 verbos. <i>Word search</i> . Colorear/recortar y pegar. Elaborar enunciados. Lectura/Escritura. Dictado. Elaborar <i>flash cards</i> . Recordar, repetir, repasar. Completar actividad-ejercicio. Uso del cuadernillo”. (P2)	1
Consideración de las necesidades e	“Libro de inglés. Con una diapositiva de PowerPoint se les explicará a los alumnos la actividad de la página #32 del libro de inglés. -Procedimiento: Hacer 5 dibujos (al	7

intereses de los estudiantes	gusto) mientras tanto utilicen los adjetivos de los ejemplos”. (P3)	
Selección de actividades relevantes	“Cada alumno elaborará de manera individual la rueda de las emociones. Posteriormente, se realizarán preguntas como: "How does your body feel when you are angry/happy/sad?" Para finalizar, cada alumno dibujará un recuerdo personal relacionado con cada sentimiento que aparece en la rueda”. (P5)	7
Uso de materiales auténticos	“Se utiliza un video para introducir el tema, a fin de que los estudiantes puedan ver y comprender el contenido. A través de este material, reconocen información visual, identifican el uso correcto del pasado simple tanto oral como escrito, y diferencian entre verbos regulares e irregulares”. (P1)	7
Adaptación de las actividades a diferentes estilos de aprendizaje	“Dictado. Entregarle al alumno Ángel Daniel (alumno con barreras de aprendizaje) el dictado ya hecho para que solo subraye la oración correcta con base en su comprensión auditiva y comprensión lectora en vez de escribir. Expresión oral. Libro de inglés”. (P3)	7
Ambiente de aprendizaje positivo e inclusivo	“Lluvia de ideas. Recordar las actividades vistas en clases pasadas. Recordar la lista de palabras que anotan de la página 6, actividad 4. Mencionar que son emociones o Sentimientos que debe conocer para poder aplicarlo en nuestra vida cotidiana”. (P4)	7
Ejemplos de cómo se crea un ambiente positivo e inclusivo.		
Respeto por la diversidad	“Cada estudiante selecciona un problema de manera individual y lo lleva como tarea. Deben responder respetando la diversidad de experiencias: escribir quién estuvo involucrado, qué sucedió y por qué ocurrió el problema. También reflexionan sobre cómo les hizo sentir esa situación y cómo podrían haber prevenido el problema, valorando diferentes perspectivas y emociones respondiendo en inglés a lo siguiente: Solving problems Write who, what and why the problem occurred. How does this problem make you feel? How could you have prevented the problem”. (P5)	7
Fomento de la colaboración	“PowerPoint: -Preguntar a los alumnos la función de los adjetivos. -Pasar 5 diapositivas con una imagen mientras los alumnos seleccionan la palabra correcta (en este caso el adjetivo)”. (P3)	7

Reconocimiento de los logros de los estudiantes	Ejemplo: "I have long wavy brown hair." Se invita a los alumnos a expresar oralmente esta oración para describir su cabello, reconociendo y valorando sus logros en la pronunciación y uso correcto del vocabulario". (P6)	7
---	--	---

Nota: La frecuencia se refiere a la cantidad de planeaciones que se encuentran en esa categoría. Se agrega solo un ejemplo de la muestra en cada categoría.

En la tabla 5, se observa el enfoque integral de las planeaciones que refleja la utilización de métodos comunicativos y tradicionales, destacando la importancia de las prácticas que fomentan la interacción y la participación activa de los estudiantes. En el enfoque comunicativo se observan en su mayoría actividades que promueven la interacción, como juegos de roles y diálogos, y el uso de materiales auténticos que facilitan el aprendizaje práctico del idioma. Mientras que en el enfoque tradicional se enfatiza la gramática y la memorización de reglas a través de ejercicios estructurados. La inclusión de estrategias como crucigramas y trabajo en grupo permite abordar diferentes estilos de aprendizaje y considerar las necesidades e intereses de los estudiantes, creando así un ambiente de aprendizaje positivo e inclusivo. Al fomentar la colaboración y el respeto por la diversidad en el aula, se promueve un espacio donde los logros de los estudiantes son reconocidos y valorados.

Es evidente que un enfoque integral que combine elementos de ambos métodos puede enriquecer la experiencia educativa. Al integrar actividades que fomenten la interacción y el uso del lenguaje en contextos auténticos no solo se mejora la competencia lingüística de los estudiantes, sino que también contribuyen a su desarrollo personal y social. La adaptabilidad de las estrategias de enseñanza a las necesidades de los alumnos es crucial para mantener su motivación y compromiso, lo que a su vez potencia un aprendizaje más significativo y duradero. En este sentido, el desafío radica en encontrar un balance adecuado entre lo comunicativo y lo tradicional, maximizando así el potencial de cada estudiante en su proceso de aprendizaje.

4.1.2 Objetivos de Aprendizaje

El Programa Nacional de Inglés (PRONI) tiene como objetivo principal promover el aprendizaje y dominio del inglés como lengua extranjera en los estudiantes, facilitando así su capacidad para comunicarse efectivamente en este idioma (SEP, 2025, p. 90; SEE, 2025, p. 86). Más allá del aspecto lingüístico, el programa busca fomentar el acercamiento a diversas culturas, favorecer la movilidad social, mejorar las oportunidades laborales y facilitar el acceso a la información y al conocimiento.

En relación con los aprendizajes esperados (AE) de las siete planeaciones didácticas, considerando su claridad, medición, alcance, alineación con el programa PRONI, nivel de los estudiantes, habilidades lingüísticas y fomento de las cuatro habilidades, se encontró que todas las planeaciones analizadas (7 de 7) presentan Aprendizajes Esperados claros, medibles y alcanzables, lo que garantiza que los estudiantes tengan objetivos específicos y comprensibles para su aprendizaje. En la tabla 6 se presenta un resumen de los resultados, en donde se detallan las categorías, observaciones y el número de planeaciones en las que se encontró esta información.

Tabla 6
Objetivos de Aprendizaje

Categoría (Label)	Frecuencia	Observaciones
Aprendizajes esperados claros, medibles y alcanzables	7	La totalidad de las planeaciones presentan aprendizajes esperados (AE) claros, medibles y alcanzables.
Alineación de los aprendizajes esperados con el nivel de los estudiantes.	5	Cinco de las siete planeaciones (P3, P4, P5, P6, P7) tienen aprendizajes esperados alineados con el nivel de los estudiantes.
Énfasis en las habilidades lingüísticas hablar y escuchar en inglés. .	4	Cuatro de las siete planeaciones (P3, P5, P6, P7) enfatizan la comprensión y la expresión oral.

Mención de las cuatro habilidades lingüísticas	4	Cuatro de las siete planeaciones (P3, P4, P5, P7) mencionan explícitamente el fomento de las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión oral y escrita, lectura y escritura).
Alineación con el PRONI	4	Los aprendizajes esperados de las planeaciones (P4, P5) (6to) y (P6, P7) (5to) se encuentran dentro del programa PRONI.
Contenidos relevantes para el desarrollo lingüístico	7	Todos los contenidos relacionados en las planeaciones son considerados temas básicos para alumnos de primaria y pueden ser relevantes para su desarrollo lingüístico.
Fomento de habilidades lingüísticas importantes	4	Los aprendizajes esperados de las planeaciones (P4, P5 y P7) fomentan habilidades lingüísticas importantes como la comprensión y expresión oral, la lectura, la escritura y la formulación de preguntas.
Competencia específica	2	Dos de las siete planeaciones (P1, P7) cuentan con una competencia específica.

Nota: La frecuencia se refiere a la cantidad de planeaciones que se encuentran en cada categoría.

En la tabla 6, se observa que las siete planeaciones analizadas presentan una serie de objetivos de aprendizaje que son claros, medibles y alcanzables, lo que se refleja en la inclusión de aprendizajes esperados bien definidos. Además, cinco de las siete planeaciones están alineadas con el nivel de los estudiantes, asegurando que los contenidos sean apropiados para su desarrollo. Un énfasis notable se hace en las habilidades lingüísticas de hablar y escuchar en inglés presente en cuatro de las planeaciones, así como en la mención de las cuatro habilidades lingüísticas fundamentales (comprensión oral y escrita, lectura y escritura). Asimismo, los contenidos abordados son relevantes para el desarrollo lingüístico de los alumnos de primaria, con siete de las planeaciones considerando los temas básicos. Sin embargo, solo dos planeaciones incorporan competencias específicas, lo que sugiere un área de mejora en este aspecto.

Es evidente que las planeaciones bien estructuradas son fundamentales para el éxito educativo de los estudiantes. La claridad y la alineación de los aprendizajes esperados del PRONI con el nivel de los alumnos permite que estos se sientan más seguros y motivados en su proceso de aprendizaje. No obstante, la inclusión de competencias específicas es crucial para guiar el desarrollo de habilidades más allá de lo básico para fortalecer el aprendizaje y asegurar que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también sean capaces de aplicarlos de manera efectiva. Es necesario que las docentes continúen trabajando en la integración de competencias en sus planeaciones. Así, se puede fomentar un aprendizaje más integral y significativo que prepare a los alumnos para enfrentar los desafíos comunicativos en el futuro.

4.1.3 Contenidos Temáticos

De acuerdo con las Guías Operativas (SEP, 2025; SEE, 2025) la selección y organización de los contenidos temáticos del PRONI se fundamenta en la normativa curricular oficial vigente. La planeación didáctica para la asignatura de inglés se realiza tomando como referencia el Plan y Programas de Estudio actuales, así como las indicaciones establecidas en el Programa de Mejora Continua (PMC) de cada escuela. Documento en donde a partir de un diagnóstico socioeducativo de la escuela, plantea objetivos y metas para atender las problemáticas y contemplar de manera integral la infraestructura, el equipamiento, el avance de los planes educativos y las prácticas docentes, con el fin de garantizar el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

El análisis de las planeaciones didácticas en relación con los contenidos temáticos arrojó resultados positivos en todos los aspectos analizados. En la tabla 7 se presenta un resumen de los resultados, en donde se detallan las categorías, observaciones y el número de planeaciones en las que se encontró esta información.

Tabla 7
Contenidos temáticos en planeaciones didácticas

Categoría (Label)	Frecuencia	Observaciones
Tema principal	2	Dos profesoras (P1, P2) planificaron la enseñanza de tiempos verbales.
	4	Cuatro profesoras (P3, P4, P5, P6) planificaron la enseñanza de adjetivos.
	1	Una profesora (P7) planificó la enseñanza de preguntas con WH.
Relevancia de los contenidos	7	Se identificaron los siguientes aspectos en las planeaciones: a) Temas relevantes. b) Relación con las experiencias y necesidades de los estudiantes. c) Desarrollo de habilidades lingüísticas, sociales, emocionales y cognitivas. d) Aplicación de aprendizajes en situaciones reales y significativas. e) Adecuación del vocabulario con potencial para ampliarse. f) Contenidos actualizados y precisos. g) Alineación con los estándares educativos curriculares. h) Apropiación para el nivel de madurez y habilidades de los estudiantes. i) Pertinencia para el contexto sociocultural y lingüístico de los estudiantes.
Organización y Secuencia de los Contenidos	7	La totalidad de las planeaciones presentan los siguientes aspectos: a) Contenido presentado de forma organizada y secuenciada. b) Progresión gradual de las actividades. c) Variedad de actividades para fomentar la participación, el aprendizaje y la motivación.

d) Coherencia entre las actividades para conectar los conocimientos.

Nota: La frecuencia se refiere a la cantidad de planeaciones en cada categoría.

En la tabla 7, se observó que las planeaciones didácticas analizadas reflejan un enfoque en contenidos temáticos que varían entre las docentes. Dos profesoras se centraron en la enseñanza de tiempos verbales, cuatro profesoras planificaron la enseñanza de adjetivos, y una profesora se enfocó en la enseñanza de preguntas con WH. A pesar de la diversidad en los temas principales, todos los contenidos presentados fueron considerados relevantes abarcando aspectos como la relación con las experiencias y necesidades de los estudiantes, el desarrollo de habilidades lingüísticas, sociales, emocionales y cognitivas, así como la aplicación de aprendizajes en situaciones reales. Además, la organización y secuenciación de los contenidos se presentaron de manera coherente, asegurando una progresión gradual de las actividades y fomentando la participación y motivación de los alumnos.

De acuerdo con la información encontrada la relevancia y la adecuada organización de los contenidos son pilares fundamentales en la planeación didáctica. Al seleccionar temas que resuenen con las experiencias de los estudiantes y su contexto sociocultural las docentes logran un aprendizaje más significativo y aplicable. Sin embargo, la variabilidad en los enfoques temáticos sugiere la necesidad de una mayor colaboración entre profesoras para asegurar una continuidad en el desarrollo de habilidades. Esto podría enriquecer la experiencia educativa y proporcionar a los estudiantes un aprendizaje más integral y conectado, preparándolos mejor para enfrentar los desafíos del mundo real. La alineación con los estándares educativos y la adecuación al nivel de madurez también son claves para garantizar que todos los estudiantes puedan beneficiarse de la enseñanza de manera equitativa.

4.1.4 Estrategias de Enseñanza

En el análisis relacionado con las estrategias de enseñanza se observó que 7 de 7 planeaciones contienen los siguientes aspectos, a) actividades variadas y atractivas, b) una variedad de estrategias de enseñanza y aprendizaje, tales como, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en juegos, el aprendizaje en pares, la autoevaluación y la coevaluación, c) actividades dinámicas y participativas, d) conexión con intereses y experiencias, e) uso de recursos visuales y auditivos, f) oportunidades para la expresión individual y grupal. En la tabla 8 se presenta un resumen de los hallazgos, en donde se especifican las categorías, las observaciones realizadas y el número de planeaciones en las que se identificó dicha información.

Tabla 8

Estrategias de enseñanza que promueven la interacción y el uso del idioma en contextos reales

Categoría (Label)	Frecuencia	observaciones
Variedad y Atractivo de las Actividades	7	Las planeaciones presentan actividades variadas y atractivas para los estudiantes.
Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje	7	Se utilizan diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje, como: a) Aprendizaje colaborativo. b) Aprendizaje basado en juegos. c) Aprendizaje en pares. d) Autoevaluación—Coevaluación.
Dinamismo y Participación	7	Las actividades son dinámicas y promueven la participación activa de los estudiantes.
Conexión con Intereses y Experiencias	7	Las actividades se conectan con los intereses y experiencias de los estudiantes.
Recursos Visuales y Auditivos	7	Se utilizan recursos visuales y auditivos para enriquecer las actividades.
Expresión Individual y Grupal.	7	Se brindan oportunidades para la expresión individual y grupal.

Interacción entre los Estudiantes	7	Las actividades promueven la interacción entre los estudiantes. Se observan las siguientes características: a) Trabajo en grupo o en parejas. b) Discusión y debate. c) Aprendizaje entre pares. d) Compartir experiencias entre los estudiantes. - e) Interacción en todas las etapas de la sesión (inicio, desarrollo y cierre). f) Mínimo una actividad por planeación.
Uso del Idioma en Contextos Reales.	7	Las actividades promueven el uso del idioma en contextos reales. Se observan los siguientes aspectos: a) 2 a 4 actividades específicas por planeación. - b) Variedad de actividades para situaciones cotidianas: - c) Interacción oral (diálogos, juegos de roles, discusiones grupales). d) Ejercicios de escritura (completar oraciones, redactar textos, describir imágenes). e) Tareas de comprensión auditiva (responder preguntas, seguir instrucciones). f) Prácticas de lectura (leer textos informativos, analizar modelos de conversación). g) Énfasis en el uso del idioma para la comunicación efectiva en situaciones reales. h) Participación activa, trabajo en equipo y colaboración entre pares. i) Adaptación de las actividades al nivel y los intereses de los estudiantes. j) Ambiente de aprendizaje positivo y motivante.

Nota: La frecuencia se refiere a la cantidad de planeaciones que se encuentran en cada categoría.

En la tabla 8, se observó que las planeaciones analizadas demuestran un enfoque sólido en la promoción de la interacción y el uso del idioma en contextos reales. Todas las planeaciones (7 de 7) incluyen una variedad de actividades atractivas que fomentan la participación activa de los estudiantes y se conectan con sus intereses y experiencias. Se emplean diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje tales como el aprendizaje colaborativo, basado en juegos y en pares, así como la autoevaluación y coevaluación. Además, se utilizan recursos visuales y auditivos para enriquecer las actividades, y se brindan oportunidades tanto para la expresión individual como grupal. La interacción entre los estudiantes se promueve a través de trabajos en grupo y discusiones, asegurando que la comunicación se realice en todas las etapas de la sesión. Asimismo, las actividades están diseñadas para facilitar el uso del idioma en situaciones cotidianas, incluyendo diálogos, juegos de roles, ejercicios de escritura y comprensión auditiva.

Es evidente que la variedad y dinamismo de las actividades son esenciales para mantener el interés de los estudiantes y facilitar un aprendizaje efectivo del idioma. Al conectar las actividades con las experiencias previas de los alumnos, se potencia su motivación y se crea un ambiente de aprendizaje positivo. La integración de estrategias colaborativas no solo fomenta un aprendizaje más profundo, sino que también desarrolla habilidades sociales y de comunicación que son cruciales en la vida real. Sin embargo, es importante que las docentes continúen adaptando estas actividades a las necesidades y niveles de sus estudiantes para garantizar que todos puedan participar plenamente y beneficiarse del proceso de aprendizaje.

4.1.5 Recursos Didácticos

En cuanto al análisis de los recursos didácticos, para conocer si son adecuados para el nivel de los estudiantes y el tipo de actividad se encontró que en 7 de 7 planeaciones se utilizan materiales impresos (hojas de trabajo, libros de texto, cuadernos), 2 profesoras (P1, P7) realizan

actividades interactivas (juegos, crucigramas); mientras que solo la profesora P3 utiliza presentaciones multimedia (PowerPoint, videos). En la tabla 9 se muestra un compendio de los hallazgos, donde se especifican las categorías, las observaciones realizadas y la cantidad de planeaciones en las que se identificó dicha información.

Tabla 9

Análisis de la adecuación y eficacia de los recursos didácticos en el aula

Categoría (Label)	Frecuencia	Observaciones
Adecuación al nivel de los estudiantes y el tipo de actividad.	Materiales impresos	Materiales impresos (hojas de trabajo, libros de texto, cuadernos).
	7	
	Actividades interactivas	Actividades interactivas (juegos, crucigramas).
	2	
	Presentaciones multimedia	Presentaciones multimedia (PowerPoint, videos).
	1	
Accesibilidad y disponibilidad de recursos	7	Materiales impresos (hojas de trabajo, cuadernos de actividades, tarjetas didácticas).
		Materiales manipulativos (colores, flashcards).
		Recursos audiovisuales (videos, presentaciones multimedia).
Recursos apropiados para el nivel educativo y fácilmente adquiribles	7	Todos los recursos son apropiados para el nivel educativo de los estudiantes y fácilmente adquiribles.

Eficacia del uso de los recursos de la clase	7	Materiales impresos (hojas de trabajo, cuadernos de actividades, tarjetas didácticas). Recursos manipulativos (colores, flashcards) y el pizarrón.
Características de los recursos didácticos	7	a) los recursos son apropiados para el nivel educativo de los estudiantes; b) los recursos promueven la variedad de estrategias de aprendizaje; c) los recursos facilitan la comprensión de los conceptos; d) los recursos fomentan la evaluación del aprendizaje.

Nota: La frecuencia se refiere a la cantidad de planeaciones que se encuentran en cada categoría.

En la tabla 9, se observó que la adecuación y eficacia de los recursos didácticos en el aula revela que todos los materiales utilizados en la totalidad de la muestra (7 de 7) son apropiados para el nivel de los estudiantes y se adaptan al tipo de actividad que se realiza. Se utilizan principalmente materiales impresos, como hojas de trabajo, libros de texto y cuadernos, que son accesibles y fáciles de adquirir. Aunque solo dos profesoras incluyen recursos interactivos, como juegos y crucigramas, y una profesora utiliza presentaciones multimedia, se destaca la eficacia de los materiales impresos y manipulativos, como tarjetas didácticas y colores, los cuales facilitan la comprensión de los conceptos. Además, todos los recursos promovieron una variedad de estrategias de aprendizaje y facilitaron la evaluación del aprendizaje lo que indica su relevancia en el proceso educativo.

Está claro que la adecuación de los recursos didácticos al nivel educativo de los estudiantes juega un papel crucial en su aprendizaje. La variedad y accesibilidad de los materiales son fundamentales para mantener el interés y la motivación de los alumnos, lo que a su vez puede mejorar la efectividad de la enseñanza. Sin embargo, la baja proporción de actividades interactivas y presentaciones multimedia sugiere que existe una oportunidad de mejora en la diversificación de los recursos utilizados. Incorporar más actividades dinámicas y tecnológicas podría enriquecer el aprendizaje, haciendo que los estudiantes se involucren más activamente en su educación.

4.1.6 Evaluación

Para analizar las planeaciones didácticas en relación con la evaluación, se identificó si se contaba con estrategias de evaluación variadas y alineadas a los objetivos de la clase. En la tabla 10 se presenta un resumen de los resultados en donde se detallan las categorías, las observaciones realizadas, y el número de planeaciones en las que se encontró esta información.

Tabla 10

Estrategias de evaluación formativa y sumativa variadas y ajustables a los objetivos de la clase

Categoría (Label)	Frecuencia	Observación
Estrategias de evaluación variadas y ajustables a los objetivos de la clase	6	En una planeación (P6) no se mencionan estrategias de evaluación.
Variedad de métodos de evaluación.	6	En una planeación (P6) no se mencionan métodos de evaluación.
	7	Participación, presentación oral y actividades de cuadernillo o libro de inglés
	5	Trabajos escritos
	2	Dictados
	2	Dibujos
	1	Memorizaciones
	1	Rúbricas y observaciones
Alineación con los objetivos de la clase	6	Las estrategias de evaluación están alineadas con los objetivos de la clase. Permiten evaluar la comprensión de los conceptos, la comunicación, la creatividad y la aplicación de conocimientos.
Evaluación formativa y sumativa	6	Se utilizan evaluaciones formativas y sumativas. Permiten una evaluación integral del aprendizaje de los estudiantes.
Evaluación centrada en el progreso individual del estudiante	4	La evaluación se centra en el progreso individual del estudiante. En una planeación (P4) no hay información suficiente para determinar el enfoque de la evaluación.
Inclusión de retroalimentación formativa y sumativa	7	Se proporciona retroalimentación formativa y sumativa. Se utiliza la retroalimentación para guiar el aprendizaje y evaluar el progreso.
Tipos de retroalimentación formativa	6	Se utilizan diversos tipos de retroalimentación formativa.
	6	Observación directa.
	5	Preguntas orales.

	5	Revisión de trabajos escritos.
	5	Discusiones en grupo.
	3	Autoevaluación.
Tipos de retroalimentación sumativa	7	Se utilizan diversos tipos de retroalimentación sumativa.
	7	Evaluación de la participación.
	3	Tareas.
	3	Portafolios.
	2	Rúbricas.
	2	Pruebas escritas.

Nota: La frecuencia se refiere a la cantidad de planeaciones que se encuentran en cada categoría.

En la tabla 10, se observa que las estrategias de evaluación formativa y sumativa revelan que en 6 de los casos las planeaciones incluyen métodos variados y ajustables a los objetivos de la clase, aunque en una de ellas (P6) no se mencionan estrategias de evaluación. La evaluación se realiza a través de la participación, presentaciones orales, trabajos escritos y diversas actividades como dictados y dibujos. Además, se observa que las estrategias de evaluación están alineadas con los objetivos de la clase, permitiendo evaluar la comprensión de conceptos, la comunicación y la creatividad. Se utilizan tanto evaluaciones formativas como sumativas, asegurando una visión integral del aprendizaje de los estudiantes, y se proporciona retroalimentación en ambas modalidades. Los tipos de retroalimentación formativa incluyen observaciones directas, preguntas orales y discusiones en grupo, mientras que la retroalimentación sumativa se centra en la evaluación de la participación y trabajos, así como en la utilización de rúbricas.

Es evidente que la variedad y alineación de las estrategias de evaluación son fundamentales para un aprendizaje efectivo. La inclusión de diferentes métodos de evaluación permite captar el progreso de los estudiantes desde múltiples dimensiones, lo cual es esencial para atender sus necesidades individuales. Sin embargo, la ausencia de estrategias de evaluación en una de las planeaciones sugiere que es necesario un mayor énfasis en la planeación de evaluaciones para garantizar que todos los aspectos del aprendizaje sean considerados. Además,

la retroalimentación continua es crucial, ya que no solo guía el aprendizaje, sino que también refuerza la motivación y el compromiso de los estudiantes.

4.1.7 Adaptaciones e Inclusión

Aunque el documento del PRONI no menciona explícitamente la adaptación e inclusión como tal, estos forman parte del marco más amplio de la Educación Inclusiva que guía la Secretaría de Educación. Este marco incluye la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la eliminación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), por lo que los y las docentes responsables de implementar el programa, operan dentro de este contexto inclusivo y colaboran activamente en el Consejo Técnico Escolar (CTE) y en la elaboración del Programa de Mejora Continua (PMC), documento en donde se establecen las estrategias para garantizar la inclusión en toda la comunidad escolar (SEP, 2025,2025a; SEE,2025).

En el análisis realizado para identificar si las planeaciones consideraban las posibles dificultades de los estudiantes se encontró que la adaptación e inclusión en las planeaciones muestra que en 6 de las planeaciones se consideran las dificultades de los estudiantes de manera implícita, mediante la selección de actividades y estrategias que apoyan a aquellos con diferentes estilos de aprendizaje y necesidades. Sin embargo, solo una aborda estas dificultades de forma explícita, identificando claramente las barreras que enfrentan los estudiantes y proponiendo estrategias específicas para superarlas. Esto sugiere que, aunque existe un esfuerzo por reconocer la diversidad en el aula, hay una oportunidad significativa para mejorar la atención a las necesidades individuales de los alumnos.

Resulta evidente que la consideración explícita de las dificultades de los estudiantes es crucial para crear un entorno de aprendizaje verdaderamente inclusivo. Al mencionar y abordar

directamente las barreras que enfrentan, las docentes pueden implementar intervenciones más efectivas y personalizadas que fomenten el progreso de todos los alumnos. Además, esta práctica no solo beneficia a los estudiantes que requieren apoyo adicional, sino que también enriquece el aprendizaje de todo el grupo al promover una mayor diversidad de enfoques y experiencias en el aula.

4.1.8 Observaciones y Comentarios Adicionales

En general, con relación al análisis de la claridad, concisión, organización y coherencia de las planeaciones se encontró que en la totalidad de la muestra (7 de 7) se considera una planeación clara, concisa y fácil de seguir con objetivos de aprendizaje claramente definidos, una secuencia de actividades lógica y progresiva, así como instrucciones específicas y fáciles de entender. En la tabla 11 se muestra un resumen de los resultados, donde se especifican las categorías, las observaciones realizadas y la cantidad de planeaciones en las que se identificó dicha información.

Tabla 11

Observaciones y comentarios adicionales sobre las planeaciones

Categoría (Label)	Frecuencia	Observación
Claridad	7	Planeación clara, concisa y fácil de seguir. Objetivos de aprendizaje claramente definidos. Secuencia de actividades lógica y progresiva. Instrucciones específicas y fáciles de entender. Uso de ejemplos para ilustrar conceptos clave (P3).
Concisión	7	Planeación no extensa ni detallada. Enfoque en los aspectos esenciales de la lección. Uso de un lenguaje sencillo y directo.
Organización	7	Planeación dividida en secciones (inicio, desarrollo y cierre). Cada sección con objetivos específicos. Actividades secuenciadas de manera lógica. Instrucciones claras y precisas.
Formato	7	Planeación bien estructurada y con formato claro. No se especifican observaciones adicionales.

Coherencia	7	Alineación con los aprendizajes esperados y actividades relacionadas con el tema. Actividades basadas en conocimientos previos (6). Evaluación relacionada con los objetivos (6).
Actividades	6	Actividades numeradas y divididas en pasos secuenciales. Una planeación que no cumplen con este criterio (1). Uso de recursos visuales para apoyar la comprensión (5).

Nota: La frecuencia se refiere a la cantidad de planeaciones que se encuentran en cada categoría.

La tabla 11 revela que la totalidad de la muestra (7 de 7) las planeaciones son claras, concisas y fáciles de seguir con objetivos de aprendizaje bien definidos y una secuencia de actividades lógica y progresiva. Las instrucciones son específicas y comprensibles, y se utilizan ejemplos para ilustrar conceptos clave. Las planeaciones están organizadas en secciones que incluyen inicio, desarrollo y cierre cada una con objetivos específicos y actividades secuenciadas. Además, el formato es claro y estructurado, y se observa coherencia en la alineación de los aprendizajes esperados con las actividades propuestas. Sin embargo, una de las planeaciones no cumple con el criterio de tener actividades numeradas y divididas en pasos secuenciales, aunque el uso de recursos visuales para apoyar la comprensión se encuentra en cinco de ellas.

Es evidente que la claridad y organización en las planeaciones son fundamentales para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Una planeación bien estructurada no solo permite a los educadores llevar a cabo sus lecciones de manera efectiva, sino que también ayuda a los alumnos a seguir el hilo de la clase y entender los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, la falta de actividades numeradas y secuenciales en una de las planeaciones sugiere que se necesita una atención continua a los detalles en la planeación. Incorporar una numeración clara de las actividades puede mejorar aún más la accesibilidad y comprensión de la lección. Además, el uso de recursos visuales es una estrategia valiosa que puede enriquecer el aprendizaje, por lo que se debe seguir promoviendo su inclusión en las planeaciones.

4.2 Las Prácticas Áulicas en el Ciclo 3

En este apartado, se exponen los resultados del análisis de las observaciones realizadas en clases de inglés. La pregunta de investigación general que guía este análisis es ¿Cómo se desarrollan las actividades, las interacciones entre docentes y estudiantes, las dinámicas de grupo, el uso de recursos didácticos, y la gestión del aula en las clases de inglés, y qué fortalezas y áreas de mejora se identifican en estas prácticas? A continuación, se presentan los resultados que muestran un panorama integral sobre cómo las prácticas docentes impactan el proceso de aprendizaje en el contexto específico de la enseñanza del inglés.

4.2.1 Inicio e Implementación de las Actividades y Tareas

Se encontró que la totalidad de la muestra (7 de 7) presentan una planeación estructurada práctica y funcional. En cuanto a la periodicidad de las planeaciones, 6 de los casos (P1, P3, P4, P5, P6, P7) corresponde a planeaciones semanales que abarcan de 1 a 3 sesiones, mientras que en una planeación (P2) se presentó en formato bimestral. Además, una planeación (P7) incluye elementos de aprendizaje basado en tareas, especificando funciones para cada actividad, lo que resalta un enfoque específico en la práctica del conocimiento en el aula. En la tabla 12 se presenta un resumen de los resultados en donde se detallan los indicadores, las observaciones realizadas, y el número de veces en las que se encontró esta información.

Tabla 12

Inicio e Implementación de actividades y tareas

Indicador	Frecuencia	Observaciones
1. ¿El docente cuenta con una planeación?	7	Presentación de una planeación con formato práctico y funcional.
	6	Planeación semanal, 1 a 3 sesiones.
	1	Planeación bimestral.
	1	Inclusión de elementos de aprendizaje basados en tareas (funciones para cada actividad).

2. ¿Como inicia la clase?	6	Rutina de bienvenida (saludo, bienvenida, pase de lista y fecha).
	4	Actividades de repaso.
	3	Gestión del aula (se entrega y solicita material de trabajo).
¿Hay algún tipo de introducción o anuncio?	6	Sí.
	1	No.
3. ¿El docente establece los objetivos de la lección?	4	Sí.
	3	No.
¿Cómo?	3	Activando conocimientos previos.
	3	Con actividades que introducen el tema.
	1	Comunicando el objetivo de la clase a los estudiantes.
4. ¿Los estudiantes muestran interés y participan desde el principio?	7	Sí.
¿Cómo?	6	Actividades orales.
	4	Actividades escritas.
5. ¿Se utilizan actividades de calentamiento?	7	Sí.
¿Cuáles?	5	Actividades escritas: crucigramas con verbos regulares, escribir la fecha en el pizarrón en presente, pasado y futuro con las palabras yesterday, today y tomorrow y Dictado de adjetivos).
	2	Actividades Orales: repaso de vocabulario clave, repaso de pronombres, el verbo to be y adjetivos de manera oral.
6. ¿Se presenta el nuevo material o concepto?	7	Sí.
¿Cómo?	7	Con actividades que activan el conocimiento previo (preguntas en plenaria, actividades de participación activa como pasar al pizarrón activa, dictado, repaso de vocabulario clave).
7. ¿Se utilizan recursos visuales, auditivos u otros	5	Sí.

materiales para apoyar la instrucción? ¿Cuáles?	6 2 2	Recursos tradicionales: pizarrón, marcadores de color, hojas de trabajo. Recursos visuales: verbos, abecedario, vocabulario clave. Recursos tecnológicos: computadora, cañón, bocinas.
8. ¿Se fomenta la interacción en inglés entre el docente y los estudiantes y entre los propios estudiantes? ¿Cómo?	7 7 3	Si. Actividades de interacción docente-alumno: preguntas y respuestas, promoviendo el uso oral del idioma, práctica oral dirigida; la <i>teacher</i> pide que respondan o repitan en inglés. Actividades de interacción alumno-alumno: compartir resultados, trabajar en binas, practica oral en inglés.
9. ¿Existen actividades de práctica que permiten a los estudiantes aplicar el nuevo lenguaje de manera efectiva? ¿Cuales?	7 3 6	Si. Ejercicios gramaticales y de escritura: actividad de calentamiento, dictado de enunciados, ejercicio descriptivo escrito, patrón de preguntas con el verbo to be, columnas de cada elemento para elaborar enunciados en orden. Ejercicios orales y de vocabulario: ejercicios de relación de imagen con adjetivos, repiten en inglés el vocabulario clave de emociones y sentimientos, repiten en inglés el vocabulario clave de emociones y sentimientos, relacionar imágenes con significados, presentaciones como la actividad “que te hace feliz”, con las imágenes del pizarrón los estudiantes van

		elaborando ejemplos, práctica oral del patrón WH + un verbo To be + un pronombre + el Signo de interrogación.
10. ¿Se utilizan actividades variadas para mantener el interés y la participación de los estudiantes?	5 2	No. Si.
¿Cuales?	2	Actividades de desarrollo de habilidades lingüísticas: ejercicios de relación imagen-significado, presentaciones orales de trabajos anteriores. Estrategias de participación activa (<i>class helper</i>).
11. ¿La instrucción y las actividades son apropiadas para el nivel de habilidad de los estudiantes?	7	Si.
¿Por qué?		Porque son estrategias para promover la comprensión, la participación activa y el aprendizaje significativo. (Explicación clara y previa, apoyo visual, clarificación conceptual, uso del lenguaje materno, Instrucciones claras y ordenadas).
12. ¿Se presentan situaciones realistas en las que los estudiantes puedan utilizar el nuevo lenguaje de manera práctica?	5 2	Si. No.
¿Cuales?	4	Actividades de comprensión para promover el aprendizaje significativo modelado: (enunciados escritos en el pizarrón con el vocabulario clave de sentimientos y emociones, explicación por qué se llaman preguntas "WH, relación de sentimientos con situaciones reales de los estudiantes).
	4	Actividades para promover la participación activa pregunta y respuesta: (¿Cómo se sentirían en una situación en particular?, ¿en qué momentos se sienten así?, ¿Qué elementos se necesitan para crear una

		pregunta? actividades considerando el contexto del estudiante.
13. ¿Los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar entre sí utilizando el inglés en contextos significativos?	2	Sí.
¿De qué manera?	2	Actividades para promover la participación activa (retroalimentación, compartir entre compañeros, trabajo en equipo y colaborativo, práctica oral, ejercicios de pronunciación con WH).
14. ¿Se fomenta la creatividad y la expresión individual en las actividades de aplicación?	4 3	Sí. No.
¿De qué manera?	3	Actividades que fomentan la creatividad individual: dibujar y diseñar.
	2	Actividades que fomentan la expresión individual: crear enunciados basados en el contexto real individual de los estudiantes.
Nota: La frecuencia se refiere a la cantidad de profesoras en donde se observaron estos aspectos en cada indicador.		

La tabla 12, muestra que en la implementación de actividades y tareas en el aula la totalidad de la muestra siete de siete de las docentes cuenta con una planeación práctica y funcional. La mayoría inicia la clase con rutinas de bienvenida y actividades de repaso, estableciendo los objetivos de la lección en cuatro de los casos. Todos los estudiantes muestran interés y participan desde el principio, principalmente a través de actividades orales y escritas. Se utilizan actividades de calentamiento para preparar a los alumnos, y el nuevo material se presenta efectivamente activando el conocimiento previo. Además, se fomenta la interacción en inglés entre el docente y los estudiantes, así como entre los propios alumnos. Sin embargo, solo en dos de los casos las planeaciones incluyen actividades variadas para mantener el interés y la

participación de los estudiantes. En general, las actividades son apropiadas para el nivel de habilidad de los estudiantes y se presentan situaciones realistas que les permiten aplicar el nuevo lenguaje.

Se destaca la importancia de una planeación clara y bien estructurada para el éxito en el aula. El hecho de que todas las docentes utilicen actividades que fomentan la participación y la interacción efectiva es fundamental para mantener el interés de los estudiantes y facilitar un aprendizaje significativo. Sin embargo, la baja proporción de actividades variadas sugiere que podría haber una oportunidad para diversificar las estrategias empleadas, lo que enriquecería aún más la experiencia educativa. Además, promover la creatividad y la expresión individual en las actividades puede ser crucial para motivar a los estudiantes y permitirles conectar el contenido con sus propias experiencias.

4.2.2 Gestión del Tiempo y del espacio en la Clase

En esta sección se presentarán los hallazgos sobre la gestión del tiempo y del espacio en el aula, aspectos fundamentales que influyen en la calidad del aprendizaje. Este análisis proporcionará una visión integral de cómo la gestión del tiempo y del espacio impacta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La tabla 13 presenta un resumen de los resultados, donde se detallan los indicadores, las categorías, las observaciones realizadas y el número de veces en las que se encontró esta información.

Tabla 13

Gestión del Tiempo y el Espacio en Clase

Indicador	Frecuencia	Observaciones
15. ¿La clase sigue un plan de lección organizado y estructurado?	7	Si.
¿De qué manera?		

	4	Secuencia de 3 actividades: actividad de repaso, elaboración del producto de clase, entrega del producto de clase.
	3	Secuencia de 4 actividades: actividad de repaso, actividad de práctica, elaboración de producto de clase, entrega de producto.
16. ¿El docente gestiona efectivamente el tiempo, asegurándose de que cada actividad tenga suficiente duración?	7	Si.
¿Cómo?	7	Monitoreando el tiempo con el celular, computadora, laptop, reloj, etc.
	2	Aprovechando el tiempo con 2 actividades paralelas.
	1	Estimando el tiempo por parte de los estudiantes.
17. ¿La clase mantiene un ambiente positivo y de respeto mutuo?	7	Si.
¿Qué estrategias se utilizan?	4	Comunicación abierta y directa.
	4	Modelando comportamientos positivos.
	3	Fomento de un ambiente seguro y de apoyo.
	1	Establecimiento de expectativas claras.” make good choices, solve problems, show respect (tomar buenas decisiones, resolver problemas y mostrar respeto).”.
18. ¿Los estudiantes trabajan en el aula?	7	Si.
¿De qué manera lo hacen?	7	Individualmente.
	1	En binas.
	1	En grupos.

19. ¿La asignación del espacio y la organización del mobiliario facilitan la realización de actividades?	6	Si, amplio y fluido.
	1	No, inadecuado e insuficiente.

Nota: La frecuencia se refiere a la cantidad de veces que se observó estos aspectos en cada indicador.

Es evidente que una gestión efectiva del tiempo y el espacio es crucial para el desarrollo de un ambiente de aprendizaje productivo. La estructura organizada de las lecciones permite a los estudiantes saber qué esperar y cómo progresar, lo que puede contribuir a una mayor concentración y participación. Sin embargo, el hecho de que una de las aulas no disponga de un espacio adecuado sugiere que aún hay áreas que necesitan atención, ya que un ambiente físico inadecuado puede limitar la efectividad de las actividades. Además, aunque el trabajo individual es importante, fomentar más oportunidades de colaboración y trabajo en grupo podría enriquecer la experiencia de aprendizaje y ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales y comunicativas.

4.2.3 Evaluación y Retroalimentación

Esta sección incluye los resultados sobre la evaluación del progreso de los estudiantes, la importancia de proporcionar retroalimentación específica y constructiva, así como la implementación de actividades de evaluación final. También se presentan los diversos métodos de evaluación utilizados en el aula, la oportunidad que se brinda a los estudiantes para la participación y clarificación de dudas, y las herramientas de evaluación empleadas para medir la comprensión. Finalmente, se presenta la reflexión y autoevaluación. La tabla 14 presenta un resumen de los hallazgos, donde se detallan los indicadores, las observaciones realizadas y el número de veces en las que se encontró esta información.

Tabla 14*Evaluación y retroalimentación*

Indicador	Frecuencia	Observaciones
20. ¿Se evalúa el progreso de los estudiantes durante la lección?	7	Si.
¿Cómo?	5	Evaluación individual y monitores del avance. Monitoreo de actividad, calificación de cuadernos.
	2	Evaluación oral. Preguntas y respuestas.
	2	Evaluación grupal. Pasar al pizarrón y realizar actividades que se revisan en plenaria.
21. ¿Se proporciona retroalimentación específica y constructiva sobre el desempeño de los estudiantes?	7	Si.
¿Cómo?	7	Retroalimentación oral individual o en grupo. Revisión en plenaria, comunicación directa.
	4	Retroalimentación escrita.
22. ¿Hay actividades de evaluación al final de la lección?	6	Si.
	1	No.
¿Cuales?	5	Autoevaluación en plenaria. Se realiza de manera individual, los estudiantes evalúan su desempeño, comparten sus reflexiones con el resto de la clase, toman conciencia en que se equivocaron.
	1	Evaluación formativa. Modela la pronunciación correcta de las palabras, ayuda a los estudiantes a comprender el significado de las palabras, fomenta la participación activa, proporciona la oportunidad para practicar pronunciación.
23. ¿Se utilizan juegos, tareas, proyectos u otras actividades para evaluar el	7	Si.

progreso y los logros de los estudiantes?		
¿Cuáles?	4	Material exprofeso. Cuaderno, manual de ejercicios, presentaciones power point, hojas de trabajo.
	1	Proyectos.
	1	Actividades de práctica guiada. Modelar y hacer ejemplos.
24. ¿Se da la oportunidad a los estudiantes de hacer preguntas y aclarar dudas?	7	Si.
¿Cómo?	5	Con preguntas espontáneas por parte de los estudiantes.
	3	Verificando la comprensión por medio del profesor.
25. ¿Se utilizan herramientas como ejercicios, preguntas orales o escritas para evaluar la comprensión de los estudiantes?	7	Si.
¿Cuáles?	3	Ejercicios gramaticales escritos. Hojas de trabajo, dictado.
	3	Preguntas y respuestas sobre comprensión del tema oral. Preguntar el significado de los textos y palabras.
	3	Actividades de producción oral. Identificar el tema en situaciones reales, leer, etc.
	1	Combinación de actividad con las 4 habilidades lingüísticas.
26. ¿Se incluye una evaluación escrita y una sección de autoevaluación para que los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje?	7	Si.

¿Cuáles y que tipo?	5	Actividades de gramática. Completar ejercicios de conjugación verbal, Identificar errores gramaticales en oraciones o párrafos, escribir oraciones usando estructuras gramaticales específicas.
	3	Actividades de vocabulario. Crear tarjetas de vocabulario con definiciones y ejemplos, completar ejercicios de vocabulario, como crucigramas o sopa de letras, rueda de las emociones, escribir oraciones usando nuevo vocabulario.

Nota: La frecuencia se refiere a la cantidad de veces que estos aspectos aparecieron en cada indicador.

En la tabla 14, se muestran los resultados de la sección de evaluación y retroalimentación en el aula, la cual revela que en la totalidad de la muestra (7 de 7) las docentes evalúan el progreso de los estudiantes durante la lección, utilizando métodos como la evaluación individual y el monitoreo de actividades, así como la evaluación oral y grupal. Todas las docentes proporcionan retroalimentación específica y constructiva, tanto oral como escrita, lo que permite a los estudiantes conocer su desempeño. Además, en seis de los casos las lecciones incluyen actividades de evaluación al final, como la autoevaluación en plenaria, donde los estudiantes reflexionan sobre su rendimiento. Se utilizan diversas herramientas para evaluar el progreso, incluyendo juegos, tareas y proyectos, lo que fomenta una evaluación integral. Los estudiantes tienen la oportunidad de hacer preguntas y aclarar dudas, y se emplean ejercicios y actividades que abarcan las cuatro habilidades lingüísticas, complementando la evaluación con secciones de autoevaluación que invitan a la reflexión sobre su aprendizaje.

Es claro que la evaluación y retroalimentación son componentes esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La variedad de métodos utilizados para evaluar el progreso de los estudiantes no solo permite una comprensión más completa de su desempeño, sino que también

fomenta un ambiente de aprendizaje activo y participativo. La retroalimentación específica y constructiva es crucial, ya que ayuda a los estudiantes a identificar áreas de mejora y fortalezas en su aprendizaje. Sin embargo, es importante que estas prácticas se mantengan constantes y se adapten a las necesidades individuales de los estudiantes. Además, la inclusión de autoevaluaciones puede empoderar a los alumnos, promoviendo la reflexión y la autonomía en su proceso de aprendizaje.

4.2.4 Cierre de la Clase

En cuanto al cierre de la clase, un componente fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permite consolidar lo aprendido y preparar a los estudiantes para las futuras lecciones. También, se presentarán los hallazgos en relación con la asignación de tareas y actividades para la próxima lección, la provisión de información sobre lo que se abordará en la siguiente clase, y la adherencia de los docentes a la planeación establecida, aspectos que complementan el cierre de la clase y contribuyen a un aprendizaje más efectivo y significativo. En la tabla 15 se presenta un resumen de los resultados en donde se detalla el indicador, las observaciones realizadas, y el número de veces en las que se encontró esta información

Tabla 15
Cierre de la clase

Indicador	Frecuencia	Observaciones
27. ¿Se concluye la clase?	6	Si.
	1	No.
¿De qué manera?	3	Con instrucciones para la próxima clase.
	2	Con retroalimentación y evaluación.
	2	Con organización y limpieza.
	1	Con agradecimiento y despedida.
	1	

		Con un juego de concentración.
¿Se resume lo que se ha aprendido?	7	No.
28. ¿Se asignan tareas o actividades para la próxima clase?	4	Si.
	3	No.
¿Qué tipo?	4	Actividades de repaso y consolidación. Terminar actividades pendientes, sopa de letras, elaborar preguntas WH.
29. ¿Se proporciona información sobre lo que se abordará en la próxima lección?	6	Si.
	1	No.
¿De qué manera?	6	Con Instrucción directa. Se revisan trabajos, se sigue con el tema, recordar traer materiales.
30. ¿El docente sigue la planeación?	6	Si.
	1	No, la planeación es bimestral sin descripción de actividades.
¿Qué tan cercano es lo que el docente hace en el aula con lo que planea?	3	100 %. No faltó ninguna actividad.
	2	99%. Falto 1 o 2 actividades.
	1	80%. Se tomaron actividades de diversas sesiones

Nota: La frecuencia se refiere a la cantidad de veces que estos aspectos se presentan en cada indicador.

En la tabla 15, se muestra como es el cierre de la clase. Los resultados indicaron que en seis de los casos las docentes concluyeron sus lecciones de manera estructurada, principalmente proporcionando instrucciones para la próxima clase, proporcionando retroalimentación y evaluación, y organizando el aula. En cuanto a las tareas asignadas para la próxima clase, en

cuatro de los casos las docentes las proporcionaron, enfocándose en actividades de repaso y consolidación. Además, en seis de los casos las docentes informaron a sus estudiantes sobre lo que se abordará en la próxima lección mediante instrucciones directas. En general, en seis de los casos las docentes siguen la planeación establecida, aunque algunas mencionaron que no todas las actividades se llevan a cabo tal como se planearon.

De acuerdo con la información encontrada un cierre efectivo de la clase es crucial para el aprendizaje de los estudiantes. Aunque la mayoría de los docentes están haciendo un buen trabajo al organizar el final de la lección y al asignar tareas, la falta de un resumen sobre lo aprendido es un aspecto que necesita atención. Resumir lo que se ha enseñado no solo refuerza el conocimiento, sino que también ayuda a los estudiantes a conectar los conceptos y a prepararse mentalmente para las actividades futuras. Además, proporcionar información sobre la próxima lección y seguir la planeación son prácticas que contribuyen a mantener la continuidad del aprendizaje.

4.3 Las Creencias de los Docentes sobre su Práctica Docente

El enfoque de Zabala (2000), que concibe el proceso educativo como algo integral y completo, nos invita a comprender que la labor docente va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Las prácticas docentes, entendidas como acciones dinámicas y reflexivas que involucran la intervención pedagógica y la toma de decisiones en contextos reales (Zabala, 2000; García et al., 2008; Davini, 2015), son un pilar fundamental para el éxito de cualquier programa educativo.

Desde esta perspectiva, este apartado presenta el análisis de las entrevistas hechas a las profesoras de base del ciclo 3 de primarias públicas de Ensenada Baja California, atendiendo al objetivo de describir las prácticas docentes a través de la reflexión sobre su propia práctica

mediante la interpretación de los datos empíricos recolectados. Entendidas estas prácticas como un proceso que abarca la planeación, implementación y evaluación de actividades y tareas, así como las interacciones entre docentes y estudiantes, las dinámicas de grupo, el uso de recursos, y la gestión del tiempo y espacio (Zavala, 2000) Se aclara que, aunque el universo del estudio consistió en 12 escuelas con un total de 11 profesoras de inglés, solamente 7 de estas participaron en el estudio correspondiente a 7 escuelas, lo que representa una tasa de participación del 63%. Es importante tener en cuenta esta tasa de participación al interpretar los resultados del estudio, ya que no representan a la totalidad de los profesores y profesoras de inglés de las escuelas primarias públicas de la ciudad de Ensenada B.C.

4.3.1 Planeación y Diseño de Lecciones

El diseño de las lecciones impartidas por las y los docentes en el PRONI deben seguir lineamientos pedagógicos y administrativos claros. En primer lugar, la planeación didáctica para la asignatura de inglés se basa en el Plan y Programas de Estudio vigentes, asegurando el cumplimiento del fundamento curricular oficial. Además, esta planeación debe estar alineada con lo establecido en el Programa de Mejora Continua (PMC) de cada escuela. El PRONI se apoya en una propuesta curricular respaldada por la Universidad de Cambridge, reconocida internacionalmente por su excelencia en la enseñanza y evaluación del inglés. (SEP, 2025, p. 90, pár. 134; SE, 2025, p. 86, pár. 132).

En esta sección se explora la planeación de lecciones empleadas a través de enfoques y estrategias las cuales ayudan a identificar las características clave que definen la práctica docente. Al analizar la información proporcionada se encontraron cuatro aspectos principales: enfoque pedagógico, programa para definir objetivos de enseñanza, alineación de las lecciones con los objetivos del PRONI y la forma en que planifican las lecciones. De igual manera, se

presentan los elementos a considerar en la planeación ofreciendo una visión integral de la planeación y diseño de lecciones empleadas por los docentes participantes. En la tabla 16 se muestra un compendio de los hallazgos, donde se especifican los aspectos, las categorías, la descripción y un ejemplo del texto y la cantidad de veces en las que se identificó dicha información

Tabla 16

Tabla informativa sobre la planeación de lecciones

Aspecto	Categoría	Descripción y ejemplo de respuestas	Frecuencia
Enfoque pedagógico.	Ecléctico.	Combina elementos de diferentes enfoques para adaptarse a las necesidades de los alumnos. No tengo un enfoque definido como tal. Podría decir que los que más utilizo debido a las necesidades de mis alumnos y escuela sería el humanístico comunicativo y tradicional (P1).	3 (P1, P6, P7).
	Comunicativo.	Prioriza el desarrollo de habilidades comunicativas en el contexto de la interacción social. Yo creo que es más comunicativo porque a la vez siento que es más humano para ellos y me gusta mucho. Para mí es muy importante el contacto con mis alumnos. Entonces por esa razón lo hago así para que ellos primero que nada puedan perder el miedo. Entonces por eso es más comunicativo, por el acercamiento que tengo con ellos. La gramática sí creo que es importante. Los demás aspectos, claro creo que son importantes, pero no les doy tanta relevancia y tal vez sí debería un poco más porque estaría bien hacer de todos unificarnos (P5).	
	Constructivista.	Enfatiza el aprendizaje significativo, donde los alumnos construyen su propio conocimiento. El enfoque principal pues que sea significativo, que sea significativo, siempre y que lo que hacen lo estén aplicando, que se lo	2 (P3, P7).

		vayan llevando. No quedarme con un solo tema un día y ya no volverlo a ver otra vez. Sino que ir jalando esos temas, irlos llevando junto. con los otros de la mano y sobre todo que sea muy significativo y lo más importante que lo practique (P3).	
	Conductista.	Se considera adecuado para estudiantes de nivel inicial, donde el refuerzo positivo y la repetición juegan un papel importante.	
		Pero con el que más me adecuo sería conforme a el contexto de los estudiantes sería el conductismo...porque cuando trabajo con estudiantes de conocimiento inicial cuando no tienen eh... idea de gramática de vocabulario eh... me gusta que o es cuando se adapta mejor a que ellos pueden estar recibiendo todo el conocimiento. Por ejemplo, pronunciación, vocabulario un nuevo lenguaje (P7).	1 (P7).
Programa para definir objetivos de enseñanza.	PRONI	Se utiliza como base para definir los objetivos de enseñanza. Programa pues saco mis contenidos de PRONI y a partir de ahí es donde yo estoy viendo (P5).	6 (P1, P2, P4, P5, P6, P7).
	Materiales ubicados por el profesor.	Se utilizan materiales diseñados por los docentes, además del programa PRONI o en ausencia de este.	
		No nada más estoy casada con uno. Para mí es importante ver y sacar provecho de lo que tengo a mi disposición (P5).	3 (P1, P4, P5).
	El nivel del estudiante.	Se considera el nivel del estudiante como un factor importante en la definición de los objetivos de enseñanza.	
		También nos basamos en el nivel de inglés que tienen los alumnos (P3).	3 (P3, P5, P7).
	Ninguno.	No se utiliza un programa específico, sino que se basa en la experiencia y el conocimiento del docente para definir los objetivos de enseñanza.	
		Pues programa en sí no, pero nos basamos hablo por nosotros la teacher y yo o por mí más bien (P3).	1 (P3).

Forma de alinear las lecciones con los objetivos del PRONI.	Centrándose en los objetivos.	Se centran en objetivos específicos y claros al definir sus objetivos de enseñanza.	
		Pues poniendo materiales acordes a lo que el PRONI me pide en cada unidad. No sé si una unidad voy a hablar sobre adjetivos pues trato de ver toda la gama posible de clasificaciones de adjetivos y pues hacerlo de alguna manera muy sencilla para los niños o sea no usar terminología que no entiendan para que yo pueda apegarme a lo que el PRONI me dice (P4).	4 (P2, P4, P5, P7).
	Adecuándose a la situación.	Adaptan los objetivos de enseñanza a la realidad de sus alumnos y contexto educativo.	
		Trato de tomar lo que se me asemeje a la realidad de mis alumnos y escuela ya que por falta de material estos objetivos en su mayoría quedan al aire (P1).	3 (P1, P5, P7).
	Centrándose en los aprendizajes esperados.	Se basan en los aprendizajes esperados del programa oficial para definir sus objetivos de enseñanza.	
		Tomando en cuenta los aprendizajes esperados de cada unidad y de ahí vincularlos con el tipo de material y tratar de que el contenido pues sea favorable para el alumno, pero sobre todo tomando en cuenta los aprendizajes esperados que me marque en la unidad para de ahí poder desarrollar pues la estructura gramatical el objetivo y qué tipo de materiales y vocabulario necesito para reforzar el aprendizaje esperado (P6).	1 (P6).
Forma de planificar las lecciones.	Basado en las necesidades de estudiantes (Incluido el avance y diagnóstico).	Se basan en las necesidades de los estudiantes para planificar sus lecciones.	
		Pues de acuerdo a las necesidades o intereses de los chicos. Lo que veo ya que creo conocer los grupos bien. Y para eso elaboro un diagnóstico. Preguntando sus intereses y ya de acuerdo a eso, busco los aprendizajes esperados y le doy el enfoque de acuerdo a cada necesidad de cada grupo (P2).	5 (P2, P4, P5, P6, P7).
	Basado en el contenido del PRONI.	Utilizan el PRONI como referencia para seleccionar temas y determinar objetivos de aprendizaje.	2 (P1, P4).

Selecciono los temas y a partir de ahí sacó los objetivos para determinar las actividades y el tiempo a realizarse. Me baso mucho en el programa de inglés (P1).

Elementos a considerar	P1	Tema-objetivo-actividades- tiempo.	1
	P2	Diagnóstico (Intereses y necesidades)- aprendizajes esperados-enfoque.	1
	P3	Formato: Aprendizaje esperado=verificar aprendizaje.	1
	P4	Contenidos- tiempo-verificar aprendizaje-volver a estudiar temas- asegurar aprendizaje.	1
	P5	Contenidos-Necesidades de estudiantes- adaptación de programa.	1
	P6	Adaptación de acuerdo a avance de estudiantes.	1
	P7	Mensual-semanal -clase-contenidos por grado de dificultad- retroalimentación constante.	1

Nota: La frecuencia se refiere a la cantidad de profesoras que mencionaron estos aspectos en sus respuestas. Se agrega solo un ejemplo de la muestra en cada categoría.

La tabla 16, revela que las docentes adoptan un enfoque pedagógico ecléctico y comunicativo en tres de los casos, lo que indica una combinación de métodos que se adaptan a las necesidades de los alumnos y priorizan el desarrollo de habilidades comunicativas. Además, en dos de los casos utilizan un enfoque constructivista, fomentando el aprendizaje significativo a través de la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. Sin embargo, solo una docente emplea un enfoque conductista, adecuado principalmente para niveles iniciales. En cuanto a la alineación de las lecciones con los objetivos del PRONI, en seis de los casos las docentes se basan en este programa, centrándose en los objetivos y adecuándose a la situación

del aula. La planeación se realiza principalmente considerando las necesidades de los estudiantes, en cinco de los casos las docentes incorporan avances y diagnósticos en su enfoque.

Es claro que la diversidad en los enfoques pedagógicos utilizados puede enriquecer la experiencia de aprendizaje. La combinación de métodos eclécticos y comunicativos permite a los docentes atender diferentes estilos de aprendizaje, lo que puede ser crucial para el éxito educativo de sus alumnos. Sin embargo, es importante que las educadoras sigan evaluando la efectividad de estos enfoques, especialmente al considerar la necesidad de un aprendizaje significativo. La alineación con los objetivos del PRONI es fundamental, pero también es vital que las docentes se centren en la evaluación continua del progreso de sus estudiantes para ajustar sus métodos de enseñanza según sea necesario. En este sentido, un enfoque reflexivo y adaptable en la planeación de lecciones no solo beneficiará a los alumnos en su aprendizaje, sino que también permitirá a las docentes desarrollar sus propias prácticas pedagógicas de manera efectiva y consciente.

4.3.2 Uso de Materiales y Recursos

En esta sección se explora el uso de materiales y recursos con el fin de documentar los tipos de materiales didácticos utilizados en las clases de inglés, así como su adecuación para el nivel y los objetivos de aprendizaje. Al analizar la información proporcionada se encontraron dos categorías principales en tipos de materiales: a) materiales tradicionales y, b) materiales digitales. De igual manera se comenta las razones de uso del material y en relación con la forma en que aseguran que los materiales sean adecuados para el nivel y los objetivos de aprendizaje se encontraron dos categorías; 1) considerando las necesidades de los estudiantes (nivel) y, 2) Considerando los lineamientos del PRONI y los criterios establecidos por las profesoras.

Finalmente, en la tabla 17 se presenta un resumen detallado sobre el tema “Materiales y recursos”, que de acuerdo con las profesoras participantes conforman una guía integral para el uso de materiales y recursos en la clase de inglés ciclo 3.

Tabla 17

Tabla informativa sobre el uso de materiales y recursos

Aspecto	Categoría	Descripción y ejemplo de respuestas	Frecuencia
Tipos de materiales didácticos	Materiales tradicionales	Cuadernillos, juegos de mesa, cartas, pizarrón, libros, cuadernos, flashcards, copias, hojas de trabajo, material constructivo, cartulinas, maquetas, memoramas, loterías. Pues utilizo también mucho el pizarrón ... esas son las herramientas que puedo utilizar además del libro y su cuaderno (P4).	5 (P3, P4, P5, P6, P7).
	Materiales digitales	Tics, videos, música, cortometrajes, internet, YouTube, páginas de internet. Utilizamos mucho las TICs la música (P3).	4 (P2, P3, P4, P5).
Razones del uso del material	Fomentar el desarrollo de habilidades auditivas y comunicativas	Material audiovisual para mejorar la comprensión auditiva y la fluidez en la comunicación oral. Trato de utilizar pues TICs. Utilizo, pues vídeos, utilizo música utilizo, eh... cortometrajes, no puedo decir qué películas enteras. O lo vamos viendo poco a poco... Entonces utilizó trato de utilizar las, las TICs (P2).	1 (P2).
	Potenciar la creatividad, el trabajo en equipo y el aprendizaje activo	Material tradicional y digital para proyectos, manualidades, juegos y otras actividades colaborativas. Copias, hojas de trabajo, cuaderno, material constructivo, cartulinas, maquetas lo que más	3 (P3, P4, P6).

		uso ya que son el ciclo 3 y ellos pueden ya ser más creativos ¿no? en sus proyectos (P6).	
Complementar y reforzar las actividades de clase		Material digital para profundizar en contenidos, afianzar aprendizajes y ofrecer una experiencia más dinámica.	1 (P5).
		Páginas de internet. He estado en grupos de Facebook donde nos facilitan material que es un extra para completar o para no sé para afianzar alguna actividad que ya hayamos hecho es este con los niños de sexto no estoy trabajando ahorita con ningún libro, pero más bien es estas páginas de internet estoy en la rebusca son distintos tipos de materiales (P5).	
Como estrategias para abordar temas		Para elaborar recursos personalizados y contextualizados.	1 (P1).
		Para realizar tanto una planeación como estrategias para abordar los temas (P1).	
Enriquecer vocabulario		Juegos didácticos para estimular la participación activa, el aprendizaje lúdico y la retención de conocimientos.	1 (P7).
Forma de asegurar la adecuación de los materiales	Considerar las necesidades de los estudiantes (nivel)	Evaluación diagnóstica al inicio del ciclo escolar y análisis del nivel de los estudiantes. ...y por las necesidades de mis alumnos realizando siempre al principio de cada ciclo escolar una evaluación diagnóstica (P1).	5 (P1, P4, P6, P3, P7).
	Considerar los lineamientos del PRONI y criterios establecidos por el profesor	Alineación de las actividades con los objetivos del programa y criterios de selección definidos por el docente. Porque tienen que estar muy apegados a los contenidos que yo	4 (P2, P4, P5, P7).

estoy trabajando definitivamente. No puedo elegir ningún material que no se acerque ni un poquito a los contenidos; nada más para hacer clases de relleno. No hago clases de relleno. Cada clase que yo tengo tiene un objetivo y tiene un por qué y entonces así mismo busco los materiales y los recursos que tengan un por qué y que tengan un objetivo bien establecido (P5).

Nota: La frecuencia se refiere a la cantidad de profesoras que mencionaron estos aspectos en sus respuestas. Se agrega solo un ejemplo de la muestra en cada categoría.

En la tabla 17, sobre el uso de materiales y recursos en el aula se muestra que los materiales tradicionales son utilizados por cinco de las docentes, mientras que los materiales digitales son utilizados por cuatro. Los materiales tradicionales incluyen cuadernillos, juegos de mesa y flashcards, mientras que los digitales abarcan herramientas como videos, música y recursos en línea. Las razones para utilizar estos materiales varían, destacándose el fomento del desarrollo de habilidades auditivas y comunicativas, así como la potenciación de la creatividad y el trabajo en equipo a través de proyectos y actividades colaborativas. Además, se menciona la importancia de complementar y reforzar las actividades de clase con materiales digitales y de asegurar la adecuación de los recursos considerando las necesidades de los estudiantes y los lineamientos del PRONI.

De acuerdo con la información recabada, es evidente que la diversidad en los tipos de materiales utilizados puede enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. La combinación de recursos tradicionales y digitales permite abordar los contenidos de una manera más dinámica y accesible, facilitando el aprendizaje activo y colaborativo. Sin embargo, es crucial que las docentes no solo elijan materiales basándose en su disponibilidad, sino que también consideren las necesidades específicas de sus alumnos y alineen sus elecciones con los

objetivos educativos establecidos. Además, la evaluación diagnóstica al inicio del ciclo escolar es fundamental para garantizar que los recursos seleccionados sean verdaderamente adecuados y efectivos para el nivel de los estudiantes.

4.3.3 Interacción y Comunicación

En esta sección se explora el uso de materiales y recursos con el fin de documentar las interacciones en las clases de inglés, así como las estrategias para fomentar la participación activa, la colaboración y la comunicación efectiva entre los estudiantes. Al analizar la información proporcionada se encontraron cinco categorías principales relacionadas con estrategias para fomentar la participación activa de los estudiantes: Participación Individual, participación grupal, estrategias afectivas, recompensas y roles de responsabilidad (Ver tabla 18). Mientras que en las formas para promover la colaboración entre los estudiantes se encontraron tres categorías: Aprovechando las fortalezas de los estudiantes, realizando trabajo en equipo y binas y promoviendo la comunicación. Por otra parte, en relación con la forma para fomentar la comunicación efectiva entre los estudiantes se encontraron seis categorías principales: con trabajo colaborativo en equipo y/o pares, con un buen ambiente en el aula (de respeto y confianza), con supervisión, con tolerancia al error, considerando los intereses del estudiante y con actividades comunicativas. Se presenta un resumen de esta categorización en la tabla 18.

Tabla 18

Tabla informativa sobre la interacción y comunicación en el aula

Aspecto	Categoría	Descripción y ejemplo de respuestas	Frecuencia
Estrategias para fomentar la participación activa en los estudiantes.	Participación Individual (Pasar al pizarrón, pregunta y respuesta, dibujos, hojas de trabajo).	Implementación de actividades que involucran a cada estudiante de manera directa.	4 (P1, P4, P6, P7)

	Pasar al pizarrón a contestar alguna actividad del tema (P1).	
Participación grupal (lluvia de ideas, juegos; ruleta, papa caliente, bingo, 100 mexicanos dijeron).	Utilización de actividades dinámicas y colaborativas. Realizar juegos como la ruleta papa caliente bingo etcétera (P1).	3 (P1, P4, P7)
Estrategias afectivas (confianza, motivación, estar al tanto de sus necesidades).	Creación de un ambiente de aprendizaje positivo y motivador. Trato de siempre llevar una relación como tipo plática amena en donde los estudiantes puedan sentir como esta confianza de poder interactuar (P7).	5 (P2, P3, P4, P5, P7)
Recompensas (dulces, lápices, borradores).	Utilización de premios para incentivar la participación. Pues la motivación. Siempre trato de traerles, como son muchos, sí trato de comprarles la bolsa grande de dulces y órale quién quiere participar. Y esto y otro, entregar un lápiz, un borrador es la motivación, la más importante. Mantenerlos no aburrido sino felices eh... que se sientan seguros (P3).	1 (P3)

	Roles de responsabilidad y liderazgo.	Asignación de roles específicos a los alumnos.	1 (P4)
Formas para promover la colaboración entre los estudiantes.	Aprovechando las fortalezas de los estudiantes.	Capitalizar las habilidades y talentos individuales para el trabajo en equipo. Siempre hay algunos alumnos que marcan mucho su liderazgo y esos alumnos son los que a mí me ayudan Aah... pues ahora sí que a ayudar a los alumnos que no han entendido. Siempre hay un alumno dispuesto a ayudar a su compañerito. Entonces esos alumnos es identificarlos y ya de ahí, este... dejarlo, no, dejarlos que ellos mismos se desenvuelvan dentro del salón (P6).	3 (P5, P6, P7)
	Realizando trabajo en equipo y binas.	Realización de actividades en pareja o en pequeños grupos. Me gusta fomentar la colaboración en clase promoviendo actividades en grupo en donde los estudiantes puedan ayudarse mutuamente, es decir; en ocasiones cuando uno como docente trata de darles (P7).	5 (P1, P2, P3, P4, P7)

	Promoviendo la comunicación.	Fomentar la interacción verbal entre los estudiantes.	3 (P1, P2, P3)
		Manteniendo siempre una comunicación positiva (P1).	
Formas para fomentar la comunicación efectiva entre los estudiantes.	Con trabajo colaborativo en equipo y/o pares.	Utilización del trabajo en equipo para promover la comunicación.	2 (P1, P3)
		Fomentando la participación, la motivación y el trabajo en equipo (P1).	
	Con un buen ambiente en el aula (de respeto y confianza).	Creación de un entorno seguro y positivo para la comunicación.	3 (P2, P5, P6)
		Sin embargo, yo les doy un ambiente de confianza entre ellos. Les comento que son sus compañeros, que van a ser sus compañeros durante todo el ciclo escolar. Y que no pasa nada si hay errores, que no pasa nada, si se equivocan. Para eso estamos todos en conjunto, para aprender Entonces entre todos, ah... construimos un ambiente de aprendizaje en donde se dé el respeto, que es muy importante. El valor en específicamente en	

	este ciclo es; es muy importante (P2).	
Con supervisión.	Monitoreo de la interacción entre los estudiantes para fomentar la comunicación efectiva.	1 (P3)
Con tolerancia al error.	Reconocimiento del error como parte del proceso de aprendizaje. Es un, eh... ese es un tema, creo que es, es muy importante porque de repente tiene, tengo que motivarlos a que a que se quiten el tabú de que, si se van a equivocar, eh... no quieren ser evidenciados por sus compañeros (P2).	2 (P2, P6)
Considerando los intereses del estudiante.	Adaptación de las actividades a las motivaciones de los alumnos. Siempre trato de tomar en cuenta sus inquietudes y las sugerencias que ellos tengan sobre algún tema y lo vamos desarrollando entonces pues no nada más a veces veo temas relacionados con lo que es o lo que me dice en el libro (P4).	2 (P4, P7)

Con actividades comunicativas.	Dinámicas que fomenten la expresión oral y la interacción. ...Hay unas actividades en el, en el cuaderno de inglés donde tienen que hacerle preguntas a su compañero, y además he hecho las de vayan con el profe ahí afuera. Yo los mando y pregúntenle. Yo le digo al profe: les van a ir a preguntar asegúrense de que les digan que está en inglés si no; no contesten (P3).	2 (P3, P4)
--------------------------------	---	------------

Nota: La frecuencia se refiere a la cantidad de profesoras que mencionaron estos aspectos en sus respuestas. Se agrega solo un ejemplo de la muestra en cada categoría.

En la tabla 18, con referencia a la interacción y comunicación en el aula, revela que en cuatro de los casos las docentes implementan estrategias que fomentan la participación activa de los estudiantes a través de actividades individuales, como pasar al pizarrón y responder preguntas. Por otro lado, en tres de los casos se utilizan actividades grupales dinámicas, como juegos y lluvias de ideas, para promover la colaboración. Un aspecto destacado es la creación de un ambiente de aprendizaje positivo y motivador, donde en cinco de los casos los docentes se enfocan en estrategias afectivas que generan confianza y motivación. Sin embargo, solo una docente recurre a recompensas y roles de responsabilidad para incentivar la participación. En cuanto a la colaboración, en cinco de los casos las docentes promueven el trabajo en equipo y en binas, fomentando la comunicación verbal entre los estudiantes, lo que a su vez ayuda a establecer un ambiente de respeto y confianza en el aula.

Es evidente que la interacción y comunicación son elementos clave para un aprendizaje efectivo. La variedad de estrategias utilizadas para promover la participación activa y la colaboración no solo enriquece la experiencia de los estudiantes, sino que también contribuye a su desarrollo social y comunicativo. Fomentar un ambiente de confianza y tolerancia al error es esencial para que los estudiantes se sientan cómodos al participar y expresar sus ideas.

4.3.4 Evaluación

En esta sección se exploran las estrategias de retroalimentación, evaluación del progreso y evaluación formativa con el fin de documentar como se utilizan por parte de las profesoras participantes. Al analizar la información proporcionada se encontraron ocho categorías principales dentro de las estrategias utilizadas para brindar retroalimentación las cuales son: Generar clima de confianza, repasar, observar (escuchar), hacer sugerencias para mejorar, señalar el error, corregir las actividades (exámenes), revisar o corregir entre pares y, ejemplificar. Por otra parte, dentro de las formas de evaluar el progreso de los estudiantes se encontraron ocho categorías las cuales son: con técnicas de evaluación informal o alternativa, con la evaluación de factores no lingüísticos, con técnicas de evaluación formal, con instrumentos de evaluación específicos; con la evaluación de aspectos lingüísticos, con técnicas de evaluación formal, con instrumentos de evaluación específicos, con la evaluación de aspectos lingüísticos. Finalmente, dentro de las formas para incorporar la evaluación formativa se encontraron dos categorías las cuales son: empleando estrategias y tomándolo en cuenta en las planeaciones. En la tabla 19 se presenta un resumen de los hallazgos, donde se detallan los aspectos, las categorías, un ejemplo de la respuesta de los profesores y el número de veces en las que se encontró esta información.

Tabla 19
Información sobre la evaluación en el aula

Aspecto	Categoría	Descripción y ejemplo de respuestas	Frecuencia
Estrategias utilizadas para brindar retroalimentación.	Generar clima de confianza.	Crear un ambiente seguro y positivo para la retroalimentación.	2 (P4, P5)
		Como le digo, me gusta que me diga esto: ¡no lo entendí ¡Entonces no, y ¿cómo tú crees que lo entenderías mejor? (P5).	
		Reforzar los conceptos aprendidos a través de la revisión.	
	Repasar.	Bueno en el inicio de cada clase pregunto acerca de lo que vimos en clases anteriores y pues pido la participación de los estudiantes, no quien quiere opinar, quién quiere, eh... a platicar acerca de lo que aprendimos o de lo que vivimos en la clase anterior. Que fue los que les gustó y esta participación, pues, se da de manera aleatoria, no durante las lecciones. Igual, eh... para repasar un tema o para reforzar conocimientos. Pues también creo que antes de iniciar la clase durante y después es muy importante la retroalimentación. Para que esto no se nos olvide, en especial para los estudiantes que a veces manejan un pues se distraen de manera muy sencilla y esto ayuda a que siempre estemos captando la atención de ellos (P7).	1 (P7)
	Observar (escuchar).	Identificar fortalezas y áreas de oportunidad mediante la observación y la escucha activa.	2 (P1, P6)

	Casi siempre es pregunta y respuesta, pregunta y respuesta, alguna hoja de trabajo y hay veces que de la retroalimentación ellos mismos se exponen el tema y, ya de ahí arrancamos vemos si si avanzamos o no (P6).	
Hacer sugerencias para mejorar.	Guiar a los estudiantes hacia un mejor desempeño. Cuando los tengo aquí, cuando vienen y les calificó aquí mismo, aunque me tarde yo misma les reviso y les voy dando, les voy haciendo sus anotaciones, y les voy dando retroalimentación, de que les faltó, como estuvo eso, que lo regresen y que lo vuelvan a hacer otra vez (P3).	1 (P3)
Señalar el error.	Ayudar a los estudiantes a aprender de sus equivocaciones de manera constructiva. Pues por ejemplo cuando ya terminan el trabajo no me gusta ponerles tachas. Me gusta encerrarles y de especificarles. Mira revisa porque te dije, o sea checa bien esta palabra. Y ya le trato de explicar para que él mismo llegue infiera lo que es lo que le estoy solicitando que realice o sea ese es el tipo de relación que yo tengo con ellos y muchos entre ellos (P4).	1 (P4)
Corregir las actividades (exámenes).	Brindar retroalimentación específica a través de la revisión de trabajos y evaluaciones.	2 (P1, P3)

		Revisando constantemente sus cuadernos (P1).	
		Promover la colaboración y el aprendizaje mutuo entre los estudiantes.	
	Revisar o corregir entre pares.	Si pasamos a exponer, este, hacemos un trabajo. Si te dejo una tarea, entonces es ahí donde yo me doy cuenta, que pues definitivamente todos nuestros alumnos aprenden de distinta manera. Y este, pero cada uno en su forma absorbe también. Entonces me apoyo mucho en ellos para la retroalimentación. Me apoyo mucho en mis alumnos (P5).	2 (P4, P5)
		Ilustrar conceptos y reforzar el aprendizaje utilizando ejemplos.	
	Ejemplificar.	Muchas veces me pongo de ejemplo. Por ejemplo, cómo estamos en la materia de inglés pues uso muchas señas, muchos gestos, en la medida de lo que es posible no utilizar el español. Entonces hasta mimo soy y retroalimentación (P5).	1 (P5)
Formas de evaluar el progreso de los estudiantes.	Con técnicas de evaluación informal o alternativa.	Utilizar la observación, la participación en clase y la revisión de tareas para obtener una visión holística del desempeño. Mi proceso de evaluación es básicamente observar a los estudiantes. Tengo estudiantes que tienen diferentes capacidades o que no tienen las mismas habilidades que otros. Este proceso de evaluación lo manejo calificando o evaluando el avance que han tenido. Por ejemplo, un	5 (P1, P3, P4, P5, P7)

	estudiante que antes no estaba en su zona de confort manejando la pronunciación del lenguaje, poco a poco se va alentando para que pueda seguir practicando, y poco a poco se van soltando un poco más, tomando más confianza. Ellos, no es necesario pedirles que lo repitan; de manera autónoma lo hacen y van mejorando su pronunciación, por ejemplo, en el tema de habilidades lingüísticas, y yo todo eso lo tomo en cuenta (P7).	
Con la evaluación de factores no lingüísticos.	Considerar la motivación, la actitud y el esfuerzo para comprender mejor el proceso de aprendizaje individual. Sí participan, también es un buen indicador que estén involucrados; que no solo me den la respuesta, sino que también pasen al pizarrón a anotar, o que realicen trabajos en equipo, actividades, o que me pregunten: “Profe, ¿qué sigue?”, “¿Qué significa esto?”, “¿Cómo lo puedo aplicar?”. Eso también para mí es señal de que están aprendiendo por medio de su participación. Y, obviamente, si están viniendo y la asistencia es constante, tendrán mayor conocimiento, porque, aunque el niño sea muy bueno, si falta mucho, esto hace que se vaya quedando un poco atrás. (P4) Pero también, en cuanto a las participaciones de mi grupo, sobre todo, teacher, las participaciones que yo tengo aquí, todos estamos participando y opinando (P4).	4 (P1, P3, P4, P7)
Con técnicas de evaluación formal.	Aplicar exámenes y pruebas estandarizadas para medir el conocimiento y las habilidades lingüísticas de manera sistemática.	1 (P5)

	Sí, hago un test, algunos exámenes y también el oral, y ahí me doy cuenta. Entonces, por ejemplo, me he percatado de que algunos alumnos, como mis niños de USAER, no pueden escribir tanto, así que a ellos les evalúo de manera oral, y es así como puedo darme cuenta (P5).
	Utilizar rúbricas y listas de cotejo para evaluar aspectos específicos del desempeño.
Con instrumentos de evaluación específicos.	Pues trato de hacer un checklist. 1 (P6) A veces tengo las listas y vamos viendo, ¿no? También utilizo rúbricas, que son las que me ayudan a guiarme para ver si realmente se están alcanzando los aprendizajes esperados (P6).
	Evaluar la gramática, el vocabulario y la pronunciación para identificar áreas de fortaleza y debilidad.
Con la evaluación de aspectos lingüísticos.	Bueno, eso se los eh... comento desde inicio de ciclo de ciclo escolar. Yo evalúo las cuatro habilidades, este, las cuatro 1 (P2) habilidades importantes, que es la habilidad lingüística, la auditiva, la escritura y la lectura, y esos cuatro criterios los tengo muy, muy puntuales para ellos, y les voy anotando tal actividad. Me va a servir para esto, tal actividad para aquello. Voy a utilizar toda la estrategia, tal metodología para poder llegar a obtener la evaluación (P2).

		Utilizar la evaluación formativa de manera regular para mejorar el aprendizaje.	
Formas para incorporar la evaluación formativa.	Empleando Estrategias.	... examen, pero ok, sacó la calificación; o sea, yo evaluó diferente a cada alumno. Bueno, dependiendo. Hay alumnos diferentes en cada salón, y ahí sí los evaluó haciendo los ajustes necesarios para cada uno. Entonces, sí me baso en los temas que vimos en el mes (P3).	5 (P1, P3, P4, P6, P7)
	Tomándolo en cuenta en las planeaciones.	Alinear las actividades y evaluaciones con los objetivos de aprendizaje. Pues siempre, siempre es, es la, es lo básico, porque me va a servir a mí como un parteaguas. ¿Qué debo de hacer? ¿Cómo lo debo de hacer? ¿Cuándo lo debo de tener? ¿Cuándo lo debo de realizar? Entonces sí, es casi de todos los días, lo tengo presente (P2).	1 (P2)

Nota: La frecuencia se refiere a la cantidad de profesoras que mencionaron estos aspectos en sus respuestas. Se agrega solo un ejemplo de la muestra en cada categoría.

En la tabla 19, sobre las estrategias de evaluación en el aula se muestra que se utilizan diversas formas para brindar retroalimentación a los estudiantes. En dos de los casos las docentes se enfocan en generar un clima de confianza, mientras que en otros dos casos se observa y escucha activamente para identificar fortalezas y áreas de oportunidad. También se utiliza la corrección de actividades y la revisión entre pares, lo que promueve la colaboración y el aprendizaje mutuo. En términos de evaluar el progreso de los estudiantes, en cinco de los casos se emplean técnicas de evaluación informal o alternativa, y en cuatro de los casos se consideran factores no lingüísticos como motivación y actitud. Sin embargo, solo una docente utiliza técnicas de evaluación formal, como exámenes estandarizados o rúbricas, para medir el

conocimiento de manera sistemática. Además, en cinco de los casos las docentes incorporan la evaluación formativa regularmente en su enseñanza.

Es evidente que la retroalimentación constructiva y el uso de estrategias variadas son fundamentales para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. La creación de un clima de confianza y la observación activa permiten a las docentes no solo identificar áreas de mejora, sino también reforzar el aprendizaje de manera efectiva. Sin embargo, la baja utilización de técnicas de evaluación formal sugiere que existe una oportunidad para que las educadoras integren métodos más sistemáticos que complementen la evaluación informal. La combinación de ambos enfoques podría proporcionar una visión más completa del progreso de los estudiantes y facilitar la identificación de sus necesidades individuales. Por lo tanto, es esencial que las docentes continúen desarrollando sus prácticas de evaluación, asegurando que sean inclusivas y que fomenten un entorno de aprendizaje que valore tanto el esfuerzo como el desempeño académico. Esto no solo beneficiará a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, sino que también les permitirá sentirse más seguros y motivados para participar en su educación.

4.3.5 Adaptación y Flexibilidad.

En esta sección se explora como las profesoras de inglés del ciclo 3 se adaptan a las necesidades individuales de los estudiantes, y como manejan situaciones inesperadas en clase con el fin de documentar como se implementan diversas estrategias que les permiten adaptar su enseñanza y crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y efectivo. Al analizar la información proporcionada se encontraron tres categorías principales dentro del tema de adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes las cuales son: con materiales especiales, con diagnóstico de necesidades y, con instrucción diferenciada. Por otra parte, dentro del manejo de situaciones inesperadas en clase se encontraron cuatro categorías las cuales son: con actitudes

que favorecen la comunicación, con apoyo de otros, con protocolos y estrategias establecidas y con flexibilidad. En la tabla 20 se presenta un resumen de los resultados en donde se detallan los aspectos, las categorías, un ejemplo de las respuestas de las profesoras, y el número de veces en las que se encontró esta información.

Tabla 20

Tabla informativa sobre la adaptación y la flexibilidad en el aula

Aspecto	Categoría	Descripción y ejemplo de respuestas	Frecuencia
Adaptación a las necesidades individuales.	Con materiales especiales.	Empleo de recursos didácticos adaptados, herramientas tecnológicas específicas y materiales manipulativos para atender las necesidades individuales de los estudiantes. En los cuadernitos de inglés que les hago, los que tienen alguna condición son uno diferente para cada uno de todos los alumnos que tengan alguna condición, más que nada los que no saben leer y escribir. Ahí me enfoco más en relacionar palabras cortas, dependiendo de qué condición tengan. Yo les ajusto su cuadernito, y por ejemplo, ahorita que hicimos el dictado, se trataba de un dictado de adjetivos; o sea, venían adjetivos en las oraciones y a un alumno ya le había enseñado esos cinco adjetivos. Yo me enfoqué en que, más que revisar si había escrito bien el artículo, el verbo o el sustantivo, estaba enfocando un poquito más en el adjetivo, que fueron los que le estuve enseñando antes, previo a eso (P3).	4 (P1, P3, P4, P7)
	Con diagnóstico de necesidades.	Realización de evaluaciones y observaciones para identificar las fortalezas, debilidades y estilos de aprendizaje de cada alumno, y ajustar la enseñanza en consecuencia. ...Yo también, pues, tratar de investigar por mi parte, ¿no?, con el maestro de grupo, pues a ver qué características tiene cada niño y, pues, ya en base a esas características, pues saber que a lo mejor puedo hacer alguna adaptación de algunas actividades que al niño lo motiven y el niño se sienta motivado para hacerlo (P4).	3 (P2, P4, P7)

	Con instrucción diferenciada.	Diversificación de las actividades, los materiales y las estrategias de enseñanza para atender a los diferentes ritmos de aprendizaje, intereses y niveles de competencia de los estudiantes.	3 (P5, P6, P7)
		¡Híjole! Respetando su ritmo de aprendizaje, son tan diferentes que tengo los que son muy rápidos y tengo los que son muy lentos. Pero el lento, dentro de su, pues, ahora sí que de su ritmo, tiene su propio avance. Entonces, yo creo que es respetando eso, cada uno con su ritmo de aprendizaje (P6).	
Manejo de situaciones inesperadas en clase.	Con actitudes que favorecen la comunicación.	Mantener una comunicación clara, abierta y respetuosa con los estudiantes, incluso en momentos de tensión. Bueno, eso de repente puede ser que sí se salga de las manos, pero trato de ser muy ecuaníme y también con lo que digo, como con lo que hago (P2).	2 (P1, P2)
	Con apoyo de otros.	Solicitar la ayuda de colegas, personal escolar o incluso padres de familia para abordar situaciones inesperadas. Pues, siempre apoyándome, apoyándome con los maestros titulares, apoyándome igual con los líderes de salón (P6).	2 (P1, P6)
	Con protocolos y estrategias establecidas.	Contar con un plan de acción predefinido para abordar diferentes tipos de situaciones, como comportamientos disruptivos, problemas técnicos o emergencias. ...Y trato de tener la más información más cercana, que sean ya sean los protocolos, ya sean este o las estrategias oportunas que debo de utilizar dentro del aula. Entonces, sí, trato de estar bien informada y de tener conocimiento de lo que sí debo de hacer y de lo que no debo de hacer (P2).	1 (P2)
	Con flexibilidad.	Adaptarse a las circunstancias cambiantes y responder de manera creativa a las necesidades específicas de cada situación.	5 (P3, P4, P5, P6, P7)

¡Híjole! Es que es un poquito complicado porque a veces te hacen preguntas que no tienen mucho que ver con la clase. Sí se las contesto porque sí lo hago, pero sí les comento: OK, pero vamos a retomar la clase y eso lo podemos ver en otra actividad. ¿Qué les parece si la siguiente sesión o al final vemos algún video sobre el tema que me están preguntando? Entonces, no estoy parando en seco la actividad, lo que ellos me preguntan, pero sí les hago ver que no es que no sea importante, sino que vamos a retomar las actividades y, posterior, si tenemos tiempo; si no, en otra sesión podemos continuar con esa actividad que me están preguntando (P4).

Nota: La frecuencia se refiere a la cantidad de profesoras que mencionaron estos aspectos en sus respuestas. Se agrega solo un ejemplo de la muestra en cada categoría.

La tabla 20, en relación con la adaptación y flexibilidad en el aula indica que en cuatro de los casos las docentes emplean materiales especiales y recursos didácticos adaptados para atender las necesidades individuales de los estudiantes. Además, en tres de los casos las educadoras realizan diagnósticos de necesidades a través de evaluaciones y observaciones para identificar las fortalezas y debilidades de cada alumno, ajustando la enseñanza en consecuencia. También se aplica instrucción diferenciada, diversificando actividades y estrategias para atender diversos ritmos de aprendizaje. En cuanto al manejo de situaciones inesperadas, en cinco de los casos las docentes muestran flexibilidad, adaptándose a las circunstancias cambiantes y respondiendo de manera creativa. Sin embargo, solo una docente cuenta con protocolos establecidos para abordar situaciones específicas, mientras que en dos de los casos se mantienen actitudes que favorecen la comunicación y solicitan apoyo de otros cuando es necesario.

Se destaca la importancia de la adaptación y flexibilidad en la enseñanza para atender las diversas necesidades de los estudiantes. El uso de materiales adaptados y la instrucción diferenciada son fundamentales para garantizar que todos los alumnos tengan la oportunidad de

aprender de manera efectiva, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje. Sin embargo, la escasa implementación de protocolos establecidos para manejar situaciones inesperadas sugiere que las docentes podrían beneficiarse al desarrollar planes de acción que les permitan enfrentar desafíos de manera más sistemática y efectiva. La flexibilidad es clave no solo para adaptarse a los cambios, sino también para fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y comunicativo.

4.3.6 Clima de Aula y Relación con los Estudiantes

En esta sección se explora el clima de aula, la gestión de las emociones y el fomento de relaciones positivas entre las profesoras y los estudiantes del ciclo 3, los cuales de acuerdo con las profesoras participantes son pilares fundamentales para crear un ambiente de aprendizaje propicio para el desarrollo integral de los estudiantes. Al analizar la información proporcionada se encontraron cuatro categorías principales dentro del tema de ambiente emocional en clase las cuales son: fomento de valores, ambiente positivo y de apoyo, manejo de emocionales y motivación. Por otra parte, dentro del tema fomento de relación positiva entre profesora y estudiante se encontraron dos categorías las cuales son: promoviendo valores y promoviendo un entorno solidario y de apoyo. En la tabla 21 se muestra un resumen de los hallazgos, donde se especifican los aspectos, las categorías, un ejemplo del texto de las respuestas y la cantidad de veces en las que se identificó dicha información.

Tabla 21

Tabla informativa sobre el clima del aula y la relación con los estudiantes

Aspecto	Categoría	Descripción y ejemplo de respuestas	Frecuencia
Ambiente emocional favorable.	Fomento de valores.	Creación de un espacio seguro, respetuoso y valorado para el bienestar emocional y la disposición para el aprendizaje.	4 (P1, P2, P5, P7)
		En general, en todos los grupos el ambiente es de respeto, tolerancia y armonía (P1).	

Ambiente positivo y de apoyo.	Crear un entorno propicio para el aprendizaje. A lo mejor no del todo, pero sí con lo que respecta dentro de mi clase. Siempre se da un ambiente tranquilo. Puedo decir que este grupo específicamente es muy tranquilo. Siempre están dispuestos a escuchar y a aprender. Como todo, de repente hay algunos alumnos que pueden prestarse para que baje el nivel de apreciación que me puedan escuchar. Pero siempre trato de tener también una voz igual, siempre de ser tranquila con ellos (P2).	5 (P2, P3, P4, P5, P6)
Manejo de emociones.	Implementación de estrategias para gestionar las emociones de manera adecuada y crear un ambiente emocional estable. Trato de explicarle a mis estudiantes que es completamente normal sentir frustración cuando no entendemos algo o cuando no somos expertos en un tema, cuando una actividad no nos sale bien a la primera. Entonces, todo esto es sumamente repetitivo en mis clases. Está bien equivocarse porque estamos aprendiendo y es parte del proceso... eh... y eso es lo que trato de manejar; que, si un estudiante tiene algún problema con la pronunciación, los estudiantes saben que no se deben reír porque es parte de aprender, y trato de que todos, por ejemplo, en el tema de la pronunciación, se maneje igual. Eh... trato de que la palabra no puedo o no sé... eh... no puedo pronunciarlo o yo no sé, este, no sea escuchada en mi clase. Eso no se dice. Todos son capaces de hacer, pronunciar y aprender un nuevo idioma. Sí es complicado, pero todo está en el proceso de trabajar diariamente y, pues, seguir mejorando... eh... El practicar diariamente, y aunque esté fuera de clase, siempre trato de comunicarme de manera con un ¡Hello! How are you? ¿Cómo estás? Eh... para que ellos sigan practicando (P7).	1 (P7)
Motivación.	Utilización de la motivación como herramienta para generar un ambiente de clase estimulante y propicio para el aprendizaje.	1 (P5)

		Emocional, soy una profe sumamente amorosa, sumamente emocional. Para mí es muy importante que los niños vean que a mí me gusta mi trabajo, que me gusta enseñar, y yo creo que cuando los niños notan eso, ellos vienen con una mentalidad distinta a aprender porque vienen con ganas. Se emocionan al verte (P5).	
Relación positiva profesor-estudiante.	Promoviendo valores.	Establecimiento de relaciones de confianza, respeto y empatía para un ambiente de aprendizaje colaborativo y el desarrollo integral de los estudiantes.	6 (P1, P2, P3, P4, P5, P7)
		A través de respeto y la buena comunicación (P1).	
	Promoviendo un entorno solidario y de apoyo.	Promoción de un espacio donde los estudiantes se sientan valorados, apoyados y seguros para expresar sus ideas y participar activamente en el proceso de aprendizaje. Pues con el cariño, profe. Yo creo que igual hablándoles de una manera cariñosa. Hay muchos niños que tienen muchas necesidades en casa, que a veces al llegar a la escuela es su espacio. Un poquito de espacio de felicidad, porque hay niños que dicen: “Ay, estaba tan triste hasta que llegué y me diste un abrazo” (P5) .	5 (P2, P4, P5, P6, P7)

Nota: La frecuencia se refiere a la cantidad de profesoras que mencionaron estos aspectos en sus respuestas Se agrega solo un ejemplo de la muestra en cada categoría.

La tabla 21, muestra que cinco de las docentes fomentan valores que crean un espacio seguro y respetuoso, lo que contribuye al bienestar emocional y a la disposición para el aprendizaje. Además, cinco de las docentes se enfocan en establecer un ambiente positivo y de apoyo, esencial para facilitar el aprendizaje. Sin embargo, solo una docente implementa estrategias específicas para el manejo de emociones y motivación como normalizar las emociones y fomentar un ambiente de apoyo emocional seguro, donde se valida que sentir frustración o equivocarse es parte natural del aprendizaje. Lo que podría ayudar a crear un entorno emocionalmente estable y estimulante. En cuanto a la relación entre la profesora y los estudiantes, en seis de los casos se promueven valores que establecen relaciones de confianza,

respeto y empatía, mientras que en cinco de los casos se trabaja en la creación de un entorno solidario que permite a los alumnos sentirse valorados y seguros al expresar sus ideas.

De acuerdo a la información obtenida, es evidente que un ambiente emocional favorable es fundamental para el aprendizaje efectivo. La creación de un espacio seguro y respetuoso no solo beneficia el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también fomenta su disposición para participar activamente en el aula. Las relaciones positivas entre docentes y estudiantes son cruciales, ya que un ambiente de confianza y apoyo puede motivar a los alumnos a involucrarse más en su aprendizaje. Sin embargo, la baja proporción de docentes que manejan emociones y motivan activamente sugiere que hay un área de mejora importante en la práctica educativa.

4.3.7 Metacognición y Reflexión

En esta sección se exploran las estrategias para optimizar el proceso de aprendizaje. La metacognición y la reflexión emergen como herramientas fundamentales para el desarrollo de estudiantes autónomos y críticos de acuerdo con la opinión de las profesoras participantes. Al analizar la información proporcionada se encontraron cinco categorías principales dentro del tema promoción de la reflexión y pensamiento crítico en estudiantes las cuales son: tomando decisiones propias, expresando sentimientos, aplicando el conocimiento a su vida diaria, autoevaluación e inferir (deducir) /analizar información. Por otra parte, dentro del tema desarrollo metacognitivo de los estudiantes se encontraron seis categorías las cuales son: promoviendo la reflexión, poniendo atención a las emociones de los estudiantes, reconociendo su propio avance, explorando el proceso de aprendizaje de los estudiantes, desarrollando la confianza en sí mismos y estableciendo objetivos. En el análisis realizado sobre metacognición y reflexión, la tabla 22 presenta un resumen de los hallazgos, donde se detallan los aspectos, las

categorías, una descripción y un ejemplo de las respuestas (texto) así como el número de veces en las que se encontró esta información

Tabla 22

Tabla informativa sobre metacognición y reflexión

Aspecto	Categoría	Descripción y ejemplo de respuestas	Frecuencia
Promoción de la reflexión y pensamiento crítico en estudiantes.	Toma de decisiones propias.	Fomentar el análisis y la evaluación de diferentes opciones a través de cuestionamientos y la presentación de alternativas. Creo que es de acuerdo, por ejemplo, si le pones una lista, unos ejemplos, y ellos solitos van sacando sus propios conocimientos. Dejar que el alumno solo aterrice la idea para que de ahí ellos puedan llegar a su propio conocimiento y que no todo el tiempo sean como una copia del maestro (P6).	3 (P1, P2, P6)
	Expresión de sentimientos.	Promover la exploración de emociones, la comprensión de motivaciones y el desarrollo del autoconocimiento. Ahí sí, lo hacemos todos juntos. Yo, ahí, más que nada lo trabajo como preguntas y respuestas de cómo te sentiste, dímelo. Este, e inclusive al final de cada examen les pongo una evaluación de ellos, y hacia mí, que ellos me expresen cómo se sintieron, qué les hace falta, si están cómodos con mi forma de trabajar o no. Es como que les quiera dar el gusto, no, pero como te digo, quiero que estén a gusto siempre y cuando ellos también me den a mí, o sea, consentidos, pero trabajando y aprendiendo, que es lo que me interesa, que sea significativo (P3).	1 (P3)
	Aplicando el conocimiento a la vida diaria.	Vincular los aprendizajes con experiencias reales y desarrollar habilidades para la resolución de problemas. Pues siempre trato de relacionarlos con su vida diaria, qué les podría servir el hacer eso. Por	1 (P4)

	ejemplo, si quieren estudiar en otro país o un trabajo. Pues siempre les hago ver que el aprender, en este caso, un segundo idioma, les va a abrir más puertas; que en algún futuro a lo mejor quieren irse a vivir o trabajar a otro país; qué tienen que poner atención; qué saben que lo tienen que saber porque si no saben el idioma nativo del lugar al que se van a ir, pero la persona sabe inglés. Pues obviamente van a poder comunicarse, sí, pues puede lograr sus objetivos (P4).
Autoevaluación.	Facilitar la reflexión sobre el propio aprendizaje, la identificación de fortalezas y áreas de mejora, y el establecimiento de metas académicas. 1 (P5) Ah, con las autoevaluaciones, ahí (P5).
Inferir (deducir) analizar información.	Desarrollar el pensamiento crítico a través de la extracción de conclusiones, la evaluación de la confiabilidad de la información y la adopción de una perspectiva crítica. 1 (P7) En relación con el lenguaje, siempre les pido que cuando estén realizando un juego o una actividad traten de, cuando vean una palabra que no entienden, bueno, traten de leer todo el contexto de lo que están hablando, que ellos mismos traten de descifrar de qué puede tratar la actividad o de qué están hablando, y de esta manera, pues, se trabaja un poco el pensamiento crítico; ¿no? De reflexionar acerca de lo que estamos viendo. Ya una vez cuando ellos traten de identificar. Aquí también se maneja como la lluvia de ideas, cuando les pregunto acerca de qué creen que se trata este tema o por qué piensan que, no sé. Eh... A veces pasa mucho que en ciertas actividades todos cometen los mismos errores porque, ah. El aprender inglés, pues, quieren seguir una regla, y a veces pues el inglés, el lenguaje, la gramática inglesa tiene reglas diferentes. Entonces, ahí es cuando les explico las diferencias y es normal. O sea, todo eso se trabaja porque ellos están siguiendo la lógica, ¿no? Y básicamente es que ellos traten de analizar la situación y que ellos, eh... piensen o analicen el por qué está mal, o que ellos mismos

		se den cuenta, ¿no? Creo que eso va de la mano con trabajar el pensamiento crítico (P7).	
Desarrollo metacognitivo de los estudiantes.	Promoviendo la reflexión.	Utilizar la reflexión como herramienta para la toma de conciencia de los propios procesos de pensamiento, la identificación de fortalezas y debilidades cognitivas, y el desarrollo de estrategias de aprendizaje más efectivas.	1 (P2)
		Pero también trato de que ellos piensen o reflexionen con relación a sus propios intereses, pero que también sea algo que les va a servir para la vida, ¿no? (P2).	
	Poniendo atención a las emociones de los estudiantes.	Reconocer las emociones de los estudiantes como un factor importante en el aprendizaje.	1 (P3)
		Pues más que nada, en lo emocional trato de llegarles por ahí. Hay niños que, la mayoría, bueno, es que todos trabajan, pero no sé, comparándolo con algunos otros estudiantes de otras escuelas. Bueno, hubo una alumna aquí donde yo le decía: ¿Qué te gusta? ¿Qué quieres hacer? ¿Qué colores te gustan? ¿Qué animales te gustan? ¿Qué series te gustan? Para yo poderle adecuar algo, para darle esa motivación y que me trabajara, que no me funcionó porque no quería nada, no. Pero trato de conocerlos. Creo que esa es la palabra clave: conocerlos (P3).	
	Reconociendo su propio avance.	Fomentar la evaluación del progreso, la identificación de logros y áreas de mejora, y el establecimiento de metas para el desarrollo académico.	2 (P4, P5)
		Yo creo que, a ellos mismos, vuelvo otra vez en la autoevaluación, a ellos mismos ir midiendo: ¿cómo estaban? y ¿cómo han avanzado? y no ser duros con ellos mismos. “Ponte a pensar, recuerda la clase pasada, si pudiste, ¿recuerdas a ver qué hicimos la clase pasada o cuándo estaba así?” Entonces les recuerdo eso y agarran confianza porque a los niños se les vuelve a cargar la batería y “you can do it”. Siempre trato de tener una palabra de aliento, de que “si yo confío en que tú lo puedes hacer, confía en ti mismo que tú también lo puedes” (P5).	

Explorando el proceso de aprendizaje de los estudiantes.	Comprender mejor cómo aprenden los estudiantes a través de la observación, las entrevistas y el análisis de sus trabajos. Tratando de detectar cuáles son las fortalezas de cada alumno, cada alumno tiene diferente proceso para llegar. Hay quienes llegan muy, muy rápido al conocimiento, y eso también a veces hace que digan “ya entendimos, ya entendimos” y hace que los alumnos que no han llegado se frustren. Entonces, separando esos alumnos de “OK, ya entendiste”, pero hay quienes no. Entonces, si sabemos que cierto alumno va a batallar, a ese alumno es al que más se le da un poquito más de herramientas para que llegue o desarrolle algo (P6).	1 (P6)
Desarrollando la confianza en sí mismos.	Motivar a los estudiantes para aprender, tomar riesgos y enfrentar desafíos en su proceso de aprendizaje. Hacer, entonces sí recuerdan que sí tienen la capacidad, eso siempre les digo: todos y cada uno de ustedes tienen la capacidad, nada más hay que echarle todas las ganas del mundo. “Y es que yo soy muy flojito.” Sí, pero este también puedes. “No, sí, sí puedo, pero tengo flojera.” Ah, bueno, pero pues ahí haciéndole saber que ya es una cosa diferente el no querer trabajar con el no poder (P5).	2 (P4, P5)
Estableciendo objetivos.	Promover la planeación del aprendizaje, el enfoque en metas y el desarrollo de la capacidad de autodirección. Siempre trato de retarlos: ¿qué puedo hacer más? Aparte de estas palabras, ¿qué otras palabras puedo aprender que son relacionadas con el tema? (P4).	1 (P4)

Nota: La frecuencia se refiere a la cantidad de profesoras que mencionaron estos aspectos en sus respuestas. Se agrega solo un ejemplo de la muestra en cada categoría.

La tabla 22, indica que en tres de los casos las docentes promueven la toma de decisiones propias, fomentando el análisis y evaluación de diferentes opciones mediante cuestionamientos y la presentación de alternativas. También se observa un énfasis en la autoevaluación y la

expresión de sentimientos, así como en la aplicación del conocimiento a la vida diaria para desarrollar habilidades en la resolución de problemas. Sin embargo, solo una docente utiliza la reflexión como herramienta para la toma de conciencia de los procesos de pensamiento y el desarrollo de estrategias de aprendizaje más efectivas. Además, en dos de los casos las docentes se enfocan en reconocer el avance de los estudiantes, motivándolos a evaluar su progreso y establecer metas académicas, mientras que el desarrollo de la confianza en sí mismos se menciona en dos de los casos.

Es claro que fomentar la metacognición y la reflexión crítica es esencial para el aprendizaje significativo de los estudiantes. La capacidad de tomar decisiones informadas y analizar diferentes opciones no solo fortalece su pensamiento crítico, sino que también les ayuda a conectar sus aprendizajes con situaciones de la vida real. Sin embargo, la baja proporción de docentes que implementan estrategias reflexivas sugiere que se necesita un mayor énfasis en la enseñanza de estas habilidades. Promover la autoevaluación y la reflexión sobre el propio aprendizaje no solo permite a los estudiantes identificar sus fortalezas y áreas de mejora, sino que también les brinda la oportunidad de desarrollar una mayor autodirección en su proceso educativo.

4.3.8 Recomendaciones y Reflexiones Finales

En esta sección se presentan las recomendaciones y reflexiones finales por parte de las profesoras participantes. Al analizar la información proporcionada se encontraron seis categorías principales dentro del tema mejoras en su práctica docente y recomendaciones para mejorar el programa las cuales son: Mejor uso de TICS, mejores estrategias, mejorar el uso de la lengua en los estudiantes, acceso a recursos, acceso a asesorías y atención por parte de las autoridades. . En la tabla 23 se presenta un resumen de los resultados en donde se detallan los aspectos, las

categorías, una descripción y un ejemplo del texto y el número de veces en las que se encontró esta información

Tabla 23

Tabla informativa sobre recomendaciones y reflexiones finales

Aspecto	Categoría	Descripción y ejemplo de respuestas	Frecuencia	Recomendaciones para mejorar la práctica docente y el programa PRONI
Mejoras en su práctica docente.	Mejor uso de TICS.	Se reconocer la necesidad de mejorar su uso de las TIC. Yo siento que sí hay muchas cosas que sí debo comenzar a implementar en este mundo global en el que estamos. Yo debo hacerme de otras estrategias que me demande, pues, la tecnología, que me den otros tipos de materiales, con lo que los chicos puedan también aprovechar, que sean materiales más, a lo mejor, más concretos (P2).	2 (P1, P2)	* Implementar talleres y cursos de formación continua. * Promover el intercambio de experiencias. * Fomentar la investigación-acción.
	Mejores estrategias.	Se considera que mejores estrategias les ayudarían a mejorar su práctica docente. Y darles también, además de eso, darles también la seguridad, porque a unos les da miedo y ahí tengo que decir: no pasa nada. Si no, a lo mejor yo estoy mal, decirles no pasa nada; no, también ahí puedo decirles: no, pues ni modo, no, practícalo. Y me gustaría mejorar en esa parte donde puedan todos, o al menos intentar que lo hagan. Hay niños que me dicen afuera: teacher, eeehh “water”, como que les “open”. Ok, bueno, está bien, pues ahí van. Tratar de fomentarles más eso, mejorar en	2 (P2, P3)	* Implementar talleres y cursos de formación continua. * Promover el intercambio de experiencias. * Fomentar la investigación-acción.

	eso, con ellos no ser yo tan, que se me apachurra el corazón de que ¡ay! No me sabe decir. No pasa nada, no, sino como de no, sí trata de decirme luego. No quiero que no me hablen tampoco porque les da cosa (P3).		
Mejorar el uso de la lengua en los estudiantes.	Se considera que mejorar el uso del lenguaje en los estudiantes mejoraría su práctica docente. Híjole, muchas cosas... eeeeh, siempre quieres más, que tus alumnos aprendan más o hagan más o digan más, y siempre son como expectativas, ¿no?, que tú como maestro tienes. Me gustaría, pues, mejorar más su lenguaje y su pronunciación. Tienen debilidades, desde, pues, hasta en español, de un poquito de conocimientos, ¿no? Entonces, ahí sí ocupan ellos para irse, para que ya cuando se vayan, pues, se vayan mejor para la secundaria (P6).	3 (P3, P4, P6)	* Desarrollar programas de inmersión lingüística. * Incorporar materiales y actividades auténticas. * Capacitar a los docentes en estrategias de enseñanza del lenguaje.
Acceso a recursos.	Se considera que el acceso a mayores recursos mejoraría su práctica docente. Me gustaría que los estudiantes pudieran tener un reforzamiento visual en el salón de clases, en donde ellos siempre puedan estar expuestos al vocabulario, inclusive cuando no estén en su hora de inglés. También considero que lo principal sería poder contar con libros de inglés de manera gratuita para todos los estudiantes (P7).	2 (P5, P7)	* Facilitar el acceso a materiales educativos de calidad. * Dotar a las escuelas de espacios de trabajo adecuados. * Implementar programas de asesoría y acompañamiento docente.

Acceso a asesorías.	Se considera que el acceso a asesorías mejoraría su práctica docente. ...Y de tener también ciertas, por ejemplo, como usted, personas a las que nosotros podamos acudir cuando sintamos que estamos fallando en algo, o que necesitamos ayuda con algo, o que a veces nos sentimos perdidos, o por lo menos en mi caso, a veces me sentía un poquito perdida, sobre todo porque como que ya sabía yo que era parte de PRONI, pero no me sentía bien el encajar por el hecho de ser normalista. Siento que tenía yo otra manera de enseñar. Entonces, yo siempre estaba buscando el apoyo, por ejemplo, con la profe Lety; ahí buscaba yo el apoyo: ¿cómo acercarme? ¿cómo trabajas tú, teacher? ¿cómo lo haces? (P5).	1 (P5)	* Implementar programas de asesoría y acompañamiento docente.
Atención por parte de las autoridades.	Se considera que recibir mayor atención por parte de las autoridades mejoraría su práctica docente. Nos hace falta, yo creo, que estén más al pendiente de nosotros y no tanto como fiscalizándonos, pero sí, claro, que también vean cómo trabajamos, que vean qué tan real es lo que hacemos con lo que ellos nos están pidiendo y cómo estamos sacando los grupos; o sea, que haya algo que nivele, que pueda hacer más real los resultados que estamos teniendo para que se nos considere un poquito más (P5).	1 (P5)	* Establecer canales de comunicación efectivos. * Implementar programas de reconocimiento y valoración del trabajo docente. * Brindar apoyo psicológico y emocional a los docentes.

Nota: La frecuencia se refiere a la cantidad de profesoras que mencionaron estos aspectos en sus respuestas. Se agrega solo un ejemplo de la muestra en cada categoría.

En la tabla 23, con relación a las recomendaciones y reflexiones finales revela varias áreas de mejora en la práctica docente. En tres de los casos las docentes sugieren la necesidad de mejorar el uso de la lengua en los estudiantes, lo que implica un enfoque más efectivo en la enseñanza del idioma. Además, en dos de los casos se considera fundamental el mejor uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la implementación de mejores estrategias pedagógicas. También se menciona la importancia de tener acceso a recursos educativos adecuados y la necesidad de recibir asesorías, aunque solo una docente considera que la atención de las autoridades es un aspecto por mejorar.

Es evidente que el fortalecimiento de la práctica docente requiere un enfoque integral que contemple no solo la mejora en la enseñanza de la lengua, sino también la integración efectiva de las TIC y estrategias pedagógicas innovadoras. La enseñanza de un idioma implica no solo la transmisión de conocimientos gramaticales, sino también la creación de un entorno donde los estudiantes puedan practicar y aplicar lo aprendido en contextos reales. Además, el acceso a recursos y asesorías es esencial para que los educadores puedan enriquecer su práctica y adaptarse a las necesidades de sus alumnos. Por lo tanto, es fundamental que las instituciones y autoridades educativas se comprometan a brindar el apoyo necesario, facilitando tanto el acceso a recursos como la formación continua para las docentes, asegurando así que tengan las herramientas necesarias para mejorar su enseñanza y, en consecuencia, el aprendizaje de sus estudiantes.

4.4 Discusión de los Resultados

En esta sección, se abordará el objetivo general de este estudio, que es analizar las prácticas docentes utilizadas en el marco del PRONI en las escuelas públicas de la ciudad de

Ensenada, Baja California, para comprender cómo se lleva a cabo la enseñanza del inglés en el ciclo 3. Los hallazgos extraídos de las secciones sobre la planeación, prácticas áulicas y creencias de las docentes ofrecen una visión integral sobre el estado actual de la enseñanza en la institución. A continuación, se presenta una discusión de los resultados obtenidos a través de distintos instrumentos.

4.4.1 Planeación y Organización de la Clase

En primer lugar, se discuten los resultados sobre la planeación de clase centrados en los hallazgos clave tales como el enfoque y estrategias de enseñanza, ambiente de aprendizaje, interacción, recursos didácticos y métodos de evaluación; ofreciendo una interpretación que contribuirá a la mejora continua de la enseñanza en este ámbito.

Los resultados obtenidos en las planeaciones de clase analizadas revelan una tendencia significativa hacia el enfoque comunicativo, con cinco de las profesoras (P1, P4, P5, P6, P7) implementando actividades que fomentan la interacción y el desarrollo de habilidades comunicativas. Este resultado apoya la hipótesis sobre la efectividad del enfoque comunicativo en la enseñanza, y resalta su importancia en la práctica educativa, tal como lo argumentan Richards et al. (2001). Sin embargo, es relevante señalar que, a pesar de esta tendencia positiva, existen diferencias en la implementación de este enfoque entre las docentes, lo que sugiere que factores como la formación docente y el contexto escolar podrían influir en la adopción de estas estrategias. Las implicaciones teóricas de estos resultados son relevantes, ya que contribuyen a la literatura sobre enseñanza de idiomas, apoyando la idea de que un enfoque comunicativo puede mejorar la participación y el aprendizaje de los estudiantes. En términos prácticos, esto sugiere que las instituciones educativas deben continuar promoviendo la capacitación docente en este enfoque.

Po otro lado, los resultados de este estudio indican que en todas las planeaciones de clase analizadas promueven la participación activa de los estudiantes a través de diversas estrategias de enseñanza, como trabajo en grupo, actividades individuales y juegos de roles. Esto no solo respalda la hipótesis inicial sobre la efectividad de estas estrategias para fomentar la interacción y el trabajo colaborativo, sino que también resalta la importancia de la participación activa en el proceso de aprendizaje, tal como lo plantea Vygotsky (1978), alineándose con estudios previos que enfatizan la relevancia de la colaboración en el aula.

De igual manera, en siete de las planeaciones analizadas consideran las necesidades e intereses de los estudiantes, lo que se evidencia en la selección de actividades relevantes y el uso de materiales auténticos. Esta tendencia sostiene la hipótesis inicial sobre la importancia de una práctica educativa inclusiva y centrada en el alumno, destacando la significancia de estos hallazgos para el aprendizaje efectivo y motivador de los estudiantes. Al comparar estos resultados con los planteamientos de Reyes (2016), se observa una alineación clara en cuanto a que los planes de clase más efectivos son aquellos que se adaptan a las necesidades de los educandos.

También, en su totalidad las profesoras se comprometen a crear un ambiente de aprendizaje positivo e inclusivo, lo que está en línea con la creencia de que un entorno favorable puede influir significativamente en la participación estudiantil. Estos hallazgos son notables, ya que sugieren que un ambiente donde los estudiantes se sienten cómodos puede mejorar su autoestima y fomentar un sentido de pertenencia, lo que, según Zabala (2000), es crucial para facilitar la colaboración y la interacción en el aula.

De igual manera en siete de las planeaciones didácticas se presentan Aprendizajes Esperados (AE) claros, medibles y alcanzables, lo que respalda la idea acerca de la importancia

de establecer objetivos específicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos resultados son significativos, ya que la claridad en los objetivos no solo proporciona una dirección específica para los estudiantes, sino que también fomenta su motivación y compromiso al permitirles observar su progreso a lo largo del tiempo. Al comparar estos resultados con los planteamientos de Ogbeiwi (2017), se evidencia una alineación en la idea de que para que los objetivos sean efectivos, deben ser lógicos y bien organizados. Sin embargo, pueden existir discrepancias en la implementación de estos AE entre diferentes contextos educativos, lo que podría atribuirse a factores como la formación docente o la diversidad de estudiantes.

En relación con la alineación de los aprendizajes esperados (AE) con el nivel de los estudiantes y el programa PRONI; en cinco de los casos las planeaciones presentan una alineación efectiva entre los Aprendizajes Esperados (AE) y el nivel de los estudiantes, lo que respalda la idea de que una adecuada adaptación de contenidos es fundamental para el desarrollo lingüístico. Este hallazgo es notable, ya que indica que la mayoría de las docentes están creando actividades y materiales que se ajustan a las necesidades de sus alumnos, lo que puede aumentar su confianza y motivación. Desde esta perspectiva, se observa una concordancia con la afirmación de Zabala (2000) sobre el papel crucial de los recursos en el proceso de aprendizaje, los cuales desempeñan diversas funciones, que van desde presentar información nueva hasta fomentar la experimentación y esto a su vez es positivo ya ayuda a los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento.

Por otra parte, el 100% de las actividades planificadas promueven la interacción entre los estudiantes a través de diversas estrategias, como el trabajo en grupo, la discusión y el aprendizaje entre pares. Esto respalda la idea sobre la importancia de la interacción en el aula y destaca la importancia de estos hallazgos, ya que la colaboración y el intercambio de

experiencias entre los estudiantes son fundamentales para mejorar su aprendizaje y habilidades sociales. Al comparar estos resultados con investigaciones previas, como las de Ramírez (2015), se observa una coherencia en la idea de que el aprendizaje colaborativo es esencial para el desarrollo del lenguaje y la construcción del conocimiento. Sin embargo, pueden existir discrepancias en la implementación de estas estrategias en diferentes contextos educativos, posiblemente debido a factores como la formación docente o las dinámicas del aula.

En relación con los recursos didácticos, en todas las planeaciones utilizan materiales impresos y manipulativos, lo que respalda la idea sobre la importancia de la diversidad en los recursos educativos. Estos resultados son relevantes, ya que demuestran el compromiso de las docentes hacia un aprendizaje variado y atractivo, lo que puede incrementar el interés y la comprensión de los estudiantes. Al comparar estos resultados con los planteamientos de Richards et al. (2001), se observa una alineación clara en cuanto a la importancia de adaptar los materiales a los estilos de aprendizaje y a las necesidades de los alumnos, aunque pueden existir discrepancias debido a factores como la disponibilidad de recursos o la formación docente. Teóricamente, estos hallazgos enriquecen el campo de estudio al enfatizar que la selección y adaptación de materiales son cruciales para una enseñanza efectiva, mientras que, en la práctica, sugieren que las instituciones educativas deben asegurar el acceso a una variedad de recursos que se alineen con los intereses y niveles de los estudiantes.

También, en seis de los casos se utilizan una variedad de métodos de evaluación, tales como: la observación, la participación en clase y la revisión de tareas para obtener una visión holística del desempeño; además, se considera la motivación, actitud y esfuerzo para comprender mejor el proceso de aprendizaje individual. También se aplican exámenes y pruebas estandarizadas para medir sistemáticamente el conocimiento y las habilidades lingüísticas, se emplean rúbricas y listas

de cotejo para evaluar aspectos específicos del desempeño, y se analiza la gramática, el vocabulario y la pronunciación para identificar áreas de fortaleza y debilidad. Lo que respalda la idea de que la diversificación de estas estrategias es crucial para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. Este resultado es relevante, ya que subraya que una variedad de métodos no solo permite proporcionar retroalimentación efectiva, sino que también promueve un aprendizaje más significativo y duradero. Al comparar estos resultados con los planteamientos de Espinoza-Ceballos et al. (2017), se evidencia la importancia de atender las diferencias individuales de los estudiantes a través de métodos de evaluación variados. Sin embargo, podrían existir discrepancias en la implementación de estos métodos debido a factores como la formación docente, el contexto educativo y los recursos disponibles. Teóricamente, estos hallazgos refuerzan la idea de que un enfoque centrado en el estudiante es esencial, mientras que, en la práctica, sugieren que las escuelas deben fomentar la capacitación docente en la aplicación de diversas estrategias de evaluación

Los resultados obtenidos revelan que se emplean diferentes tipos de retroalimentación formativa, destacando la observación directa en seis de los casos, lo que respalda la idea de que la interacción cercana entre educadoras y estudiantes es fundamental para un aprendizaje efectivo. Estos resultados son relevantes, ya que sugieren que las docentes están comprometidas con la comprensión personalizada del aprendizaje, lo que puede fomentar la reflexión metacognitiva en los estudiantes, tal como argumentan Nicol y Macfarlane-Dick (2006). Se observa una concordancia con la idea de que la retroalimentación formativa es crucial para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Además, la evaluación de la participación se implementa en el 100% de la muestra, mientras que los métodos de evaluación sumativa, como pruebas escritas y rúbricas, se aplican en porcentajes más bajos. Este hallazgo respalda la idea de que la diversidad en los métodos de evaluación es crucial para el desarrollo integral de los estudiantes,

lo que es relevante porque sugiere que una variedad de enfoques puede fomentar la motivación y proporcionar herramientas valiosas para el éxito académico. Comparando estos resultados con las afirmaciones de Hattie (2007), se observa una coincidencia en la idea de que la retroalimentación efectiva puede tener un impacto positivo en el aprendizaje.

Para comprender en detalle el análisis realizado sobre las planeaciones didácticas del PRONI, se recomienda consultar el Anexo V. En el cual se presenta de manera detallada la información recopilada y estudiada, la cual sustenta las observaciones y conclusiones expuestas en el presente documento. Incluye ejemplos, categorías y frecuencias de las planeaciones utilizadas por las docentes de inglés participantes.

4.4.2 Las Prácticas Áulicas en el Ciclo 3

Los hallazgos en relación con la implementación de actividades y tareas indican que la planeación estructurada es fundamental para la efectividad en el aula, ya que las siete docentes cuentan con una planeación práctica y funcional, lo que respalda la idea de que una buena planeación contribuye notablemente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Este resultado es especialmente relevante, ya que coincide con lo que argumenta Trigueros (2018); que el papel esencial del plan de clase es servir como una guía fundamental para los docentes, facilitando la organización y estructuración de las actividades educativas para lograr un aprendizaje efectivo. Sin embargo, se observa que en seis de los casos se utiliza planeaciones semanales, mientras que solo una docente opta por formatos bimestrales, lo que podría indicar diferencias en la flexibilidad de la enseñanza y en la adaptación a las necesidades de los estudiantes. Estos resultados subrayan la importancia de la planeación, aunque las discrepancias en la frecuencia de los formatos utilizados pueden deberse a factores como la cultura escolar o la carga de trabajo de las docentes. Además, solo una docente incorpora elementos de aprendizaje basado en tareas, lo

que sugiere un área de oportunidad importante para mejorar la aplicación práctica del conocimiento en el aula. Este hallazgo es relevante, ya que respalda la idea de que la planeación adecuada y el uso de enfoques pedagógicos efectivos son cruciales para el éxito del aprendizaje. La relevancia de estos resultados va de acuerdo con lo que plantea Reyes (2016), quien enfatiza la importancia de dedicar tiempo a la preparación de clases, sosteniendo que la calidad de esta planeación influye directamente en el éxito académico. Los autores antes citados subrayan que una planeación adecuada, que considere las necesidades socioculturales de los estudiantes, es fundamental para alcanzar los objetivos de aprendizaje y optimizar el proceso educativo.

En relación con el inicio de la clase, seis de las docentes siguen una rutina de bienvenida estructurada, lo que contribuye a establecer un ambiente positivo en el aula. Este hallazgo apoya la idea de que un entorno seguro y acogedor es fundamental para fomentar relaciones saludables entre docentes y estudiantes, tal como lo señala la Asociación Americana de Psicología (2015). Teóricamente, estos hallazgos enfatizan la necesidad de uniformidad en las prácticas docentes, especialmente en el establecimiento de objetivos de aprendizaje claros, donde solo cuatro de las docentes logra definirlos adecuadamente. Esto resalta la importancia de contar con objetivos bien definidos, como menciona Mager (1997), ya que su ausencia impide una evaluación efectiva y limita la selección de materiales y métodos de instrucción adecuados.

En cuanto a la participación e interés estudiantil se identificó un alto nivel de participación e interés estudiantil, con el 100% de los estudiantes involucrados y motivados desde el inicio de las clases, lo que respalda la idea de que un ambiente interactivo y dinámico es fundamental para un aprendizaje efectivo. Este resultado es importante, ya que sugiere que las estrategias implementadas por seis de las docentes, quienes fomentan la interacción mediante actividades orales, son clave para facilitar la comunicación y el intercambio de ideas entre los

estudiantes. Además, el hecho de que las siete docentes implementen actividades de calentamiento al inicio de la clase refuerza la preparación de los estudiantes para el aprendizaje, lo que se alinea con la filosofía del programa PRONI; buscando ofrecer a los estudiantes oportunidades auténticas para utilizar el inglés en contextos reales, permitiéndoles aplicar sus habilidades lingüísticas de forma práctica y reflexionando sobre el idioma y su cultura, fomentando un aprendizaje activo y motivador, que no solo facilite la adquisición del inglés de manera más efectiva, sino que también conecte a los estudiantes con el mundo real, enriqueciendo así su experiencia educativa.

En cuanto a la presentación de nuevo material, todas las docentes logran presentar nuevo material de manera efectiva, activando el conocimiento previo de los estudiantes, lo cual es fundamental para conectar nuevos conceptos con lo que ya saben. Este resultado apoya la idea de que activar conocimientos previos es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando su relevancia en la preparación de los estudiantes para la adquisición de nuevos conocimientos. Sin embargo, al observar el uso de recursos de instrucción, se evidencia que cinco de las docentes emplean recursos visuales y auditivos, mientras que solo dos incorporan recursos tecnológicos, lo que sugiere que, aunque hay un esfuerzo por diversificar las estrategias de enseñanza, aún existe una oportunidad notable para integrar más herramientas tecnológicas. Comparando estos resultados con investigaciones anteriores, se encuentra una similitud en la importancia de la diversidad de recursos, pero una diferencia en la implementación de tecnología en el aula, lo que podría explicarse por la disponibilidad de recursos, la formación docente o la resistencia al cambio. Teóricamente, estos hallazgos enfatizan la necesidad de modernizar las prácticas educativas, de acuerdo con la propuesta de Godwin (2015), quien argumenta que la

integración de nuevas herramientas tecnológicas puede enriquecer la interactividad en el aprendizaje de lenguas y culturas.

En relación con el fomento de la interacción en inglés los hallazgos muestran un fuerte compromiso por parte de las docentes en fomentar la interacción en inglés, con siete de siete profesoras promoviendo esta práctica, lo que respalda la idea de que la interacción es fundamental para el aprendizaje de una segunda lengua. Este resultado es importante, ya que no solo demuestra la importancia de las actividades orales y de vocabulario, sino que también resalta el papel crítico de la interacción en el aula, como lo argumenta Naimah (2017), quien sostiene que estas interacciones son clave para desarrollar habilidades comunicativas y para el uso auténtico del idioma. Sin embargo, se observa que cinco de las docentes no utilizan una variedad de actividades, lo que podría afectar el interés y la participación de los estudiantes, sugiriendo la necesidad de innovar en la metodología de enseñanza. Analizando estos resultados se encuentra una similitud en la relación positiva entre la interacción y el aprendizaje de lenguas, aunque las discrepancias en la diversidad de actividades pueden atribuirse a la falta de recursos o a la formación docente.

Es relevante destacar que en cuatro de los casos las actividades en el aula fomentan la creatividad y la expresión individual de los estudiantes, lo que respalda la idea de que un enfoque creativo en la enseñanza puede enriquecer la experiencia de aprendizaje. Este hallazgo es positivo, ya que sugiere que al permitir a los estudiantes explorar su imaginación, se promueve un aprendizaje más autodirigido y motivador. Al comparar estos resultados con los planteamientos de Grainger y Barnes (2006), se observa una concordancia clara en la importancia de integrar elección, autonomía, relevancia y propósito en la planeación educativa. Teóricamente, estos hallazgos enfatizan que la creatividad no solo estimula la innovación, sino

que también actúa como un motor esencial para un aprendizaje dinámico. En términos prácticos, esto sugiere que las docentes deben esforzarse por diseñar actividades que integren estos elementos creativos para maximizar el potencial de sus estudiantes.

En relación con la gestión del tiempo y el espacio; siete docentes son efectivas en la administración del tiempo durante las lecciones, lo que respalda la idea de que una buena gestión del aula es crucial para el aprendizaje. Este resultado es importante, ya que va de acuerdo con las afirmaciones de Marzano et al. (2003), quienes argumentan que una gestión eficiente del aula no solo crea un ambiente favorable para la enseñanza, sino que también es fundamental para fomentar la participación y el logro de los estudiantes. Sin embargo, se destaca que una de las aulas no es adecuada para facilitar la interacción, lo que puede limitar la dinámica de aprendizaje. Estos hallazgos enfatizan que la gestión efectiva del tiempo y del espacio es esencial para un aprendizaje significativo. En términos prácticos, esto sugiere que las instituciones educativas deben invertir en la adecuación de los espacios de aula para maximizar las oportunidades de interacción y colaboración entre los estudiantes.

En relación con la evaluación y la retroalimentación; seis de las docentes incorporan actividades de evaluación al final de las lecciones, lo que respalda la idea de que la evaluación formativa es crucial para el aprendizaje autónomo. Este resultado es relevante, ya que promover la reflexión y la autoevaluación refuerza la capacidad de los estudiantes para autorregularse y comprometerse con su aprendizaje, lo que, según Hattie et al. (2007), es fundamental para el crecimiento y desarrollo de los alumnos. Además, la práctica de que siete de siete de las docentes evalúen el progreso de los estudiantes durante la lección y proporcionen retroalimentación específica y constructiva destaca la importancia de la retroalimentación efectiva como una de las influencias más críticas en el aprendizaje. Estos hallazgos enfatizan que la retroalimentación no

solo mejora la comprensión de las tareas, sino que también motiva a los estudiantes a esforzarse más y a aumentar su confianza.

Finalmente, en relación con el cierre de la clase, se observó que seis de los docentes finalizan las lecciones de manera estructurada, la ausencia de un resumen de lo aprendido representa una clara área de mejora en el proceso educativo. Este hallazgo es significativo, ya que respalda la idea de que un cierre efectivo de la clase es crucial para consolidar los conocimientos adquiridos y promover la comprensión y retención del contenido. La falta de esta práctica coincide con la argumentación de Wormeli (2005), quien sostiene que enseñar a los estudiantes a resumir es fundamental para facilitar un aprendizaje más profundo. Estos resultados enfatizan que integrar la práctica de resumir en el cierre de las lecciones no solo mejora la retención de información, sino que también alinea las prácticas docentes con el objetivo primordial de la enseñanza.

Para comprender en detalle el análisis realizado sobre la observación de clase en el marco del PRONI, se recomienda consultar el Anexo VI. En este documento se presenta de manera detallada la información recopilada y estudiada, la cual sustenta las observaciones y conclusiones expuestas en el presente documento. Incluye los indicadores y observaciones realizadas a las docentes de inglés participantes.

4.4.3 Las Creencias de los Docentes Sobre su Práctica Docente

En el análisis de los resultados, se identificó el empleo de una variedad de enfoques y estrategias que reflejan el compromiso de las docentes con la planeación de lecciones y la creación de un ambiente educativo propicio, entre otras cosas. En los siguientes párrafos, se discutirán hallazgos relacionados con la planeación de lecciones, estrategias afectivas, el trabajo en equipo, el uso de materiales didácticos, la retroalimentación y evaluación, la adaptación y

flexibilidad en la enseñanza, así como la importancia del clima de aula y la metacognición en el proceso de aprendizaje.

Sobre la planeación de lecciones, se evidenció que tres de las docentes emplean un enfoque ecléctico, integrando el enfoque comunicativo, mientras que otras tres se adhieren exclusivamente a este último como su metodología pedagógica. Esta coincidencia sugiere que las docentes están alineadas con las directrices establecidas en PRONI, lo que resalta la importancia de estos resultados en el contexto educativo actual. Al comparar estos resultados con investigaciones previas, como las de Richards et al. (2001), que subrayan la relevancia de desarrollar habilidades comunicativas, se observa una clara similitud en la valoración de la comunicación efectiva como núcleo de la enseñanza del idioma. Sin embargo, podrían existir discrepancias debido a factores como el contexto educativo específico o la diversidad en la formación docente. Estos hallazgos reafirman la importancia del enfoque comunicativo en la planeación de lecciones. Las implicaciones prácticas de esta investigación sugieren que se deben fomentar espacios de formación continua para docentes que refuercen estos enfoques metodológicos, garantizando así una enseñanza más efectiva.

La adopción del Programa Nacional de Inglés (PRONI) por seis de las docentes confirma la idea de que existe un fuerte compromiso por parte de las docentes con las directrices establecidas para la enseñanza del idioma inglés en México. Esta alta tasa de adopción es relevante, pues indica que las docentes están alineadas con un programa diseñado por la Secretaría de Educación Pública, cuyo objetivo es instruir a los estudiantes en inglés como lengua extranjera y mejorar la calidad de la educación básica. Sin embargo, pueden existir discrepancias en los enfoques utilizados por las docentes, lo que podría deberse a variaciones en la formación docente o en el contexto escolar. Además, estos hallazgos validan la efectividad de

programas obligatorios como el PRONI en la mejora de la enseñanza del inglés. Las aplicaciones prácticas de estos resultados sugieren que fomentar la adherencia al programa contribuirá a una educación más equitativa y efectiva, es decir; que en todas las escuelas primarias haya un docente de inglés de base, ya que actualmente en muchas instituciones los docentes son por contrato y no en todas se imparte la materia. Además, al reconocer las áreas de oportunidad en la formación docente, se podrá diseñar y ofrecer capacitación adecuada que permita mejorar la enseñanza y, por ende, el aprendizaje del idioma en todos los estudiantes.

Por otro lado, el diseño de materiales propios y la consideración del nivel del estudiante por parte de tres de las docentes, así como cinco de las docentes basando su planeación en las necesidades de los estudiantes, sugieren que existe un compromiso para adaptar su enseñanza a las particularidades de sus alumnos. La relevancia de estos resultados es notable, ya que refuerzan la importancia de una enseñanza personalizada, lo cual es fundamental para lograr un aprendizaje significativo. Al comparar estos resultados con investigaciones previas, como las de Corley (2008), se observa una similitud en la afirmación de que la adaptación de la enseñanza fomenta la participación activa de los estudiantes.

También, cinco de las docentes destacan la importancia del trabajo en equipo y la comunicación, facilitando actividades grupales donde los compañeros se apoyan mutuamente en la resolución de dudas, este resultado se percibe positivo ya que respalda las ideas de Scagnoli (2006), quien destaca que colaborar y compartir ideas ayuda a que los estudiantes entiendan mejor los conceptos, mejorando así su aprendizaje.

Además, tres de las docentes enfatizan la creación de un ambiente de respeto y confianza, lo que respalda la idea sobre la importancia de un entorno educativo positivo. Este hallazgo es significativo, ya que subraya cómo un ambiente donde prevalezcan el respeto y la confianza

puede facilitar un aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes. Al comparar este resultado con las afirmaciones de Mejía (2015), se confirma que la confianza debe ser un proceso bidireccional que fomente la empatía y la entrega mutua entre docentes y alumnos. Sin embargo, es posible que existan discrepancias en la implementación de este enfoque, dependiendo de factores como la formación docente y el contexto escolar. Estos resultados evidencian que un clima de aula positivo puede ser un catalizador para el aprendizaje efectivo. Las aplicaciones prácticas de estos resultados sugieren que es crucial capacitar a las docentes en la construcción de relaciones de confianza y respeto, lo que puede mejorar la dinámica del aula y el rendimiento académico de los estudiantes.

Los hallazgos dentro de la categoría de uso de materiales didácticos en clases de inglés revelan que cinco de las profesoras utilizan materiales tradicionales, mientras que cuatro utilizan materiales digitales en su enseñanza, lo que confirma la idea sobre la necesidad de un enfoque equilibrado en la incorporación de recursos educativos. Este resultado es relevante, ya que sugiere que las docentes están adaptándose a las necesidades específicas de sus estudiantes, lo que puede enriquecer el proceso de aprendizaje. Al comparar estos resultados con la investigación de Qo'shbaqova, Boltayeva y Shermamatova (2023), se observan diferencias en las respuestas de las profesoras, las cuales pueden deberse a variaciones en el acceso a la tecnología o en la formación docente para el uso de materiales digitales. Además, estos hallazgos evidencian que la combinación de materiales tradicionales y digitales puede enriquecer el aprendizaje de idiomas y responder a las diversas necesidades de los estudiantes y diferencia contextual. Las aplicaciones prácticas de estos resultados sugieren que los programas de formación docente deben incluir capacitación en el uso eficaz de recursos digitales, asegurando que todas las docentes puedan beneficiarse de las oportunidades que ofrecen.

En cuanto a la retroalimentación y evaluación los resultados obtenidos revelan que cinco de las profesoras emplean técnicas de evaluación informal, como la observación y revisión de tareas, lo que respalda la idea sobre la necesidad de un enfoque integral en la evaluación del progreso estudiantil. Asimismo, se encontró que cinco utilizan regularmente la evaluación formativa, la cual es considerada fundamental por las docentes para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. La relevancia de estos resultados es notable, ya que demuestra un compromiso positivo por parte de las docentes en utilizar estrategias efectivas de evaluación tales como: el repaso, la observación, la corrección de actividades, los exámenes, revisión entre pares y la ejemplificación que no solo consideran el rendimiento académico, sino también factores motivacionales, como lo señalan cuatro de las docentes que tienen en cuenta aspectos no lingüísticos al evaluar el aprendizaje. Estos resultados son consistentes con las afirmaciones de Díaz Barriga y Hernández (2002), quienes argumentan que las técnicas informales permiten a los profesores valorar el desempeño de los estudiantes en un ambiente natural y sin la presión de evaluaciones formales. Sin embargo, podrían existir discrepancias en la interpretación de estos enfoques debido a la variabilidad en las prácticas educativas y contextos escolares. Estos resultados, enfatizan la importancia de una evaluación holística y contextualizada, que enriquezca la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Además, sugieren que los programas de formación docente deben incluir capacitación en técnicas de evaluación formativa y en la consideración de factores motivacionales, lo que puede llevar a una mejora significativa en el aprendizaje.

Los resultados obtenidos en la categoría de adaptación y flexibilidad revelan un panorama mixto en la práctica docente, donde cinco de las docentes muestran una notable capacidad para manejar situaciones inesperadas, alineándose con la idea de la importancia de la adaptabilidad en

el aula. Este resultado es relevante, ya que sugiere que las docentes están dispuestas a responder creativamente a las necesidades cambiantes de sus estudiantes. Sin embargo, el hecho de que solo una docente siga los protocolos establecidos por la Secretaría de Educación y el Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California (2022) indica una preocupante falta de adherencia a planes de acción en situaciones disruptivas. Esta discrepancia puede deberse a una falta de formación o conciencia sobre la importancia de dichos protocolos para la creación de entornos seguros que favorezcan el aprendizaje. Estos resultados enfatizan la necesidad de equilibrar la flexibilidad docente con la adherencia a protocolos que aseguren la seguridad y el bienestar de los estudiantes. Así mismo, sugieren que es crucial implementar programas de capacitación que fortalezcan tanto la capacidad adaptativa de las docentes como su conocimiento de los protocolos de protección integral escolar.

Los hallazgos en la categoría de Clima de Aula y Relación con los Estudiantes revelan que seis de las docentes promueven vínculos de confianza y empatía con sus alumnos, lo que confirma la idea sobre la importancia de establecer relaciones positivas en el proceso educativo. Este resultado es positivo, ya que subraya cómo un ambiente de aprendizaje positivo puede mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes, facilitando su desarrollo personal y académico. Al comparar estos resultados con Marzano et al. (2003), se observa una clara coincidencia en que el docente es el factor más influyente en el rendimiento estudiantil, y que cultivar relaciones positivas y establecer expectativas claras son estrategias esenciales para un entorno de aprendizaje efectivo. Sin embargo, podrían existir diferencias en la implementación de estas estrategias en diferentes contextos educativos, lo que podría atribuirse a variaciones en la formación docente o en la cultura escolar. Estos resultados enfatizan la relevancia de un clima de aula positivo como un componente crítico para el éxito educativo. De igual manera, sugieren

que las instituciones educativas deben priorizar la formación de docentes en técnicas que fomenten la confianza y la empatía, asegurando que todos los estudiantes se sientan valorados y apoyados.

Sin embargo, solo una docente implementa estrategias específicas para manejar las emociones de los estudiantes y utiliza la motivación como herramienta para estimular el aprendizaje. Este hallazgo revela un área de oportunidad hacia la gestión emocional en la enseñanza. La importancia de estos resultados es notable, ya que la falta de atención a la gestión emocional puede crear un ambiente de aprendizaje poco saludable, donde los estudiantes se sienten desmotivados y desamparados, lo que podría traducirse en un bajo rendimiento académico y en un impacto negativo en su bienestar emocional. Al comparar estos resultados con la investigación de Zins et al. (2004), se confirma que esta desatención puede limitar el desarrollo social y emocional de los estudiantes, afectando su éxito académico. Sin embargo, pueden existir discrepancias en la implementación de estrategias emocionales debido a la falta de formación docente en esta área o la cultura educativa predominante que prioriza el contenido académico sobre el bienestar emocional.

Los hallazgos en la categoría de Metacognición y reflexión indican que tres de las docentes promueven la toma de decisiones y el análisis crítico a través de la reflexión y el cuestionamiento entre los estudiantes. Este hallazgo es relevante, ya que resalta que muchas profesoras no están utilizando herramientas esenciales para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y autoevaluación, lo que podría dejar a los alumnos poco preparados para enfrentar desafíos en su vida académica y personal. Al comparar estos resultados con las afirmaciones de Dewey (1933), quien destaca que la reflexión es crucial para el aprendizaje participativo y la toma de decisiones, se observa una clara discrepancia que puede deberse a la

falta de formación docente sobre la importancia de estas prácticas. Además, el hecho de que solo dos docentes enfatizan la confianza como elemento motivador y otras dos ayudan a los estudiantes a reconocer su progreso y establecer metas académicas sugiere que, aunque hay esfuerzos positivos, la promoción de la reflexión y la autoeficacia es insuficiente. Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos evidencian la necesidad de priorizar la metacognición y la reflexión como componentes clave del aprendizaje efectivo. Al respecto, Bandura (1997) señala que la autoeficacia, o la confianza en las propias habilidades, influye significativamente en la motivación y el rendimiento.

Para conocer el proceso de análisis realizado sobre las entrevistas a las docentes dentro del marco del PRONI, se sugiere revisar el Anexo VII. En este cuadro se expone de forma detallada la información recolectada y analizada, la cual fundamenta las respuestas de las docentes de inglés participantes, organizadas cuidadosamente para apoyar las conclusiones y resultados de esta investigación.

4.4.4 Las Prácticas Docentes y El Perfil Docente

En la presente investigación se destacan varios aciertos, como el compromiso de las docentes con un enfoque comunicativo que favorece la participación activa de los estudiantes mediante actividades estructuradas, dinámicas y adaptables. Esto alineado a los Fundamentos Teóricos del PRONI (2017) los cuales se sustentan en un enfoque pedagógico centrado en la comunicación, otorgando relevancia a la importancia de la comunicación en el proceso de aprendizaje y enseñanza del idioma. Asimismo, se resalta la valoración de la comprensión cultural y la diversidad en la adquisición y enseñanza de la lengua. Además, se observa una organización coherente en las planeaciones didácticas con objetivos claros, retroalimentación constante, buen uso de recursos didácticos y una gestión eficaz del tiempo en clase. Estos logros se justifican por

el cumplimiento de los requisitos establecidos por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM, 2024a), ya que las docentes poseen estudios de licenciatura, certificados CENNI nivel 12 vigentes en dominio del inglés, y han completado cursos en habilidades docentes y digitales. Esta formación garantiza que su práctica docente sea acorde con las exigencias regulatorias y contextuales del sistema educativo. Asimismo, la estabilidad laboral que les brindan las plazas federales incrementa su motivación y compromiso, factores asociados con un mejor desempeño y menor intención de abandonar la profesión (Fernet et al., 2020). En conjunto, estas condiciones facilitan una enseñanza consistente y de calidad que fortalece la continuidad del programa PRONI, aunque se reconoce la necesidad de diversificar estrategias pedagógicas, aumentar el uso de tecnologías y fomentar el trabajo colaborativo para seguir mejorando la calidad educativa.

Capítulo V. Conclusiones.

En este capítulo se presentan las conclusiones sobre este trabajo de investigación el cual tiene por objetivo analizar las prácticas docentes utilizadas en el marco del PRONI en escuelas públicas de la ciudad de Ensenada, Baja California con el fin de conocer la forma en que se está abordando la enseñanza del inglés en el ciclo 3. Se buscó responder a la pregunta de investigación ¿Cómo se caracterizan las prácticas docentes en el marco del PRONI en escuelas públicas de la ciudad de Ensenada, Baja California en el ciclo 3? Para responder a esta pregunta se tomó en cuenta la propuesta de Zabala (2000); para abordar las prácticas docentes, las cuales se conciben como un proceso dinámico y complejo que involucra un conjunto interrelacionado de acciones y decisiones llevadas a cabo por los docentes, considerando en este caso, las características de los estudiantes y los requerimientos del PRONI en el ciclo 3. Este proceso abarca desde la planeación inicial de las actividades hasta la reflexión posterior sobre su implementación. Además, incluye elementos como la selección y uso de recursos, la interacción con los estudiantes, la gestión del tiempo y el espacio, así como la evaluación continua del aprendizaje.

La investigación, adoptó un diseño cualitativo descriptivo, el cual ha permitido un análisis de las prácticas docente utilizando diversas herramientas de recolección de datos, como la ficha de contenido para analizar planeaciones de docentes de inglés, la hoja de observación detallada y la entrevista a docentes, dando un enfoque integral en la recopilación y análisis de información. La selección de la muestra se hizo en colaboración con el Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos; la cual, a partir de nuestra solicitud de acceso, se nos giró un oficio que nos permitió acceder a 12 primarias registradas bajo los criterios de docentes con plaza de base, quienes cumplen con los requisitos de formación y acreditación establecidos por el Sistema

Educativo Mexicano, lo que respalda su competencia para enseñar inglés a estudiantes de 5to y 6to de primaria. De las 12 escuelas primarias públicas que imparten inglés, se obtuvo una participación del 63% de docentes de sexo femenino. El análisis de contenido de los resultados obtenidos ha proporcionado respuestas claras a las preguntas de investigación, permitiendo identificar tanto las fortalezas como las áreas de mejora en la implementación del PRONI. Este estudio no solo contribuye a la comprensión de las prácticas docentes actuales, sino que también ofrece una base sólida para futuras intervenciones y mejoras en la enseñanza del inglés en el contexto educativo de Ensenada.

5.1 Conclusiones de los resultados.

Los resultados se esbozan desde el análisis de las tres herramientas de recolección de datos; de las cuales se han identificado tanto las fortalezas como las áreas de mejora en la implementación de estrategias educativas dando respuesta a nuestras preguntas de investigación específicas las cuales se enuncian a continuación:

- ¿Qué elementos de la organización del aula se reflejan en las planeaciones de clase?
- ¿Cómo se desarrollan las actividades, las interacciones entre docentes y estudiantes, las dinámicas de grupo, el uso de recursos didácticos, y la gestión del aula en las clases de inglés, y qué fortalezas y áreas de mejora se identifican en estas prácticas?
- ¿Cómo reflexionan sobre su propia práctica los docentes de inglés?

5.1.1 Conclusiones sobre la Organización del Aula y las Planeaciones.

El análisis de las planeaciones didácticas revela que las clases de inglés están organizadas de manera estructurada y coherente, siguiendo un enfoque comunicativo que promueve la participación activa de los estudiantes; presentando aprendizajes esperados claros, medibles y alcanzables, divididas en secciones lógicas (inicio, desarrollo y cierre) y cuentan con instrucciones claras, lo que facilita su seguimiento. Además, en seis de los casos las docentes siguen la planeación establecida, lo que asegura la coherencia entre lo planificado y lo ejecutado

en el aula. Dichos resultados se observan como positivos ya que de acuerdo con Carriazo et al. (2020), una planeación con estas características ayuda a organizar, ejecutar y supervisar las tareas administrativas, por lo que debe estar orientada hacia los objetivos y recursos para lograr una mejor ejecución. El autor no solo subraya la necesidad de que las planeaciones no solo sean bien estructuradas, sino que también estén en sintonía con los objetivos educativos y los recursos disponibles, lo que garantiza una enseñanza más efectiva y centrada en el aprendizaje del estudiante.

En general, se observó que las planeaciones analizadas reflejan un diseño efectivo de acuerdo con las etapas propuestas por Kay (1995), citado en Velandia (2008), Calentamiento, Presentación, Práctica, Aplicación y Evaluación priorizando las necesidades e intereses de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo y colaborativo.

Por otro lado, la adopción del Programa Nacional de Inglés (PRONI) por seis de las docentes refleja un fuerte compromiso con las directrices establecidas para la enseñanza del idioma inglés en México. Estos resultados indican que los educadores están comprometidos con el programa obligatorio diseñado por la Secretaría de Educación Pública, cuyo objetivo es instruir a los estudiantes en inglés como lengua extranjera. Este enfoque no solo busca mejorar la calidad de la educación básica, sino también fomentar una formación integral en la población. La adherencia a este programa por parte de la mayoría de las docentes de inglés sugiere que se está avanzando hacia una educación más efectiva y equitativa, lo que, en última instancia, beneficia a los estudiantes en su proceso de aprendizaje del idioma.

Sin embargo, a pesar de que en seis de las planeaciones se consideran las dificultades de los estudiantes a través de actividades variadas, solo cinco se alinean adecuadamente con el nivel de los alumnos, identificando oportunidades de mejora en la diversidad de habilidades y la

adaptación de las actividades; lo que representa un área de oportunidad, ya que de acuerdo con Sánchez et al. (2022), la alineación es crucial para garantizar el aprendizaje de los estudiantes y facilitar su trayectoria académica de la mejor manera posible. El autor argumenta que este proceso debe ser consciente, planificado, reflexivo, dinámico e iterativo, con el objetivo principal de fomentar el aprendizaje de los alumnos, teniendo en cuenta el contexto, la cultura y los recursos disponibles en la institución y entre el profesorado.

5.1.2 Conclusiones sobre las prácticas áulicas.

En relación con la implementación de actividades y tareas en clases de inglés se observó que estas se implementan de manera variada y atractiva, con actividades de calentamiento, repaso y una rutina estructurada que prepara a los estudiantes para nuevas lecciones; promoviendo su participación activa. Esto se percibe como positivo ya que se alinea a uno de los objetivos de la SEP (1992) el cual es fomentar la participación estudiantil y la formación integral.

De igual manera, en siete de siete de las planeaciones se incluyeron actividades dinámicas que utilizan estrategias como el aprendizaje colaborativo y la autoevaluación, conectando con los intereses de los alumnos a través de recursos visuales y auditivos, lo que se considera positivo ya que de acuerdo a Richards et al. (2001) estos enfoques de enseñanza de idiomas, ofrecen oportunidades ilimitadas con el propósito de que los maestros coincidan con los intereses y necesidades de sus estudiantes con ideas interesantes y contenido significativo, ofreciendo muchas ventajas prácticas para los docentes.

Por otra parte, aunque en seis de los casos las actividades están alineadas con los objetivos de la clase y permiten evaluar aspectos como la comprensión y la creatividad, la retroalimentación se presenta en su mayoría de forma oral, lo que sugiere una oportunidad para

expandir las formas de retroalimentación escrita, ya que de acuerdo con Chao et al. (2021); la retroalimentación va más allá de asignar una calificación o indicar si un trabajo es correcto o incorrecto. Debe proporcionar información útil que destaque lo que los estudiantes están haciendo bien y lo que deben mejorar, incluyendo detalles y aclaraciones que aseguren su efectividad.

Las interacciones entre docentes y estudiantes durante las clases de inglés se caracterizan por un alto nivel de involucramiento y motivación, evidenciado en los siete casos de la muestra, donde los estudiantes están activamente comprometidos desde el inicio de las lecciones. La comunicación es activa y se basa en preguntas y respuestas, lo que incentiva el uso del inglés de manera práctica; dichos hallazgos se perciben como positivos ya que se alinea con Zavala (2000) el cual argumenta que cuando las relaciones son positivas, los estudiantes se sienten más cómodos para hacer preguntas, participar en discusiones y colaborar con sus compañeros. Esto facilita que el profesor transmita los conocimientos de manera efectiva.

También, cuatro de las docentes implementan estrategias que valoran las fortalezas individuales de los estudiantes y promueven el trabajo en equipo; lo que es positivo, ya que de acuerdo con Scagnoli (2006), al resaltar la importancia de la colaboración en la búsqueda de una comprensión compartida, enriquece el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, se observó como un área de oportunidad el incrementar las oportunidades para la interacción entre pares en inglés en contextos más significativos, lo que contribuiría a mejorar el desarrollo de habilidades comunicativas; ya que según Goitia et al. (2009) la ausencia de interacción hace que los estudiantes sean muy pasivos, limitándose a la información que reciben en clase y sin buscar oportunidades para practicar el idioma objetivo, ya sea en el

contexto académico o fuera de él. Por esta razón, los autores sugieren fomentar la interacción entre compañeros en inglés en situaciones más significativas.

Las dinámicas de grupo en las clases de inglés se caracterizaron por un fuerte enfoque en la colaboración y la interacción entre los estudiantes, lo que se traduce en un ambiente de aprendizaje positivo y cohesivo. Siete de siete de las docentes implementan actividades prácticas que permiten a los alumnos aplicar el nuevo lenguaje de manera efectiva, con un enfoque predominante en ejercicios orales y de vocabulario que fomentan la comunicación activa. Al respecto Marzano et al. (2003) también resaltan que el docente es el factor más influyente en el rendimiento estudiantil, y que cultivar relaciones positivas y establecer expectativas claras son estrategias que fomentan un entorno de aprendizaje efectivo.

Por otro lado, la implementación de roles de responsabilidad y actividades grupales refuerza la cohesión del grupo y permite a los estudiantes aprovechar sus fortalezas individuales, lo que a su vez potencia la dinámica colaborativa; lo cual es un hallazgo positivo ya que según Bandura (1997) la autoeficacia, o la confianza en las habilidades propias, influye significativamente en la motivación y el rendimiento.

En relación con el uso de recursos didácticos en clases de inglés las docentes de inglés utilizan una variedad de recursos didácticos en el desarrollo de sus actividades educativas, asegurando que estos sean apropiados y accesibles para el nivel de los estudiantes. Se emplean materiales impresos, como hojas de trabajo y libros de texto, que facilitan la comprensión y la interacción en el aula. Al respecto Díaz et al. (2013), comentan que la elección de recursos educativos, como libros de texto y herramientas digitales, influye en la enseñanza.

Sin embargo, solo dos de las docentes incorpora actividades interactivas y una utiliza recursos audiovisuales, lo que limita la diversidad de materiales disponibles. A pesar de esta

limitación, cinco de las docentes complementa su instrucción con recursos visuales y tecnológicos, enriqueciendo así el proceso de aprendizaje. Las docentes también adaptan sus materiales a las necesidades individuales de los estudiantes, lo que promueve la inclusión y el aprendizaje significativo. De acuerdo con Corley (2008) el uso de estos recursos fomenta la participación activa y el aprendizaje significativo, adaptándose a las necesidades y ritmos de aprendizaje cada alumno.

La gestión del tiempo y el espacio durante las clases de inglés se lleva a cabo de manera efectiva, las docentes se aseguran de que cada actividad tenga una duración adecuada a través de un monitoreo constante utilizando dispositivos como celulares y relojes. Además, un dos de las docentes implementan actividades paralelas para maximizar la productividad y mantener el compromiso de los estudiantes. También la participación de los alumnos en la estimación del tiempo para las actividades fomenta la responsabilidad en la gestión del tiempo. En cuanto al espacio, la mayoría de las docentes organiza el mobiliario de manera amplia y fluida, lo que favorece la movilidad y la interacción efectiva entre los estudiantes. Sin embargo, una docente enfrenta limitaciones debido a un espacio inadecuado, lo que puede restringir las oportunidades de aprendizaje, ya que según Zabala (2000) un entorno flexible permite personalizar actividades y atender diversas necesidades estudiantiles.

5.1.3. Conclusiones sobre la Reflexión Docente.

En cuanto a la reflexión docente sobre la retroalimentación y evaluación se muestra que se emplean técnicas informales, como la observación y la revisión de tareas, lo que refuerza la necesidad de un enfoque integral para valorar el progreso estudiantil. Las docentes utilizan regularmente la evaluación formativa, considerándola fundamental para mejorar el aprendizaje. Además, demuestran un compromiso positivo al aplicar diversas estrategias, como repaso,

corrección de actividades, exámenes, revisión entre pares y ejemplificación, que valoran no solo el rendimiento académico sino también aspectos motivacionales y no lingüísticos. Esto de acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2002), quienes sostienen que las técnicas informales permiten evaluar el desempeño en un entorno natural y sin la presión de evaluaciones formales.

En relación con la adaptación y flexibilidad se muestra un panorama mixto, evidenciando una notable capacidad para manejar situaciones inesperadas y responder creativamente a las necesidades cambiantes de los estudiantes, lo cual coincide con la importancia de la adaptabilidad en el aula. Sin embargo, la poca adherencia a los protocolos establecidos por la Secretaría de Educación y el Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California (2022), señala una preocupación significativa. Se resalta la necesidad de implementar programas de capacitación que fortalezcan tanto la capacidad de adaptación de las docentes como su conocimiento y cumplimiento de los protocolos de protección integral escolar.

En cuanto al Clima de Aula y Relación con los Estudiantes se revela que las docentes fomentan vínculos de confianza y empatía con sus alumnos, reafirmando la importancia de establecer relaciones positivas en el proceso educativo. Marzano et al. (2003), destacan que un ambiente de aprendizaje favorable mejora la motivación y el compromiso estudiantil, facilitando su desarrollo personal y académico; ya que el docente es el factor más influyente en el rendimiento de los estudiantes y que cultivar relaciones positivas junto con establecer expectativas claras son estrategias clave para un entorno de aprendizaje efectivo.

En cuanto a las recomendaciones y reflexiones finales de las docentes se revelan varias áreas de mejora en la práctica docente. Se sugiere la necesidad de mejorar el uso de la lengua en los estudiantes, lo que implica un enfoque más efectivo en la enseñanza del idioma. Además, se considera fundamental el mejor uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

(TIC) y la implementación de mejores estrategias pedagógicas. También se menciona la importancia de tener acceso a recursos educativos adecuados y la necesidad de recibir asesorías.

5.1.4. La Caracterización de las Prácticas Docentes.

Finalmente, podemos decir que las prácticas docentes de inglés en el ciclo 3 del PRONI en Ensenada se caracterizan por manejar un enfoque comunicativo que prioriza la interacción en el aula. Los profesores diseñan actividades adaptables e inclusivas, con objetivos claros y retroalimentación constante, tanto formativa como sumativa. Estas prácticas fomentan la participación activa de los estudiantes y se centran en el desarrollo de la comprensión del idioma, lo que favorece una interacción positiva entre el profesor y los estudiantes. Además, los profesores hacen un buen uso de recursos didácticos y gestionan eficazmente el tiempo en clase. Si bien las prácticas analizadas revelan una alineación considerable con el Programa Nacional de Inglés (PRONI), existe margen de mejora en la diversificación de las estrategias de enseñanza y evaluación, el uso de TICs y el trabajo colaborativo.

5.2 Limitaciones del Estudio.

Dentro de las limitaciones del presente estudio, se encuentra que, si bien se abordó la reflexión de los profesores de inglés sobre su propia práctica docente, y se realizó un análisis crítico de su desempeño y la identificación de áreas de mejora, sin embargo, no se profundizó lo suficiente en algunos temas. A pesar de la importancia de la reflexión crítica en el desarrollo profesional y la mejora continua de la enseñanza, la falta de información específica en este tema limita la comprensión de cómo las docentes evalúan su efectividad y realizan ajustes en sus metodologías. Esto sugiere que podría ser valioso en futuras investigaciones abordar la reflexión docente de una manera más profunda, así como estrategias específicas que las docentes emplean para llevar a cabo un análisis crítico de su práctica y promover su desarrollo profesional.

De igual manera, en el caso de la muestra participante, no todas las docentes elegibles participaron, lo que afecta la representatividad de la muestra y la posible generalización de los hallazgos. Además, la posición de la investigadora como colega dentro del sistema educativo presentó desafíos, ya que no todas las docentes se sintieron cómodas al ser observadas por un par. Lo que podría limitar la objetividad de las observaciones realizadas. Asimismo, algunas fuentes relevantes no fueron accesibles debido a que no eran de conocimiento público, restringiendo la información disponible para el análisis. A pesar de estas limitaciones las cuales han influido en el alcance de los resultados obtenidos, se abren posibilidades para futuras investigaciones, como la necesidad de establecer un ambiente de confianza que facilite la observación entre colegas y la creación de protocolos claros que incentiven la participación de todas las docentes. Además, la colaboración con otros profesionales del ámbito educativo podría enriquecer el proceso de recolección de datos y análisis crítico de la práctica docente.

5.3 Recomendaciones para el PRONI.

Para concluir, a partir de las necesidades identificadas por las docentes del ciclo 3 las cuales son; mejor uso de TICS, mejores estrategias, mejorar el uso de la lengua en los estudiantes, acceso a recursos, acceso a asesorías y atención por parte de las autoridades se encontró que lo que se percibe como mejora de su práctica docente también lo es para mejorar el programa PRONI. Por lo cual se presentan las siguientes recomendaciones para optimizar el programa PRONI en las diversas categorías las cuales se describen a continuación.

Para el fortalecimiento del uso de las TIC y las estrategias de enseñanza se recomienda implementar talleres y cursos de formación continua enfocados en la integración efectiva de las TIC en la enseñanza, incluyendo el uso de herramientas digitales, recursos multimedia y metodologías innovadoras. Al respecto Pinto et al. (2021), en su estudio titulado "Determinar la

necesidad de capacitación en el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones para la formación docente", demuestran que es esencial recibir capacitación para el desarrollo profesional. Los autores señalan que actualmente enfrentamos un cambio gradual que hace necesario formarse en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para estar al día en esta era tecnológica, el cual ha probado que el implementar talleres y cursos de formación continua enfocados en la integración efectiva de las TIC en la enseñanza, incluyendo el uso de herramientas digitales, recursos multimedia y metodologías innovadoras.

Para la mejora del uso del lenguaje en los estudiantes se recomienda incorporar materiales y actividades auténticas que fomenten el uso natural del lenguaje en diferentes contextos comunicativos promoviendo la fluidez y la comprensión oral y escrita, ya que de acuerdo con Sandoval et al. (2024) el utilizar material auténtico en la enseñanza del inglés como lengua extranjera puede beneficiar mucho el desarrollo social de los estudiantes porque les ofrece una forma real de interactuar con el idioma y aumenta su motivación e interés. De igual manera, los autores argumentan que es crucial ajustar ese material según las necesidades y habilidades de los alumnos para asegurar que su aprendizaje sea realmente efectivo.

Para el acceso a recursos y el apoyo docente se recomienda dotar a las escuelas de espacios de trabajo adecuados que fomenten el aprendizaje colaborativo y la creatividad de los estudiantes siguiendo la propuesta de Castro et al. (2015) la cual indica que las aulas deben ser espacios cómodos y del tamaño adecuado para las actividades que se realizan, que una buena iluminación en el salón es muy importante. También, mencionan que la decoración del aula debe contar con un propósito educativo claro que apoye el aprendizaje, logrando un balance entre lo bonito y lo útil. Por otro lado, también se sugiere implementar programas de asesoría y acompañamiento docente que brinden a los profesores el apoyo necesario para enfrentar los

desafíos de su práctica diaria. Esto, permitiría optimizar todas sus experiencias en la mejora de sus capacidades docentes y la de sus escuelas. (Calderón et al., 2021).

Para mayor atención a las necesidades docentes se recomienda establecer canales de comunicación efectivos entre las autoridades educativas y los docentes para facilitar el diálogo y la retroalimentación constante, ya que como lo indican Cardozo et al. (2017), es el docente la clave para lograr cambios y mejoras en el sistema educativo, pero es el supervisor educativo quien se asegura de que el maestro tenga las herramientas y el apoyo que necesita.

Finalmente, se espera que este trabajo contribuya a comprender cómo se está llevando a cabo la enseñanza del inglés en el ciclo 3 del PRONI en la ciudad de Ensenada. Al analizar las prácticas docentes en el aula, fue posible identificar tanto las fortalezas como las áreas de mejora en la implementación del programa, lo que permitirá proponer recomendaciones concretas para su mejora. Esta investigación ofrece una visión clara y detallada de las prácticas actuales y señala áreas con potencial de desarrollo. Se aborda un tema educativo de gran relevancia para el estado y el país, dado que el aprendizaje del inglés es obligatorio en el Sistema Educativo Nacional, por lo que se requería una descripción y explicación precisa de lo que ocurre en el aula para optimizar su enseñanza.

Referencias

- Adame, Z. (2020). Guía de estrategias comunicativas para la enseñanza de inglés nivel primaria en escuelas privadas de la ciudad de Ensenada [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Baja California].
- Al-Rawi, I. (2013). Teaching methodology and its effects on quality learning. *Journal of Education and Practice*, 4(6). <https://doi.org/10.7176/JEP>
- American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2015). *Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning*. <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf>
- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Revista Laurus*, vol. 13, núm. 24, mayo-agosto, 2007, pp. 76-92 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- Artino, A. (2018). The practical value of educational theory for learning and teaching in graduate medical education. *Journal of Graduate Medical Education*, 10(6), 609–613. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-18-00151.1>
- Ati, A., & Parmawati, A. (2022). The use of oral presentation in teaching English to improve students' speaking skill. *Professional Journal of English Education*, 5(2), 1-6. <https://doi.org/10.15294/pjee.v5i2.37820>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Banz, C. (2015). Las dinámicas grupales: Una técnica de aprendizaje. Ficha VALORAS actualizada de la 1ª edición, año 2008. Universidad Católica de Chile.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). ¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos? *Serie Profesionalización Docente*, 41. Santiago de Chile: PREAL.
- Berninger, V. W., & Richards, T. L. (2017). Inter-relationships among writing, reading, and language learning disabilities. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 227-247). Guilford Publications.
- Birgin, O., & Baki, A. (2007). The use of portfolio to assess student's performance. *Journal of Turkish Science Education*, 4(2).
- Brookhart, S. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD. ISBN 978-1-4166-1507-1.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Longman.
- Calderón, L. J., & García, S. T. (2021). Acompañamiento y asesoría técnica pedagógica: Desafíos y líneas de actuación en una región de Zacatecas, México. En J. Calderón López Velarde & T. García (Eds.), *Práctica docente. Revista de Investigación Educativa* (pp. 79-107). DGENAM | AEFCM.
- Cano, A. (2015). La enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en la Secretaría de Educación Jalisco. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Carriazo D., C., Pérez, R. M., & Gaviria, B. K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), 87-95. Universidad del Zulia. <https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/html/>

- Cardozo, O. H. Y. (2017). La supervisión educativa como elemento clave para alcanzar la calidad educativa en las escuelas públicas. *Omnia*, 23(3), 42-57. Universidad del Zulia.
- Carranza Luna, A. A. (2025). Gestión en la educación: un concepto con diversidad de definiciones. *Revista Qualitas*, 29(29), 074 - 87. <https://doi.org/10.55867/qual29.05>
- Castañedo, M., & Davies, P. (2004). *Public primary English language teaching in México*. British Council.
- Cass, M., Morales, M., & Mayoral, P. (2021). Study of the use of tangible-ludic materials in elementary school. *CIEX Journal*, 12(12), 51-69. <https://journal.cie.x.edu.mx/index.php/cJ/article/view/124?articlesBySameAuthorPage=1>
- Castro, M., & Morales, R. M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 138-170. Universidad Nacional.
- Causton-Theoharis, J., & Theoharis, G. (2008). Teaching pre-service teachers to design inclusive instruction: A lesson planning template. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 381-399. <https://doi.org/10.1080/13603110701197274>
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.). Heinle & Heinle.
- CIDAC. (2009). *Propuestas de cambio: Inglés y computación en México: Déficit y brecha de habilidades*.
- Cock-Martínez, J. (2022). Estrategias didácticas que utilizan los docentes de inglés para el uso y disfrute del aprendizaje en el inglés. *Revista Palobra "palabra que obra"*, 22(1), 42-60. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.22-num.1-2022-4094>
- Coll, C., & Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular: Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. México: SEP. Serie Cuadernos de la Reforma.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. Publicaciones Anaya.
- Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/lang-cefr>
- Corley, K. (2008). Adapted from CALPRO professional development module. *Student-centered learning*. AIR: Sacramento, CA. TEAL Center staff.
- Cozby, P. C. (2005). *Métodos de investigación del comportamiento* (8va ed.). Cengage Learning.
- Chao, K. W., & Durand, M.-J. (2021). La retroalimentación escrita en la producción escrita del francés L2. *Revista Educación*, 45(2), 1-32. Universidad de Costa Rica.
- Chang, S. (2011). A contrastive study of grammar translation method and communicative approach in teaching English grammar. *English Language Teaching*. DOI:[10.5539/elt.v4n2p13](https://doi.org/10.5539/elt.v4n2p13)
- Chateau, A., & Zumbihl, H. (2011). Towards new roles for learners and teachers in a language learning system? Nottingham. *The EuroCALL Review*. DOI:[10.4995/eurocall.2012.16039](https://doi.org/10.4995/eurocall.2012.16039)
- Chatel, R. (2002). *Lesson planning & analysis: Including analysis of implementation & samples of student work*. Plus Postage.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications, Inc.

- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós. Ministerio de la Nación.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana-Unesco.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath & Co. D.C. Heat & Co Publishers. Boston.
- Díaz, F., & Barriga, A. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Díaz, C., Aguilera, K., Fuentes, R., & Pérez, P. (2013). Los recursos didácticos en la enseñanza y aprendizaje del inglés: Una aproximación exploratoria. *Ciencia e Interculturalidad*, 13(2), 1-10.
- Domínguez, R., Alcántara, N., & Ríos, M. (2016). El desarrollo de la producción oral desde la percepción de docentes de primaria en el marco del enfoque comunicativo. En C. Márquez, D. G. Toledo y L. G. Márquez (coord.), *Experiencias en Lenguas e Investigación del Siglo XXI*, México: Universidad Autónoma de baja california. ISSN: 9786076073230.
- EF. (2024). *English proficiency index: El ranking mundial más grande según su dominio del inglés*. <https://www.ef.com.mx/epi/>
- Ernst-Slavit, G., & Egbert, J. (2018). *Planning meaningful instruction for ELLs*. Creative Commons Attribution-Non-Commercial 4.0 International License.
- Ertmer, P., & Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.
- Escobar, M. B. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje; Paakat: *Revista de Tecnología y Sociedad*, 5(8).
- Espinoza-Cevallos, Lema, R., & Tenezaca, R. (2017). La diversidad educativa, una lectura desde la evaluación del aprendizaje. *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 14(43), 166.
- Fernet, C., Litalien, D., Morin, A., Austin, S., Gagné, M., Lavoie, M., & Forest, J. (2020). On the temporal stability of self-determined work motivation profiles: A latent transition analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(1), 49-63.
- Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography: Step-by-step* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Fierro, L. (2019). *Retos y oportunidades del Programa Nacional de Inglés: Perspectivas de profesores de primarias públicas*. Universidad Autónoma de Baja California. 1era edición. ISBN: 978-607-607-515-9.
- Fierro, L., Martínez, L., & Román, G. (2018). La implementación curricular del inglés en escuelas primarias públicas. Un estudio de caso en México. *Revista Internacional de Aprendizaje*, 4(2), 41-53. <https://doi.org/10.18848/2575-5544/CGP/v04i02/41-53>
- Fontana, A., & Frey, J. H. (1994). Interviewing: The art of science. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). SAGE Publications.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(1-2), 1-14. Universidad de Granada.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*.
- García, J. A. (2015). Propuesta pedagógica para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés en el primer grado de la educación básica [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Baja California].

- García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Blackwell.
- García, O., Flores, N., & Spotti, M. (2017). Introduction. In *The Oxford handbook of language and society* (pp. 1-16). Oxford University Press.
- Genc, Z. S. (2018). Structural approach. In *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 1-6). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118784235>
- Godínez, A. (2017). Juegos y construcciones gramaticales = Inglés y niños. En R. H. E. Sebire (Ed.), *EATET: Empowering autonomy through effective teaching* (pp. 265-274). Universidad de Colima.
- Godwin-Jones, R. (2015). Contributing, Creating, Curating: Digital Literacies for Language Learners. *Language Learning & Technology*, 19(3), 8–20.
- Goitia, A., Govea, L., & Carrasquero, M. (2009). Nivel de interacción de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Laurus*, 15(30), 355-370. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- González, M. (2015). Evaluación de los ambientes mixtos de aprendizaje desde la perspectiva del estudiante. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12.
- Gutiérrez, A. (2017). Teaching story grammar to develop retell and speaking skills in an EFL context [Dissertation, Northern Arizona University].
- Gutiérrez, M., & Spencer, T. (2020). Desarrollo de comprensión auditiva en inglés con narrativas en primaria en México. *Lenguas en Contexto*.
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457–478). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Grainger, T., & Barnes, J. (2006). Creativity in the Primary Curriculum. In J. Arthur, T. Grainger, & D. Wray (Eds.), *Learning to Teach in the Primary School* (pp. 209-225). Routledge.
- Hager, P., & Gonczi, A. (1996). What is competence? *Medical Teacher*, 18(1).
- Handoyo, P. (2005). Teaching children using a total physical response (TPR) method: Rethinking. *BAHASA DAN SENI*, 33(2). Tahun 33, Nomor 2, Agustus 2005.
- Harmer, J. (2004). *The practice of English language teaching*. Pearson Longman.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haynie, G. (2010). Effective teaching practices. *WCPSS Evaluation & Research Department*. Wake County.
- Hernandez, L. (2019). Using songs as a facilitator tool to develop English speaking skills in primary education [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Guerrero]. Acapulco, Guerrero.
- Hernández-Nodarse, M. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-27. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.21>
- Hernández Sampieri, R., Fernández C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta*. McGraw-Hill.

- Herra, A., & Kulinska, A. (2019). The role of feedback in the process of learning English as a foreign language. *Forum Filologiczne Ateneum*. [https://doi.org/10.36575/2353-2912/1\(6\)2018.127](https://doi.org/10.36575/2353-2912/1(6)2018.127)
- Hunter, M. (1987). *The Madeline Hunter model of mastery learning*. <https://www.csun.edu/sites/default/files/Holle-Lesson-Planning.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017). *Caracterización de la práctica docente. Informe: La educación obligatoria en México*.
- Iza, C. (2017). Instrucción basada en contenidos: Ventajas de un método de enseñanza. *Revista Para el Aula IDEA*, 24. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_024_0018.pdf
- Johnson, E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Routledge.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford University Press.
- Kim, Y.-S. G., & Pilcher, H. (2016). What is listening comprehension and what does it take to improve listening comprehension? In R. Schiff & M. Joshi (Eds.), *Handbook of interventions in learning disabilities* (pp. 159-174). New York.
- Kurita, T. (2012). Issues in second language listening comprehension and the pedagogical implications. *Accents Asia*, 5(1), 30-44.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Krahnke, K. (1987). *Approaches to syllabus design for foreign language teaching*. Prentice Hall.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford University Press.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Pergamon Press.
- Lambert, V. A., & Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16, 255-256.
- Larsen-Freeman, D. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.). Heinle & Heinle.
- Larsen-Freeman, D. (2011). *Techniques & principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Le-Hoai, V. (2021). Using group oral presentations as a formative assessment in teaching English for Vietnamese EFL students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 533, Proceedings of the 17th International Conference of the Asia Association of Computer-Assisted Language Learning.
- Lessard-Clouston, M. (2021). *Teaching vocabulary* (Revised edition). TESOL International Association.
- López, G. (2009). Ingles Enciclomedia: A ground-breaking program for young Mexican children? *MEXTESOL Journal*, 33(1).
- Llaven, G., Trejo, M. L., & Pérez, H. C. (2017). Estrategias de comprensión de lectura para el desarrollo intercultural en la clase de inglés en la escuela primaria pública Miguel Álvarez del Toro de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. *Congreso Mesoamericano de Investigación UNACH*, 4, 500-503. https://www.dgip.unach.mx/images/PDF-PARA_CARTEL/REVISTA_CONGRESO_2017.pdf
- Mager, R. F. (1997). *Preparing instructional objectives*. Fearon Publishers.

- Manaj, L. (2015). The importance of four skills reading, speaking, writing, listening in a lesson hour. *European Journal of Language and Literature Studies*, ISSN 2411-4103.
- Martínez, J. D. (2011). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: Creencias del profesorado en formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 41(1-2), 103-124.
- Martínez, A. P. (2018). Sixth grader's perspectives towards activities that promote oral production [Unpublished master's dissertation]. Universidad Internacional Iberoamericana.
- Martínez, L., Fierro, L., & Román, R. (2019). *Programas educativos para la enseñanza pública del inglés en educación básica*. Editorial Fontamara.
- Martínez, J. (2011). Programa nacional de inglés en educación básica. Presentación en la Vigésima Reunión de Control Escolar, Guanajuato.
- Martínez, J. (2014). National English Program in Basic Education (NEPBE). Conferencia en National Association for Bilingual Education, San Diego. https://www.youtube.com/watch?v=k56DzNPk_TA
- Martínez, J., Reyes, K., Grace, M., & Del Ángel, L. (2016). Estudio autónomo y estrategias metacognitivas: Sus implicaciones para mejorar el aprendizaje del idioma inglés en educación básica. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 7(1), 63-75.
- Martínez, L., Fierro, L., & Roman, R. (2019). *Programas educativos para la enseñanza pública del inglés en educación básica*. Editorial Fontamara.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Masood, H. A. M., Rani, R., & Fatima, S. (2022). Language Acquisition Theories, Process and its Stages. *Global Language Review*, VII(I), 166-179. [https://doi.org/10.31703/glr.2022\(VII-I\).15](https://doi.org/10.31703/glr.2022(VII-I).15)
- Maulani, D. (2019). The analysis of teacher's lesson plan and its implementation in the classroom. *Universitas Islam Negeri Ar-Raniry Banda Aceh*.
- Mejía, C., & Urrea, H. (2015). La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar. *Revista Sophia*, 11(2), 223-236. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740778008>
- Mendoza, M. G. (2015). Políticas educativas públicas para la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua: Breve estudio comparativo en Colombia, Costa Rica, México y Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 6(8), 123-135. ISSN-e 1853-3744.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Michael, R. S. (2011). *A guide to field research*. SAGE Publications.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories* (2nd ed., pp. 25-28). Hodder Arnold.
- Monsen, E. R., & Van Horn, L. (2008). *Research: Successful approaches* (3rd ed.). ISBN 9780880919463.
- Moreno, S. (2015). Análisis de la implementación en las aulas del primer ciclo de PNIEB en las escuelas de Tepic, Nayarit: Un estudio de caso. *Repositorio Institucional Aramara*. URI: <http://dspace.uan.mx:8080/jspui/handle/123456789/1802>

- Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: Principles and practices. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed., pp. 69-85).
- McCombs, B., & Whistler, J. (1997). *The learner centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement*. Jossey-Bass Publishers.
- Naimah, S. (2017). The importance of classroom interaction in the teaching of reading in junior high school. *Pascasarjana Universitas Negeri Malang*. oai:ojs.pasca.um.ac.id:article/326
- Narváez, L. (2016). *El bilingüismo en México*. Universidad Politécnica de Santa Rosa Jauregui.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. Routledge.
- Ogbeiwi, O. (2017). Why written objectives need to be really SMART. *British Journal of Healthcare Management*, 23(7), 324-336.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2008). *Globalisation and linguistic competencies: Responding to diversity in language environments* [Informe].
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. ISBN 978-92-64-05605-3.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación*. México.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2015). *Práctica docente en educación básica y media superior: Análisis de autorreportes de la evaluación del desempeño 2015*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- O'Donoghue, J., & Calderón Martín del Campo, D. (Eds.). (2015). *Sorry: El aprendizaje del inglés en México*. Mexicanos Primero.
- O'ktamova, S. (2023). Importance of feedback in teaching English language. *Uzbekistán*.
- Ong, N., Nurulhuda, O., Rahman, A., Wahid, R., Mohd, T. Abd, R., Yahya, S., & Masuwai, A. Kosni, A. (2017). The character of teaching practices in a teacher education institution: Findings from observation checklist. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education*, 7, 33-45.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Pamplón, N., & Ramírez, J. (2017). Los libros de texto para la enseñanza del inglés en las escuelas primarias públicas mexicanas y su congruencia con el enfoque oficial. *Ikala*, 23(1). <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a10>
- Patel, M., & Jain, P. (2008). *English language teaching: Methods, tools & techniques*. Sunrise Publishers & Distributors.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Lawrence Erlbaum.
- Pinto, S. C., & Plaza, A. N. (2021). Determinar la necesidad de capacitación en el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones para la formación docente. *Revista*, 6(1), 169-181. Universidad Espíritu Santo.
- Pourhosein, A., Banou, N. (2016). A Study of Factors Affecting EFL Learners' Reading

- Comprehension Skill and the Strategies for Improvement. *International Journal of English Linguistics*; Vol. 6, No. 5; 2016 ISSN 1923-869X E-ISSN 1923-8703 Published by Canadian Center of Science and Education
- Pressley, M. (2000). Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon? In M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III*. Longman.
- Qo'shbaqova, D., Boltayeva, D., & Shermamatova, Z. (2023). The role of technology in language learning. *Journal of Language Pedagogy and Innovative Applied Linguistics*, 1(4), 181–184. doi:10.1997/qtnhyr46
- Quevedo-Seminario, S., & Huamani-Meza, L. (2024). Estrategias de enseñanza aprendizaje en inglés empleadas en estudiantes de educación inicial. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 10(18), 184-200. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1260>
- Quesada, P. (2005). Reflective teaching and its impact on foreign language teaching. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44720504006.pdf>.
- Quezada, R. L. (2013). Transforming into a multilingual nation: A qualitative analysis of Mexico's initiative to develop language teachers. *MEXTESOL Journal*, 37(3), 1-17.
- Rahman, Md. (2010). Teaching oral communication skills: A task-based approach. *English for Specific Purposes World*, 9.
- Ramírez, J. (2015). *La enseñanza del inglés en las primarias públicas mexicanas*. Pearson.
- Ramírez, L., Pérez, C., & Lara, R. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. *Revista de Cooperación*. <https://revistadecooperacion.com/numero12/012-02.pdf>
- Ramírez, J., Pamplón, E., & Cota, S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: Una primera lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. DOI:<https://doi.org/10.35362/rie6021321>
- Ramírez-Romero, J. L., & Sayer, P. (2016). The teaching of English in public primary schools in Mexico: More heat than light? *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-22. Arizona State University.
- Renau, M. (2016). A review of the traditional and current language teaching methods. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 3(2).
- Rangel, K. (2011). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica: ¿Una necesidad o la universalización del idioma? *English Language Education in Rural Contexts*. pp.106-126. DOI:[10.1163/9789004549647_007](https://doi.org/10.1163/9789004549647_007)
- Reyes, J. (2016). La planeación de clase: Una tarea fundamental en el trabajo docente. *Maestro y Sociedad: Revista Electrónica para Maestros y Profesores*. Oaxaca, México.
- Reyes, M., Murrieta, G., & Hernández, E. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista Pueblos y Fronteras Digitales*, 6(12).
- Richards, J. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richards, J., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

- Rogers, C. (1983). As a teacher, can I be myself? In *Freedom to learn for the 80s*. Charles E. Merrill Publishing Company.
- Romero, G. (2009). La importancia de organizar los espacios en el aula. *Innovación y Experiencias Educativas*. ISSN 1988-6047.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3rd ed.). Sage Publications.
- Saldana, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications.
- Salgado, P. (2019). La enseñanza de inglés en dos escuelas primarias públicas de Ensenada, Baja California [Tesis de Licenciatura]. Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna.
- Sánchez, M. M., & Martínez, G. A. (Eds.). (2022). *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (1ª ed.). UNAM, Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia. <https://cuaed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/pdf/ELibro-Evaluacion-y-Aprendizaje-en-Educacion-Universitaria-ISBN-9786073060714.pdf>
- Sandoval, P. M., Mora, A. E., & Carbo, S. Y. (2024). El uso de material auténtico en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera y su impacto en el desarrollo social. *Revista InveCom*, 4(2). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632024000200162
- Santos, A. (1998). Historia de la educación secundaria en México. En G. Yncán (Compiladora), *Todo por hacer: Algunos problemas de la escuela secundaria* (Antología). Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.
- Savage, J. (2015). *Lesson planning: Key concepts and skills for teachers*. Routledge.
- Sayer, P. (2015). A response to the Sorry report on the state of the PNIEB and English language education in Mexican public schools. *Vol. 39*(4). ISSN: 2395-9908.
- Secretaría de Educación Estatal (SEE). (2025). *Guía Operativa. Ciclo Escolar 2025-2026*. Pág. 86.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009). *Plan de Estudios 2009. Educación Básica*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009a). *Acuerdos CONAEDU. Décimo séptima reunión nacional plenaria ordinaria del Consejo Nacional de Autoridades Educativas*.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Acuerdo Número 592: Por el que se establece la articulación de la educación básica*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017a). *Aprendizajes Clave: Lengua Extranjera Inglés en Educación Básica*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017b). *Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Catálogo de libros de texto gratuitos*. México: SEP. Recuperado de <http://libros.conaliteg.gob.mx/content/common/consulta-libros-gb/>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Plan de Estudios 2017 Educación Básica*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017c). *Estrategia Nacional de inglés*. Argentina 28, Centro 06020, Ciudad de México. ISBN: 978-607-97644-2-5. México.

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010). *Programa nacional de inglés en educación básica (PNIEB): Fundamentos curriculares de asignatura estatal lengua adicional*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018a). *Evaluación de consistencia y resultados. Programa Nacional de Inglés. Instancia evaluadora: El Colegio de México. Clave presupuestaria S270*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024: El bienestar de la sociedad*. Ciudad de México: Editorial. Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2008). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Programa sectorial de educación 2020-2024*. Diario Oficial de la Federación. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017-2018). *CONEVAL Evaluación de Consistencia y Resultados 2017-2018. Programa Nacional de Inglés*. México. https://www.coneval.org.mx/EvaluacionDS/PP/CEIPP/Documents/EVALUACIONES/ECR_2017/SEP_2017_ECR_S270.zip
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacion%20C3%ADn%20pedago%20C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022a). *Educación Primaria Campo Formativo. Lenguajes Anexo 1. Lengua Extranjera. Inglés Fase 5: 5° y 6° grados Programa Analítico*. México. https://www.seg.gob.mx/wp-content/uploads/2022/02/9_Anexo_Ingle%CC%81s_Fase-5_CF-Lenguajes_10ene2022.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2025). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica. Ciclo Escolar 2025-2026*. Pág.90
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2025a). *Ley General de Educación. Artículo 7 Fracción II*. DOF 07-06-2024.
- Silverman, D. (2017). *Doing qualitative research: A practical handbook*. SAGE.
- Soto, S., Palacios, I., Villafuerte, J., & Rojas, E. (2019). Role-play as an assessment tool in English as a foreign language (EFL) class. En *Beyond paper-and-pencil tests: Good assessment practices for EFL classes* (pp. 49-73). Editorial Universidad Técnica de Machala.
- Sundari, H. (2017). Classroom interaction in teaching English as a foreign language at lower secondary schools in Indonesia. *The Faculty of Language and Arts, Universitas Indraprasta PGRI*, 8(6).
- Scagnoli, N. I. (2006). Estrategias para motivar el aprendizaje colaborativo en cursos a distancia. *Illinois Institute of Technology*.
- Shinde, S. (2022). Importance of evaluation in teaching learning process. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*, 10(54). Comprehensive College of Education and Research.
- Smyth, J. (1998). Written emotional expression: Effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 174–184.

- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of school effectiveness*. Pergamon Press.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Nueva York.
- Taylor, J., & Bodgan, R. (2006). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. PAIDOS.
- Trigueros, R. (2018). Lesson plan: English language teaching. *Universidad de El Salvador*.
- Ugalde, M. (1989). El lenguaje: Caracterización de sus formas fundamentales. *Letras*, 20-21. Universidad Nacional, Costa Rica.
- UNESCO. (2003). *Education in a multilingual world: Position paper*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>
- Unidad del Sistema para la Carrera de los Maestros. USICAMM (2023). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica: Ciclo escolar 2023-2024*.
- Unidad del Sistema para la Carrera de los Maestros. USICAMM (2024). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica. Ciclo escolar 2025-2026*
- Unidad del Sistema para la Carrera de los Maestros. USICAMM (2024a). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*.
- Valladares, L. (2017). Hologram 3D development to learn vocabulary. En R. H. E. Sebire (Ed.), *EATET: Empowering autonomy through effective teaching* (pp. 45-64). Universidad de Colima.
- Vargas, L., & Magaña, C. (2017). Ortografía: El uso del plural regular e irregular en inglés. En *EATET: Empowering autonomy through effective teaching* (capítulo 24, pp. 295-302).
- Velandia, R. (2008). The role of warming up activities in adolescent students' involvement during the English class. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 9-26.
- Vergara, L. (2003). Políticas lingüísticas y educativas en México. *MEXTESOL Journal*, 26(3). Publicado en febrero de 2003. ISSN: 2395-9908.
- Villalpando, C. G., Estrada-Gutiérrez, M. A., & Álvarez-Quiroz, G. A. (2020). The meaning of the teaching practice: The voice of its protagonists. *ALT*, 15(2), 225-235. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>
- Vincent, S., & Ley, J. (1999). *The multigrade classroom: A resource handbook for small, rural schools*. Rural Education Program. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Vivas, E. P. (2010). *Técnicas de dinámica de grupos*. Universitat Oberta de Catalunya. P09/80542/00398.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, M., et al. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *The Review of Educational Research*, 63(3), 249-294. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399311.pdf>
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.
- Wilson, S., & Peterson, P. (2016). Theories of learning and teaching: What do they mean for educators? *National Education Association*.
- Wormeli, R. (2005). *Summarization in any subject: 50 techniques to improve student learning*. ASCD.

- Yawiloeng, R. (2021). Peer scaffolding during EFL reading activities: A sociocultural perspective. *Canadian Center of Science and Education. English Language Teaching*, 14(12). ISSN 1916-4742 E-ISSN 1916-4750.
- Yesuf, M., & Anshu, A. (2022). The impact of the use of collaborative writing on attitude of EFL students towards learning writing skills. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(3), 113-120.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa: Cómo enseñar* (7.^a ed.). Grao.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? Teachers College Press.

Anexos

Anexo I. Ficha de Contenido para analizar las planeaciones de las docentes de inglés participantes.

ANEXO I. FICHA DE CONTENIDO PARA ANALIZAR PLANEACIONES DE DOCENTES DE INGLÉS

Información General

Nombre de la escuela

Nombre del Docente:

Ciclo/Nivel Educativo:

Fecha de la Planeación:

Duración de la Clase:

Objetivos de Aprendizaje:

- ☐ Objetivo General y/o Práctica Social del Lenguaje:
- ☐ Objetivos Específicos y/o Aprendizajes Esperados:
- ☐ Actividad Comunicativa:

Contenidos Temáticos:

- ☐ Tema Principal:
- ☐ Ambiente Social de Aprendizaje:
- ☐ Vocabulario Clave:

Contenidos Temáticos:

- ☐ Tema Principal:
- ☐ Ambiente Social de Aprendizaje:
- ☐ Vocabulario Clave:

Estrategias de Enseñanza:

- ☐ Estrategias Didácticas Utilizadas:
- ☐ Materiales Didácticos:
- ☐ Uso de Tecnología:

Secuencia de Actividades:

Inicio de la Clase:

- ☐ Preguntas o Estímulo Inicial:
- ☐ Actividades Iniciales:

Desarrollo de la Clase:

- ☐ Actividades y Explicación de Contenido:
- ☐ Interacción Profesor-Estudiantes:

Cierre de la Clase:

- ☐ Resumen de la Lección:
- ☐ Tareas o Actividades para Casa:

Evaluación:

- ☐ Criterios de Evaluación:
- ☐ Instrumentos de Evaluación (Ej. Pruebas, Tareas):
- ☐ Retroalimentación o Comentarios al Estudiante:

Adaptaciones e Inclusión:

- ☐ Adaptaciones para Diferentes Estilos de Aprendizaje:
- ☐ Consideraciones para Estudiantes con Necesidades Especiales:

Observaciones y Comentarios Adicionales:

- ☐ Aspectos Destacados:
- ☐ Áreas de Mejora Identificadas:

Anexo II. Hoja de Observación Detallada para el Análisis de Prácticas Docentes en el Programa Nacional de Inglés (PRONI).

ANEXO II.

Hoja de Observación Detallada para el Análisis de Prácticas Docentes en el Programa Nacional de Inglés (PRONI)

Investigación: Análisis de las Prácticas Docentes Empleadas en el Ciclo 3 del Programa Nacional de Inglés (PRONI) en Escuelas Públicas de la Ciudad de Ensenada, Baja California

Fecha de Observación: _____ **Investigador:** Mtra. Mayra Hernández Ruiz **Escuela:** _____

Docente Observado: _____ **Grado y grupo:** _____
Materia: Inglés

Hora de inicio: _____ **Hora de término:** _____

Sección I. Inicio e Implementación de las actividades y tareas

INDICADOR	SI	NO	OBSERVACIONES
1. ¿El docente cuenta con una planeación?			
2. ¿Como inicia la clase? ¿Hay algún tipo de introducción o anuncio?			
3. ¿El docente establece los objetivos de la lección? ¿Cómo?			
4. ¿Los estudiantes muestran interés y participan desde el principio? ¿Cómo?			
5. ¿Se utilizan actividades de calentamiento? ¿Cuáles?			
6. ¿Se presenta el nuevo material o concepto? ¿Cómo?			
7. ¿Se utilizan recursos visuales, auditivos u otros materiales para apoyar la instrucción? ¿Cuáles?			
8. ¿Se fomenta la interacción en inglés entre el docente y los estudiantes y entre los propios estudiantes? ¿Cómo?			
9. ¿Existen actividades de práctica que permiten a los estudiantes aplicar el nuevo lenguaje de manera efectiva? ¿Cuales?			
10. ¿Se utilizan actividades variadas para mantener el interés y la participación de			

los estudiantes? ¿Cuales?			
11.¿La instrucción y las actividades son apropiadas para el nivel de habilidad de los estudiantes?			
12.¿Se presentan situaciones realistas en las que los estudiantes puedan utilizar el nuevo lenguaje de manera práctica? ¿Cuales?			
13.¿Los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar entre sí utilizando el inglés en contextos significativos? ¿De qué manera?			
14.¿Se fomenta la creatividad y la expresión individual en las actividades de aplicación? ¿De qué manera?			

Sección II. Gestión del Tiempo y del espacio en la Clase

INDICADOR	SI	NO	OBSERVACIONES
15.¿La clase sigue un plan de lección organizado y estructurado?			
16.¿El docente gestiona efectivamente el tiempo, asegurándose de que cada actividad tenga suficiente duración? ¿Cómo?			
17.¿La clase mantiene un ambiente positivo y de respeto mutuo? ¿Qué estrategias se utilizan?			
18. ¿Los estudiantes trabajan en el aula? ¿De qué manera lo hacen? ejemplo: individualmente, en parejas o en grupos			
19.La asignación del espacio y la organización del mobiliario facilitan la realización de actividades.			

Sección III. Evaluación y retroalimentación

INDICADOR	SI	NO	OBSERVACIONES
20.¿Se evalúa el progreso de los estudiantes durante la lección? ¿Cómo?			
21.¿Se proporciona retroalimentación específica y constructiva sobre el desempeño de los			

estudiantes? ¿Cómo?			
22. ¿Hay actividades de evaluación al final de la lección? ¿Cuáles?			
23. ¿Se utilizan juegos, tareas, proyectos u otras actividades para evaluar el progreso y los logros de los estudiantes? ¿Cuáles?			
24. ¿Se da la oportunidad a los estudiantes de hacer preguntas y aclarar dudas? ¿Cómo?			
25. ¿Se utilizan herramientas como ejercicios, preguntas orales o escritas para evaluar la comprensión de los estudiantes? ¿Cuáles?			
26. ¿Se incluye una evaluación escrita y una sección de autoevaluación para que los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje? ¿Cuáles y que tipo?			

Sección IV. Cierre de la Clase

INDICADOR	SI	N O	OBSERVACIONES
27. ¿Se concluye la clase? ¿De qué manera? ¿Se resume lo que se ha aprendido?			
28. ¿Se asignan tareas o actividades para la próxima clase? ¿Qué tipo?			
29. ¿Se proporciona información sobre lo que se abordará en la próxima lección? ¿De qué manera?			
30. ¿El docente sigue la planeación? ¿Qué tan cercano es lo que el docente hace en el aula con lo que planea?			
COMENTARIOS Y PROPUESTAS EN FAVOR DE MEJORAR LA PRACTICA DOCENTE			

Anexo III. Entrevista al Docente Análisis de las Prácticas Docentes en el ciclo 3 del PRONI.

ANEXO III. ENTREVISTA AL DOCENTE Análisis de las Prácticas Docentes en el Ciclo 3 del PRONI

Instrucciones: Por favor, responde las siguientes preguntas de manera honesta y detallada según tu experiencia con el ciclo 3 del Programa Nacional de Inglés (PRONI).

Aspectos generales:

1. Fecha: _____
2. Nombre del Profesor: _____
3. Grado y grupo: _____
4. Escuela: _____

Planificación y Diseño de Lecciones:

5. ¿Qué programa usas para definir tus objetivos de enseñanza?
6. ¿Cuál es tu enfoque pedagógico principal en las clases de inglés?
7. ¿Cómo planificas tus lecciones?
8. ¿Cómo aseguras que tus lecciones se alineen con los objetivos del PRONI?

Estrategias de Enseñanza:

9. Describe algunas estrategias que utilizas para fomentar la participación activa en los estudiantes.

Uso de Materiales y Recursos:

10. ¿Qué tipos de materiales didácticos utilizas en las clases del ciclo 3 del PRONI?
11. ¿Cómo aseguras que los materiales sean adecuados para el nivel y los objetivos de aprendizaje?

Interacción y Comunicación:

12. ¿Cómo promueves la colaboración entre los estudiantes durante las clases de inglés?
13. ¿Cómo fomentas la comunicación efectiva entre los estudiantes durante las clases de inglés?

Evaluación y Evaluación Formativa:

14. ¿Qué estrategias utilizas para brindar retroalimentación a tus estudiantes?
15. ¿Cómo evalúas el progreso de los estudiantes?
16. ¿Cómo incorporas la evaluación formativa en tus prácticas docentes?

Adaptación y Flexibilidad:

17. ¿Cómo te adaptas a las necesidades individuales de los estudiantes?
18. ¿Cómo manejas situaciones inesperadas durante las clases?

Clima de Aula y Relación con los Estudiantes:

19. Describe el ambiente emocional de tus clases.
20. ¿Cómo fomentas una relación positiva entre tú y tus estudiantes?

Metacognición y Reflexión:

21. ¿Cómo promueves la reflexión y el pensamiento crítico entre los estudiantes?
22. ¿En qué medida te enfocas en el desarrollo metacognitivo de tus estudiantes?

Recomendaciones y Reflexiones Finales:

23. ¿Qué aspectos crees que podrían mejorarse en tus prácticas docentes en el ciclo 3 del PRONI?
24. ¿Tienes alguna recomendación para la mejora del Programa Nacional de Inglés en este ciclo?

Comentarios Finales:

25. ¿Hay algún otro aspecto que te gustaría agregar o comentar sobre tus prácticas docentes en el ciclo 3 del PRONI?

Agradecemos tu participación en esta investigación. Tus respuestas serán confidenciales y se utilizarán exclusivamente para fines académicos.

Anexo IV. Formato de Consentimiento Informado.

ANEXO V. FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO (Docentes)

Consentimiento Informado para Participar en la Investigación

Título de la Investigación: Análisis de las Prácticas Docentes Empleadas en el Ciclo 3 del Programa Nacional de Inglés (PRONI) en Escuelas Públicas de la Ciudad de Ensenada, Baja California.

Investigador Principal: Mtra. Mayra Hernández Ruiz

Institución: Universidad Autónoma de Baja California Plantel Tijuana. Facultad de Idiomas.
Doctorado en Ciencias del Lenguaje

Objetivos y Procedimiento:

Estás siendo invitado(a) a participar en una investigación que tiene como objetivo analizar las prácticas docentes empleadas en el Ciclo 3 del Programa Nacional de Inglés (PRONI) en escuelas públicas de la Ciudad de Ensenada, Baja California. El propósito de esta investigación es mejorar la calidad de la educación en el ámbito de la enseñanza del inglés. Para ello, se observarán, grabarán en video y analizarán las prácticas de enseñanza utilizadas por los docentes.

Participación y Confidencialidad:

Tu participación en esta investigación es voluntaria y muy importante. Si decides participar, la observadora Mtra. Mayra Hernández Ruiz asistirá a una o varias clases de tu escuela para observar cómo se enseña el inglés y grabará la clase en video. Se mantendrá la confidencialidad de la información recopilada y cualquier dato que pueda identificar al docente se mantendrá en anonimato. Los datos recopilados se utilizarán únicamente para fines de investigación y no se compartirán con terceros.

Beneficios y Riesgos:

Esta investigación puede proporcionar información valiosa para mejorar las prácticas docentes en la enseñanza del programa de inglés. No se anticipan riesgos para los participantes.

Contacto y Preguntas:

Si tienes alguna pregunta o inquietud sobre esta investigación, puedes comunicarte conmigo a través del correo electrónico o chat Gmail a: a170468@uabc.edu.mx con la maestra Mayra Hernández Ruiz

Consentimiento:

He leído y comprendido la información proporcionada en este consentimiento informado. Acepto voluntariamente participar en la investigación "Análisis de las Prácticas Docentes Empleadas en el Ciclo 3 del Programa Nacional de Inglés (PRONI) en Escuelas Públicas de la Ciudad de Ensenada, Baja California".

Firma del Docente participante: _____ Fecha: _____

Agradecemos tu participación en esta investigación. La información recopilada se utilizará exclusivamente para fines académicos y de investigación.

Anexo V. Análisis de las Planeaciones de Clase.

Enfoque integral de las planeaciones

Categoría (Label)	Ejemplo de actividad	Frecuencia
Enfoque comunicativo	“Escucha y explora descripciones de la apariencia física de personas conocidas. comprende descripciones. Describe apariencia física propia” (P6).	5
Ejemplos de actividades del enfoque comunicativo		
Interacción	Trabajo en grupo, juegos de roles, diálogos. “De manera voluntaria, pasar al frente a presentar la rueda de las emociones y explicar algún dibujo con la ayuda del maestro” (P5)	5
Lenguaje auténtico	Uso de materiales auténticos, como canciones, videos, textos reales. “Realizar ejemplo de mi cabello y como lo pueden describir utilizando el HAVE. Ejemplo: I have long wavy Brown hair. Solicitar a los alumnos que hagan la oración de forma oral describiendo su cabello” (P6)	5
Desarrollo de habilidades comunicativas:	Formular preguntas, responder preguntas, leer en voz alta, participar en conversaciones. “Una vez establecida la fórmula para crear las preguntas correctamente, los estudiantes deberán dar posibles ejemplos de preguntas que se puedan crear participando en voz alta” (P7).	5
Enfoque tradicional		2
Ejemplos de actividades del enfoque tradicional		
Énfasis en la gramática	Ejercicios de gramática, análisis sintáctico. Ejemplo: “Dictado: 1. My house is big 2. The pencil is red, 3. My iPhone is old 4. My hair is long 5. My coffee is hot Los alumnos anotarán las oraciones en el cuaderno para después revisarlas como grupo, cada alumno deberá corregir las oraciones en caso de contar con alguna incorrecta y después entregar el cuaderno para su revisión”. (P3)	1
Memorización de reglas	Memorización de vocabulario, conjugaciones verbales. “Se introduce días de la semana en presente, pasado en futuro. Reconocer los días de la semana de manera oral y escrita. hacer flashcards en equipo en los 3 tiempos” (P2)	1
Participación activa	“Explorar diálogos. Reconocer nuevo vocabulario. jugar al transmisor y audiencias (reglas) completar diálogos orales y escritos Participaciones antes, durante y al final del tema” (P2).	7
Estrategias de enseñanza		
Crucigramas	“Recordar el tema a través de un crucigrama. Algunos alumnos pasaran al pizarrón a contestar el crucigrama, utilizando únicamente verbos regulares en pasado. Escribir en el pizarrón el verbo, después en grupo se escribirá el pasado de esos verbos y se hará una oración con ellos” (P1).	1
Trabajo de grupo	“Los estudiantes saludan, se dan la bienvenida y platican actividades hechas el fin de semana” (P7).	6
Actividades individuales	“Hoja de trabajo emociones. La maestra explica la actividad a realizar (hojas de trabajo) Los alumnos observan las imágenes, comentan cuales son las emociones que conocen de esta lista, anotar en el cuaderno las que no conozcan (lista de vocabulario emociones)” (P4)	7
Juego de roles	“Enunciar situaciones en que se presente un problema en la escuela para buscarle solución. Mencionar por su nombre problemas de la escuela. Seleccionar un problema de la escuela y plantear preguntas” (P5)	1
Escritura, lectura y búsqueda de palabras.	“500 verbos. Word search. Colorear/recortar y pegar. Elaborar enunciados. Lectura/Escritura. Dictado. Elaborar flash cards. Recordar, repetir, repasar. Completar actividad-ejercicio. Cuadernillo” (P2)	1
Consideración de las necesidades e	“Libro de inglés: Con una diapositiva de PowerPoint se les explicará a los alumnos la actividad de la página #32 del libro de inglés. -Procedimiento:	7

intereses de los estudiantes	Hacer 5 dibujos (al gusto) mientras tanto utilicen los adjetivos de los ejemplos” (P3)	
Consideración de las necesidades e intereses de los estudiantes		
Selección de actividades relevantes	“Individualmente, elaborar la rueda de las emociones, luego hacer preguntas como how does your body feel your are angry/happy/sad? individualmente dibujar un recuerdo que tengan de cada sentimiento que aparece en la rueda” (P5).	7
Uso de materiales auténticos	“Ver y comprender un video donde se introduzca el tema. Reconocer información visual. Identificar el uso correcto del pasado simple oral y escrito. Identificar entre verbos regulares e irregulares” (P1).	7
Adaptación de las actividades a diferentes estilos de aprendizaje	“Dictado: Entregarle al alumno Ángel Daniel el dictado hecho para que subraye la oración correcta con base en su comprensión auditiva y comprensión lectora. Expresión oral. Libro de inglés” (P3).	7
Ambiente de aprendizaje positivo e inclusivo	“Lluvia de ideas: recordar las actividades vistas en clases pasadas. Recordar la lista de palabras que anotamos de la página 6, actividad 4. Mencionar que son emociones o Sentimientos que debemos conocer para poder aplicar en nuestra vida cotidiana” (P4)	7
Ejemplos de cómo se crea un ambiente positivo e inclusivo		
Respeto por la diversidad	“Se selecciona el problema individualmente y se deja de tarea dar respuesta a lo siguiente: Solving problems Write who, what and why the problem occurred How does this problem make you feel? How could you have prevented the problem?” (P5)	7
Fomento de la colaboración	“PowerPoint: -Preguntar a los alumnos la función de los adjetivos. -Pasar 5 diapositivas con una imagen mientras los alumnos seleccionan la palabra correcta (en este caso el adjetivo)” (P3).	7
Reconocimiento de los logros de los estudiantes	“Ejemplo: I have long wavy Brown hair. Solicitar a los alumnos que hagan la oración de forma oral describiendo si cabello” (P6)	7

Objetivos de aprendizaje

Aprendizajes esperados de las planeaciones: claridad, alineación y fomento de las habilidades lingüísticas.

Categoría (Label)	Frecuencia	Observaciones
Aprendizajes esperados claros, medibles y alcanzables	7	La totalidad de las planeaciones presentan aprendizajes esperados (AE) claros, medibles y alcanzables.
Alineación de los aprendizajes esperados con el nivel de los estudiantes.	5	Cinco de las siete planeaciones (P3, P4, P5, P6, P7) tienen aprendizajes esperados alineados con el nivel de los estudiantes.
Énfasis en las habilidades lingüísticas hablar y escuchar en inglés. .	4	Cuatro de las siete planeaciones (P3, P5, P6, P7) enfatizan la comprensión y la expresión oral.
Mención de las cuatro habilidades lingüísticas	4	Cuatro de las siete planeaciones (P3, P4, P5, P7) mencionan explícitamente el fomento de las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión oral y escrita, lectura y escritura).
Alineación con el PRONI	4	Los aprendizajes esperados de las planeaciones (P4, P5) (6to) y (P6, P7) (5to) se encuentran dentro del programa PRONI.
Contenidos relevantes para el desarrollo lingüístico	7	Todos los contenidos relacionados en las planeaciones son considerados temas básicos para alumnos de primaria y pueden ser relevantes para su desarrollo lingüístico.

Fomento de habilidades lingüísticas importantes	4	Los aprendizajes esperados de las planeaciones (P4, P5 y P7) fomentan habilidades lingüísticas importantes como la comprensión y expresión oral, la lectura, la escritura y la formulación de preguntas.
Competencia específica	2	Dos de las siete planeaciones (P1, P7) cuentan con una competencia específica.

Contenidos temáticos en planeaciones didácticas

Categoría (Label)	Frecuencia	Observaciones
Tema principal	2	Dos profesores (P1, P2) planificaron la enseñanza de tiempos verbales.
	4	Cuatro profesores (P3, P4, P5, P6) planificaron la enseñanza de adjetivos
	1	Un profesor (P7) planificó la enseñanza de preguntas con WH.
Relevancia de los contenidos	7	Se identificaron los siguientes aspectos en las planeaciones: a) Temas relevantes b) Relación con las experiencias y necesidades de los estudiantes c) Desarrollo de habilidades lingüísticas, sociales, emocionales y cognitivas d) Aplicación de aprendizajes en situaciones reales y significativas e) Adecuación del vocabulario con potencial para ampliarse f) Contenidos actualizados y precisos g) Alineación con los estándares educativos curriculares h) Apropiación para el nivel de madurez y habilidades de los estudiantes i) Pertinencia para el contexto sociocultural y lingüístico de los estudiantes
Organización y Secuencia de los Contenidos	7	La totalidad de las planeaciones presentan los siguientes aspectos: a) Contenido presentado de forma organizada y secuenciada. b) Progresión gradual de las actividades. c) Variedad de actividades para fomentar la participación, el aprendizaje y la motivación. d) Coherencia entre las actividades para conectar los conocimientos.

Estrategias de enseñanza que promueven la interacción y el uso del idioma en contextos reales.

Categoría (Label)	Frecuencia	observaciones
Variedad y Atractivo de las Actividades	7	Las planeaciones presentan actividades variadas y atractivas para los estudiantes.
Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje	7	Se utilizan diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje, como: a) Aprendizaje colaborativo b) Aprendizaje basado en juegos c) Aprendizaje en pares d) Autoevaluación-- Coevaluación
Dinamismo y Participación	7	Las actividades son dinámicas y promueven la participación activa de los estudiantes.
Conexión con Intereses y Experiencias	7	Las actividades se conectan con los intereses y experiencias de los estudiantes.
Recursos Visuales y Auditivos	7	Se utilizan recursos visuales y auditivos para enriquecer las actividades.
Expresión Individual y Grupal.	7	Se brindan oportunidades para la expresión individual y grupal.
Interacción entre los Estudiantes	7	Las actividades promueven la interacción entre los estudiantes. Se observan las siguientes características: a) Trabajo en grupo o en parejas

		b) Discusión y debate c) Aprendizaje entre pares d) Compartir experiencias entre los estudiantes e) Interacción en todas las etapas de la sesión (inicio, desarrollo y cierre) f) Mínimo una actividad por planeación
Uso del Idioma en Contextos Reales.	7	Las actividades promueven el uso del idioma en contextos reales. Se observan los siguientes aspectos: a) 2 a 4 actividades específicas por planeación b) Variedad de actividades para situaciones cotidianas: c) Interacción oral (diálogos, juegos de roles, discusiones grupales) d) Ejercicios de escritura (completar oraciones, redactar textos, describir imágenes) e) Tareas de comprensión auditiva (responder preguntas, seguir instrucciones) f) Prácticas de lectura (leer textos informativos, analizar modelos de conversación) g) Énfasis en el uso del idioma para la comunicación efectiva en situaciones reales. h) Participación activa, trabajo en equipo y colaboración entre pares i) Adaptación de las actividades al nivel y los intereses de los estudiantes. j) Ambiente de aprendizaje positivo y motivante.

Análisis de la adecuación y eficacia de los recursos didácticos en el aula.

Categoría (Label)	Frecuencia	Observaciones
Adecuación al nivel de los estudiantes y el tipo de actividad.	Materiales impresos 7 Actividades interactivas 2 Presentaciones multimedia 1	Materiales impresos (hojas de trabajo, libros de texto, cuadernos): Actividades interactivas (juegos, crucigramas) Presentaciones multimedia (PowerPoint, videos)
Accesibilidad y disponibilidad de recursos	7	Materiales impresos (hojas de trabajo, cuadernos de actividades, tarjetas didácticas). Materiales manipulativos (colores, flashcards) Recursos audiovisuales (videos, presentaciones multimedia)
Recursos apropiados para el nivel educativo y fácilmente adquiribles	7	Todos los recursos son apropiados para el nivel educativo de los estudiantes y fácilmente adquiribles.

Eficacia del uso de los recursos de la clase	7	Materiales impresos (hojas de trabajo, cuadernos de actividades, tarjetas didácticas); Recursos manipulativos (colores, flashcards) y el Pizarrón.
Características de los recursos didácticos	7	: a) los recursos son apropiados para el nivel educativo de los estudiantes; b) los recursos promueven la variedad de estrategias de aprendizaje; c) los recursos facilitan la comprensión de los conceptos; d) los recursos fomentan la evaluación del aprendizaje.

Estrategias de evaluación formativa y sumativa variadas y ajustables a los objetivos de la clase.

Categoría (Label)	Frecuencia	Observación
Estrategias de evaluación variadas y ajustables a los objetivos de la clase	6	En una planeación (P6) no se mencionan estrategias de evaluación.
Variedad de métodos de evaluación.	6	En una planeación (P6) no se mencionan métodos de evaluación.
	7	Participación, presentación oral y actividades de cuadernillo o libro de inglés
	5	Trabajos escritos
	2	Dictados
	2	Dibujos
	1	Memorizaciones
	1	Rúbricas y observaciones
Alineación con los objetivos de la clase	6	Las estrategias de evaluación están alineadas con los objetivos de la clase. Permiten evaluar la comprensión de los conceptos, la comunicación, la creatividad y la aplicación de conocimientos.
Evaluación formativa y sumativa	6	Se utilizan evaluaciones formativas y sumativas. Permiten una evaluación integral del aprendizaje de los estudiantes.
Evaluación centrada en el progreso individual del estudiante	4	La evaluación se centra en el progreso individual del estudiante. En una planeación (P4) no hay información suficiente para determinar el enfoque de la evaluación.
Inclusión de retroalimentación formativa y sumativa	7	Se proporciona retroalimentación formativa y sumativa. Se utiliza la retroalimentación para guiar el aprendizaje y evaluar el progreso.
Tipos de retroalimentación formativa	6	Se utilizan diversos tipos de retroalimentación formativa.
	6	Observación directa.
	5	Preguntas orales.
	5	Revisión de trabajos escritos.
	5	Discusiones en grupo.

	3	Autoevaluación.
Tipos de retroalimentación sumativa	7	Se utilizan diversos tipos de retroalimentación sumativa.
	7	Evaluación de la participación.
	3	Tareas.
	3	Portafolios.
	2	Rúbricas.
	2	Pruebas escritas.

Adaptación e inclusión

Categoría (Label)	Frecuencia	Observaciones
Consideración de las dificultades de los estudiantes.	6	Se consideran las dificultades de manera implícita. A través de la selección de actividades y estrategias que pueden ayudar a los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje y necesidades.
	1	Se consideran las dificultades de manera explícita. Se mencionan las dificultades de los estudiantes y se proponen estrategias específicas para abordarlas.

Observaciones y comentarios adicionales sobre las planeaciones

Categoría (Label)	Frecuencia	Observación
Claridad	7	Planeación clara, concisa y fácil de seguir. Objetivos de aprendizaje claramente definidos. Secuencia de actividades lógica y progresiva. Instrucciones específicas y fáciles de entender. Uso de ejemplos para ilustrar conceptos clave (P3).
Concisión	7	Planeación no extensa ni detallada. Enfoque en los aspectos esenciales de la lección. Uso de un lenguaje sencillo y directo.
Organización	7	Planeación dividida en secciones (inicio, desarrollo y cierre). Cada sección con objetivos específicos. Actividades secuenciadas de manera lógica. Instrucciones claras y precisas.
Formato	7	Planeación bien estructurada y con formato claro. No se especifican observaciones adicionales.
Coherencia	7	Alineación con los aprendizajes esperados y actividades relacionadas con el tema. Actividades basadas en conocimientos previos (86%). Evaluación relacionada con los objetivos (86%).

Actividades	6	Actividades numeradas y divididas en pasos secuenciales. Una planeación que no cumplen con este criterio (14%). Uso de recursos visuales para apoyar la comprensión (71%)
-------------	---	---

Anexo VI. Análisis de las observaciones de Clase.

INDICADOR	1	2	3	4	5	6	7
1. ¿El docente cuenta con una planeación? ¿Si-7 Cómo percibo que planean? Formato de planeación de práctica y funcional (Fácil de seguir: La estructura clara y enfocada en tareas facilita su comprensión y uso. Muy clara: Los objetivos, actividades y expectativas se definen de manera transparente. Con desarrollo de actividades: Se basa en tareas significativas y auténticas que promueven la práctica del idioma. y Aprendizajes esperados: Define claramente lo que se espera que los estudiantes logren al finalizar la unidad o lección.) 7 (100%) Formato de planeación bimestral 1 (14%)	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO
	fácil de seguir y muy clara una sesión con aprendizajes esperados Contiene desarrollo de actividades	la planeación es bimestral no de la clase no tiene inicio de desarrollo ni cierre. Las actividades se presentan de manera global bimestral. Con aprendizajes esperados	con los pasos a seguir en la clase actividad 1,2,3 no pone inicio desarrollo y clase sólo pone los números de actividad en orden. una sesión con aprendizajes esperados	con las actividades inicio desarrollo cierre. Una sesión con aprendizajes esperados	la planeación contiene 3 sesiones con inicio desarrollo y cierre. Sin embargo, las anotaciones de la profesora en la planeación no son muy claras con aprendizajes esperados	una planeación clara y fácil de seguir con aprendizajes esperados y actividades descritas. Una sesión	muy completa que incluye las funciones de cada actividad con inicio desarrollo y cierre una sesión con aprendizajes esperados

Formato de planeación tradicional semanal (1 a 3 sesiones) (86%) Formato de planeación con elementos de aprendizaje basado en tareas (funciones de cada actividad) 1 (14%)							
2. ¿Como inicia la clase? CATEGORIAS: Gestión del aula , 3 (43%) Rutina de bienvenida 6 (86%) (saludo, bienvenida, pase de lista y fecha) Actividades de repaso 4 (57%) 2.1 ¿Hay algún tipo de introducción o anuncio? SI-6 NO-1	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO
	la docente pregunta si tienen las copias para trabajar en la clase después saluda "Good morning" pasa lista y entrega cuadernos de trabajo	Se saluda con good morning da las instrucciones de lo que se utilizará en la sesión pregunta la fecha y pasa lista y cantan el happy birthday a uno de los estudiantes	Sólo dice el nombre del tema adjetivos e inicia con un dictado.	Pasando lista. Después pregunta la fecha y la pone en el pizarrón. Repasan en el pizarrón el tema emociones y sentimientos y escribe el vocabulario clave en el pizarrón.	dice good morning los estudiantes responden good morning, repasan vocabulario los números hasta el 100, colores, días de la semana, meses del año. Pasa lista. Los estudiantes responden "present o here"	la profesora Saluda me presenta con los alumnos y hace un recordatorio del tema pasado, revisa los pronombres los pregunta en plenaria y los va escribiendo en el pizarrón, después pregunta los adjetivos y de igual manera los escribe en el pizarrón. Los estudiantes hacen	saluda y pregunta cómo están y hace varias preguntas sobre el fin de semana en inglés y en español me presenta como invitada y pregunta A sus estudiantes si están cómodos para iniciar la clase

						enunciados orales	
3. ¿El docente establece los objetivos de la lección? Si=4 No=3 ¿Cómo? Activando sus conocimientos previos 3 (43%) Comunicando el objetivo a los estudiantes 1 (14%) Con actividades que introducen el tema 3 (43%)	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X
hace repaso del tema "past simple" de las reglas y el patrón de las oraciones		comienza poniendo la fecha en el pizarrón (esto realizado por un alumno) y pregunta en plenaria en inglés la fecha del día.	empieza dando una la definición de adjetivos.	Dice que van a repasar el tema sentimientos y emociones.	Recordando el tema sentimientos y emociones con una actividad en el pizarrón responde a la pregunta how are you feeling today?	Inicia con una revisión del tema "aparencia física" uniendo pronombres con el verbo To Be y los adjetivos	les indica qué se va a trabajar el tema preguntas y lo escribe en el pizarrón
4. ¿Los estudiantes muestran interés y participan desde el principio? SI=7 ¿Cómo? Involucrados, motivados y desafiados con: Actividades Orales 6 (86%) (respondiendo preguntas, cantar las mañanitas, elaborar enunciados orales, repasar vocabulario)	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X
respondiendo a las preguntas de la profesora tales como ¿qué son los verbos regulares e irregulares? y sus reglas como agregar -ED		pasando al pizarrón, respondiendo a las preguntas de la profesora y cantando las mañanitas en inglés a los cumpleañeros.	Realizando las actividades que pone la profesora (Dictado de adjetivos) y participando en plenaria	En plenaria va diciendo el vocabulario clave que recuerdan como happy, sad, etcétera.	En plenaria contestando a las preguntas en inglés que les hace la profesora y pasando al pizarrón.	Los estudiantes contestan a lo que pregunta la profesora elaborando enunciados orales	comienza preguntando la fecha en plenaria a los alumnos mientras la teacher la escribe en el pizarrón

Actividades escritas 4 (57%) (pasar al pizarrón, dictado de adjetivos) 5. ¿Se utilizan actividades de calentamiento? SI=7 ¿Cuáles? Actividades escritas y gramaticales 5 (71%) (Realizar crucigrama con verbos regulares, escribir la fecha en el pizarrón en presente, pasado y futuro con las palabras yesterday, today y tomorrow y Dictado de adjetivos) Actividades orales 2 (29%) (repaso de vocabulario clave, repaso de pronombres, el verbo to be y adjetivos de manera oral)	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X
con imágenes en el pizarrón los alumnos de acuerdo al número de lista pasan a cambiar los verbos en pasado. Se revisan en plenaria.		Con la fecha escrita en el pizarrón se repasan los tiempos verbales presente, pasado y futuro. Los alumnos pasan al pizarrón y hacen ejercicios relacionados con el tema.	Dictado de enunciados que contienen adjetivos.	En plenaria el repaso oral del vocabulario clave.	Pasan al pizarrón y relacionan una imagen con el vocabulario clave de sentimientos y emociones	repaso oral de pronombres, verbo to be y adjetivos de manera oral	pide sacar su cuaderno y pregunta qué se vio en la última clase, los estudiantes responden "preguntas" sobre el tema WH questions. mientras la teacher escribe la información en el pizarrón.
6. ¿Se presenta el nuevo material o concepto? SI=7 ¿Cómo? Con actividades que activan el	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X
la profesora empieza el repaso de donde se		Con un repaso del tema días y fechas ya que es	Con diapositivas en PowerPoint y un cañón que	Se hace un repaso de sentimientos y	Con un repaso de vocabulario clave utilizando	se escribe en el pizarrón el título"	pregunta quién estuvo ausente la

conocimiento previo (preguntas en plenaria, actividades de participación activa como pasar al pizarrón activa, dictado, repaso de vocabulario clave)	quedó preguntando al grupo cómo se llama el tema que estamos viendo y los alumnos contestan en plenaria "simple past".	una clase de secuencia.	despliega la información en el pizarrón (adjetivos), e inicia con un dictado como repaso del tema.	emociones y se pregunta en plenaria how are you feeling today? en inglés. Para posteriormente los alumnos contestar en inglés cómo se sienten hoy.	imágenes y el vocabulario clave, el cual se presenta en el pizarrón.	apariencia física"	clase pasada y de ahí pregunta en plenaria cuáles son las preguntas WH como repaso del tema y los alumnos responden en inglés mientras que la profesora los explica y los va escribiendo en el pizarrón, pide a los alumnos que no lo tengan que lo copien																												
7.¿Se utilizan recursos visuales, auditivos u otros materiales para apoyar la instrucción? 5- (71%) ¿Cuáles? Recursos visuales 2 (29%) (verbos, abecedario, vocabulario clave) Recursos tecnológicos 2 (29%) (computadora, cañón, bocinas) Recursos	<table> <tr> <td>SI</td> <td>NO</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td></td> </tr> </table> visuales: imágenes con verbos en presente El abecedario y palabras con código de color y una lista de verbos irregulares. auditivo con la computadora	SI	NO	X		<table> <tr> <td>SI</td> <td>NO</td> </tr> <tr> <td></td> <td>X</td> </tr> </table> El salón donde la profesora imparte su clase es prestado por lo que no tiene ningún material didáctico sólo pizarrón y marcadores se escriben las instrucciones en el pizarrón y todas las	SI	NO		X	<table> <tr> <td>SI</td> <td>NO</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td></td> </tr> </table> Computadora, cañón, bocinas, música y se proyecta los de visualmente.	SI	NO	X		<table> <tr> <td>SI</td> <td>NO</td> </tr> <tr> <td></td> <td>X</td> </tr> </table> Sólo se utiliza el pizarrón ya que la profesora no tiene salón. La profesora lee las instrucciones de la hoja de trabajo pregunta lo que significa en plenaria para ver si los estudiantes entendieron.	SI	NO		X	<table> <tr> <td>SI</td> <td>NO</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td></td> </tr> </table> En todo el salón la profesora tiene imágenes y vocabulario clave que usan constantemente los estudiantes. También utiliza mucho el pizarrón para escribir instrucciones y	SI	NO	X		<table> <tr> <td>SI</td> <td>NO</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td></td> </tr> </table> La profesora hace dibujos en el pizarrón para apoyar el significado de las palabras que va a enseñar, va dibujando al mismo tiempo que pregunta en plenaria a los alumnos y	SI	NO	X		<table> <tr> <td>SI</td> <td>NO</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td></td> </tr> </table> el pizarrón en donde escribe patrones y el vocabulario clave las preguntas WH. No utiliza imágenes ya que no tiene salón es un salón prestado	SI	NO	X	
SI	NO																																		
X																																			
SI	NO																																		
	X																																		
SI	NO																																		
X																																			
SI	NO																																		
	X																																		
SI	NO																																		
X																																			
SI	NO																																		
X																																			
SI	NO																																		
X																																			

tradicionales 6 (86%) (pizarrón, marcadores de color, hojas de trabajo)	pone música en el momento de trabajar. También utiliza marcadores de colores	actividades se hacen con el pizarrón.			realizar actividades.	estos repiten el vocabulario clave en inglés	
8.¿Se fomenta la interacción en inglés entre el docente y los estudiantes y entre los propios estudiantes? Si-7 ¿Cómo?	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X
Actividades de interacción docente-alumno 7 (100%) (preguntas y respuestas, promoviendo el uso oral del idioma, práctica oral dirigida; la teacher pide que respondan o repitan en inglés)	la profesora conversaba con los alumnos dando un ambiente de confianza. Los estudiantes pueden compartir sus resultados entre ellos y trabajar en binas.	Comunicándose en inglés. Entre la profesora y los alumnos es en inglés, entre los estudiantes algunas palabras son en inglés.	La profesora les pide que respondan en inglés y que repitan las frases que no saben inglés	la profesora pregunta en inglés los enunciados de la hoja de trabajo y los estudiantes contestan en plenaria utilizando los adjetivos de emociones y sentimientos en inglés.	En plenaria los estudiantes contestan, después de individualmente pasan al pizarrón y la profesora pregunta cómo se sienten en una situación específica y los estudiantes dan un ejemplo de cómo se sienten en plenaria	cuando los estudiantes le dicen una palabra en español la profesora se las dice en inglés y hace que la repitan en inglés	con preguntas en plenaria en inglés en donde los alumnos puedan escuchar el idioma y repetir el idioma.
Actividades de interacción alumno-alumno 3 (43%) (compartir resultados, trabajar en binas, practica oral en inglés)							
9.¿Existen actividades de práctica que permiten a los	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X
actividades de				Repiten en inglés el			

estudiantes aplicar el nuevo lenguaje de manera efectiva? SI-7 (100%) <u>¿Cuáles?</u> Ejercicios gramaticales y de escritura 3 (43%) (Actividad de calentamiento, dictado de enunciados, ejercicio descriptivo escrito, patrón de preguntas con el verbo to be, columnas de cada elemento para elaborar enunciados en orden) Ejercicios orales y de vocabulario 6 (86%) (Ejercicios de relación de imagen con adjetivos, repiten en inglés el vocabulario clave de emociones y sentimientos, repiten en inglés el vocabulario clave de emociones y sentimientos, relacionar imágenes con significados, presentaciones como la actividad “que te hace feliz”,	calentamiento en donde los alumnos cambian el verbo regular en pasado simple.	la profesora realiza preguntas en plenaria las cuales son en inglés y con eso los estudiantes practican el idioma, aunque en ocasiones sus respuestas son en español.	dictado de enunciados, ejercicios de relación de imagen con adjetivos y finalmente un ejercicio descriptivo escrito.	de vocabulario clave de emociones y sentimientos.	Relacionar imágenes con significados, presentaciones como la actividad “que te hace feliz” en donde los estudiantes expresan su sentir.	con imágenes del pizarrón los estudiantes van elaborando ejemplos	se inicia con un patrón de preguntas con el verbo to be, los cuales están escritos en el pizarrón. La profesora va preguntando un ejemplo de cada elemento del patrón para formar una pregunta con WH y los estudiantes contestan en inglés ejemplo una palabra con WH + un verbo To be + un pronombre + el Signo d interrogación. Se hacen columnas de cada elemento para elaborar enunciados en orden
---	---	---	--	---	---	---	---

con las imágenes del pizarrón los estudiantes van elaborando ejemplos, práctica oral del patrón WH + un verbo To be + un pronombre + el Signo de interrogación)							
10.¿Se utilizan actividades variadas para mantener el interés y la participación de los estudiantes? SI-2 (29%) NO-5 (71%) <u>¿Cuáles?</u> NO Actividades tradicionales (hojas de trabajo, pasar al pizarrón, cuadernillos de trabajos, preguntas y respuestas en plenaria, práctica oral del tema) SI Actividades de desarrollo de habilidades lingüísticas (ejercicios de relación imagen-significado, presentaciones orales de trabajos anteriores)	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X
sólo se utiliza una hoja de trabajo para el pasado simple.	Sólo pasar al pizarrón a completar los ejercicios de repaso del tema sobre los días de la semana y fechas en presente, pasado y futuro.	pero los cuadernillos de trabajo elaborados por la profesora están diseñados de acuerdo a las necesidades individuales de los estudiantes.	Sólo se realiza la actividad de clase en plenaria. La profesora lee los enunciados con diferentes situaciones y los estudiantes Responden cómo se sentirían en esa situación.	Actividades de repaso, relacionar palabras, significados en español, presentaciones orales de trabajos de clases anteriores y hojas de trabajo	es sólo la revisión de enunciados descriptivos la profesora dibuja y le agrega un sujeto y un adjetivo ejemplo “black hair”		los deja repartir el trabajo del día como ayudantes de la clase

Estrategias de participación activa (class helper)							
11. ¿La instrucción y las actividades son apropiadas para el nivel de habilidad de los estudiantes? SI-7 Porque? Estrategias para promover la comprensión, la participación activa y el aprendizaje significativo (Explicación clara y previa, apoyo visual, clarificación conceptual, uso del lenguaje materno, Instrucciones claras y ordenadas)	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO
	la profesora antes de iniciar la actividad primero explica que se va a hacer para asegurarse que todos puedan hacer la actividad, siempre se leen las instrucciones de la actividad y se clarifica si hay alguna duda o pregunta.	por lo que son escritas en el pizarrón y se dicen ambas en inglés. se repasan con el significado en español para ver si los estudiantes lo entienden.	Aparte de que la profesora explica muestra por medio de una diapositiva la actividad que se va a realizar con lenguaje Claro y entendible así como ejemplos finales escritos.	la profesora clarifica en español las palabras que no recuerdan los estudiantes y muestra con un ejemplo escrito en el pizarrón como hacer la actividad.	la profesora usa la lengua materna para clarificar cuando se necesita y escribe la actividad y las instrucciones en el pizarrón.	Se cuenta con un andamiaje visual elaborado en el pizarrón para el reconocimiento de los conceptos	explica de una manera clara y sencilla el orden de las preguntas. Siempre da las instrucciones antes de cada actividad. Se hacen ejemplos de las preguntas antes de iniciar la actividad
12. ¿Se presentan situaciones realistas en las que los estudiantes puedan utilizar el nuevo lenguaje de manera práctica? SI-5 No- 2 ¿Cuales? SI	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO
	Solo hay interacciones profesor alumno y profesor plenaria cuando se	Sólo se repasan los días de la semana fechas y vocabulario clave. Reconociendo los días que van	los enunciados que se realizan se encuentran hechos según el contexto de los estudiantes por	La profesora realiza enunciados escritos en el pizarrón con el vocabulario clave de	La profesora relaciona los sentimientos con situaciones reales de sus estudiantes y pregunta en qué	la profesora se toma el cabello para modelar que su cabello es largo y ondulado al mismo tiempo	en plenaria se preguntan los elementos que se necesitan para crear una pregunta a la vez la

Actividades de comprensión para promover el aprendizaje significativo modelado: (enunciados escritos en el pizarrón con el vocabulario clave de sentimientos y emociones, explicación por qué se llaman preguntas "WH, relación de sentimientos con situaciones reales de los estudiantes.) Actividades para promover la participación activa pregunta y respuesta: (¿Cómo se sentirían en una situación en particular?, ¿en qué momentos se sienten así?, ¿Qué elementos se necesitan para crear una pregunta? actividades considerando el contexto del estudiante NO	repasan temas.	a la escuela y los fines de semana, así como las palabras "today, yesterday, tomorrow.	ejemplo" My coffee is hot".	sentimientos y emociones al mismo tiempo que pregunta a los estudiantes cómo se sentirían en esa situación.	momentos se sienten así.	que expresa en ingles que su cabello es "long and wavy"	profesora explica por qué de llaman preguntas WH
---	----------------	--	-----------------------------	---	--------------------------	---	--

Actividades de comprensión para promover el aprendizaje significativo modelado: (enunciados escritos en el pizarrón con el vocabulario clave de sentimientos y emociones, explicación por qué se llaman preguntas "WH, relación de sentimientos con situaciones reales de los estudiantes.) Actividades para promover la participación activa pregunta y respuesta: ¿Cómo se sentirían en una situación en particular?, ¿en qué momentos se sienten así?, ¿Qué elementos se necesitan para crear una pregunta? actividades considerando el contexto del estudiante NO	repasan temas.	a la escuela y los fines de semana, así como las palabras "today, yesterday, tomorrow.	ejemplo" My coffee is hot".	sentimientos y emociones al mismo tiempo que pregunta a los estudiantes cómo se sentirían en esa situación.	momentos se sienten así.	que expresa en inglés que su cabello es "long and wavy"	profesora explica por qué de llaman preguntas WH
--	----------------	--	-----------------------------	---	--------------------------	---	--

Solo practican con los repases del tema							
13. ¿Los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar entre sí utilizando el inglés en contextos significativos? ¿De qué manera? Si-2 Actividades para promover la comprensión (Clarificar el significado de las palabras, para que puedan entender en que contextos se puede utilizar el nuevo vocabulario) Actividades para promover la participación activa (Retroalimentación, compartir entre compañeros, trabajo en equipo y colaborativo, práctica oral, ejercicios de pronunciación con WH). No-5	SI NO X sólo responden a lo que pregunta la profesora en plenaria.	SI NO X Sólo hay interacción profesora alumno en plenaria y si hay dudas o comentarios en plenaria se resuelve.	SI NO X Comparten sus ideas con los compañeros, pero solo el vocabulario clave lo dicen en inglés y en este caso los adjetivos también las explicaciones de la profesora son en español.	SI NO X La profesora les da la oportunidad de comentar con sus compañeros y retroalimentarse entre sí cuando están trabajando. Pueden comparar su trabajo. Aunque algunos solo copian.	SI NO X Sólo responden a las preguntas de la profesora en plenaria. En inglés el vocabulario clave	SI NO X Sin embargo, pueden comentar entre ellos (en español) con confianza lo que se está haciendo en el pizarrón y pueden mostrar entre ellos sus dibujos y anotaciones del cuaderno	SI NO X se leen las oraciones de práctica oral que están en el pizarrón e inglés y se explica qué significan en español. Se revisa la pronunciación de las palabras WH siguiendo el patrón que se les enseñó previamente

Actividades de instrucción directa. (preguntas y respuestas, interacción profesor-estudiante, explicación e interacciones en español)							
14. ¿Se fomenta la creatividad y la expresión individual en las actividades de aplicación? SI-4 (57%) NO-3 (43%) ¿De qué manera? SI Actividades que fomentan la creatividad individual 3 (43%) (Dibujar y diseñar) Actividades que fomentan la expresión individual 2 (29%) (Crear enunciados basados en el contexto real individual de los estudiantes) NO Actividades de instrucción directa 3 (43%) (preguntas y respuestas, instrucciones para elaborar la actividad)	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X
profesora hace preguntas de instrucción directa tales como ¿qué tipos de verbos existen? ¿que necesitamos para hacer un enunciado?		Se les permite la creatividad e innovación con la elaboración de un reloj en el cual pueden hacer su propio diseño y colorearlo al gusto.	En los ejercicios de práctica en su cuadernillo de trabajo al momento de dibujar y colorear las imágenes relacionadas con el vocabulario clave. Los estudiantes crean su propio diseño de imagen y sus propios enunciados basándose en el vocabulario que manejan individualmente.	Solo se siguen las instrucciones de instrucción directa para elaborar la hoja de trabajo.	Las actividades de relacionar situaciones de emociones y sentimientos con el contexto real individual de cada estudiante.	los estudiantes tienen la libertad de dibujar las imágenes del pizarrón agregando colores y diseños marcos en su hoja de trabajo etc	sólo se sigue el patrón de estructura de preguntas por medio de instrucción directa.

Sección II. Gestión del Tiempo y del espacio en la Clase

INDICADOR	1	2	3	4	5	5	7
15. ¿La clase sigue un plan de lección organizado y estructurado? SI – 7 Secuencia de 4 actividades 3 (43%) (Actividad de repaso, actividad de práctica, elaboración de producto de clase, entrega de producto). Secuencia de 3 actividades 4 (57%) (Actividad de repaso, elaboración del producto de clase, entrega del producto de clase).	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X
Se inicia con una actividad de repaso de tema “crossword” se revisan las reglas del pasado simple como verbos regulares e irregulares verbo regular con la terminación -ed seguido por un desarrollo elaboración de producto de clase y un cierre de actividades, entrega de producto.		Primero ejercicios de repaso, después de desarrollo elaboración de producto de clase y cierre, entrega del producto.	Se comienza con actividades de repaso, actividades de práctica y después se comienza el producto de la clase. Finalmente se hace fila para entregar el producto de clase.	Comienza con un repaso, sigue con la actividad a realizar y termina con la revisión en plenaria e individual	Se comienza con actividades de reforzamiento, después ejercicios de práctica, posterior el trabajo de clase y se finaliza con una revisión de actividad.	se inicia con actividades de calentamiento, seguido por el concepto de vocabulario clave y después se copia la información presentada en el pizarrón y se hacen enunciados orales	se inicia con un repaso, después a la revisión y estructura de enunciados yendo de menos a más después se hace una hoja de trabajo y finalmente se revisa en plenaria la hoja de trabajo.

16. ¿El docente gestiona efectivamente el tiempo, asegurándose de que cada actividad tenga suficiente duración? SI- 7 /100%) <u>¿Cómo?</u> <u>Estimando el tiempo por parte de los estudiantes.</u> 1/14%) <u>Monitoreando el tiempo</u> (celular, computadora, laptop, reloj) 7 (100%) <u>Aprovechando el tiempo</u> (2 actividades paralelas) 2 (29%)	SI X NO	les pregunta a los estudiantes por el tiempo que ellos consideran necesitan para elaborar el trabajo y monitorea el tiempo en su computadora.	SI X NO	Observa el tiempo en su celular para calcular cuánto tiempo tiene para terminar la actividad.	SI X NO	Monitoreando el tiempo para la actividad en la laptop.	SI X NO	en su celular tiene alarmas que le avisa cuando ya le faltan 10 o 15 minutos para que la actividad termine.	SI X NO	Observa el tiempo en su reloj.	SI X NO	la profesora aprovecha mientras los estudiantes se están copiando del pizarrón para pasar lista aprovechando que los estudiantes están tranquilos y trabajando checa su tiempo en su laptop	SI X NO	revisa el tiempo en su celular y toma lista cuando los estudiantes están copiando del pizarrón para no perder tiempo
17. ¿La clase mantiene un ambiente positivo y de respeto mutuo? SI- 7 (100%) <u>¿Qué estrategias se utilizan?</u>	SI X NO	se habla con los estudiantes directamente y la profesora genera un ambiente de confianza y respeto mutuo	SI X NO	La profesora fomenta un ambiente de confianza modelando el respeto en el aula y en la	SI X NO	Hablar directamente con los estudiantes.	SI X NO	La profesora habla directamente con los estudiantes modelando un ambiente	SI X NO	La profesora fomenta un ambiente de confianza para que los estudiantes se sientan	SI X NO	la empatía y el respeto que modela la profesora se ve reflejado en los alumnos	SIX X NO	la profesora habla de manera directa con los estudiantes modelando el respeto
<u>Comunicación abierta y directa</u> 4 (57%) <u>Fomento de un ambiente seguro y de apovo</u> 3 (43%) <u>Modelando comportamientos positivos</u> 4 (57%) <u>Establecimiento de expectativas claras</u> 1 (14%)	entre los estudiantes	puerta tiene 3 carteles con palabras y frases como "make good choices, show problems y show respect"			de confianza.	relajados con la confianza de preguntar. La profesora es muy maternal.								
18. ¿Los estudiantes trabajan en el aula? SI 7 (100%) <u>¿De qué manera lo hacen?</u> ejemplo: individualmente, en parejas o en grupos <u>Individualmente</u> 7 (100%) <u>En binas</u> 1 (14%) <u>En grupos</u> 1 (14%)	SI X NO	Unos trabajan individualmente y otros en binas.	SI X NO	Individualmente y prestan materiales como tijeras y cartón.	SI X NO	Individualmente, pero sí pueden compartir información con sus compañeros ejemplo un compañero pregunta cómo se escribe "coffee" en inglés y los compañeros le ayudan respondiéndole.	SI X NO	Individual, pero tienen la libertad de compartir con sus compañeros a su alrededor.	SI X NO	De manera individual, checando sus notas cuando existe duda.	SI X NO	individualmente, pero con la libertad de mostrar su trabajo a los compañeros	SI X NO	se sientan en mesas grupales, sin embargo, la hoja de trabajo se realiza individualmente. Las preguntas y la explicación que da la profesora son en plenaria y ayuda como andamiaje para el trabajo de clase

19. ¿La asignación del espacio y la organización del mobiliario facilitan la realización de actividades?	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	X		X		X		X		X		X	
SI-6 (86%) <u>Amplio y fluido</u> NO- 1 (14%) <u>Inadecuado</u> e <u>insuficiente</u>	aunque es un salón prestado, tanto los estudiantes como la profesora pueden moverse con facilidad. Es espacioso.		Es un salón de clases grande y espacioso.		es una aula grande y espaciosa. Ni la profesora ni los estudiantes tienen problemas de movilidad.		Es un salón grande que, aunque es prestado permite la movilidad tanto de la profesora como de los estudiantes.		A pesar de que la profesora tiene un salón propio es demasiado pequeño para la cantidad de alumnos que tiene, en ocasiones atiende hasta 50 alumnos por clase, aún así la profesora pasa a los lugares de los estudiantes a monitorear el trabajo de clase, así como revisar si hay dudas o comentarios.		la profesora tiene un salón espacioso que le permite a ella y a los estudiantes moverse con facilidad teniendo un máximo de 20 estudiantes. El salón es propio	

Sección III. Evaluación y retroalimentación

INDICADOR	1		2		3		4		5		6		7	
20.¿Se evalúa el progreso de los estudiantes durante la lección? SI-7 (100%)	SI X	NO ☐	SI X	NO ☐	SI X	NO ☐	SI X	NO ☐	SI X	NO ☐	SI X	NO ☐	SI X	NO ☐
	pasando a los estudiantes de manera		La profesora pasa a ser		la profesora recoge los		Se pregunta el significado de		Con preguntas en		la profesora pasa a ver el		la profesora pasa a las	
¿Cómo? <u>Evaluación individual y monitores del avance</u> 5 (71%) (monitoreo de actividad, calificación de cuadernos) <u>Evaluación oral</u> 2 (29%) (preguntas y respuestas) <u>Evaluación grupal</u> 2 (29%) (pasar al pizarrón y realizar actividades que se revisan en plenaria)	aleatoria al pizarrón para que realicen las actividades y se revisa en plenaria.		recorridos entre los alumnos para monitorear su trabajo.		cuadernos y mientras ellos trabajan en el manual ella califica los cuadernos.		las palabras clave.		plenaria, y en el trabajo individual. Los estudiantes pasan al pizarrón a contestar la actividad. Se revisa en plenaria.		trabajo a los pupitres de los estudiantes para monitorear su avance y si tienen duda de lo que tienen que realizar		mesas de trabajo para ver cómo van o si existe alguna duda	
21.¿Se proporciona retroalimentación específica y constructiva sobre el desempeño de los estudiantes? SI-7 (100%) ¿Cómo? <u>Retroalimentación oral individual o en grupo</u> 7 (100%) (Revisión en plenaria, comunicación directa) <u>Retroalimentación escrita</u> 4 (57%)	SI X	NO ☐	SI X	NO ☐	SI X	NO ☐	SI X	NO ☐	SI X	NO ☐	SI X	NO ☐	SI X	NO ☐
	Al momento de revisar en plenaria, cuando pasan al pizarrón y cuando califica individualmente que el estudiante lleva su cuaderno a la profesora.		la profesora les indica si están bien con frases como “great, excellent ,good job”		Individualmente al momento de calificar los cuadernos y también directamente al alumno le comenta cuando pasa a sus pupitres.		Cuando pasan a que les califique la profesora les dice directamente en donde se equivocaron y que hay que mejorar.		Cuando pasan al pizarrón, los estudiantes leen el enunciado con la respuesta correcta y la teacher les hace comentarios como “great job”		al momento que llevan su trabajo a calificar la profesora les dice personalmente cómo lo hicieron con frases como “muy bien”		en el momento que pasa a revisión en las mesas les va indicando si están bien o qué es lo que deben mejorar en qué se deben fijar también en plenaria	

							pregunta ¿cómo vamos?
22. ¿Hay actividades de evaluación al final de la lección? SI-6 (86%) NO-1 (14%) Se presento solo un avance del proyecto. ¿Cuales? Autoevaluación en plenaria 5 (71%) (Se realiza de manera individual, los estudiantes evalúan su desempeño, comparten sus reflexiones con el resto de la clase, toman conciencia en que se equivocaron) Evaluación formativa 1 (14%) (Modela la pronunciación correcta de las palabras, ayuda a los estudiantes a comprender el significado de las	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO	S X NO	SI X NO	SI X NO
palabras, fomenta la participación activa, proporciona la oportunidad para practicar pronunciación)	Al pasar a los alumnos individualmente al pizarrón estos revisan su respuesta sea correcta se hace una autoevaluación en plenaria.	Los estudiantes no terminaron la actividad solo fue un avance del proyecto.	se elaboran en el cuadernillo de trabajo y a final de revisa en plenaria.	Se utiliza la misma hoja de trabajo se califica en plenaria.	se revisa la misma hoja de trabajo que es una rueda de emociones.	La profesora pasa al pizarrón y va uniando las palabras con un ejemplo donde ella se usa como modelo. Escribe en el pizarrón una frase que describa su cabello mostrando oralmente cómo se pronuncia el enunciado	la hoja de trabajo se revisa en plenaria. Un estudiante lee la respuesta y todo el grupo repite la pregunta en inglés y el significado en español
23. ¿Se utilizan juegos, tareas, proyectos u otras actividades para evaluar el progreso y los logros de los estudiantes? SI – 7 (100%) ¿Cuales? Material exprofeso 4 (57%) (cuaderno, manual de ejercicios, presentaciones power point, hojas de trabajo, Proyectos 1 (14%) Actividades de práctica guiada 1 (14%) (modelar y hacer ejemplos)	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO
	Se cuenta con un cuaderno de trabajo y un manual de ejercicios elaborado por la profesora.	Se utilizan proyectos, esta clase fue de elaborar un reloj para practicar fechas y tiempo punto	Diapositivas en PowerPoint con actividades y en plenaria se revisa si el ejercicio es correcto o no en el momento.	Sólo se hace revisión en plenaria de la hoja de trabajo punto	Se dibuja en una hoja de trabajo la rueda de las emociones en donde los estudiantes tendrán que dibujar en cada adjetivo una situación que refleje el sentimiento que indica la hoja de trabajo.	la profesora sólo modela el enunciado descriptivo de manera oral y escrita utilizando las imágenes y el vocabulario clave de la clase	con la misma hoja de trabajo
24. ¿Se da la oportunidad a los estudiantes de hacer preguntas y aclarar dudas?	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO
	En el momento que surge la	los estudiantes levantan la	en el momento que lo requieran	al final de la	en plenaria la profesora	al momento de elaborar las	en plenaria y cuando la

SI-7 (100%) ¿Cómo? <u>Con preguntas espontáneas por parte de los estudiantes</u> 5 (71%) <u>Verificando la comprensión por medio del profesor</u> 3 (43%)	duda los estudiantes levantan la mano y preguntan en plenaria la profesora aclara las dudas.	mano y preguntan directamente a la profesora.	solo levantan la mano o le hablan a la profesora.	profesora pregunta si entendieron. También en plenaria e individualmente Los estudiantes se acercan a preguntar.	pregunta en general si hay preguntas.	oraciones de manera oral sobre ellos mismos, los estudiantes le preguntan a la profesora cómo describir su apariencia, la profesora les muestra de manera oral y escrita el patrón del enunciado en el pizarrón	profesora pasa a las mesas de trabajo de manera individual pregunta si hay dudas																												
25. ¿Se utilizan herramientas como ejercicios, preguntas orales o escritas para evaluar la comprensión de los estudiantes? SI- 7 (100%) ¿Cuáles? <u>Ejercicios gramaticales escritos</u> 3 (43%) (hojas de trabajo, dictado). <u>Preguntas y respuestas sobre comprensión del tema oral</u> 3 (43%)	<table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td>X</td><td></td></tr></table> Ejercicios escritos en donde los estudiantes separan las palabras de un enunciado y subrayan el verbo en pasado simple.	SI	NO	X		<table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td>X</td><td></td></tr></table> Al dar las instrucciones en inglés se pregunta el significado en español para ver si los estudiantes entendieron lo que tienen que hacer.	SI	NO	X		<table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td>X</td><td></td></tr></table> Ejercicios como el dictado para revisar la gramática y la profesora pregunta el significado en español.	SI	NO	X		<table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td>X</td><td></td></tr></table> se utilizan situaciones reales en los enunciados orales para que los estudiantes identifiquen cómo se sentirían en esas situaciones.	SI	NO	X		<table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td>X</td><td></td></tr></table> Los estudiantes leen los enunciados en inglés profesora combinar escritura, lectura, expresión oral y comprensión auditiva en sus actividades.	SI	NO	X		<table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td>X</td><td></td></tr></table> La profesora muestra en el pizarrón un patrón de enunciados en plenaria sobre descripciones físicas. La profesora hacen enunciados orales sobre ella misma y los estudiantes siguen el	SI	NO	X		<table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td>X</td><td></td></tr></table> se realizan preguntas con lo que se les enseñó de manera oral y después se pregunta su significado en español	SI	NO	X	
SI	NO																																		
X																																			
SI	NO																																		
X																																			
SI	NO																																		
X																																			
SI	NO																																		
X																																			
SI	NO																																		
X																																			
SI	NO																																		
X																																			
SI	NO																																		
X																																			
(preguntar el significado de los textos y palabras) <u>Actividades de producción oral</u> 3 (43%) (Identificar el tema en situaciones reales, leer, <u>Combinación de actividad con las 4 habilidades lingüísticas.</u> <u>1(14%)</u>						ejemplo con ellos mismos.																													
26. ¿Se incluye una evaluación escrita y una sección de autoevaluación para que los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje? SI-7 (100%) ¿Cuáles y que tipo? <u>Actividades de gramática</u> 5 (71%) (Completar ejercicios de conjugación verbal, Identificar errores gramaticales en	<table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td>X</td><td></td></tr></table> Se utiliza el trabajo de clase escrito sobre el pasado simple como parte de la autoevaluación, donde los estudiantes reflexionan y responden a las preguntas de la profesora en plenaria. Después cuando	SI	NO	X		<table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td>X</td><td></td></tr></table> Ya que no se terminó el proyecto. Sin embargo, los estudiantes que no llevaron el material para elaborar el proyecto hacen ejercicios escritos con el vocabulario today, yesterday y tomorrow y la	SI	NO	X		<table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td>X</td><td></td></tr></table> En sus cuadernos al revisar individualmente el trabajo escrito sobre adjetivos.	SI	NO	X		<table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td>X</td><td></td></tr></table> La misma hoja de trabajo sobre sentimientos y emociones se utiliza como autoevaluación y se revisa en plenaria e individualmente al final de la clase.	SI	NO	X		<table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td>X</td><td></td></tr></table> Sólo se trabaja con la rueda de las emociones y la profesora pasa los lugares para revisión individual.	SI	NO	X		<table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td>X</td><td></td></tr></table> se forman en línea y llevan su cuaderno a revisión con un enunciado escrito sobre cómo es su cabello (adjetivos) y lo dicen de manera oral si hay inseguridad se puede leer	SI	NO	X		<table><tr><td>SI</td><td>NO</td></tr><tr><td>X</td><td></td></tr></table> Se revisa en plenaria la hoja de trabajo sobre WH questions, se leen las preguntas en inglés, Se repite en plenaria en inglés y finalmente se dice su	SI	NO	X	
SI	NO																																		
X																																			
SI	NO																																		
X																																			
SI	NO																																		
X																																			
SI	NO																																		
X																																			
SI	NO																																		
X																																			
SI	NO																																		
X																																			
SI	NO																																		
X																																			

oraciones o párrafos, escribir oraciones usando estructuras gramaticales específicas.)	el estudiante pasa al pizarrón a escribir la respuesta correcta y se revisa en plenaria.	profesora les revisa individualmente el vocabulario clave de manera oral y escrita.					significado en español mientras se va revisando cuáles preguntas están correctas
Actividades de vocabulario 3 (43%) (Crear tarjetas de vocabulario con definiciones y ejemplos, completar ejercicios de vocabulario, como crucigramas o sopa de letras, rueda de las emociones, escribir oraciones usando nuevo vocabulario.)							

Sección IV. Cierre de la Clase

INDICADOR	1	2	3	4	5	6	7
27. ¿Se concluye la clase? SI- 6 (86%) No-1 (14%) Sólo se indica que la clase ya terminó. ¿De qué manera? Con	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X
retroalimentación y evaluación 29% Con instrucciones para la próxima clase 43% Con organización y limpieza 29% Con agradecimiento y despedida 14% Con un juego de concentración 14% ¿Se resume lo que se ha aprendido? NO-7 (100%)	Con la revisión de ejercicios elaborados en clase los estudiantes	Se da instrucciones de lo que se va a realizar la siguiente clase y se	Sólo se indica que la clase ya terminó.	la profesora indica a los estudiantes que la clase terminó y que la próxima clase	Se dan las gracias por asistir, se dice que la clase terminó y que la próxima	con revisión individual de trabajos elaborados en clase.	se recogen los papeles tirados en el salón para dejar limpio. Después se
28. ¿Se asignan tareas o actividades para la próxima clase? no- 3 (43%) si- 4 (57%) Sólo instrucciones directas ¿Qué tipo? Actividades de repaso y consolidación 4 (57%) (terminar actividades	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X	SI NO X
	Actividades que no terminan de hacer se realizan en casa y se revisan la siguiente clase.	En el proyecto “hacer un reloj” las actividades se retomarán en la siguiente clase, sólo se pide no olvidar los materiales.	Solo se dan indicaciones de salir con cuidado y en orden.	se indica que los que no entregaron el trabajo se revisará la próxima clase.	Se entrega una sopa de letras que contiene el vocabulario clave de emociones y sentimientos para que el estudiante la realice en casa y la	los que no pasan a revisión se les pregunta directamente por filas para asegurar que, si entendieron, si les cuesta trabajo la profesora les	en su cuaderno anotan la palabra homework y la profesora escribe en el pizarrón cuál será la actividad de tarea que es elaborar 5

pendientes, sopa de letras, elaborar preguntas WH)					entrega a la siguiente clase	ayuda y ellos repiten	preguntas con WH para seguir practicando el patrón
29. ¿Se proporciona información sobre lo que se abordará en la próxima lección? SI – 6 (86%) NO- 1 (14%) Entrega cuadernos de trabajo después de calificarlos. ¿De qué manera? Con Instrucción directa. 6 (86%) (se revisan trabajos, se sigue con el tema, recordar traer materiales)	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO
	Con instrucción directa la profesora pide que terminen la actividad de tarea e informa que se revisará la siguiente clase.	Directamente a los estudiantes se les dice con qué se va a trabajar para que no olviden sus materiales.	Sólo se entregan sus cuadernos con sus respectivas anotaciones.	Les dice a los alumnos que se revisará el trabajo pendiente la siguiente clase.	Se indica a los alumnos que se revisará el trabajo pendiente la siguiente clase.	Se indica que la siguiente clase se va a continuar con el mismo tema	Se dice que seguirán con el tema.
30. ¿El docente sigue la planeación? SI- 6 (86%) NO- 1 (14%) La planeación es bimestral sin descripción de actividades.	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO	SI X NO
	Al 100% no le faltó ninguna actividad y realizó las actividades siguiendo	La profesora presenta una planeación bimestral con un compendio de todo lo	100% realizó todas las 3 actividades que mencionó en su planeación.	al 100% realizó todas las actividades que presenta en su planeación	En un 80% ya que se observaron actividades revueltas de la sesión 2 y la sesión 3 y las	en un 99% sólo le faltó una actividad de calentamiento en donde escriben sus	En un 99% sólo faltan 2 actividades de interacción entre alumnos en donde se debía

¿Qué tan cercano es lo que el docente hace en el aula con lo que planea? 100 % 43% No faltó ninguna actividad 99% 29% Falto 1 o 2 actividades. 80% 14% Se tomaron actividades de diversas sesiones.	su planeación.	que piensa hacer en 2 meses, pero no vienen los pasos que se abordarán en cada clase no tiene inicio, desarrollo y cierre de cada una de las sesiones.			observaciones de la profesora en la planeación no estaban muy claras	nombres y practican la pronunciación	conversar en equipo. Una en la etapa de inicio y la otra en la etapa de cierre
COMENTARIOS Y PROPUESTAS EN FAVOR DE MEJORAR LA PRACTICA DOCENTE En relación con Gestión del aula y disciplina 3 (43%) (Los estudiantes que no cumplen con el material deben hacer actividades escritas en su cuaderno. *La profesora utiliza 3 frases como make good choices, soul	la clase y la explicación del idioma inglés son en español, solo se utiliza el inglés en los ejercicios de práctica y revisión en plenaria	la profesora utiliza 3 frases como make good choices, soul problems y short respect, para mantener un ambiente de respeto y confianza. Los alumnos que no llevan el material para trabajar realizan un trabajo escrito en sus cuadernos que consta de	La profesora no cuenta con salón propio por lo que no tiene nada de imágenes pegadas en el salón prestado. La profesora cree que lo socioemocional es importante por lo cual elaboró la actividad del amigo secreto para San Valentín. Sin embargo, este tema no tiene nada que ver	La clase es 90% en inglés. La maestra no tiene salón propio. La maestra titular no sale del salón e interrumpe constantemente a la profesora de inglés. Mientras la profesora de inglés está poniendo las actividades en el pizarrón algunos alumnos no están poniendo	la clase es 90% en inglés la profesora tiene su propio salón sin embargo es demasiado chico para la cantidad de alumnos que maneja que son hasta 50. Los estudiantes nunca habían tenido inglés. La profesora siempre pregunta en plenaria si alguien ocupa	La clase es en español sólo los ejemplos son en inglés los estudiantes están muy apegados a la profesora de inglés algunos le dicen mamá.	La profesora no tiene salón. La clase y las explicaciones son en español el inglés sólo se utiliza en los ejemplos y práctica oral de vocabulario clave

problems y short respect, para mantener un ambiente de respeto y confianza * No se pasa lista. * La maestra titular no se sale del salón a la hora de inglés e interrumpe constantemente a la teacher. * Los alumnos no ponen atención a la explicación en el pizarrón. * No hay un orden para calificar, los alumnos no hacen fila, se amontonan todos en el escritorio de la teacher.) <u>Planificación y enseñanza</u> 7 (100%) (La clase es en español. * La clase es 90/10 *90 en inglés. * Se realizaron actividades de repaso que no		conjugan con fechas en presente y futuro. La clase es 90% en inglés y 10% en español.	con el tema de adjetivos pero los estudiantes se observaron motivados y contentos. La clase es en español y sólo los ejemplos son en inglés y las repeticiones en plenaria también en inglés. No pasa lista.	atención, andan levantados, platicando, dibujando y haciendo otras cosas. no hay fila ni orden para calificar, los estudiantes se amontonan en el escritorio de la profesora	su ayuda y se acerca a los estudiantes USAER para verificar. La profesora pasa a los asientos a revisar que todos hayan entendido a pesar de ser un salón tan reducido. La profesora utiliza gesticulación para que los estudiantes entiendan el significado de las palabras sobre todo los de USAER. La profesora realizó actividades que no estaban consideradas en la planeación como las actividades de repaso.		
estaban en la planeación.) <u>Recursos y materiales</u> 4 (57%) (* Salón prestado por lo que no se pueden poner imágenes. * Teacher con salón. * Salón con espacio reducido e insuficiente) <u>Atención a la diversidad</u> 1 (14%) (Atención diversificada a alumnos USAER) <u>Relación docente-alumno.</u> 1 (14%) (alumnos le dicen mamá a la teacher) <u>Ámbito socioemocional</u> 1 (14%) (Se incluyen actividades socioemocionales como el amigo							

secreto en San Valentín)							
-----------------------------	--	--	--	--	--	--	--

Anexo VII. Análisis de las Entrevistas.

Planificación y Diseño de Lecciones:

Tema	Categorías	Texto	Notas
6.Principal enfoque pedagógico en las clases de inglés	Enfoque ecléctico	No tengo un enfoque definido como tal podría decir que los que más utilizo debido a las necesidades de mis alumnos y escuela sería el humanístico comunicativo y tradicional (P1) Mmmm como que no me enfoco en uno siento que es como de acuerdo al contenido de acuerdo a los alumnos y de acuerdo a donde quiero llegar pues al objetivo no tengo un enfoque definido (P6) Bueno trato de utilizar como lo mejor de ciertos enfoques (P7)	P3 contempla el reciclaje.
	Enfoque constructivista (significativo centrado en el estudiante)	El enfoque principal pues que sea significativo que sea significativo siempre y que lo que hacen lo estén aplicando que se lo vayan llevando no quedarme con un solo tema un día y ya no volverlo a ver otra vez, sino que ir jalando esos temas irlos llevando junto con los otros de la mano y sobre todo que sea muy significativo y lo más importante que lo practique. (P3) después me gusta poder utilizar lo que es el constructivismo es decir que ellos puedan ese conocimiento que están adquiriendo lo pueden ir adecuando a su estilo de vida es decir ah poco a poco ir incluyendo ese nuevo vocabulario como colores o números a su vocabulario habitual es decir ese conocimiento lo están incluyendo en su día a día. (P7)	
	Enfoque Comunicativo	Bueno, lo primordial es la práctica social del del lenguaje, la cuestión comunicativa que los chicos puedan, pues, aprender a desarrollar esa habilidad comunicativa y puedan transmitirla en el contexto donde ellos se desenvuelvan (P2) Enfoque pedagógico pues lo más importante para mí pues que los niños salgan lo más competentes posible en la cuestión pues de que vayan desarrollando poco a poco sus habilidades me enfoco trato de enfocarme mucho en las habilidades pues que escriban que desarrollen su audición su pronunciación o sea poco a poco que ellos vayan desarrollándose y que no tengan miedo que no tengan miedo a equivocarse eso al menos yo no los hago notar que sí se equivoca nada estás mal no o sea trató siempre de explicarles en qué fue lo que fue lo que no salió bien y lo que pueden mejorar básicamente eso es lo que a mí me interesa y más en esta escuela en la que estoy trabajando pues que es su primera acercamiento ya formalmente con la materia de inglés (P4) yo creo que es más comunicativo porque a la vez siento que es más humano para ellos y me gusta mucho, para mí es muy importante el contacto con mis alumnos entonces por esa razón lo hago así para que ellos primero que nada puedan perder el miedo entonces por eso es más comunicativo por el acercamiento que tengo con ellos la gramática sí creo que es importante los demás aspectos Claro creo que son importantes pero no les doy tanta relevancia y tal vez si debería un poco más porque estaría bien hacer de todos unificarnos (P5)	
	Enfoque conductista	pero con el que más me adecuo sería conforme a el contexto de los estudiantes sería el conductismo...porque cuando	

		trabajo con estudiantes de conocimiento inicial cuando no tienen eh idea de gramática de vocabulario eh me gusta que o es cuando se adapta mejor a que ellos pueden estar recibiendo todo el conocimiento por ejemplo pronunciación, vocabulario un nuevo lenguaje (P7)	
5.Programa empleado para definir tus objetivos de enseñanza	Programa Nacional de Ingles PRONI	Me baso en el programa nacional de inglés en educación básica (P1) el programa que yo estoy utilizando es el programa de Proni. El programa de inglés es la última publicación creo que fue 2000, 2011 o 2016 no recuerdo, pero es la última, es en la que estoy basando mis planeaciones (P2) Qué programa utilizo bueno pues yo lo que utilizo son pues los libros que están dentro del programa nacional de inglés... me baso en lo que es lo que el PRONI me pide por aprendizajes claves, pero obviamente se extiende un poco más la actividad (P4) Programa pues saco mis contenidos de PRONI y a partir de ahí es donde yo estoy viendo (P5) uso el programa anterior que es el 2021 de la SEP del PRONI (P6) Eh bueno uno de los programas que uso es el básico programa nacional de inglés no me baso en el ciclo 3 porque el contexto de mis estudiantes no son para el ciclo 3 es decir no tienen los conocimientos que deberían de tener el ciclo 3 (P7)	
	Ninguno	pues programa en sí no pero nos basamos hablo por nosotros la teacher y yo o por mí más bien (P3)	
	Materiales ubicados o diseñados por el profesor	... así como de diferentes medios de la red (P1) que la cuestión aquí es que no tenemos el material suficiente así que son materiales que yo ya tengo con los que cuento hice algunas pues reproducciones de mi material fotocopiarlas y es con lo que estoy trabajando en base a temática sobre lo que viene en las unidades y obviamente como es muy poco el espacio que tenemos para trabajar son muy pocas actividades lo que hago es hacer actividades de reforzamiento vemos videos presentaciones todo para que los niños pues tengan un conocimiento pues un poco más completo no de lo que es la temática porque en sí pues está muy pobre en esa cuestión es lo que yo veo entonces (P4) no nada más estoy casada con uno para mí es importante ver y sacar provecho de lo que tengo a mi disposición. (P5)	
	El nivel del estudiante	también [nos basamos] en el nivel de inglés que tienen los alumnos (P3) pero también siempre primero que nada hago una evaluación del grupo para saber con qué recurso es el que voy a estar trabajando (P5) por lo cual yo me baso en el “beginner” en el ciclo uno que es cuando apenas están comenzando a incorporar cierto lenguaje de la lengua inglés. (P7)	
8.Forma para	Centrándose en los objetivos	porque tengo un objetivo muy claro de lo que quiero lograr y le voy dando seguimiento con temas específicos y no paso a	Se omitió la respuesta de

asegurar que las lecciones se alineen con los objetivos del PRONI		otro tema hasta que no esté bien entendido. Y obviamente pues voy evaluando antes, durante y después, y así me doy cuenta si hay un avance o si tengo que parar o si tengo que seguir repitiendo. (P2) Pues poniendo materiales acordes a lo que el PRONI me pide en cada unidad no sé si una unidad voy a hablar sobre adjetivos pues trato de ver toda la gama posible de clasificaciones de adjetivos y pues hacerlo de alguna manera muy sencilla para los niños o sea no usar terminología que no entiendan para que yo pueda apegarme a lo que el PRONI me dice (P4) Bueno pues que siempre busco un propósito que cada lección que yo doy tengo un propósito y va este muy de la mano con el objetivo, al final de cuentas eso es lo principal que uno debe de tener no nada más tener una lección por meter un aprendizaje, que esta tenga un propósito y que los niños lo puedan usar en su vida cotidiana porque para ellos es más factible, ellos se sienten más que si están aprendiendo cuando de verdad lo llegan a usar en su vida cotidiana no nada más contenido por contenido (P5) No trabajo como tal con el PRONI si me baso en sus objetivos, pero no del ciclo 3 (P7)	P3 porque no emplea PRONI
	Centrándose en los aprendizajes esperados	Tomando en cuenta los aprendizajes esperados de cada unidad y de ahí vincularlos con el tipo de material y tratar de que el contenido pues sea favorable para el alumno, pero sobre todo tomando en cuenta los aprendizajes esperados que me marque en la unidad para de ahí poder desarrollar pues la estructura gramatical el objetivo y qué tipo de materiales y vocabulario necesito para reforzar el aprendizaje esperado (P6)	
	Adecuándose a la situación	Trato de tomar lo que se me asemeje a la realidad de mis alumnos y escuela ya que por falta de material estos objetivos en su mayoría quedan al aire. (P1) por eso tengo un poquito de recelo como nos piden el programa como nos pide trabajar porque yo siento que hay contenidos que ellos deberían de conocer que no están como que específicamente alineados sobre todo para los niños de sexto que los necesitamos preparar para los contenidos de secundaria que considero que es un nivel muy avanzado por ejemplo con mis alumnos que nunca han tenido inglés y que de un de repente se van a ir este ahora sí que los voy a soltar a algo que es nuevo con un teacher que 100% va a tener su clase en inglés y que tal vez ellos no van a tener las bases bien afianzadas y estamos viendo contenidos muchísimo más avanzados este tengo un poquito de recelo de meter y que por ejemplo se evalúe mi materia con la de saberes y lenguaje en una sola yo pienso que, creo, soy de la ideología que mi materia necesita un espacio por ella sola con una calificación para ella sola mi muy personal opinión muy personal (P5) Trato de tomar lo que se me asemeje a la realidad de mis alumnos y escuela ya que por falta de material estos objetivos en su mayoría quedan al aire (P1)	

		como yo me organizo es que al final de un bloque analizó los avances que mis estudiantes realizan y hago una comparación con los objetivos que se establecen en pues en la planificación mensual y conforme veo si hay un avance o no pues es cuando se realizan un ajuste cuando estamos atrasados en algo eh si así es como se maneja (P7)	
7 Forma en la que se planifican las lecciones	Basado en el contenido del PRONI	selecciono los temas y a partir de ahí sacó los objetivos para determinar las actividades y el tiempo a realizarse me baso mucho en el programa de inglés (P1) <i>Las planeaciones pues me baso en un formato, pero más que nada lo que más le doy importancia en el formato es el aprendizaje esperado porque eso es lo que pues uno se espera no al final de la clase que el alumno haya aprendido y este sea significativo y lo pueda aplicar (P3)</i> Veo primero que nada los contenidos que traen el libro me fijo siempre en él pues me fijo que son los contenidos que me va mencionando el libro por unidades (P4)	Se puede desglosar cada una de estas como subcategorías
	Basado en las necesidades de estudiantes <i>(Incluido el avance y diagnóstico)</i>	Pues de acuerdo a las necesidades o intereses de los chicos. Lo que veo ya que creo conocer los grupos bien. Y para eso elaboro un diagnóstico. Preguntando sus intereses y ya de acuerdo a eso, busco los aprendizajes esperados y le doy el enfoque de acuerdo a cada necesidad de cada grupo (P2) y pues voy viendo ahí verificando y lo que voy haciendo pues si me puedo tardar porque ahorita de hecho pues no he salido de estas unidades con ellos porque pues como comentó es su primer acercamiento no nada más con este grupo sino con todos los otros con los que atiende entonces pues básicamente es enfocarme a mí no me interesa nunca he sido la idea de que “Finish the book” porque no me sirve de nada que ellos terminen el libro que si no están comprendiendo si realmente el conocimiento no se están apropiando de él o sea no están entendiendo lo que estamos trabajando no me gusta hacerlo de esa manera siempre prefiero irme paso a paso no me importa si no termino en el tiempo que me dice el libro eso por la misma experiencia te lo va dando no este no me fijo tanto en los tiempos sino que voy a mi ritmo y voy viendo con los niños como ellos van aprendiendo si veo que hace falta reforzar algo pues si lo retomo nuevamente o sea realmente estoy muy enfocada en que el niño desarrolle todas sus capacidades y que ellos crean que son capaces de hacer todo lograr todo lo que lo que viene. (P4) ...pero también me fijo muy bien en lo que en los niños necesitan saber de acuerdo a su grado al contexto, no nada más voy con los contenidos que la SEP y el PRONI me dicen que necesitan aprender, si hay algo que yo considero que debo incluir o que debo retirar de ahí así es como lo hago primero conociendo a mis alumnos sabiendo que necesitan y este y a partir de ahí arranco (P5) Como yo veo que los niños van dando respuestas porque por más que llevas a veces algo ya planeado a veces que los niños	

		no te responden pues entonces lo que yo trato de hacer es llevar como él borrador por así decirlo y ya lo que ellos me van diciendo como ellos van respondiendo avanza o retroceso pues porque si es así te tienes que regresar. (P6) pero siempre tratando de utilizar el feedback en cada lección por qué hay ocasiones en las que pues no puedo ver a los estudiantes, yo los manejo 2 días en la semana entonces hay ocasiones por días festivos o por días económicos que no se pueden presentar o yo no me puedo presentar a la escuela y de esos 2 días pues a lo mejor solo los vez uno o hay ocasiones en las que ni siquiera esos 2 días entonces se requiere constante feedback para los estudiantes y a veces como por ese tipo de razones pues mis planificaciones no pueden ser manejadas de manera correcta pero pues ahí es donde se tratan de adecuar.(P7)	
	Elementos a considerar en las planeaciones:	P1: Tema-objetivo-actividades- tiempo P2: Diagnóstico (Intereses y necesidades)-aprendizajes esperados-enfoque P3: Formato: Aprendizaje esperado=verificar aprendizaje P4: Contenidos- tiempo-verificar aprendizaje-volver a estudiar temas-asegurar aprendizaje P5: Contenidos-Necesidades de estudiantes-adaptación de programa P6: Adaptación de acuerdo a avance de estudiantes P7: Mensual-semanal -clase-contenidos por grado de dificultad- retroalimentación constante.	

Interacción y comunicación:

9 Estrategias para fomentar la participación activa en los estudiantes	Participación Individual (Pasar al pizarrón, pregunta y respuesta, dibujos, hojas de trabajo)	Pasar al pizarrón a contestar alguna actividad del tema (P1) ...o decir alguna palabra y El Niño conteste (P4) Oooh a ver pues sería pregunta respuesta sería de experiencia de acuerdo lo que ellos ya saben sería para que respondas dando tips o claves palabras claves por imágenes dibujos hojas de trabajo básicamente son esas (P6) eh también trató de agregar tipo trivias o juegos en donde por ejemplo 100 mexicanos dijeron en donde son preguntas rápidas de temas anteriores, de lecciones anteriores por ejemplo no sé el ¿cuáles son los pronombres que pueden ir con el verbo ARE? o cosas así y de esta manera los estudiantes tratan o sea son participativos o sea de manera eh creo que les hablé espontánea los hace ser competitivos (P7)	
	Participación grupal (lluvia de ideas, juegos; ruleta, papa caliente, bingo, 100 mexicanos dijeron)	realizar juegos como la ruleta papa caliente bingo etcétera (P1) Pues lo que trato de hacer es así este como lo hice ahorita en la clase o tipo lluvias de ideas porque eso ayuda mucho a que el niño se motive no lo hago como que tú o sea no siento que lo señalo con el dedo ah tú vas a participar no, trato de no acorralarlos en ese sentido (P4) y cuando la participación no es como que tan activa bueno ahí es cuando trato de que todos participen es decir pues ahora sí	

		tal cual no preguntar directamente y porque sí saben o sea realmente los estudiantes sí tienen ese conocimiento, pero a veces no participan por este tema de que se cohiben o este tema de la pena. (P7)	
	Estrategias afectivas (confianza, motivación, estar al tanto de sus necesidades)	Utilizo mucho las estrategias eeehh afectivas. Tengo mucho acercamiento con mis alumnos, les doy mucha confianza, los motivo, estoy al tanto de sus necesidades propias de ellos. Que a veces, aunque sean muy pequeñas. siempre trato de estar con ellos y esa me ha funcionado mucho a mí porque considero que es es. Es una estrategia, pues primordial que debe estar presente (P2) también y a veces cuando ah pues hay niños diferentes entonces no trato de estresarlos tampoco si no pueden participar o no se sienten seguros darles la seguridad una motivación y seguridad (P3) no hacerlos que se sientan obligados a participar, sino que realmente ellos se sientan este con la con la inquietud de poder participar hacerlo eso es lo que yo hago para fomentar las participaciones (P4) La estrategia es estar consecutivamente diciendo que hacen buen trabajo este me acerco con ellos les pregunto cómo se sienten al final de las clases cosa que me faltó hacer cómo se sintieron algo que les gustaría hacer qué creen que faltó qué necesitan ustedes para sentirse más cómodos esa es una de las estrategias que hago también hay veces que no quieren participar y de una u otra manera ya cuando ellos menos se dan cuenta ya están participando porque no necesariamente tienen que pasar al pizarrón para que sea una participación entonces cuando ellos notan que han tenido participaciones y están en el mesabanco, y eso porque al final hay veces que les digo los niños que participaron felicidades siganlo haciendo y ellos ni siquiera sabían que habían participado entonces cuando no notan y no se siente fiscalizados teacher yo creo que fiscalizados no encuentro ahorita la palabra que tal vez pudiera ser correcta para mencionarle este esa es una de las estrategias que nos ha servido sobre todo la confianza la confianza el acercarse a mí después de cada clase que ellos vengan o antes de la clase y que me digan eh eso, eso es lo que me ha funcionado con ellos para que puedan participar que aquí nadie se burla de nadie que hasta la teacher comete errores entonces no pasa nada (P5) Trato de siempre llevar una relación como tipo plática amena en donde los estudiantes puedan sentir como esta confianza de poder interactuar (P7)	
	Recompensas (dulces, lápices, borradores,	Pues la motivación siempre trato de traerles como son muchos si trato de comprarles la bolsa grande de dulces y órale quién quiere participar y esto y otro entregar un lápiz un borrador es la motivación la más importante mantenerlos no aburrido sino felices eh que se sientan seguros (P3)	

	Roles de responsabilidad (Class helper)(enfocado: Aprendizaje cooperativo)	o por ejemplo también el hecho me gusta mucho también el hecho de que participan en la cuestión de ah yo entrego material ay yo esto o sea eso es una manera también para mí que lo tomo como una participación que están interesados en hacer las cosas y no nada más en lo académico sino también en poder apoyar como ser “un class helper” básicamente.(P4)	
--	--	---	--

Uso de Materiales y Recursos:

Tema	Categorías	Texto	Notas
10. tipos de materiales didácticos utilizados en las clases	Materiales Tradicionales	Pues utilizamos primero su cuadernito de inglés que es el que hice yo y mi propio cuaderno de inglés utilizamos mucho... lúdicos, juegos, cartas, juegos de mesa, todo eso me gusta utilizarlo demasiado con ellos y entre ellos también (P3) ...pues utilizo también mucho el pizarrón ... esas son las herramientas que puedo utilizar además del libro y su cuaderno. (P4) Flashcards en muchas de las ocasiones (P5) Copias, hojas de trabajo, cuaderno, material constructivo, cartulinas, maquetas lo que más uso ya que son el ciclo 3 y ellos pueden ya ser más más creativos no en sus proyectos (P6) Trabajo con hojas de actividades en relación al tema que estemos aprendiendo, también busco integrar juegos didácticos (memoramas, juegos de mesa, loterías) en donde los estudiantes puedan enriquecer el vocabulario (P7)	
	Materiales digitales	trató de utilizar pues tics utilizó, pues videos, utilizó música utilizo, eh, cortometrajes, no puedo decir qué películas enteras. o lo vamos viendo poco a poco... Entonces utilizó trato de utilizar las las tics (P2) ...utilizamos mucho los tics la música (P3) Bueno utilizo mucho afortunadamente contamos en los salones, aunque no tengo un salón propio contamos con lo que es este internet tenemos televisiones con internet disponible y lo que hacemos pues utilizo mucho la plataforma de YouTube en realidad me ha ayudado mucho a hacer mucho más fácil mi trabajo porque yo ya busco en casa por decir un video o algo sobre el tema que voy a tratar y aquí mismo se lo reproduzco (P4) páginas de internet he estado en grupos de Facebook donde nos facilitan material que es un extra para completar o para no sé para afianzar alguna actividad que ya hayamos hecho es este con los niños de sexto no estoy trabajando ahorita con ningún libro, pero más bien es estas páginas de internet estoy en la rebusca son distintos tipos de materiales. (P5)	
	Razones para emplear el material	para realizar tanto una planeación como estrategias para abordar los temas (P1) Eh que nos vaya ayudando [TICs] a que ellos desarrollen, pues, la habilidad auditiva y también la habilidad de comunicación, que es lo que se se pretende, entonces porque	

		los chicos ahorita con la tecnología, pues ahí les das en en su, en, en la pata que cojean ellos, no? (P2) ...todo eso me gusta utilizarlo [TICs y Material tradicional] demasiado con ellos y entre ellos también que lo elaboren que lo hagan proyectos, manualidades, más que nada mi favorito (P3) todo eso me gusta utilizarlo [Material digital] demasiado con ellos y entre ellos también que lo elaboren que lo hagan proyectos manualidades más que nada mi favorito... [El pizarrón]para apoyarme para hacer escritos de la actividad que vayamos a hacer. (P4) [Material digital] para completar o para no sé para afianzar alguna actividad que ya hayamos hecho. (P5) [Material tradicional] ya que son el ciclo 3 y ellos pueden ya ser más más creativos no en sus proyectos (P6) juegos didácticos (memoramas, juegos de mesa, loterías) en donde los estudiantes puedan enriquecer el vocabulario (P7)	
11. Forma de asegurar que los materiales sean adecuados para el nivel y los objetivos de aprendizaje	Considerando las necesidades de los estudiantes (Nivel	y por las necesidades de mis alumnos realizando siempre al principio de cada ciclo escolar una evaluación diagnóstica (P1) Pues primero que nada como docente tengo que revisar que el material que voy a utilizar sea el adecuado para el nivel (P4) los reviso antes no, que estén de acuerdo al nivel que están llevando al nivel que están proyectando y este si en el momento no lo están contestando porque se les dificulta porque la hoja trae un vocabulario a la mejor que no va de acuerdo a lo que ellos saben o tienen ya conocimientos pues la retiramos. (P6) Porque los hago yo que los realizó con base en el tema y en su nivel también. (P3) [Elaboro hojas de trabajo] así como evaluó y determino las habilidades que mis estudiantes necesiten mejorar. (P7)	
	Considerando los lineamientos del PRONI considerando criterios establecidos por el profesor	Porque los escojo muy atinadamente los aprendizajes que quiero lograr, me voy a los contenidos del programa y de ahí desarrolló una serie de actividades que los no paro, los tengo en constante actividad y entre más actividades ponga de acuerdo al nivel que estoy enseñando, me doy cuenta que sí le está pegando al aprendizaje que yo quiero o al objetivo que yo quiero lograr. (P2) y sobre todo pues que el contenido que maneja pues cada libro tiene un contenido diferente, aunque maneje o trabaje con lo mismo que te pida el programa pues a lo mejor los contenidos o las palabras no son las adecuadas eh para esta pues para esta área pues para esta comunidad entonces pues es buscar que los materiales tengan lo más adecuado o lo más apegado a lo que yo necesito en esta comunidad a utilizar. (P4) Porque tienen que estar muy apegados a los contenidos que yo estoy trabajando definitivamente no puedo elegir ningún material que no se acerque ni un poquito a los contenidos nada más para hacer clases de relleno no hago clases de relleno cada clase que yo tengo tiene un objetivo y tiene un por qué y entonces así mismo busco los materiales y los recursos que	

		tengan un por qué y que tengan un objetivo bien establecido. (P5) Elaboro las hojas de trabajo con base a los temas vistos (P7)	
--	--	---	--

Interacción y Comunicación:

Tema	Categorías	Texto	Notas
12. Formas para promover la colaboración entre los estudiantes	Aprovechando las fortalezas de los estudiantes	Ah, pues yo creo que al trabajar en equipo que cada uno tiene un rol y que cada uno tiene habilidades distintas y que se pueden utilizar estas habilidades que tenga los niños este no sé tal vez uno se le facilite la pronunciación pues tú eres el que reta a veces otro tenga muy buena gramática entonces este yo siempre a ellos les digo que hay que buscar en lo que somos buenos y explotarlo aún más entonces se ha aceptado muy bien como grupo entonces yo creo que eso a mí se me facilita para promover esta pues esta participación con ellos (P5) Siempre hay algunos alumnos que marcan mucho su liderazgo y esos alumnos son los que a mí me ayudan ah pues ahora sí que a ayudar a los alumnos que no han entendido siempre hay un alumno dispuesto a ayudar a su compañerito entonces esos alumnos es identificarlos y ya de ahí este dejarlo no dejarlos que ellos mismos se desenvuelvan dentro del salón. (P 6) bueno básicamente es lo mismo propongo actividades en donde puedan ser grupales donde los estudiantes puedan ayudarse mutuamente eh siempre hay estudiantes sobresalientes que terminan rápido o que no tienen problemas con realizar lecciones eh más que nada porque en casa se maneja este método de trabajo y de retroalimentación y con otros estudiantes pues no se trabaja de la misma manera lo que a la vez eh ha provocado el pues el rezago no eh es por esto que a veces eh la colaboración en clase se maneja con los mismos estudiantes, los estudiantes que suelen terminar primero ellos mismos a veces me piden o me dicen es que eh	Se puede hablar del tema del liderazgo de algunos estudiantes. Sin que haya una categoría exprofeso.

		no sé fulanita tiene problemas y a veces yo cuando yo pregunto ... para eso al principio de cada clase cuando el tema es un estoy introduciendo un tema nuevo o por ejemplo con estudiantes que no suelen asistir diariamente a clases eh asignó Claro con participación de los estudiantes asignó a los estos estudiantes sobresalientes a que puedan ayudarle a sus demás compañeros y después retomamos el tema para que así las dudas queden totalmente resueltas y de esta manera por ejemplo los estudiantes que terminan primero las actividades después de terminarlal pueden ayudar a sus compañeros y de esta manera se pueden sentir un poco más activos al dar estas mini tutorías (P7)	
	Realizando trabajo en equipo y binas	Trabajando en ocasiones en equipos apoyándose entre ellos mismos (P1) ...apoyarse, ayudarse en lo que puedan trabajar, en en, trabajo colaborativo, en el constructivismo, también lo doy mucho. Dentro de la clase trabajan mucho en Binas, en Trinas, en equipos, entonces eso se me da a mi para poder desarrollar este esta parte (P2) Pues los pongo en equipo (P3) Sí muy bien mira la colaboración básicamente se maneja yo utilizo mucho lo que son crucigramas, listas de vocabulario, que traduzcan las palabras entonces entre ellos mismos si hay algún trabajo en equipo que hay que hacer alguna presentación entre ellos mismos se ponen de acuerdo, si lo que no sabe uno el otro lo contesta y de esa manera ellos colaboran en lograr un producto y miden lo que van a entregar por ejemplo un proyecto pues dividen lo que van a traer cada uno investigan y sacan lo más importante entonces yo nada más estoy de monitor ahí revisando pues que cumplan con lo que se estipula en el trabajo básicamente es como yo promuevo que ellos mismos colaboren para buscar hacer un mejor trabajo como lo pudiste anotar pues un poquito de ellos con ese grupo no tengo ningún problema son muy colaborativos entre ellos mismos así que pues es lo que te podría comentar (P4) Me gusta fomentar la colaboración en clase promoviendo actividades en grupo en donde los estudiantes puedan ayudarse mutuamente es decir; en ocasiones cuando uno como docente trata de darles indicaciones muchas veces los estudiantes se quedan con dudas y no preguntan por pena en este caso es cuando los demás estudiantes sus mismos compañeros de clase entran a colaborar con sus demás compañeros a veces para ellos es más fácil pedirle ayuda a compañeros eh que sí están dominando un poco más el tema a pedir la misma ayuda de los docentes (P7)	
	Promoviendo la comunicación	manteniendo siempre una comunicación positiva (P1) Pues poniéndoles actividades en los que ellos puedan dialogar, apoyarse, ayudarse en lo que puedan trabajar (P2) pero sí trato de forzarlos un poco a que se comuniquen en inglés de repente me dicen voy al baño y yo English y ahí están o hace rato que me preguntaban no me acuerdo que me	

		dijeron ah eso significa alto YO no ahí no dice alto léele bien entonces tratarlos como de no forzarlos en mala onda, pero forzarlos en buena onda se podría decir que como que llevarlos (P3).	
13. Formas para fomentar la comunicación efectiva entre los estudiantes	con trabajo colaborativo en equipo y/o pares	Fomentando la participación, la motivación y el trabajo en equipo (P1) ok entre ellos en el salón igual también poniéndolos en equipo (P3)	
	Con un buen ambiente en el aula (de respeto y confianza)	sin embargo, yo les doy un ambiente de confianza entre ellos. Les comento que son sus compañeros, que van a ser sus compañeros durante todo el ciclo escolar. Y que no pasa nada si hay errores, que no pasa nada, si se equivocan. Para eso estamos todos en conjunto, para aprender Entonces entre todos a construimos un ambiente de aprendizaje en donde se dé el respeto, que es muy importante. El valor en específicamente en este ciclo es es muy importante (P2) Siempre les digo que estoy orgullosa de ellos no importa que pase me aseguro de que estén tranquilos igual tal vez suena repetitivo pero yo creo que el apego y el vínculo que tengo con ellos este puedo asegurarle ahí la comunicación esa afectiva porque ya he tenido distintas situaciones en las que me he podido dar cuenta que se sienten muy cómodos conmigo y qué feo trabajar con una profe con la cual no le puedas tener confianza y no te sientas cómodo con ella pues ahí se trunca cualquier comunicación efectiva que se pudiera dar (P5) Aaah pues por medio del diálogo trato de que el alumno esté en el clima este de confianza que siempre esté como en confianza y se sienta libre no (P6)	
	Con supervisión	y estar ahí si tengo que estar yo más al pendiente porque si yo los dejo solos ahí están hablando español y yo no tienen que (P3)	
	Con tolerancia al error	Es un eh ese es un tema, creo que es, es muy importante porque de repente tiene tengo que motivarlos a que a que se quiten el tabú de que si se van a equivocar, eh no quieren ser evidenciados por sus compañeros (P2) ...y sienta que siempre se puede equivocar que siempre pueden decir las cosas mal pero que no va a haber una consecuencia por equivocarse (P6)	
	Considerando los intereses del estudiante	siempre trato de tomar en cuenta sus inquietudes y las sugerencias que ellos tengan sobre algún tema y lo vamos desarrollando entonces pues no nada más a veces veo temas relacionados con lo que es o lo que me dice en el libro (P4) por lo regular dejo que mis alumnos opinen acerca de cómo les gustaría o qué temas les gustaría ver es decir que den ideas al respecto de las actividades si les está gustando si no les gusta que cambiarían como les gustaría que las actividades fueran un poco más dinámicas la mayoría de las veces dan opiniones acerca como de juegos o dibujos o inclusive realizar actividades al aire libre y es todas estas opiniones las tomo en	

		cuenta y de esta manera pues me ayudan también a la planeación de clase y esto logra que los estudiantes se sientan escuchados también eh esta también es una de las estrategias (P7)	
	Con actividades comunicativas	...hay unas actividades en el en el cuaderno de inglés donde tienen que hacerle preguntas a su compañero y además he hecho las de vayan con el profe ahí afuera yo los mando y pregúntenle yo le digo al profe les van a ir a preguntar asegúrense de que les digan que está en inglés si no no contesten (P3) Bueno primero que nada pues siempre les comento que vamos a hacer una actividad ya sea algo de ver algún video y les hago una retroalimentación un “feedback” no pues que vieron preguntas, ¿qué entendieron de este tema? ¿qué les pareció, que les gustaría ver? (P4) sino también me gusta mucho hablar sobre las celebraciones de hacer también una comparación de celebraciones de nuestro país y celebraciones de países de que hablan inglés eso es lo que trato de pues ya para que haya esa verdadera intención de los niños de aprender. (P4)	

Evaluación:

Tema	Categorías	Texto	Notas
14. Estrategias utilizadas para brindar retroalimentación	Generar clima de confianza:	...así los niños están más confiados en preguntarte y saben que no los vas a evidenciar y los vas a hacer sentir ah no sabes Claro que no o sea al menos a mí me gusta para que ellos se sientan cómodos con lo que estamos haciendo. (P4) Como le digo me gusta que me diga esto no lo entendí entonces no y cómo tú crees que lo entenderías mejor (P5)	Se observan dos fuentes de retroalimentación, el profesor y los compañeros. También se percibe retroalimentación verbal y escrita y retroalimentación formal (Exámenes) e informal durante el desarrollo de actividades.
	Repasar	Bueno en el inicio de cada clase pregunto acerca de lo que vimos en clases anteriores y pues pido la participación de los estudiantes no quien quiere opinar quién quiere eh a platicar acerca de lo que aprendimos o de lo que vivimos en la clase anterior que fue los que les gustó y esta participación pues se da de manera aleatoria no durante las lecciones igual eh para repasar un tema o para reforzar conocimientos pues también creo que antes de iniciar la clase durante y después es muy importante la retroalimentación para que esto no se nos olvide en especial para los estudiantes que a veces manejan un pues se distraen de manera muy sencilla y esto ayuda a que siempre estemos captando la atención de ellos (P7)	
	Observar (escuchar)	A través de la participación también me doy cuenta si necesitan retroalimentación (P1) Casi siempre es pregunta y respuesta, pregunta y respuesta alguna hoja de trabajo y hay veces que de la retroalimentación ellos mismos se exponen el tema y ya de ahí arrancamos vemos si si avanzamos o no (P6)	

	Hacer sugerencias para mejorar	Cuando los tengo aquí, cuando vienen y les calificó aquí mismo, aunque me tarde yo misma les reviso y les voy dando les voy haciendo sus anotaciones y les voy dando retroalimentación de que les faltó como estuvo eso que lo regresen y que lo vuelvan a hacer otra vez. (P3)	
	Señalar el error	pues por ejemplo cuando ya terminan el trabajo no me gusta ponerles tachas me gusta encerrarles y de especificarles mira revisa porque te dije o sea checa bien esta palabra y ya le trato de explicar para que él mismo llegue infiera lo que es lo que le estoy solicitando que realice o sea ese es el tipo de relación que yo tengo con ellos y muchos entre ellos (P4)	
	Corregir las actividades (exámenes)	Revisando constantemente sus cuadernos (P1). Además de que también tenemos los exámenes no y ya entre todos los calificamos, pero si trato lo más posible de agarrarme a cada uno o enfocarme en los que estén batallando para explicarles no me gusta como que ah te sacaste esto en el examen no, es como que a ver ven para ver cómo te puedo ayudar ese ese apoyo más que nada. (P3)	
	Revisar o corregir entre pares	..también mi apoyo que entre ellos los que están un poquito más avanzados pues me puedo apoyar mientras yo estoy revisando a los demás a que les explique y también es una retroalimentación no tanto del maestro sino también entre ellos entre sus compañeros entonces siento que el trabajo se hace más armonioso (P4) Si pasamos a exponer este hacemos un trabajo si te dejo una tarea entonces es ahí donde yo me doy cuenta que pues definitivamente todos nuestros alumnos aprenden de distinta manera y este, pero cada uno en su forma absorbe también entonces me apoyo mucho en ellos para la retroalimentación me apoyo mucho en mis alumnos (P5)	
	Ejemplificar:	muchas veces me pongo de ejemplo, por ejemplo, cómo estamos en la materia de inglés pues uso muchas señas muchos gestos en la medida de lo que es posible no utilizar el español entonces hasta de mima soy y retroalimentó (P5)	
15. Formas de evaluar el progreso de los estudiantes	Con técnicas de evaluación informal o alternativa	Participación y actividades en clase(P1). Tardo mucho eso sí, pero sí me quedo a veces me llevo los cuadernos a veces aquí lo reviso este si te si te si lo tengo que hacer con un Excel la verdad para ir sacando saco una calificación porque es la que me piden, (P3) Pues utilizo mucho sus cuadernos para mí son la mejor herramienta que tengo para evaluar cómo es lo que han avanzado y puedo verificar si en realidad están entendiendo lo que estamos trabajando (P4) El progreso lo evaluó definitivamente me doy cuenta en los trabajos que se realizan (P5) algunos niños tienen que trabajar entonces no me cumplen con tareas, pero yo a esos alumnos los evaluó de una manera distinta vienen conmigo los pasó al pizarrón estoy más al pendiente entonces si no tengo una manera específica de evaluarlos tal vez este no es la mejor manera, pero me ha	

		funcionado porque al final de cuentas estoy viendo los avances que ellos han tenido de una manera más real y que se ajustan a las necesidades de mis niños (P5) Mi proceso de evaluación es básicamente eh observar a los estudiantes eh tengo estudiantes que tienen diferentes capacidades eh o que no tienen las mismas habilidades que otros y este pero este proceso de evaluación bueno yo lo manejo eh calificando o evaluando el avance que han tenido por ejemplo un estudiante que antes de no estaba en su zona de confort eh manejando la pronunciación de luego lenguaje eh bueno poco a poco se va alentando para que esto pueda seguirlo practicando y poco a poco se van soltando un poco más y van tomando más confianza y ellos eh no es necesario como pedirles que lo repiten ellos de manera este de manera autónoma lo hacen y van mejorando su pronunciación por ejemplo en el tema de habilidades lingüísticas y yo todo eso lo tomo en cuenta (P7)	
	Con la evaluación de factores no lingüísticos	Conducta y asistencia (P1). pero si trato de evaluarles el esfuerzo también el esfuerzo demasiado el esfuerzo (P3) si participan también es un buen indicador que están participando que pasen no nada más este de darme la respuesta sino que ellos también pasen al pizarrón a anotar o los trabajos que se hagan así en equipo actividades o que me estén preguntando profe que sigue qué significa esto cómo lo puedo aplicar eso también para mí es señal de que están aprendiendo por su participación y obviamente pues si están viniendo la asistencia pues van a tener mayor conocimiento porque si sí será muy bueno a lo mejor el niño pero falta mucho pues esto también lo va haciendo que se vaya quedando un poco atrás. (P4) pero también en cuanto a las participaciones de mi grupo sobre todo eso teacher las participaciones que yo tengo aquí todos estamos participando todos estamos opinando, (P4) eh evalúo su participación los logros que obtienen en cada en cada lección (P7)	
	Con técnicas de evaluación formal	si hago un test, hago algunos exámenes también hago el oral y ahí me doy cuenta, entonces yo me he dado cuenta que por ejemplo para algunos alumnos como mis niños USAER no pueden escribir tanto entonces a ellos se los pongo de manera oral y es como yo me puedo dar cuenta... (P5)	
	Con instrumentos de evaluación específicos	Pues trato de hacer un checklist a veces tengo el checklist tengo las listas y vamos viendo no, por medio también de las rúbricas que son las que me ayudan a guiarme para ver si realmente se están llegando no a los aprendizajes esperados (P6).	
	Con la evaluación de aspectos lingüísticos	Bueno, eso se los eh, comento desde inicio de ciclo de ciclo escolar. Yo evalúo las cuatro habilidades, este las cuatro habilidades importantes, que es la habilidad lingüística, la auditiva. la escritura y la lectura y esos cuatro criterios los tengo muy, muy puntuales para ellos y les voy anotando tal	

		actividad. Me va a servir para esto tal actividad para aquello, voy a utilizar toda la estrategia, tal metodología para poder llegar a obtener la evaluación (P2)	
16. Formas para incorporar la evaluación formativa	Empleando estrategias	A través de sus actividades en clase, de esa manera observo el avance y en que se les está dificultando más para realizar ajustes al tema (P1) ... examen, pero ok sacó la calificación o sea yo evaluó diferente a cada alumno bueno dependiendo hay alumnos diferentes en cada salón y ahí sí los evaluó haciendo los ajustes necesarios para cada uno entonces si me baso en los temas que vimos en el mes,... (P3) ...pero trato de enfocarme más que nada en el esfuerzo que hizo el alumno pues a mí me interesa que lo hayan aprendido algunos pueden copiar o algo o ponerlo ahí a lo loco, pero si me interesa que lo sepa entonces este yo sé quiénes sí y quienes no entonces trato de ahí de mantener ese equilibrio (P3) ... pues que el trabajo lo que van haciendo cómo se va este logrando las cosas o sea al final voy viendo cómo están desarrollando, voy pues ahora sí que revisando todos sus trabajos voy sacando pues una cantidad cierta, puntaje de lo que vayan sacando y los voy promediando y pues ya al final también hago anotaciones no nada más ah si te sacaste este número no, sino yo veo por qué sacó este número que yo saco hago anotaciones ah pues saco esta calificación pues porque? tuvo más disposición lo veo que ha mejorado más o sea no es tanto en ese sentido o sea sí está cumpliendo con el perfil pero también por qué está cumpliendo con ese perfil (P4) La formativa trato igual de que el alumno haga como que su propia autoevaluación o su propia esta reflexión acerca de lo que ha aprendido que le falta sobre todo cuando faltan mucho y ellos mismos ven cuándo se están atrasando por faltar que es básicamente lo que más ha hecho que ellos no avancen las faltas creo que es una escuela muy muy faltista (P6) La evaluación formativa eh toma en cuenta el trabajo que hacen en clase si son eh si asisten comúnmente o no que tanta participación tienen eh si tienen esas ganas o esa motivación de seguir este aprendiendo las tareas también todo eso es muy importante además de que eh cuando una alumna no entiende ellos se acercan de manera autónoma y piden ayuda eso realmente lo toma en cuenta pero básicamente la evaluación formativa no tengo como evaluarlos por así decirlo con un examen sino que yo evaluó todos sus trabajos y bueno no les pongo el nombre examen porque creo que eso los asusta un poco pero sí evaluó todos sus trabajos y todas esas calificaciones que van obteniendo todo se ven reflejados al final de cada ciclo (P7)	Me parece que algunos enfatizan más la evaluación sumativa cuando mencionan que revisan al final como son el P3 y el P4. P3 menciona examen justamente como una estrategia de evaluación sumativa (Por eso no lo puse en una categoría aparte. No incluí la categoría de instrumentos de evaluación porque lo único que ubico con anotaciones que equivaldría a registros en este caso P4.

	Tomándolo en cuenta en las planeaciones	Pues siempre siempre es, es la es lo básico, porque me va a servir a mí como como un parteaguas. ¿Qué debo de hacer? ¿Cómo lo debo de hacer? ¿Cuándo lo debo de tener? ¿Cuándo lo debo de realizar? Entonces sí, Es casi de todos los días, lo tengo presente (P2).	
--	---	---	--

Adaptación y Flexibilidad:

Tema	Categorías	Texto	Notas
17. Adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes	Con materiales especiales	En mi caso el tiempo en ocasiones no nos permite ajustar medidas individuales, pero para los alumnos con <u>necesidades diferentes</u> se les imprime un cuadernillo con actividades básicas y sencillas (1) En los cuadernitos de inglés que les hago <u>los que tienen alguna condición</u> es uno diferente a cada uno de todos los alumnos que tenga alguna condición más que nada los que a los que no saben leer y escribe ahí me enfoco más en relacionar palabras cortas dependiendo qué condición tengan yo les ajustó su cuadernito y por ejemplo ahorita que hicimos el dictado se trataba de dictado de adjetivos o sea bueno venían adjetivos en las oraciones y a un alumno ya le había enseñado yo esos 5 adjetivos y yo me enfoqué en que más que revisar si había escrito bien el artículo el verbo o el sustantivo que estaba enfocando un poquito más en el adjetivo que fueron los que le estuve enseñando antes previo a eso. (P3) hay algunos casos en algunos salones pues que hay que tratar de adaptar las actividades hacerlas pues a lo mejor más un poquito más bajas del nivel para que El Niño no se sienta tampoco que lo estamos rezagando ni rechazando, sino que lo estamos incluyendo (P4) En cuanto a las capacidades que mis estudiantes tienen <u>maneja una cierta cantidad de alumnos que pertenecen a USAER</u> es decir que apenas están en proceso de aprender a leer o que no saben escribir eh a ellos les trato más de darles actividades en donde practiquen un poco más el lenguaje, es decir, tienen un poco de problemas. ah... para leer o para escribir bueno entonces yo eh mis actividades las enfoco en el lenguaje verbal no está la comunicación lingüística o sino trató como palabras breves por ejemplo colores es decir actividades más visuales en donde sus necesidades puedan ser cubiertas conforme a lo que ellos pueden hacer así es como puedo incorporar o adaptar las necesidades con mis estudiantes (P7).	Estos profesores usan materiales distintos para aquellos que tienen necesidades especiales.
	Con diagnóstico de necesidades	Creo que si los conozco, creo conocerlos solamente los tengo 3 veces a la semana, pero eh, eso me da la oportunidad de conocer sus intereses, porque al principio del ciclo escolar hago un examen de diagnóstico y tengo una entrevista con cada 1 de ellos. Y entonces eso me da un acercamiento. También tengo una colaboración con la maestra de grupo y también si se suscita alguna situación o al principio del ciclo	

		escolar. me acerco con ella y le pregunto, eh las fortalezas y las debilidades propias del grupo (P2) ...yo también pues tratar de investigar por mi parte no, con el maestro de grupo pues a ver qué características tiene cada niño y pues ya en base a esas características pues saber que a lo mejor puedo hacer alguna adaptación de algunas actividades que al niño lo motiven y El Niño se sienta motivado para hacerlo (P4) Yo como docente me tomó la tarea de conocer el contexto en el que viven mis estudiantes es decir eh qué necesidades tienen... (P7)	
	Con instrucción diferenciada	Los que tienen alguna condición es uno diferente a cada uno de todos los alumnos que tenga alguna condición más que nada los que a los que no saben leer y escribe ahí me enfoco más en relacionar palabras cortas dependiendo qué condición tengan yo les ajusté su cuadernito y por ejemplo ahorita que hicimos el dictado se trataba de dictado de adjetivos o sea bueno venían adjetivos en las oraciones y a un alumno ya le había enseñado yo esos 5 adjetivos y yo me enfoqué en que más que revisar si había escrito bien el artículo el verbo o el sustantivo que estaba enfocando un poquito más en el adjetivo que fueron los que le estuve enseñando antes previo a eso (P5) Híjole respetando su ritmo de aprendizaje son tan diferentes que tengo los que son muy rápidos y tengo los que son muy lentos pero el lento dentro de su pues ahora sí que de su ritmo tiene su propio avance entonces yo creo que es respetando eso cada uno con su ritmo de aprendizaje (P6). Es por esto que a los estudiantes por ejemplo que no tienen tanta asistencia en nuestra en clases me tomo un poco más de tiempo es decir me tomo el tiempo entre clases de poder ayudarlos preguntarle dudas darles un poco de feedback de manera breve acerca de lo que hemos visto por ejemplo si han sido varios días por ejemplo si se enfermaron por X razón o los familiares salieron de viaje trato de encargarme de darles ese poco de feedback además de darles las actividades pues que se realizaron durante esos días... (P7)	
18. Manejo de situaciones inesperadas en clase	Con actitudes que favorecen la comunicación	Depende siempre de la situación, si es algo sencillo y se puede solucionar en clase siempre es a través de actitud positiva y sobre todo buena comunicación (P1) Bueno, eso de repente puede ser que sí se salga de las manos, pero trato de ser muy ecuánime y también con lo que digo, como con lo que hago (P2)	
	Con apoyo de otros	Si es algo más complejo se pide el apoyo de Dirección. (P1) Pues siempre apoyándome, apoyándome con los maestros titulares apoyándome igual con los líderes de salón (P6).	

Con protocolos y estrategias establecidas	...y trato de tener la más información más cercana, que sea ya sean los protocolos, ya sean este o las estrategias oportunas que debo de utilizar dentro del aula, entonces sí, trato de tener, de estar bien informada y de tener conocimiento de lo que sí debo de hacer y de lo que no debo de hacer (P2).	
Con flexibilidad	Pues como todo teacher hay que saber improvisar siempre va a haber algo nunca me quedo como de no sirve el proyector pues ni modo no hay clase no ni modo ahí está el pizarrón este salimos afuera algo siempre como todo teacher hay que saber manejar el mismo tema no importa si hay proyector o no hay pizarrón es la improvisación es como ya el don de improvisar sin salirse del aprendizaje del día claro (P3). Híjole es que es un poquito complicado porque a veces te hacen preguntas que no tienen mucho que ver con la clase si se las contesto porque sí lo hago pero sí les comento OK pero vamos a retomar la clase y eso lo podemos ver en otra actividad que les parece si la siguiente sesión o al final vemos algún video sobre el tema que me están preguntando entonces no estoy parando en seco la actividad que lo que ellos me preguntan pero sí les hago ver pues que no es que no es importante pero que vamos a retomar las actividades y posterior si tenemos tiempo sino en otra sesión podemos continuar con esa actividad que me están preguntando (P4). Por lo regular no me ha pasado, pero trato de buscarle siempre que salga algo que aprender por ejemplo... eh... si pasa algo gracioso claro que doy la oportunidad de reírse, pero trato de buscar la manera, alguna estrategia, o algo de regresar con la actividad si es algo que fue impertinente sobre todo este pues buscar la mejor manera de hacer de sacar la clase adelante sin que se pierda y sin que sea un momento incómodo para los niños y para mí (P5) ...este siempre que pasa algo y que los niños tienen la inquietud a veces damos una pausa no de 5 minutos de ver y hablar de qué es lo que está pasando para que ellos saquen esas inquietudes que los está distrayendo, ya hablamos del tema y otra vez volvemos a agarrar ahora sí que lo que es la clase (P6) Bueno... eh... ah... durante clases, pues puede pasar de todo... eh... en general las situaciones con las que me toca lidiar es inasistencias por ejemplo en días de cuando el clima no es óptimo he tenido estudiantes donde solamente van 2 o 3 estudiantes y bueno la clase tiene que seguir esto yo me lo tomo a pues con calma es un poco más relajado eh dar la lección cuando son pocos estudiantes pero cuando son muy pocos pues es un poco difícil porque no se puede avanzar mucho porque después ya que regresen o tengamos la cantidad de estudiantes que normalmente asisten pues sería regresarnos de nuevo no entonces en este tipo de situaciones por ejemplo cuando tengo pocas asistencias es cuando implemento más este tipo de juegos sencillos incluso juegos de mesa en donde sean recreativos para ellos y puedan usar su lenguaje es decir juegos de mesa como material donde se usa	

		una lotería con vocabulario es decir o animales y de esta manera los estudiantes pueden manejar su lenguaje y pueden seguirlo practicando es un juego recreativo que los ayuda a seguir practicando lo que se ve en clase (P7)	
--	--	--	--

Clima de Aula y Relación con los Estudiantes:

Tema	Categorías	Texto	Notas
19. Ambiente emocional en clase	Fomento de valores	En general en todos los grupos el ambiente es de respeto, tolerancia y armonía (P1) Y si tienen alguna pregunta, siempre estoy abierta a que pregunten que no se queden con las dudas (P2) ...pero que también eso, tiene que tener ese lado porque ellos me respetan entonces como me respetan me tienen que conocer me conocen y me respetan y saben qué sí soy así, pero ellos se lo tienen que ganar (P5) Acerca del ambiente emocional en clase bueno trato de que todas mis clases siempre se refleje lo que es el respeto y la confianza en el buen trato al trabajar en grupo que los estudiantes sientan que es un lugar seguro para todos y donde todos sienten como que esta confianza de aprender y preguntar cuando pues cuando algo no entiende es sumamente común muy normal esto [...] Además de que fuera de clases ellos en casa pueden aplicar este este nuevo el inglés lenguaje que están aprendiendo y de esta manera para ellos es algo totalmente normal y esto les brinda también más confianza para hablar en clase (P7)	P3 hace mención a elementos físicos en el ambiente como la decoración y la música y sonidos
	Ambiente positivo y de apoyo	A lo mejor no del todo, pero sí con lo que respecta dentro de mi clase siempre se da un ambiente tranquilo, puedo decir con este Grupo específicamente es muy tranquilo. Siempre están dispuestos a escuchar a aprender, como todo de repente hay algunos alumnos que pueden prestarse para que baje el nivel de apreciación que me puedan escuchar, pero. Pero siempre trato de tener también una voz igual siempre de ser tranquila con ellos (P2) Si claro es lo que más me gusta el ambiente es el que más me gusta no sé depende ahorita que estamos en el mes de febrero pues no sé, mi presentación era de corazones. A lo mejor los adjetivos no les metí tanto de corazones, pero no, si les pongo música de hecho la música que les puse según yo era de amor no. Pero sí me gusta. El ambiente es el que más me interesa siempre. Si hay ruido o algo, trato de no sé, si me molesta un poco. Cuando traigo una clase planeada y el ambiente no me lo permite porque es lo que más me interesa hacerlos sentir cómodo, no sé. Si te diste cuenta cuando entré, siempre que me ven se quieren cambiar de lugar. Entonces tenemos un acuerdo de que se cambien, pero me trabaja. Si no, si uno no me trabaja no les vuelvo a hacer ese acuerdo porque me gusta que estén a gusto, pero trabajando. Hay niños que se quieren sentar en el piso. Se quieren juntar de 3 de cuatro de los que quieran, de 10 de 5, pero trabajen bien a gusto, pero trabajen.	

	Entonces en una clase también hicimos los animales del lago y les puse el sonido de del agua en el aula según yo, pero sí (P3). Pues trato en verdad que ellos se sientan cómodos es más importante para mí que el niño se sienta feliz que no se sienta obligado porque yo sé que hay niños que como las matemáticas no les entra el inglés. Eso lo entiendo y tratar de motivarlos o sea no hacerlo sentir mal y que ellos se sientan presionados que no están entendiendo sino siempre trato de darme el tiempo de que ellos se sientan bien o sea se sientan que se les está tomando en cuenta que no se sientan rezagados que no se sientan que no la teacher no me va a hacer caso o sea no, al menos trato de siempre ponerme en el lugar de ellos ser empática con ellos es lo que yo trato de hacer (P4). Soy una profe muy cariñosa inclusive cuando se presenta alguna situación incómoda trató de buscar las mejores palabras no me ha tocado ningún niño renuente a estar en mi clase gracias a Dios siempre me ha ido muy bien, soy muy maternal creo que eso también me funciona mucho pero también ellos saben que soy estricta que me gustan los trabajos de cierta manera y que hay que cumplir con ciertos criterios de la clase que no se puede hacer todo el tiempo buena que yo también o sea soy buena pero tengo también rasgos que debo de cumplir y que si me tengo que poner estricta me pongo estricta y ya me conocen entonces para mí lo más importante es que ellos me conozcan que saben que soy su teacher que soy muy maternal soy muy cariñosa (P5) Ambiente emocional, para mí siempre es como un clima de tranquilidad siempre. Es algo así como como que el alumno siempre espera estar en la clase. Siempre está este pues involucrado en la clase que este siempre es un clima que yo siento que favorece para su desenvolvimiento (P6)	
Manejo de emociones	Trato de explicarle a mis estudiantes que es completamente normal el sentir frustración cuando no entendemos algo o cuando no somos expertos en un tema, cuando una actividad no nos sale bien a la primera. Entonces todo esto es sumamente repetitivo en mis clases. Está bien equivocarse porque estamos aprendiendo y es parte del proceso... eh... y eso es lo que trato de manejar el que si un estudiante tiene algún problema con la pronunciación las estudiantes saben que no se deben de reír porque es parte de parte de aprender y trato de que todos; por ejemplo, en el tema de la pronunciación se maneje igual. Eh trato de que la palabra no puedo o no sé ...eh... no puedo pronunciarlo o yo no sé este, no sea escuchado en mi clase. Eso no se dice, todos son capaces de hacer y pronunciar y aprender un nuevo idioma sí es complicado, pero todo está en el proceso de trabajar diariamente y pues seguir mejorando... eh... El practicar diariamente y aunque esté fuera de clase, siempre trato de comunicarme de manera con un hello! how are you? ¿cómo estás? Eh... para que ellos sigan practicando. (P7)	

	Motivación	Emocional soy una profe sumamente amorosa sumamente emocional para mí es muy importante que los niños vean que a mí me gusta mi trabajo que me gusta enseñar y yo creo que cuando los niños notan eso ellos vienen con una mentalidad distinta a aprender porque vienen con ganas se emocionan al verte (P5)	
20. Fomento de relación positiva entre profesor y estudiantes	Promoviendo valores	A través de respeto y la buena comunicación (P1). Ah, siento que mi personalidad siempre es de cordialidad, de respeto (P2). Pues también si te diste cuenta agarramos cura a veces entre nosotros respetuosamente no, porque de hecho no hay ningún niño que sea grosero ni nada, pero trato de darles esa confianza y si les preguntas, no sé, ¿cómo es la teacher? Es bien buena onda y trato de ser amable con ellos. No, nunca me ha gustado si los regaño, pero bien, no feo; ni les hablo mal, ni los hago llorar, ni nada de eso. Nunca he hecho eso; ni me gusta. Creo que darles la confianza de que su teacher está ahí es como que esa seguridad para ellos (P3). Respetándonos obviamente respetando su personalidad (P4) Entonces sí, que me tengan confianza, que sepan que se puedan acercar a mí en cualquier momento. E inclusive me han pedido ayuda para algunas, para escribir en cartulinas y Claro que sí, Claro que sí los apoyo dándoles la misma confianza que ellos me brindan(P5). La relación que yo tengo con mis estudiantes. Trato de siempre..., eh... memorizar sus nombres e identificarlos. Creo que el que tú te dirijas a un estudiante por su nombre pues establece un vínculo de confianza, no él. Él me ubica y sabe quién soy y eso brinda la confianza para que ellos puedan..., este... preguntar o sientan la confianza de acercarse (P7). Además de que puedan crear una conversación con ellos este para que siempre se sientan como pues no como un amigo más pero sí como un ejemplo de confianza, no como que y que se rechace este tipo de relación profesor- superior trato siempre de ser una persona amistosa con mis estudiantes (P7).	

	Promoviendo un entorno solidario y de apoyo	...y de que sepan ellos que estoy interesada en su aprendizaje de ellos y que también me interesa que ellos estén bien y que se sientan bien, y yo siento que sí les he dado esa que sí les he compartido ese sentir y pues se refleja de repente mucho en el aprendizaje cuando no hay fluidez en él pues quiere decir que entonces algo está pasando (P2). Pues precisamente eso siendo este, pues haciendo mi trabajo lo mejor que puedo [...] Sí, pero también este tratando de evitar pues que a veces hay alguna pues no haya muy buena relación entre ellos sé que algunos niños pues tienen entre ellos algunas situaciones no de rencillas es nada más tratar de armonizar y pues buscar una solución siempre (P4). Pues con el cariño profe. Yo creo que igual hablándoles de una manera cariñosa hay muchos niños que tienen una, muchas necesidades en casa. Que a veces a llegar a la escuela es su espacio, de un poquito espacio de felicidad porque hay niños que dicen “ay estaba tan triste hasta que llegué y me diste un abrazo” (P5). Como lo fomento pues..., eh... trato de que los alumnos se desenvuelvan así su personalidad porque cada grupo tiene sus características y rescatar esas características de cada grupo es como que lo que hace que fluyan las clases solitas o sea sin necesidad de estar tras ellos (P6). Cuando no han tenido un tema, también trato de aprender o buscar acerca de lo que está en tendencia, es decir, ya sea artistas personajes temas de interés que para ellos pues les llame la atención aprender (P7).	
--	---	---	--

Metacognición y Reflexión:

Tema	Categorías	Texto	Notas
21. Promoción de la reflexión y pensamiento crítico en estudiantes	Tomando decisiones propias	A través de preguntas en su participación (P1). Ah, siempre lo siempre los cuestionó. Siempre les pregunto, Eh, ¿cómo harías tú? ¿Cuál sería tu respuesta? ¿Piensas que estás bien? o puedes Les pregunto, ¿estás dispuesto a cambiar de opinión? Te presento, mira, te doy otra opción que tal. así qué tal si la hacemos de otra manera o si tú no puedes o si tú no quieres de esta forma también hay otra manera de hacerlo entonces les doy les doy opciones de para que ellos puedan tener esa libertad no (P2). Creo que es de acuerdo por ejemplo si le pones una lista unos ejemplos y ellos solitos van sacando sus propios conocimientos dejar que el alumno solo aterrice la idea para que de ahí ellos puedan llegar a su propio conocimiento y que no todo el tiempo sean como una copia del maestro (P6)	Traté de identificar técnicas.
	Expresando sentimientos	Ahí sí, lo hacemos todos juntos. Yo ahí es más que nada lo trabajo como preguntas y respuestas de cómo te sentiste dímelo este e inclusive al final de cada examen les pongo una evaluación de ellos y hacia mí que ellos me expresen	

		como se sintieron que les hace falta si están cómodos con mi forma de trabajar o no es como que les quiera dar el gusto no pero como te digo quiero que estén a gusto siempre y cuando ellos también me den a mí o sea consentidos pero trabajando y aprendiendo qué es lo que me interesa que sea significativo (P3)	
	Aplicando el conocimiento a su vida diaria	Pues siempre trato de relacionarlos con su vida diaria qué les podría servir el hacer eso por ejemplo si quieren estudiar en otro país o un trabajo pues siempre les hago ver que el aprender en este caso un segundo idioma pues les va a abrir más puertas que en algún futuro a lo mejor quieren irse a vivir o trabajar a otro país qué tienen que poner atención que saben que lo tienen que saber porque si no saben el idioma nativo del lugar al que se van a ir pero la persona sabe inglés pues obviamente van a poder comunicarse, sí pues puede lograr sus objetivos (P4).	
	Autoevaluación	Ah con las autoevaluaciones ahí (P5).	
	Inferir (deducir) /Analizar información	En relación con el lenguaje siempre les pido que cuando estén realizando un juego o una actividad traten de cuando vean una palabra que no entienden bueno traten de leer como que todo el contexto de que están hablando que ellos mismos traten de descifrar de qué puede tratar la actividad o de qué están hablando y de esta manera pues se trabaja un poco del pensamiento crítico no de reflexionar acerca de lo que estamos viendo. ya una vez cuando ellos traten identificar aquí también se maneja como la lluvia de ideas cuando les pregunto acerca de qué creen que se trata este tema o por qué piensan que no sé eh a veces pasa mucho que en ciertas actividades todos cometen los mismos errores porque ah el aprender el inglés pues quieren seguir una regla y a veces pues el inglés el lenguaje la gramática inglesa tiene reglas diferentes entonces ahí es cuando les explico las diferencias y es normal o sea es todo eso se trabaja porque ellos están siguiendo la lógica no y es básicamente el que ellos traten de analizar la situación y que ellos eh piensen o analizan el por qué está mal porque o que ellos mismos se den cuenta no creo que es eso va de la mano con trabajar el pensamiento crítico. (P7)	
22. Desarrollo metacognitivo de los estudiantes	Promoviendo la reflexión	Pero también trato de que ellos piensen o reflexionen con relación a sus propios intereses, pero que también sea algo que les va a servir para la para la vida, ¿no? (P2)	Me parece que P1 y P7 no responden a la forma en que trabaja la metacognición con los estudiantes. Hablan de cómo facilitan el aprendizaje
	Poniendo atención a las emociones de los estudiantes	Pues más que nada en lo emocional trato de llegarles por ahí hay niños que la mayoría bueno es que todos trabajan, pero no sé. Comparándolo con algunos otros estudiantes de otras escuelas, bueno hubo una alumna aquí donde yo le decía ¿qué te gusta? ¿qué quieres hacer o qué colores te gustan? ¿qué animales te gustan? ¿qué series te gustan? Para yo poderle adecuar algo para darle esa motivación y me trabajará, que no me funcionó porque no quería nada	

		no. Pero trato de conocerlos. Creo que esa es la palabra clave de conocerlos (P3)	Algunas de estas estrategias son ejecutadas por el profesor y otras por el estudiante.
	Reconociendo su propio avance	Metacognitivo, metacognición pues ah casi siempre al final trato de hacer entender las lecciones. Hacer como un pequeño repaso de lo que vimos y que ellos realmente analicen ¿me sirvió? ¿no me sirvió? ¿qué aprendí hoy? ¿qué podría aprender? (P4) Yo creo que al ellos mismos vuelvo otra vez en la autoevaluación a ellos mismos ir midiendo ¿cómo estaban? y ¿cómo han avanzado? y no ser duros con ellos mismos “Ponte a pensar, recuerda la clase pasada, si pudiste, recuerdas a ver qué hicimos la clase pasada o cuando estaba así” Entonces les recuerdo eso y agarran confianza porque los niños se les vuelve a cargar la batería y “you can do it” siempre trato de tener una palabra de aliento de que “si yo confío en que tú lo puedes hacer confía en ti mismo que tú también lo puedes” (P5).	
	Explorando el proceso de aprendizaje de los estudiantes	Tratando de detectar cuáles son las fortalezas de cada alumno, cada alumno tiene diferente proceso para llegar, hay quienes llegan muy muy rápido el conocimiento y eso también a veces hace que digan “ya entendimos, ya entendimos” y hacen que los alumnos que no han llegado se frustren entonces separando esos alumnos de OK ya entendiste pero hay quienes no entonces sí sabemos que cierto alumno va a batallar a ese alumno es al que más se le da un poquito más de herramientas para que llegue o desarrolle algo (P6).	
	Desarrollando la confianza en sí mismos	Siempre trato de ir un poquito más allá. Siempre trato, me salgo del de esa cajita pues no estoy nada más..., ah es esto es lo que voy a enseñar no siempre trato de buscar otras opciones..., ah pero si hago esto qué te parece puedes irte por este camino y vas a llegar al mismo resultado. A final de cuentas no es tan rígido como una operación matemática, por decir, o sea, si tú te sales poquito, si cambiamos algo como en el ejercicio que vivimos no pasa nada, o sea, eso también siento que se ponen nerviosos porque creen que si no lo hacen tal y como está ahí el ejercicio que tenemos no o sea no está bien y no trató de hacerlos entender que se pueden hacer cambios. También que no que tienen que cuestionarse que pueden hacer un cambio (P4) Hacer entonces si recuerdan que si tienen la capacidad eso siempre les digo todos y cada uno de ustedes tienen la capacidad nada más hay que echarle todas las ganas del mundo “y es que yo soy muy flojito” sí pero este también puedes “no sí, sí puedo, pero tengo flojera” ah bueno pero pues ahí haciéndole saber que ya es una cosa diferente el no querer trabajar con el no poder (P5).	

	Estableciendo objetivos	Siempre trato de retarlos ¿qué puedo hacer más? Aparte de estas palabras ¿qué otras palabras puedo aprender que son relacionadas con el tema? (P4).	
--	-------------------------	---	--

Recomendaciones y Reflexiones Finales:

Tema	Categorías	Texto	Notas
23. Mejoras en su práctica docente	Mejor uso de TICS	Quizá darle más uso a las TICs (P1) Yo siento que sí hay muchas cosas que sí debo de comenzar a implementar en este mundo global en el que estamos. Yo debo de hacerme de otras estrategias que me demande, pues la tecnología que me den otros tipos de materiales, con lo que los chicos puedan también aprovechar que sean materiales más a lo mejor más concretos (P2).	
	Mejores estrategias	De verdad que si me esfuerzo me esfuerzo por tratar de que mis clases sean lo más lúdicas que se pueden y también lo más prácticas que puedan ellos, pero también a lo mejor de repente puede ser para algunos de poco interés en algún tema en específico ¿no? Pero estoy abierta a seguir aprendiendo y yo siento que todos los días todos aprendemos algo nuevo (P2) Y darles también, además de eso, darles también la seguridad porque unos les da miedo y ahí tengo que decir no pasa nada sino. A lo mejor yo estoy mal decirles no pasa nada, no también ahí puedo decirles, no pues ni modo, no, practícalo Y me gustaría mejorar en esa parte donde puedan todos, o al menos intentar que lo hagan. Hay niños que me dicen afuera <i>teacher</i> eeehh " <i>water</i> " como que les " <i>open</i> ". Ok, bueno está bien, pues ahí van. Tratar de fomentarles más eso, mejorar en eso, con ellos no ser yo tan que se me apachurra el corazón de que ¡ay! No me sabe decir. No pasa nada, no sino como de no si trata de decirme luego. No quiero que no me hablen tampoco porque les da cosa (P3).	
	Mejorar el uso de la lengua en los estudiantes	Yo creo que sería la práctica en la expresión oral en inglés. Darles, es que si yo tuviera más tiempo o a lo mejor la práctica de ellos en casa. Pero si me gustaría que de plano ya nada español, o sea, ni poquito eso es lo que estoy intentando más con los de sexto. Son los que más expresan ¿no? (P3) Prácticas, pues sobre todo una continuidad porque el problema es que a veces hay mucha población de niños que vienen de otras escuelas que sí tenían el inglés o nunca tuvieron y llegan aquí entonces pues ya se supone que en este ciclo ya deben de estar casi para cubrir el perfil de egreso de salir competentes. Salir con un cierto nivel, pero en realidad pues no hay esa continuidad. Entonces siento que eso es, pues una tachita o un punto malo para nosotros cuando estamos trabajando porque pues tienes que empezar. Prácticamente construir cimientos con los niños para que salgan pues un poquito más competentes, sobre todo en este ciclo, en sexto, pues ya deben de saber conjugaciones de	

		verbos. Ya deben de saber utilizar adjetivos adverbios. Entonces ¿por qué? Porque ya van a secundaria, entonces pues tienen que traer ya buenas bases. Al menos yo trato de hacer eso en cuando me toca dar el ciclo 3. Tenerles pues buenas bases porque yo sé que en secundaria no quiero que tengan el problema de que se den topes y que no sepan nada. No me gusta que vayan en blanco. Trato siempre de que vayan lo mejor preparados dentro de mis posibilidades (P4) Híjole muchas cosas..., eeeh siempre quieres más, que tus alumnos aprendan más o hagan más o digan más y siempre son como como expectativas no, que tú como maestro tienes. Me gustaría pues mejorar más su lenguaje y su pronunciación. Tienen debilidades, desde pues hasta en español de un poquito de conocimientos ¿no? Entonces ahí sí ocupan ellos para irse para que ya cuando se vayan pues se vayan mejor para la secundaria (P6)	
	Acceso a recursos	Yo creo que sería muy importante el que nosotros pudiéramos tener acceso a los libros de texto porque batallaremos un poquito menos en esta rebusca de actividades que tengan un objetivo yo creo que necesitamos los <i>teacher</i> este apoyo de tener los recursos. [...] Yo pienso que necesitamos aparte mucho apoyo en las escuelas en cuanto a espacios de trabajo para que los niños se sientan aún más cómodos porque quiera o no es un cambio de mentalidad para ellos ah me toca inglés voy al espacio donde todo está en inglés no me quedo en mí mismo salón. Nos hacen falta muchos recursos, mucho material (P5) Me gustaría que los estudiantes pudieran tener un reforzamiento visual en el salón de clases, en donde ellos siempre puedan estar expuestos al vocabulario inclusive cuando no estén en su hora de inglés. También considero que lo principal sería el poder contar con libros de inglés de manera gratuita para todos los estudiantes (P7)	
	Acceso a asesorías	...y de tener también ciertas por ejemplo como usted personas a las que nosotros podamos acudir cuando sintamos que estamos fallando en algo, o que necesitamos ayuda con algo, o que estamos a veces, nos sentimos perdidos, o por lo menos en mi caso a veces me sentía un poquito perdida sobre todo porque como que ya sabía yo que era parte de PRONI, pero no me sentía bien el encajar por el hecho de ser normalista. Siento que tenía yo otra manera de enseñar. Entonces yo siempre estaba buscando el apoyo por ejemplo con la profe Lety ahí buscaba yo el apoyo ¿cómo acercarme? ¿cómo trabajas tú <i>teacher</i> ? ¿cómo lo haces? (P5)	
	Atención por parte de las autoridades	Nos hace falta yo creo que estén más al pendiente de nosotros y no tanto como fiscalizándonos, pero sí claro que también que vean cómo trabajamos, que vean qué tan real es lo que hacemos con lo que ellos nos están pidiendo y cómo estamos sacando los grupos, o sea, que haya algo que nivele,	

		que puede hacer más real los resultados que estamos teniendo para que se nos considere un poquito más (P5).	
24. Recomendaciones para mejorar el programa		Nota. ¿Puedes alinear las respuestas al análisis que hice arriba? Ya que como indicar hay traslape lo cual es interesante debido a que lo que perciben como mejora de su práctica también lo es para mejorar el programa.	