



**BUAP**

**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**

**FACULTAD DE ADMINISTRACIÓN**

**MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE  
INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

**“PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE EXIGENCIAS  
CURRICULARES PARA ENSEÑAR INGLÉS EN  
SECUNDARIA. UN ESTUDIO EXPLORATORIO”**

**TESIS**

**PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE  
INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

**PRESENTA**

**MARCO ANTONIO SALVADOR GALLEGOS**

**No. CVU CONACYT 1018649**

**DIRECTORA DE TESIS**

**DRA. ALMA CECILIA CARRASCO ALTAMIRANO**

**No. CVU CONACYT 54519**

**PUEBLA, PUE**

**NOVIEMBRE, 2019**

## **AGRADECIMIENTOS**

En primera quisiera agradecer a Dios por darme la oportunidad de seguir adelante en este camino profesional, por guiarme en esta etapa de mi vida en la maestría y por llenarme de su bondad para que todo esto haya sido posible.

A mis padres, Marco y Saima, por ser mi apoyo incondicional, por su amor y dedicación, por su tenacidad y fuerza. Papás... muchas gracias.

A la Dra. Alma Carrasco Altamirano, quien con su sabiduría, lucidez, amabilidad, paciencia y profesionalismo me ha guiado y llevado de la mano en la consecución de este trabajo. Muchas gracias doctora. Siempre la admiraré.

A la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla por abrirme las puertas y por haber confiado en mí.

A mis maestros y compañeros de clase, por ser agentes de conocimiento, superación y cambio.

A todos ustedes, muchas gracias.

*Sapere Aude*

## Índice

<b>Capítulo I. Introducción</b> .....	7
1.1 Planteamiento del problema.....	8
1.2 Objetivo general .....	11
1.2.1 Objetivos particulares.....	11
1.2.2 Preguntas de investigación .....	11
1.3 Justificación.....	11
1.4 Antecedentes .....	12
<b>Capítulo II. La educación básica en México: Programa Nacional de Inglés, instituciones de educación secundaria y docentes</b> .....	15
2.1 Sistema educativo mexicano y la educación en México.....	16
2.2 Ley general de educación y ley del servicio profesional docente .....	20
2.3 Educación secundaria en México.....	21
2.4 La educación secundaria y sus modalidades.....	22
2.4.1 Secundarias generales .....	23
2.5 Objetivos generales de enseñanza y perfil de egreso en secundaria	24
2.6 Educación en segunda lengua inglés en México .....	25
2.7 ¿Quiénes son los docentes de inglés en educación secundaria general en México? .....	26
2.8 Currículo como organizador de la enseñanza.....	28
2.8.1 La enseñanza del inglés en el currículo de secundaria.....	30
2.9 Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) y Programa Nacional de Inglés (PRONI).....	31
<b>Capítulo III. ¿Qué es un currículo?</b> .....	37

3.1	¿Qué se enseña, para qué se enseña y cómo se enseña como aspectos curriculares? .....	38
3.1.1	¿Qué es currículo vivido como práctica realizadora? .....	40
3.2	Currículo y trabajo docente. La planeación. ....	41
3.2.1	Currículo y trabajo docente. La evaluación de aprendizajes y rendición de cuentas .....	42
3.3	Currículo y gestión escolar. Actualización docente. ....	43
3.4	Currículo vivido y percepción docente.....	44
3.4.1	Currículo vivido y percepción docente. Programa como guía de la enseñanza.....	45
3.4.2	Currículo vivido y percepción docente. Acompañamiento docente. ....	46
3.5	¿Qué es el currículo en materia de inglés?.....	48
3.5.1	¿Qué se enseña, para qué se enseña y cómo se enseña como aspectos curriculares en materia de inglés? .....	48
3.6	Enseñanza del inglés como objeto curricular. ....	50
3.6.1	Enseñanza del inglés como objeto curricular. Currículo para enseñar inglés y enfoques. ....	51
3.6.2	Enseñanza del inglés como objeto curricular. Currículo planeado y vivido. ....	51
3.6.3	Enseñanza del inglés como objeto curricular. Material didáctico para el alumno. ....	52
	<b>Capítulo IV. Marco metodológico.....</b>	<b>54</b>
4.1	Objeto de estudio .....	54

4.2	Características de los sujetos. ....	54
4.3	Tipo de estudio.....	56
4.4	Técnica de investigación .....	56
<b>Capítulo V. Resultados .....</b>		<b>59</b>
5.1	Las particularidades de la enseñanza del inglés desde las percepciones docentes.....	59
5.2	Una mirada integral a las habilidades de lenguaje como materia de enseñanza .....	61
5.3	Un interés central en el aprendizaje del estudiante y la planificación docente.....	62
5.4	Las dificultades percibidas por docentes de inglés .....	63
5.5	Percepciones y apreciaciones del PRONI como guía del trabajo docente.....	64
5.5.1	De las exigencias del programa.....	65
5.5.2	De los niveles logrados en primaria y las exigencias en secundaria. Vinculación entre niveles. ....	66
5.6	El apoyo institucional o sectorial al trabajo del docente de inglés....	68
5.7	Escasez de recursos didácticos y tecnológicos para apoyar la docencia .....	69
5.8	Actualización docente .....	70
5.9	Evaluar logros en aprendizajes de L2 y sus múltiples impactos .....	71
5.10	En materia de logro del estudiante.....	72
5.11	En materia de exigencia curricular .....	73
5.12	Otros actores y otros retos del docente de inglés .....	74

5.12.1	Los padres .....	74
5.12.2	Desmotivación estudiantil. ....	75
5.13	Mirada comparativa a las percepciones docentes .....	76
<b>Capítulo VI. Conclusiones</b>	.....	<b>78</b>
<b>Fuentes de información</b>	.....	<b>83</b>
<b>Apéndices</b>	.....	<b>89</b>

## Capítulo I. Introducción

El presente trabajo muestra un estudio de las percepciones docentes sobre los desafíos en el cumplimiento de los objetivos curriculares propuestos por el Programa Nacional de Inglés (PRONI) para la educación secundaria. El Programa Nacional de Inglés (PRONI) impulsado en el sexenio anterior (EPN, 2012-2018) es el documento que actualmente orienta la enseñanza de segunda lengua en educación básica en México (2019). En su planteamiento, el currículo en materia de inglés establece la importancia de la calidad de los aprendizajes en la educación básica y postula la formación integral de todos los grupos de la población, mediante el fortalecimiento de los procesos de enseñanza para el aprendizaje del inglés como una segunda lengua (L2) en las escuelas públicas señalando la importancia de contar con condiciones técnicas y pedagógicas para lograrlo. El PRONI establece que al final de su educación secundaria el alumno deberá tener un nivel B1 de acuerdo con la escala descriptiva del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Al conocer el nivel de logro propuesto por el programa es lo que me hizo apasionarme por este tema. El ver cómo desde mi práctica docente y desde los conocimientos valiosos adquiridos en la Maestría en Administración y Gestión de Instituciones Educativas (MAGIE) para mi gestión y administración escolar en un futuro, lograr que los alumnos tengan las bases y el proceso para alcanzar los objetivos propuestos por el currículo. En los 5 años que llevo enseñando inglés en aulas públicas, veo una realidad distinta de la que se supone debería ser la adquisición de una segunda lengua en los estudiantes, motivo por el cual ha representado un desafío no solo mío sino también de mis colegas atender el currículo planeado y solventar varias exigencias institucionales, sectoriales, culturales, sociales, profesionales, económicas, contextuales, etcétera. Son estos ámbitos los que me han llevado a indagar más acerca de los retos que viven los docentes de inglés al momento de enseñar e intentar, desde la gestión y administración escolar y gestión pedagógica, alcanzar los niveles propuestos por el currículo actual.

La presente investigación se conforma en estos aspectos fundamentales: Capítulo I, el cual muestra el planteamiento del problema, los objetivos generales y particulares, las preguntas de investigación, la justificación y los antecedentes de estudio. El Capítulo II presenta el contexto de este estudio dando así un marco de referencia del Sistema Educativo Mexicano (SEM), el currículo en materia de inglés, la educación secundaria y los maestros de inglés. En el Capítulo III se sustenta la teoría de este trabajo mostrando los aportes de José Gimeno Sacristán, César Coll, Ángel Díaz Barriga, Pamela Grossman y Frida Díaz Barriga en materia de currículo, enseñanza del inglés como materia curricular, percepción, formación, acompañamiento y planeación docente, evaluación y gestión escolar. El Capítulo IV enmarca el proceso metodológico de esta investigación, la cual fue guiada a través de entrevistas semiestructuradas nutridas por categorías analíticas específicas para este estudio con el fin de recabar información y analizarla para su posterior interpretación. En el Capítulo V se muestran los resultados y conclusiones, donde se categorizan a los participantes y se muestran las diferentes secciones de interpretación de los resultados que envuelven el entorno y fondo de esta investigación.

### **1.1 Planteamiento del problema**

Sin duda la gestión y administración escolar y pedagógica en la enseñanza del inglés es hoy un tema central en el marco de las preocupaciones educativas federales. Se afirma que el inglés "...se ha convertido en la lengua de comunicación predominante en el mundo, no solo en el plano del turismo y los negocios, sino de la comunicación cultural, diplomática y científica." (SEP, 2017, p. 161). En el sexenio de gobierno de Enrique Peña Nieto (EPN 2012-2018) se lanza la estrategia nacional de inglés, que busca mejorar los niveles de adquisición en materia de Segunda Lengua (L2) entre la población escolar y para ello proponen iniciativas de formación docente, cobertura estudiantil y estrategias didácticas. A pesar de las diferentes iniciativas impulsadas en el último lustro para mejorar la enseñanza del inglés en diferentes periodos gubernamentales los resultados en materia de



aprendizajes estudiantiles en escuelas secundarias públicas del país no han sido los esperados.

El Programa Nacional de Inglés (PRONI) impulsado en el sexenio anterior promovió la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población, mediante el fortalecimiento de los procesos de enseñanza para el aprendizaje del inglés como una segunda lengua en las escuelas públicas. Así mismo, el PRONI establece condiciones técnicas y pedagógicas para lograrlo (SEP 2016). Además, a través de PRONI la SEP establece condiciones técnicas y pedagógicas que promueven los procesos de certificación internacional de alumnos en el dominio del idioma inglés y de docentes en la metodología de enseñanza. Por ende, la gestión y administración escolar y pedagógica en la enseñanza del inglés es un reto formativo que ha cobrado de forma creciente importancia en el marco de un mundo globalizado.

La gestión y administración pedagógica en la enseñanza del inglés ha sido abordada desde distintas disciplinas y estudiada desde un abanico amplio de perspectivas (Ezpeleta, 1996; Alpizar 2005; Pacheco, 1991). En este trabajo se adopta la perspectiva *curricular*, es decir, se analiza el qué se enseña, para qué se enseña, cómo se enseña, y qué, cuándo y cómo se evalúan los aprendizajes esperados propuestos por el currículo actual en materia de L2 con el propósito de generar procesos de mejora en la gestión y administración en las instituciones que ayuden al logro de objetivos y metas en términos curriculares.

Si se entiende por percepción docente al proceso de interpretar y organizar sus impresiones sensoriales a fin de darles un significado a su ambiente educativo, se trata de un reto de una institución educativa porque es bien sabido que la percepción docente no es una mera suma de estímulos sensoriales, sino que es un proceso de síntesis complejo que se acrecienta con la experiencia en el aula, la cual tiene una organización informativa de datos sensoriales, expectativas y necesidades (Góngora, 2008).

En el marco curricular, son estas percepciones las que Soto (2011) manifiesta como un proceso activo de percibir la realidad y organizarla en interpretaciones o visiones sensatas sobre el conjunto de experiencias de

aprendizaje que viven docentes al hacer partícipes a los alumnos en acciones normadas por el sistema educativo con el fin de dinamizar su desarrollo integral como persona y como miembro de una sociedad en un proceso de transformación. Este es un punto central que destaca la investigación sobre percepciones, respecto a que los docentes, tomando en cuenta a Díaz (2015), experimentan *tensiones* entre su discurso y su actuación, puesto que al develar sus percepciones se sitúan, lejos del escenario escolar real, en escenarios ideales de enseñanza. Por tal motivo, el aula constituye un ambiente altamente complejo caracterizado por un conjunto de interacciones e intervenciones bidireccionales entre docente y estudiantes, y estudiantes en su conjunto.

Estudiar las percepciones docentes es relevante para los administradores educativos de nivel secundaria general porque son un componente del tratamiento de la información y de las actividades cognitivas que, aplicado al contexto escolar, llegan a mostrar fortalezas o áreas de oportunidad que invariablemente serán aprovechadas como una mirada o ruta a la concreción de objetivos en el área de adquisición de una segunda lengua o L2. Por ende, el estudio de estas percepciones implica en la gestión educativa la oportunidad de tener información valiosa que ayude a planear, ejecutar, evaluar, dar seguimiento y rendir cuentas sobre las estrategias llevadas al contexto escolar y así lograr una calidad educativa latente.

El presente trabajo pretende mostrar las percepciones (opiniones, experiencias) de docentes y directivos sobre su administración y gestión escolar y pedagógica con respecto al currículo actual en materia de inglés con el fin de mostrar cómo estos actores conciben las condiciones escolares para la enseñanza y su potencial impacto en los resultados del aprendizaje estudiantil y así interpretar retos de la gestión y administración pedagógica en una institución educativa, particularmente en asuntos de L2. Se estudiarán las percepciones de docentes de inglés en tres escuelas secundarias generales ubicadas en Rafael Lara Grajales, Chachapa y Tepatlaxco pertenecientes a la zona 018 sector 04 de la SEP Puebla.

## **1.2 Objetivo general**

Documentar percepciones docentes y directivas sobre las exigencias curriculares en su gestión directiva y pedagógica referentes a la enseñanza del inglés en tres escuelas secundarias generales pertenecientes a la zona 018 sector 04 de la SEP Puebla que permitan conducir la reflexión sobre las condiciones y particularmente entender los retos de la actuación docente y directiva planteados en el PRONI, SEP, 2017.

### **1.2.1 Objetivos particulares**

- a) Analizar desde las perspectivas docentes los obstáculos que los actores identifican para su gestión pedagógica y cómo ellos impactan el logro de objetivos curriculares en materia de L2.
- b) Definir cuáles han sido, desde las perspectivas docentes y directivas, las dificultades y los logros en la gestión pedagógica que les exige la aplicación de un nuevo programa curricular para la enseñanza de lengua extranjera o L2.
- c) Analizar las gestiones pedagógicas de los docentes de inglés que favorezcan la adquisición de los aprendizajes en el conocimiento y dominio de L2.
- d) Explicar las condiciones que desde la institución educativa potencializan la gestión pedagógica de docentes de inglés al atender las exigencias del currículo actual en materia de L2.

### **1.2.2 Preguntas de investigación**

¿Qué aspectos expresan las percepciones docentes en materia de conocimiento, apropiación y exigencias de realización curricular para la enseñanza de L2 en escuelas secundarias?

¿Qué implicaciones demuestran las percepciones docentes en materia de enseñanza de L2 en la administración y gestión educativa?

## **1.3 Justificación**

Para una institución educativa, conocer más acerca de la gestión pedagógica es de suma importancia porque recoge la función escolar en su conjunto para incorporar,

propiciar y desarrollar acciones tendientes a mejorar las prácticas educativas particularmente para las escuelas secundarias generales. El aporte de este trabajo consiste en mostrar las percepciones de docentes y directivos sobre su gestión y administración pedagógica para analizar las condiciones escolares para la enseñanza y su potencial impacto en los resultados del aprendizaje estudiantil con la idea interpretar retos de la gestión y administración al implementar el currículo actual en materia de L2.

Estudiar estas percepciones permiten interpretar las voces que nombran y analizan las principales problemáticas de su práctica, su planeación y las decisiones para la evaluación.

Se espera que esta tesis contribuya a conocer y analizar las perspectivas docentes con el fin de conjugar estas formas de pensar con las formas de hacer para realizar las gestiones que logren alcanzar las competencias necesarias que posibiliten un accionar eficaz en la conducción de los logros específicos del currículo actual en materia de L2.

#### **1.4 Antecedentes**

La gestión pedagógica ocupa un lugar prioritario en los estudios sobre la calidad educativa en las instituciones. Se consideran una relación indisoluble entre estas dos ya que la gestión pedagógica planifica modos de resolver el trabajo diario otorgando mayor o menor jerarquía a determinadas funciones y tareas, la cual debe incluir el estudio y la comprensión de los propósitos establecidos en el plan y los programas de estudio y del compromiso conjunto del personal docente para alcanzarlos, la capacidad de los directivos para dirigir la acción de los profesores hacia la consecución de los propósitos, establecer un clima adecuado para la enseñanza y para solucionar conflictos de los distintos actores de la vida escolar para alcanzar una calidad.

Esta visión concuerda con Panqueva (2003) al mencionar que la gestión pedagógica es la base sobre la cual se sustenta cualquier propuesta educativa, en donde se enfocan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo que una institución determine como opción pedagógica constituye el fundamento y los principios sobre

los cuales se basa su propuesta de formación, la intención que tiene y el tipo de sujeto que pretende formar.

El campo curricular es otro componente primordial en esta investigación. Son pocos los trabajos que sobre este tema se han realizado (Diaz Barriga, 2005; Coll, 1990; Gimeno Sacristán, 2007) en todos ellos resalta particularmente interpretar al currículo como el gran organizador de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la actuación docente poniendo énfasis en fortalecer la condición y actuación profesional de los educadores en servicio y aquellos que están en formación inicial con el fin de garantizar el buen desempeño en las aulas. Esta tesis propone documentar, analizar e interpretar las exigencias curriculares (PRONI, SEP, 2017) para la enseñanza del inglés en secundaria con el fin de reflexionar sobre las dificultades que derivan del desconocimiento y de la falta de apoyo institucional y actualización, así también como las exigencias de actuación docente y directiva que plantea una reforma curricular. Se recurrirá para ello a las definiciones y decisiones curriculares, a las percepciones docentes sobre el currículo y a la organización escolar y gestión directiva.

Algunos autores que dan cuenta del estudio de percepciones curriculares son Barcelos (2011) que propone la importancia del estudio de percepciones curriculares ya que estas influyen de manera significativa en la forma en que los maestros abordan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si las percepciones de los docentes no se toman en cuenta, lo más probable es que se obstruyan los nuevos procesos de cambio curricular. Se recurrirá para ello a Retos directivos del cumplimiento curricular. Otro aporte lo encontramos en Altan (2006) particularmente en hacer necesario que los docentes sean conscientes de sus creencias para poder discutir y reflexionar sobre ellas. La toma de consciencia y reflexión por parte de los docentes sobre el origen de esas creencias y el impacto que tienen sobre su accionar, puede modificar, de alguna manera, la forma de aproximar los procesos de enseñanza y aprendizaje de una materia en particular del currículo. Asimismo, Grossman (2005) contribuye a este campo de indagación al manifestar que las percepciones funcionan como un marco organizado, o mapa conceptual, para la toma de decisiones instructivas, sirviendo como base para

valoraciones sobre libros de texto y materiales curriculares, objetivos de aula, tareas apropiadas, y evaluaciones del aprendizaje del estudiante.

## **Capítulo II. La educación básica en México: Programa Nacional de Inglés, instituciones de educación secundaria y docentes.**

La educación en México es piedra angular en los anhelos de desarrollo, paz y bienestar de cada individuo y de la sociedad en su conjunto. Dentro del marco legal, la Ley General de Educación (LGE) establece en su artículo 2 que la educación es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social. En la LGE se establece que el Sistema Educativo Nacional (SEN) está integrado por los educandos, educadores y los padres de familia, las autoridades educativas, el servicio profesional docente, los planes, programas, métodos y materiales educativos, las instituciones educativas del estado y de sus organismos descentralizados, las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios; las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía, la evaluación educativa, el sistema de información y gestión educativa, y la infraestructura educativa.

Esta tesis, se enfocó en el análisis de los educadores y del programa de estudios actual para la escuela secundaria (SEP, 2017), particularmente de los docentes de inglés de escuelas secundarias generales y de las exigencias que a su actuación plantea el Programa Nacional de Inglés (PRONI). Por tal motivo, se busca conocer las percepciones docentes y cuál es su grado de aceptación que tienen hacia el currículo actual en materia de L2 y cómo ellos aplican su gestión pedagógica con el fin de alcanzar los objetivos curriculares planteados.

En este capítulo se presenta un panorama del sistema educativo mexicano y de la educación básica en México en el marco de la normatividad que la rige y del servicio educativo que atiende a la población estudiantil a nivel secundaria general con el propósito de situar las principales características de este nivel para contextualizar así el currículo actual que se maneja en materia de L2 en las aulas públicas del país.

## 2.1 Sistema educativo mexicano y la educación en México.

El Sistema Educativo Mexicano (SEM) tiene sus cimientos en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y de la Ley General de Educación (1993), los cuales se articulan, junto al SEM, para integrar los tres niveles educativos formales: la educación básica, la educación media superior y la educación superior. Impartidas en tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta, siendo el Estado, la Federación, los Estados, la Ciudad de México y los Municipios quienes impartan y garanticen la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior.

La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia (CPEUM, art. 3º, 2019). Es entendido que el SEM es el organizador de la educación en México en sus diferentes niveles y modalidades. A continuación, se presenta la Tabla 1 que muestra la estructura del SEM exponiendo el tipo educativo, nivel educativo, modalidad, la edad ideal para cursarla y la duración estimada de cada nivel.

Tabla 1. Estructura del SEM.

TIPO EDUCATIVO	NIVEL EDUCATIVO	TIPO DE SERVICIO O MODELO EDUCATIVO	EDAD IDEAL O TÍPICA	DURACIÓN EN AÑOS
Educación Básica	Preescolar	CENDI General Indígena Comunitario	3 a 5	3
	Primaria	General Indígena Comunitaria	6 a 11	6
	Secundaria	General Técnica Telesecundaria Comunitaria Para trabajadores	12 a 14	3
	Bachillerato o equivalente y	Bachillerato General	15 a 17	2 – 5



Educación Media Superior	educación profesional sin antecedente de bachillerato o equivalente	Bachillerato Tecnológico Profesional Técnico		
Superior	Licenciatura	Educación Normal Universitaria y Pedagógica	—	—
	Posgrado	Especialidad Maestría Doctorado	—	—
		Educación inicial	Menores de 4 años	—
		Educación especial.	—	—
		Educación para adultos.	Mayores de 15 años	—
		Capacitación y formación para el trabajo.	—	—

Elaboración propia (2019)

Se puede interpretar en la Tabla 1 sobre la edad ideal idónea o la duración para incursar y egresar en un nivel educativo en particular, por ejemplo, en licenciatura, educación especial, capacitación del trabajo o en posgrado; es por la basta diversidad de contextos en las personas que desean seguir estudiando después de su egreso a la educación obligatoria.

La Ley General de Educación, establece en su artículo 10<sup>o</sup> que al Sistema Educativo Mexicano lo componen:

1. Los educandos, educadores y los padres de familia;
2. Las autoridades educativas;
3. El Servicio Profesional Docente;
4. Los planes, programas, métodos y materiales educativos;
5. Las instituciones educativas del estado y de sus organismos descentralizados;
6. Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios;

7. Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía;
8. La evaluación educativa;
9. El Sistema de Información y Gestión Educativa, y
10. La infraestructura educativa. (2018, pág. 4)

Además de la constitución formal del SEM, se pretende enfatizar que la estructura a nivel secundaria sirve como eslabón entre la educación básica y la formación profesional, por tal motivo los planes y programas de estudio otorgados por el estado son una guía indisoluble de desarrollo y mejora de los resultados en materia de educación y más puntualmente en la adquisición del idioma inglés como segunda lengua.

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras.

El SEM es piedra angular en materia de organización de los niveles educativos y todas sus modalidades; en conjunto con la Ley General de Educación (LGE), la Secretaría de Educación Pública (SEP), el artículo 3º constitucional, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) y todos los actores educativos, son los responsables y medios para que la educación de niñas, niños, jóvenes, futuros profesionistas e investigadores logren un camino que contribuya al desarrollo social, político, económico, cultural y educativo de la nación. La educación en México ha sido un tema de prioridad nacional en las agendas públicas sexenales desde el siglo XIX. Un ejemplo de esto es la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, dando origen a un periodo de centralización en las actividades educativas públicas del país que conllevaría a una corriente de unidad al proyecto educativo histórico nacional. La SEP tendría la facultad de crear escuelas en todo el país siendo subsidiadas por el Estado.

La educación en México ha reflejado los anhelos nacionales que siempre han expresado la necesidad de ser mejores en una sociedad globalizada que está sujeta a cambios vertiginosos en todos los ámbitos siendo el desarrollo de la educación centro de estos cambios creando así la imperiosa necesidad de sentar las bases de su proyecto educativo como nación a inicios del siglo pasado. Un cambio fundamental en las aspiraciones educacionales de la nación se tuvo con la promulgación de la Constitución el 5 de febrero de 1917, construyendo así, desde su artículo tercero, la plataforma para aterrizar las bases actuales de la educación en el país. Además, es a través de esta Constitución de 1917, en su artículo 73, fracción XXV, donde se dictamina el establecimiento de escuelas en toda la república que serían subsidiadas por la federación, dando así la pauta para crear un eje normativo para la educación mexicana que conllevaría a la regulación de la educación décadas posteriores en 1993 con la creación de la Ley General de Educación. Es esta ley la que enmarca la implantación de planes y programas de estudio que son instrumento para que los docentes de distintas disciplinas articulen su gestión pedagógica en el aula.

Con la emisión de la Ley General de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de Julio de 1993 en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, se generaría una funcionalidad de la educación sustentada en equidad, derecho, obligación, gratuidad, laicidad, normatividad y evaluación de la educación que ponía como buque insignia a la educación como medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; siendo esta un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, siendo factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y hombres de manera que tengan sentido de solidaridad social.

En la última década del siglo XX la educación en México pretende consolidar el derecho de todo mexicano a recibir educación y la obligación del Estado de impartir educación preescolar, primaria y secundaria, estableciendo así la obligatoriedad de la educación básica en la nación. Es esta reflexión de obligatoriedad de la educación la que resulta de una consolidación al proceso educativo nacional en sus tipos y su modalidad básica que está compuesta por el

nivel preescolar, primaria y secundaria; que para efectos de este trabajo se pretende indagar más acerca de la educación secundaria en su tipo general.

## **2.2 Ley general de educación y ley del servicio profesional docente**

La Ley General de Educación expedida por el ejecutivo en 1993 es la que articula la educación que imparte el Estado, la Federación, las entidades federativas y municipales, los organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, siendo además de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público e interés social (LGE, DOF, 2019).

Tomando en cuenta el artículo 10 de la Ley General de Educación este trabajo centra su investigación en los planes, programas, métodos y materiales didácticos; siendo las autoridades educativas federales quienes determinen y administren a todas las comunidades escolares; siendo estos medios para la adaptación y adquisición del conocimiento con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en los perfiles de egreso.

La Ley General del Servicio Profesional Docente es definida como el conjunto de actividades y mecanismos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados. Además, la ley define al docente como el profesional en la Educación Básica y Media Superior que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la Escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo (LGSPD, DOF, 2013). Se entiende por consiguiente que el profesional de la educación es un agente preparado que ha cumplido con los parámetros, lineamiento e indicadores necesarios para ejercer con profesionalismo y ética las acciones y procesos que conlleven la instrucción del conocimiento a través de

mecanismos e instrumentos que ayuden, orienten y gestionen su enseñanza en las aulas públicas del país con el propósito de promover el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Los docentes deben ser sujetos atendidos a constantes actualizaciones ayudando a su formación como profesionales con el fin de evitar el rezago ante un mundo que vive vertiginosos cambios. El artículo 8º y 12º emite que es responsabilidad del LGSPD emitir programas y cursos gratuitos, idóneos, pertinentes y congruentes con los niveles de desempeño que se desea alcanzar, para la formación continua, actualización de conocimientos y desarrollo profesional del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección o de Supervisión que se encuentren en servicio, además de garantizar la formación, capacitación y actualización continua del Personal del Servicio Profesional Docente a través de políticas, programas y acciones específicas. Estas acciones son las que se pretenden acotar a este trabajo de investigación al concientizar a los administradores educativos y docentes a tener una actualización permanente en los programas y planes de estudios, más pertinentemente en materia de L2, con el fin de obtener los objetivos propuestos por el perfil de egreso en Educación Básica.

### **2.3 Educación secundaria en México**

La educación secundaria en México se define como el último tramo de la enseñanza básica obligatoria, la cual está conformada por los niveles de preescolar (3 a 5 años), primaria (6 a 11 años) y secundaria (12 a 15 años) (Zorrilla, 2004).

Se estima que la educación secundaria en México tiene sus orígenes en una primera fase en un periodo post-independentista la cual tiene raíces de una legislación educativa dentro de la constitución de 1824. Además, la educación secundaria del país toma un tinte de renovación y de formación jurídica en los años posteriores a la revolución con la creación de la SEP en 1921 y cristalizando así su obligatoriedad en la última década del siglo XX (Zorrilla, 2004).

En el año 1925 se expidieron dos decretos presidenciales, los cuales le dieron más solidez al proyecto de la educación secundaria. El primero de ellos fue el Decreto 1848 del 29 de agosto, por el cual se autorizaba a la Secretaría de

Educación Pública (SEP) para crear escuelas secundarias y darles la organización que fuese pertinente. El segundo se publicó el 22 de diciembre y fue el Decreto 1849 a través del cual se facultó a la SEP para que creara la Dirección General de Escuelas Secundarias mediante la cual se realizaría la administración y organización del nivel (Zorrilla, 2014).

En México, como en otros países latinoamericanos y a nivel mundial, ha tenido el desafío de solventar las necesidades imperiosas de mejoramiento social, cultural, político y económico a través de la educación, que se ha visto comprometida en un mundo de mayor globalización y de crecimiento, lo cual hace que surjan mayores exigencias que dificultan el progreso entre las naciones. De acuerdo con Tedesco (2001) la educación secundaria debe brindar formación básica para responder al fenómeno de la universalización de la matrícula, preparar para los niveles superiores a aquellos que aspiran a continuar estudiando, preparar para el mundo del trabajo a los que dejan de estudiar y quieren o tienen que integrarse a la vida laboral y formar una personalidad integral. En ese mismo marco, los espacios donde se desarrolla la educación secundaria tienen un rol importante.

Tomando en cuenta al acuerdo secretarial número 98 sobre la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria de la SEP (1982) en su capítulo 1 artículo 2º, se menciona que el objetivo de los planteles educativos de educación básica secundaria es de proporcionar educación general básica, esencialmente formativa promoviendo el desarrollo integral del educando para que emplee en forma óptima sus capacidades y adquiera la formación que le permita continuar sus estudios de nivel inmediato superior o adquirir una formación general para ingresar al trabajo.

Es evidente entonces que la importancia de la educación secundaria tiene una misión en aras de la productividad laboral siendo esta educación el eslabón continuo entre una educación formativa elemental a una de formación laboral.

#### **2.4 La educación secundaria y sus modalidades**

La educación secundaria es obligatoria de acuerdo con el artículo tercero de la Constitución Política de México y se imparte en los siguientes servicios: general,

para trabajadores, telesecundaria, técnica y abierta; todos a excepción de la abierta componen la secundaria escolarizada. La secundaria se proporciona en tres años a la población de 12 a 16 años que haya concluido la educación primaria. Las personas mayores de 16 años pueden estudiar en la secundaria para trabajadores o en la modalidad abierta. Este nivel es propedéutico, es decir, necesario para iniciar estudios medios profesionales o medios superiores.

La educación secundaria en México es obligatoria desde 1993 dando así una funcionalidad en sus diferentes modalidades: generales, técnicas, telesecundarias, comunitarias y para trabajadores. Los dos primeros tipos de servicio predominan en localidades urbanas, mientras que las telesecundarias en rurales. Como ocurre con los niveles educativos previos, las secundarias comunitarias (CONAFE) se dirigen a niños y jóvenes de pequeñas localidades rurales o de familias jornaleras migrantes. Las secundarias para trabajadores representan una opción para la población de 15 años o más sin educación secundaria completa, y que trabaja (INEE, 2015).

#### **2.4.1 Secundarias generales**

La escuela secundaria general es un momento de una formación humanista, científica y artística la cual se creó en 1926 para articular la educación primaria con los estudios preuniversitarios (SEP, 2017). Tomando en cuenta el acuerdo secretarial número 98 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria, publicado en el DOF el 7 de diciembre de 1982, las escuelas de educación secundaria son instituciones destinadas a proporcionar educación general básica, esencialmente formativa, cuyo objetivo primordial es promover el desarrollo integral del educando para que emplee en forma óptima sus capacidades y adquiera la formación que le permita continuar con sus estudios del nivel inmediato superior o adquirir una formación general para ingresar al trabajo. En las escuelas secundarias generales hay docentes para las distintas asignaturas, por lo cual varios de ellos atienden a cada grupo de alumnos. De acuerdo con cifras nacionales por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, en un informe de 2017 existen 12 052 escuelas secundarias generales en el país.

## **2.5 Objetivos generales de enseñanza y perfil de egreso en secundaria.**

La educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (UNESCO, 1996). Instrumento de un poder inimaginable en un mundo cada vez más avanzado y complejo que nos permite disipar los sombríos estados del rezago y avanzar a un sitio de bienestar, dignidad y calidad tanto en lo personal, social y cultural. Es responsabilidad de todos, y cada uno, conseguir que los mexicanos que egresen de la educación obligatoria sean ciudadanos libres, participativos, responsables e informados; capaces de ejercer y defender sus derechos; que participen activamente en la vida social, económica y política de nuestro país. Es decir, personas que tengan motivación y capacidad para lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno natural y social, así como continuar aprendiendo a lo largo de la vida en un mundo complejo que vive acelerados cambios (SEP, 2017).

Si es esta dirección que queremos dar a nuestros estudiantes de educación secundaria en búsqueda de un desarrollo de calidad, incluyente y de evolución, es preciso tener su traducción en rasgos que permitan alcanzar los fines esperados que habrán de lograrse progresivamente. La SEP (2017) establece 11 ámbitos del perfil de egreso en la educación secundaria:

1. Lenguaje y comunicación
2. Pensamiento matemático
3. Exploración y comprensión del mundo natural y social
4. Pensamiento crítico y solución de problemas
5. Habilidades socioemocionales y proyecto de vida
6. Colaboración y trabajo en equipo
7. Convivencia y ciudadanía
8. Apreciación y expresión artísticas
9. Atención al cuerpo y la salud
10. Cuidado del medioambiente
11. Habilidades digitales



Los ámbitos expuestos anteriormente son características que conforman una visión holística la que articula la formación de un alumno total, es decir, que sea capaz de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad, con el fin de realizar plenamente su participación, creativa y responsable en las tareas de referencia social, tanto en lo local como en lo global.

Sin pretender minimizar la importancia de las demás áreas del perfil de egreso, para efectos de este trabajo, el perfil de egreso Lenguaje y Comunicación es nuestro marco de referencia para desarrollar lo que se pretende obtener al fin de su incursión básica obligatoria en materia de lengua extranjera inglés. La SEP (2017) describe el perfil de egreso de lenguaje y comunicación como un área en la cual el alumno utiliza su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con diferentes propósitos e interlocutores. Si es hablante de una lengua indígena también lo hace en español. Describe en inglés experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones, opiniones y planes.

## **2.6 Educación en segunda lengua inglés en México**

El inglés hoy en día es considerado como la lengua franca en el medio social, cultural, económico y político del mundo. Apropiarse del conocimiento de una lengua adicional a la propia y en particular del idioma inglés, es hablar de una herramienta indispensable para la inserción en la sociedad productiva y su dinámica (Padilla et al, 2015), además de ofrecer la bondad de conseguir mejores oportunidades y conocimiento a través de ese idioma. En el proceso comunicativo, la noción y manejo adecuado de estructuras lingüísticas es fundamental; mayor aún, en el aprendizaje de una lengua extranjera que, además de haberse convertido en una exigencia social, es ya considerado por organismos internacionales un derecho lingüístico del ser humano (UNESCO, 2003).

El énfasis en la enseñanza del idioma inglés en las instituciones de educación del país depende en cierta medida del espacio que se le dé desde las políticas públicas educativas gubernamentales. En México, el inglés se enseña de manera obligatoria desde 1926 en las escuelas secundarias públicas (Reyes Cruz

et al, 2011). En las reformas actuales el gobierno de México ha hecho propuestas en donde se hace hincapié en la importancia de impartir una segunda lengua como el inglés, precisando que las últimas reformas y decisiones en política educativa como el Modelo Educativo de México de 2016 ha impulsado mejoras en el área y aunado a esto existen iniciativas por parte de las mismas instituciones educativas que dan muestra de un avance al respecto.

## **2.7 ¿Quiénes son los docentes de inglés en educación secundaria general en México?**

El docente es un profesional de la enseñanza que toma decisiones tomando en consideración los contextos actuales con el fin de ampliar las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y adolescentes que están bajo su instrucción de enseñanza. Esto implica que desde su formación inicial estén dotados de conocimientos, aptitudes, actitudes, apoyos diversos y condiciones que faciliten su labor docente con el fin de que su enseñanza sea más eficiente, relevante y de calidad. En este marco, en México, la reforma educativa puesta en marcha en 2013 abre concursos de oposición para obtener la idoneidad de los docentes, la cual se incluyó en el Artículo Tercero Constitucional, como parte de los aspectos con los que el Estado se compromete a garantizar la calidad de la educación obligatoria. En correspondencia con lo anterior, se creó el Servicio Profesional Docente (SPD), a través del cual se busca regular el ingreso a la docencia, así como la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio de los maestros de educación obligatoria (Canedo, Reyes & Chicharro, 2017).

Así mismo, los profesores que atienden la educación básica son egresados de escuelas normales, las cuales dotaron, desde su creación en 1943, de formación pedagógica y para la enseñanza a los estudiantes de esas instituciones. En el actual acontecer de nuestro país, se identifica socialmente a las escuelas normales como las instituciones formadoras de docentes en educación básica a nivel nacional y a sus estudiantes como futuros licenciados desde el año de 1997, donde se le otorga a las normales el reconocimiento y validación como licenciatura (Ventura, 2017). Sin embargo desde la última reforma educativa, particularmente

en 2013, los otros actores quienes podrían estar en las aulas de educación secundaria sería los profesionistas egresados de una universidad, politécnico o cualquier otra institución de educación superior que se apegara a los estatutos, perfiles específicos y convocatorias para poder participar en los concursos de oposición para entrar al servicio profesional docente, dejando así un abanico abierto de oportunidades para la sociedad profesionista y relegando a las instituciones normales como los únicos semilleros de maestros en la república. Es en esta última reforma educativa del 2013 en que se le conceden atribuciones al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de controlar los procesos de ingreso al SPD además de emitir directrices para mejorar la formación inicial de docentes en educación básica. Fueron estas directrices las que colocaron al tema de formación docente como tema imperante en las agendas públicas federales con el fin de contribuir a impulsar estrategias para fortalecer la organización académica de las escuelas formadoras de maestros, así como para la coordinación que permita integrar, ampliar y mejorar la oferta educativa disponible.

Desde el marco de la enseñanza del inglés, el Sistema Educativo Mexicano pretende cimentar la instrucción de educar un idioma extranjero bajo el discurso de que es un bien al que hay que hacer llegar desde el primero hasta el último rincón en donde se tenga injerencia en lo educativo para estar a la vanguardia ante los nuevos procesos globales (Ballinas, 2015). Son estas estas expectativas las que hacen que los docentes especialistas en la enseñanza del inglés tengan el compromiso, adaptación a cambios, conocimientos, pedagogía y didáctica pertinentes para solventar la problemática de llegar a un México angloparlante desde las escuelas públicas del país.

Por lo tanto, la formación de profesionales especialistas en la enseñanza del inglés, desde una perspectiva curricular, tiene las mismas características que son demandadas para el resto de las opciones profesionales de nuestro país. En otras palabras, que la formación de profesionales para los diversos perfiles de las lenguas debe sujetarse a los lineamientos curriculares derivados de la política educativa mexicana. También debe señalarse que en la actualidad gran parte de los cambios en materia de formación para las lenguas se encuentran dirigidos por

los recientes programas de la Reforma Integral en Educación Básica (RIEB), que retoma lineamientos del anterior Programa Nacional de Inglés para la Educación Básica (PNIEB) y del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), sumado el nuevo modelo educativo y curricular (Ramírez, Martínez, Villareal & Sánchez, 2017). Todo lo anterior implica un reto imperante que los docentes en la enseñanza del inglés deben atender en su quehacer diario, adaptando su enseñanza a los diferentes contextos políticos y sociales de nuestro país.

En el México actual, los profesores de inglés están sujetos al condicionamiento del ingreso al servicio profesional docente por la reforma educativa del 2013. Los docentes especialistas en la enseñanza del inglés son contratados mediante el proceso de reclutamiento de convocatorias estatales, las cuales establecen que serán idóneos aquellos docentes quienes acrediten los exámenes de conocimientos y habilidades para la práctica docente y de habilidades intelectuales y responsabilidades ético –profesionales. Además, quienes aspiran a ser docentes en inglés en educación básica secundaria deben presentar una acreditación oficial que sustente que cuentan con un nivel de inglés óptimo para la enseñanza, las acreditaciones de validez oficial son cotejadas por la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR). De acuerdo con la convocatoria estatal de Puebla (ciclo escolar 2018 – 2019), el nivel de inglés requerido para cumplir con el requisito de dar clases es de un nivel CENNI 12, que es un equivalente a una certificación nivel B2 de acuerdo con el MCER.

## **2.8 Currículo como organizador de la enseñanza**

El currículo como organizador de la enseñanza surgió a principios del siglo XX como resultado de nuevos aspectos en la dinámica social. Destacan, en el ámbito educativo, el establecimiento de las legislaciones nacionales que regulaban la educación y conformaban al sistema educativo de nuestros días. (Díaz Barriga, 2003). El currículo es un punto importante para dar inicio a una pauta de cambios educativos en un país. Es el momento en donde se comprende la práctica educativa institucionalizada e individualizada por parte de los maestros hacia los estudiantes.

Se entiende que el currículo es el gran organizador de la enseñanza de los docentes que imparten clases día a día en las aulas públicas de la república. La esencia del currículo es orientar a los docentes en su práctica dándoles el qué enseñar, para qué enseñarlo, cómo enseñarlo, cuándo enseñarlo y qué y cómo evaluarlo.

Dentro de la ley general de educación (Art. 10. DOF, 2018) el currículo forma parte clave en la constitución del sistema educativo mexicano, de sus planes, programas y métodos educativos. Además, en el artículo 12 fracción I de la Ley General de Educación, corresponde de manera exclusiva a la SEP determinar los planes y programas de estudio para toda la República. Esto implica que el currículo ha sido un buque insignia de las políticas públicas nacionales en materia de educación en cada periodo sexenal que representa los anhelos de desarrollo, no solo de los aprendizajes de los estudiantes en educación básica, media superior y superior sino también del desarrollo social, económico y cultural del país.

El currículo en México tiene la firme intención de formar ciudadanos responsables y autónomos en el aprendizaje a lo largo de su vida, que sean capaces de comunicar sus ideas utilizando diferentes medios de expresión y de respetar el de los demás en un marco de diversidad social y cultura, además de que participen de la sociedad, sean ciudadanos que promuevan valores y el cuidado del medio ambiente entre otros objetivos. El currículo actual mexicano (2017) está organizado en tres grandes vertientes:

1. Competencias para la vida. Que el alumno pueda responder a varias situaciones con habilidades y conocimientos, así como valorar las consecuencias del hacer.
2. Estándares curriculares. Son los descriptores de logro y definen aquello que el alumno demostrará al final del periodo escolar
3. Aprendizajes esperados. Son indicadores de logro que definen lo que se espera del alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser.

Son estos elementos los considerados como fines de la educación propuestos por el currículo oficial. Estos elementos generan condiciones y disposiciones de todo tipo de recursos para llegar a obtener un desarrollo integral y continuo en los estudiantes.

### **2.8.1 La enseñanza del inglés en el currículo de secundaria**

El sistema educativo nacional y particularmente el relativo a la educación básica posee la obligación de ayudar a los estudiantes a comprender las diversas expresiones culturales existentes en México y el mundo. A partir de esta perspectiva, la Subsecretaría de Educación Básica reconoce la necesidad de incorporar la asignatura de Inglés a los planes y programas de estudio de educación preescolar y educación primaria, igualmente realizar los ajustes pertinentes en los de Inglés para secundaria, con el propósito de articular la enseñanza de esta lengua extranjera en los tres niveles de educación básica y de lograr, a través de esta articulación, que al concluir su educación secundaria los alumnos hayan desarrollado las competencias plurilingüe y pluricultural que necesitan para enfrentar con éxito los desafíos comunicativos del mundo globalizado, construir una visión amplia. La enseñanza del idioma inglés se incorporó a través del Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica y en el Plan de Estudios 2011 en Educación Básica, documentos emitidos por la SEP en el año 2011.

Dichos documentos otorgaron al idioma inglés el carácter obligatorio y de una asignatura más dentro del mapa curricular de educación básica. La inclusión de la asignatura de inglés dentro del campo formativo Lenguaje y Comunicación en el mapa curricular de educación básica consolidó el principio de pertinencia con el fin de instrumentar las diversas acciones que hagan posible la articulación de la enseñanza de la diversidad lingüística y cultural a nivel global, y respetar su propia cultura y la de los demás. En el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018) el currículo de la materia de inglés en educación básica propuesto por la SEP estuvo a cargo del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB, 2011). Actualmente, el organizador de la enseñanza del inglés en las aulas públicas del país está a cargo de el Programa Nacional de Inglés (PRONI, 2017). Estos dos programas forman la organización de la enseñanza del inglés en la última década del país. A continuación, se describe más a detenimiento cada uno de los programas.

## 2.9 Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) y Programa Nacional de Inglés (PRONI)

La Secretaría de Educación Pública puso en marcha en 2011 el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), del que se derivan programas de estudio para los tres niveles de educación básica elaborados a partir de la alineación y homologación de estándares nacionales e internacionales, la determinación de criterios para la formación de profesores, así como del establecimiento de lineamientos para la elaboración y evaluación de materiales educativos y para la certificación del dominio del inglés. Desde esta perspectiva, la SEP reconoció la necesidad de incorporar la asignatura de inglés al Plan de estudios y los programas de educación preescolar y primaria, así como realizar los ajustes pertinentes en los programas de Segunda Lengua en los tres niveles de la Educación Básica y lograr que, al concluir su educación secundaria, los alumnos hayan desarrollado las competencias plurilingüe y pluricultural que requieren para enfrentar con éxito los desafíos comunicativos del mundo globalizado (SEP, 2011).

Como se observa en la Tabla 2, en el PNIEB se contemplan diversas etapas de prueba en el aula y fases de expansión, estas tienen el propósito de evaluar evidencias que proporcionen información respecto a la pertinencia del enfoque didáctico de la asignatura, los contenidos de los programas de estudio, organización y articulación de éstos entre los cuatro ciclos que conforman el PNIEB.

Tabla 2. Fases de prueba y etapas de expansión del PNIEB.

	Ciclo escolar	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Etapa o Fase	Primera etapa de prueba	Ciclo 1 (3º de preescolar, 1º y 2º de Primaria).		
	Fase de expansión para la generalización.		Primera fase de expansión del ciclo 1 (3º de preescolar, 1º y 2º de primaria)	
	Segunda etapa de prueba		Ciclo 2 (3º y 4º de primaria)	

	Fase de expansión para la generalización			Segunda fase de expansión del Ciclo 1 Primera fase de expansión de los ciclos 2 y 3
	Tercera etapa de prueba			Ciclo 4 (1º, 2º y 3º de secundaria)

Fuente: SEP. Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. México 2019, pp. 10.

Estas son etapas que ayudaron a recabar información sobre la operatividad del plan de estudios del PNIEB en el año de 2011, otorgando enfoques pedagógicos, propósitos, niveles de dominio, orientaciones pedagógicas y sugerencias de evaluación a los docentes quienes impartirían la materia de inglés en secundaria.

Para el 2012 surge el Programa Nacional de Inglés (PRONI) como un programa adscrito a la Dirección General de Desarrollo Curricular que tiene como principal objetivo, contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población, mediante el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) en las escuelas públicas. Para lograrlo, establece condiciones técnicas, pedagógicas y promueve procesos de certificación internacional de alumnos en el dominio del idioma inglés y de docentes de igual forma en el dominio del idioma y en la metodología de la enseñanza.

En ese sentido, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo (PND), el PRONI atiende el enfoque transversal México con Educación de Calidad en su estrategia uno llamada "Democratizar la Productividad", que establece como una de sus líneas de acción fomentar la adquisición de capacidades básicas, incluyendo el manejo de otros idiomas, para incorporarse a un mercado laboral competitivo a nivel global. De esta manera, el PRONI contribuye a las acciones del Programa Sectorial de Educación 2013-2018, que en su objetivo número uno alude al aseguramiento de la calidad de los aprendizajes en la educación básica y en la



formación integral de todos los grupos de la población garantizando la pertinencia de los planes y programas de estudio, así como de los materiales educativos.

Por lo tanto, la SEP a través del PRONI, busca apoyar a las entidades federativas con la finalidad de fortalecer y dar continuidad a las acciones que se han generado desde que inició la prueba piloto en el ciclo escolar 2009-2010, en escuelas públicas de preescolar y primaria.

En este sentido, el Programa continúa impulsando el dominio del inglés en los alumnos desde su formación básica (preescolar, primaria y secundaria); el diseño curricular del PRONI está alineado a estándares nacionales e internacionales: la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI) y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Además, establece un perfil para el docente el cual está alineado a los perfiles, parámetros e indicadores de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente y un perfil de egreso para el alumno, el cual al concluir el nivel de secundaria se espera que los alumnos alcancen un nivel B1 del MCER, para enfrentarse exitosamente a los retos de un mundo cambiante y globalizado.

La asignatura Lengua Extranjera Inglés, a diferencia del resto de las asignaturas, se compone de dos etapas: una dirigida a los grados iniciales de educación básica cuya finalidad es promover en los estudiantes la familiarización y el contacto con el inglés como lengua extranjera; y la otra, destinada al resto de los grados que componen este nivel educativo, que tiene como objetivo la competencia y el dominio básicos en esta lengua. Así como el PNIEB (2011), el PRONI (2017) está estructurado en 4 ciclos como se puede demostrar a continuación.

Ciclo I (3° de preescolar, 1° y 2° de primaria). Su propósito central es sensibilizar a los alumnos en relación con el inglés, al involucrarlos en prácticas sociales del lenguaje y competencias específicas cuidadosamente planeadas y que constituyen la base de aprendizajes posteriores.

Ciclo II (3° y 4° de primaria), Ciclo III (5° y 6° de primaria) y Ciclo IV (1°, 2° y 3° de secundaria). Se enfoca en que los alumnos adquieran las competencias necesarias para usar el inglés de manera efectiva, a través de la participación en

competencias específicas definidas desde y a partir de prácticas sociales situadas en diversos ambientes sociales de aprendizaje.

De esta manera, se establecen las bases para la familiarización, aproximación, adquisición y consolidación de los contenidos curriculares de la asignatura Segunda Lengua: Inglés, que se requieren para cumplir con los propósitos de sus programas de estudio y alcanzar los niveles de logro establecidos.

A continuación, la Tabla 3 muestra un comparativo de ambos programas con la intención de identificar diferencias en los ámbitos del propósito para secundaria, enfoque pedagógico, nivel de dominio propuesto y sus organizadores curriculares.

Tabla 3. Comparativo entre programas PNIEB y PRONI

Ámbitos	PNIEB	PRONI
Propósito del 4to ciclo (1º, 2º y 3º de secundaria)	Los estudiantes consolidan su dominio del inglés en situaciones comunicativas básicas y son capaces de participar en actividades con el lenguaje, propias de prácticas sociales del lenguaje, con situaciones comunicativas variadas en las que comprendan y produzcan, de manera general, textos orales y escritos sobre diversos temas.	Los alumnos sostienen interacciones y adaptan su actuación mediante diversos textos orales y escritos en una variedad de situaciones de comunicación.
Nivel de dominio de acuerdo al Marco Común de Referencia para las Lenguas al egresar de la secundaria.	<p>Nivel B1</p> <p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, estudio o tiempo libre. Sabe desenvolverse en la mayoría de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes (MCER,2002).</p>	

Enfoque pedagógico	<p>Prácticas sociales de lenguaje a través de competencias.</p> <p>Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que, además de la producción o interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular.</p>	<p>Prácticas sociales del lenguaje a través de un enfoque aprender haciendo.</p> <p>Las prácticas sociales del lenguaje observan la interacción comunicativa y cómo esta se establece el centro de atención de la enseñanza y del aprendizaje. Por ello, el lenguaje se define como una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual es posible, por ejemplo, expresar, intercambiar y defender ideas, emociones, deseos, intereses; establecer y mantener relaciones interpersonales, acceder a la información e interpretarla, participar en la construcción del conocimiento, organizar el pensamiento y reflexionar sobre el propio proceso de creación discursiva.</p>
Tiempo curricular	3 horas semanales y 120 horas anuales por grupo	
Organizador curricular	<p><b>Ambiente familiar y comunitario.</b></p> <p>Hablar y escribir para participar en diálogos de la vida cotidiana.</p> <p>Ofrecer y recibir información de uno mismo y de otras personas conocidas</p> <p>Escuchar y expresar necesidades prácticas e inmediatas.</p> <p>Interpretar mensajes en anuncios publicitarios.</p>	<p><b>Ambiente familiar y comunitario.</b></p> <p>Intercambios asociados a propósitos específicos</p> <p>Intercambios asociados a medios de comunicación</p> <p>Intercambios asociados a información de uno mismo y de otros</p> <p>Intercambios asociados al entorno</p>

	<p><b>Ambiente lúdico y literario</b>  Leer y entonar canciones.  Jugar con las palabras y leer y escribir con propósitos expresivos y estéticos.  Leer textos narrativos y reconocer expresiones culturales propias de los países donde se habla inglés.</p> <p><b>Ambiente académico y de formación</b>  Dar y recibir instrucciones para elaborar objetos y registrar información.  Formular y responder preguntas para buscar información sobre un tema concreto.  Registrar e interpretar información en un gráfico</p>	<p><b>Ambiente lúdico y literario</b>  Expresión literaria  Expresión lúdica  Comprensión del yo y del otro</p> <p><b>Ambiente académico y de formación</b>  Interpretación y seguimiento de instrucciones  Búsqueda y selección de información  Tratamiento de la información</p>
--	--	--

Elaboración propia (2019)

Apartir de esta comparación, se puede analizar lo que se mantuvo en el nuevo currículo o las modificaciones que sufrió con el fin de dar avance y afrontar los nuevos retos. Se puede interpretar que el enfoque sigue siendo el mismo. Las prácticas sociales de lenguaje siguen siendo el buque insignia de la organización de los temas curriculares. Estas prácticas de lenguaje son los que guiarán la práctica en los 3 ámbitos: familiar y comunitario, lúdico y literario y académico y de formación; así mismo se propone continuar con la metodología de trabajo por proyectos con un enfoque por competencias utilizando el lenguaje en situaciones reales.

### Capítulo III. ¿Qué es un currículo?

Gimeno (2007, pág. 16) define al currículo como “la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional”. Otro aporte lo encontramos en Coll (1990), quien interpreta al currículo como el proyecto que preside las actividades educativas escolares precisando sus intenciones y proporciona guías de estudio adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución, para ello el currículo proporciona información concreta sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar. Así mismo, Díaz Barriga (2005) entiende al currículo como el foco intelectual y organizativo de los procesos educativos en los centros de enseñanza, el terreno donde se definen y debaten fines, contenidos, procesos y el espacio donde grupos y actores se disputan el poder en las instituciones. Estas visiones de estos diferentes expertos de la materia concuerdan en que la misión del currículo es de ofrecer un mapa que guíe las actuaciones docentes en términos de planeación, metodología de enseñanza, evaluación y tiempos para lograr la máxima adquisición de aprendizajes de los educandos.

El concepto de currículo desde su primer uso representa la expresión y propuesta de la organización de los segmentos y fragmentos de contenidos de los que se compone; una especie de ordenación o de partitura que articula los episodios aislados de las acciones, sin la cual quedarían desordenadas, aisladas unas de otras o, simplemente, yuxtapuestas, provocando un aprendizaje fragmentado (Gimeno, 2010). A nivel nacional e internacional el currículo sostiene un importante depositario de contenidos programáticos, prácticas, formas de evaluación, orientaciones didácticas, etc. que fungen como piedra angular en los deseos de desarrollo educativo de las naciones.

El currículo ha significado el territorio acotado y regulado del conocimiento que representa los contenidos que el profesorado y los centros educativos tendrán que desarrollar; es decir, el plan de estudio propuesto e impuesto por políticas

educativas a instituciones educativas, al colegiado docente para que lo enseñen y a su vez a estudiantes para que lo aprendan, siendo así, una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que organizan y orientan la práctica didáctica que se desarrolla durante un periodo escolar. En el sentido más amplio, un currículo puede ser considerado como un proyecto educacional que define los fines, las metas y los objetivos de una acción educativa; las normas, los medios, los tiempos y las actividades a que se recurre para alcanzar los objetivos propuestos, así como los métodos y los instrumentos para evaluar en qué medida la acción realizada alcanzó las metas planeadas. Hoy en día la Secretaría de Educación Pública muestra, dentro de su Modelo Educativo para la Educación Integral (2017), que el currículo cada vez menos se concibe como una lista de contenidos, y más como la suma y organización de parámetros que favorecen el desempeño de los estudiantes. Entre lo dicho anteriormente por Gimeno (2007, pág. 16), Coll (1990), Díaz Barriga (2005) y la SEP (Modelo Educativo para la Educación Integral, 2017) existe una coincidencia en interpretar al currículo como el gran organizador de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación estudiantil a través de la actuación docente.

### **3.1 ¿Qué se enseña, para qué se enseña y cómo se enseña como aspectos curriculares?**

El qué se enseña en un currículo refiere a todos aquellos contenidos programáticos que se pretende sean enseñados y aprendidos en un contexto escolar. Siendo así, una praxis que recurre a la búsqueda de temas pertinentes, congruentes, relevantes y de calidad con el fin de que sean trascendentes para los alumnos y para la sociedad en la que están inmersos. Lo que enseñan maestros e instituciones educativas son un cúmulo de decisiones, pensamientos, relaciones y condiciones que convergen para hacer frente a la adquisición de una gestión del conocimiento (Gimeno, 2005).

Una de las tareas clave para la construcción de este currículo ha sido la de identificar los contenidos fundamentales que permitan a los profesores poner énfasis en los aprendizajes imprescindibles para que los alumnos alcancen los

objetivos de cada asignatura, grado y nivel, y con ello gradualmente logren el perfil de egreso de la educación básica. La selección de los contenidos debe responder a una visión educativa de aquello que corresponde a la formación básica de niños y adolescentes y, con ello, garantizar la educación integral de los estudiantes. Una de las tareas clave para la construcción del currículo ha sido la de identificar los contenidos fundamentales, que permitan a los profesores poner énfasis en los aprendizajes imprescindibles para que los alumnos alcancen los objetivos de cada asignatura, grado y nivel, y con ello gradualmente logren el perfil de egreso de la educación básica (SEP, 2017)

El currículo es la forma de acceder al conocimiento a través de las condiciones en que se realiza y se convierte en una forma particular de ponerse en contacto con la cultura (Gimeno, 2005). Esta concepción sobre el currículo es la que responde a la pregunta para qué se enseña. Se enseña para satisfacer las necesidades de un contexto en particular, esto concibe entender los fines de la educación, es decir los alumnos o sociedad que queremos formar a través de la educación. Lo más importante es enseñar contenidos que desafíen al tiempo y a los que tampoco afecte mucho la variabilidad humana. En ese sentido, se procura incluir en los currículos contenidos que permitan al alumno ver que hay diversas maneras de construir conocimiento (SEP, 2017).

La ciencia cognitiva moderna parece confirmar que más que la cantidad de conocimientos es de radical importancia la calidad de saberes que construye el estudiante, el entendimiento que desarrolla y la movilización de esos saberes (SEP, 2017). Es esta movilización de saberes la que el docente, como autor primordial en la implementación de un currículo, debe desempeñar día a día en su contexto áulico. Por ende, la pedagogía o las estrategias de enseñanzas deben ser momentos en que contribuyan al desarrollo de capacidades de los estudiantes para el logro de aprendizajes.

El componente cómo se enseña entonces refiere a toda gestión pedagógica e instrucción que el docente debe realizar con el fin de que sus estudiantes tengan un aprendizaje significativo, esto implica procesos como la planeación,

implementación, evaluación y retroalimentación de su práctica con el fin de obtener los objetivos planteados en todo programa curricular.

### 3.1.1 ¿Qué es currículo vivido como práctica realizadora?

Existe un momento en que todo programa curricular es expedido por autoridades federales y que es otorgado a todos los niveles educativos para que sea ejercido por los docentes en tiempo y forma, sin embargo, al momento de aterrizarlo y ver la realidad con la que se va desarrollando el currículo oficial es a lo que llamamos currículo vivido; es decir, la puesta en práctica del currículo explícitamente en las aulas, es lo que verdaderamente ocurre en el día a día en el salón de clases. Esta idea concuerda con lo expresado por Perrenoud (2011) al interpretar al currículo vivido como aquel que se lleva a cabo de verdad en la práctica escolar cotidiana por profesores que se enfrentan día a día a la realidad donde ocurren hechos no previstos en los programas, sucesos inesperados, conjunto de trivialidades que lo son en apariencia pero que en realidad están cargadas de sentidos implícitos y que deben aprenderse a afrontar, muchas veces sobre la marcha.

Gimeno (2007) nos da más profundidad sobre el tema al aportar que el currículo vivido es la última expresión de su valor, es donde todo proyecto, toda idea, toda intención se hace realidad de una forma u otra; es donde adquiere significado y valor independientemente de propósitos o líneas de partida. Es donde cobra un definitivo significado para alumnos y docentes en las actividades que unos y otros realizan, y será en la realidad aquello que esa tamización permita que sea.

En consecuencia, el significado curricular que representa este proceso de vivirlo es para los docentes un incentivo importante para estudiar mediante las percepciones y generar procesos de gestión o administración para obtener mejoras. Lo real es donde los docentes empiezan a formar las condiciones contextuales y los procesos internos que pretenden desarrollar en la educación de su materia; las pretensiones, las expectativas y creencias, las relaciones y materiales a utilizar, y por supuesto, las actividades y experiencias con que ocupan su tiempo los alumnos en las instituciones educativas. Es un momento que invariablemente tiene que pasar en cada reforma curricular, sin embargo, es un espacio que sirve para la reflexión sobre la viabilidad del cambio curricular y determinar las diferentes



acciones que se tienen que hacer en materia de adaptación, actualización, planeación o evaluación de los momentos de enseñanza del docente.

### **3.2 Currículo y trabajo docente. La planeación.**

El tema de la planificación expresado por Gimeno (1998) en los profesores ha sido, en los últimos años, un núcleo de atención desde una perspectiva cualitativa y cognitiva al analizar las prácticas reales y los procesos que siguen los profesores, tratando de analizar el pensamiento y proceso de toma de decisiones que tiene lugar cuando realizan la función de la planeación. La planificación da coherencia y fluidez a la acción facilitando el desenvolvimiento de los profesores con esquemas sencillos dentro de situaciones complejas.

Así mismo, la planeación es el primer momento en que se plasman los ideales y los caminos que se pretenden recorrer con el objetivo de cumplir una meta o en este caso un aprendizaje esperado, en otras palabras, es la visión formal de una agenda de actividades de los profesores. Aún más, la planificación es un proceso cíclico de progresivo acercamiento a las condiciones de la realidad en el que se implican los elementos básicos que el docente toma en consideración.

Otro aporte sobre la planeación docente en un contexto curricular es la que Estévez (2002) menciona al considerar a la planeación como una ciencia de enlace, es decir el cuerpo de conocimiento que prescribe las acciones educativas e instrucciones que tienen el fin de optimizar los productos educativos deseados tanto en el terreno del desempeño cognitivo como en el afectivo. Es la ciencia de enlace porque se ocupa de la comprensión, del mejoramiento y de la aplicación de métodos de enseñanza. Por ende, es un proceso de toma de decisiones respecto a cuáles son los métodos de enseñanza idóneos para el logro de los cambios deseados en el conocimiento y las habilidades en relación con un curso o contenido específico. Esta visión de la planeación concuerda con Díaz Barriga (1990), quien menciona a la planeación como un acto de inteligencia cuyo propósito es racionalizar la selección de alternativas para definir con claridad los fines a los que se orienta la acción, y desentrañar los mejores medios para alcanzarlos. En consecuencia, la planeación busca prever diferentes escenarios a lo que los

docentes enfrentan en un currículo vivido, estableciendo una relación con los procesos educativos al especificar los fines, objetivos y metas de un momento determinado de instrucción docente, generando acciones y, a partir de estas, establecer los recursos y estrategias más apropiadas para lograr objetivos y metas deseados.

Aunado a lo anterior, se tiene que destacar que, dentro de un contexto curricular, ya sea oficial o vivido, la planeación es y seguirá siendo también un proceso de normatividad mínima en las escuelas públicas del país, siendo pieza angular para la atención docente y gestión directiva hacia los educandos; y más aún, en el funcionamiento idóneo de la organización docente, administrativa e institucional.

### **3.2.1 Currículo y trabajo docente. La evaluación de aprendizajes y rendición de cuentas**

La evaluación de los aprendizajes es el instrumento básico que permite el ajuste de la ayuda educativa que brinda el profesor a sus alumnos. De acuerdo con Coll & Onrubia (2002) la evaluación realizada al inicio, durante o al final de un proceso de enseñanza y aprendizaje puede y debe contribuir por igual al ajuste de la ayuda educativa. La evaluación que se lleva a cabo al término de un proceso de enseñanza y aprendizaje puede estar igualmente al servicio de una regulación y revisión de los procesos posteriores de enseñanza y aprendizaje. Del mismo modo, la importancia de la evaluación es primordial ya que ofrece un momento de recolección y análisis de información que hace reflexionar sobre la toma de decisiones didácticas, pedagógicas, de gestión o administrativas sobre las actuaciones educativas futuras en los que se verán implicados los educandos. De igual manera, lo expresado por Casanova (1998, pág. 70) mantiene una relación con lo anteriormente expresado al mencionar que “la evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las

decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”.

Un punto importante que está indisolublemente asociada a la evaluación es la rendición de cuentas. La rendición de cuentas obliga a atender estándares, parámetros o indicadores curriculares en los perfiles de egreso de cada materia, grado o nivel educativo cuando los docentes planean e instruyan su enseñanza en las aulas. Dichos estándares, parámetros o indicadores curriculares son importantes porque enmarcan las definiciones de lo que se pretende que los alumnos y educación deben alcanzar. Dicho lo anterior, la rendición de cuentas funge como un espacio para determinar qué tan bien están actuando los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los docentes, alumnos, las escuelas, las zonas escolares o los estados. En el ambiente actual de rendición de cuentas, la evaluación no es considerada como una fuente de información que puede usarse durante la enseñanza. En realidad, ésta ha llegado a ser concebida sólo como una herramienta para resumir lo que los alumnos han aprendido y para clasificarlos a ellos y a las escuelas (Olivos, 2016). En otras palabras, la rendición de cuentas y la evaluación fungen como un control escolar y social siendo de su comunicación una plataforma y punto de partida y llegada para que profesores y alumnos puedan proseguir su tarea de enseñar y aprender en una doble dirección.

### **3.3 Currículo y gestión escolar. Actualización docente.**

La labor docente es una tarea la cual permite y exige la actualización oportuna y continua para que los docentes activos no quedan fuera de los cambios vertiginosos y agigantados que se vive en materia de educación. Por consiguiente, el currículo implica una constante revisión y actualización sobre la pertinencia y viabilidad de los contenidos que se dan día a día en las aulas públicas. Desde esta perspectiva, Paris (2008) menciona que el currículo es algo más que la antigua programación en la que se partía de formulaciones preestablecidas, de corte tecnológico y con un exclusivo carácter normativo. No obstante, hoy en día se apuesta por una concepción dinámica del currículo caracterizada por la necesidad de su permanente actualización, basada en la interrelación de sus componentes y estableciendo una

serie de actividades en un contexto y un tiempo determinado, para enseñar unos contenidos con la finalidad de contribuir al desarrollo de las competencias planteadas. Además, esto obliga a las autoridades educativas y a la gestión escolar a una continua y permanente reflexión pedagógica y administrativa que nos acerque al reconocimiento de la realidad del proceso educativo con el fin de verificar las áreas de oportunidad que se deben atacar o las fortalezas que deben de potencializarse.

Si esto es así, la gestión escolar que se enfoca en proveer actualización docente permitiría reducir la demora del dominio de los contenidos y la filosofía del currículo además de crear un proceso de mejora continua que lleve a oportunidades de crecimiento y satisfacción laboral de los docentes. Es decir, cuando se da la implementación de un currículo oficial se tiene la tendencia de pensar en las bases inadecuadas de conocimientos de los docentes. Esto atribuye en parte a la falta de oportunidades rutinarias de actualización. Por lo tanto, a los docentes a quienes se les quiere introducir a un nuevo currículo se necesita que, desde lo que saben, se involucren en una actualización representado en estímulos aterrizados en materiales, oportunidades de crecimiento, etcétera.

### **3.4 Currículo vivido y percepción docente.**

Desde el ámbito de la enseñanza se destaca que las percepciones juegan un papel primordial en la manera en que los docentes integran saberes, metodologías y experiencias con el fin de alcanzar los aprendizajes esperados de sus alumnos. Si se entiende por percepción docente al proceso de interpretar y organizar sus impresiones sensoriales a fin de darles un significado a su ambiente educativo, se trata de un reto de una institución educativa porque es bien sabido que la percepción docente no es una mera suma de estímulos sensoriales, sino que es un proceso de síntesis complejo que se acrecienta con la experiencia en el aula, la cual tiene una organización informativa de datos sensoriales, expectativas y necesidades (Góngora, 2008). Al mismo tiempo, Barcelos (2011) expresa que las creencias determinan las decisiones y el accionar de los docentes en el contexto del aula, así mismo de su posicionamiento ante las innovaciones pedagógicas, y su

propia formación académica. Las creencias sobre las metas para la enseñanza de una materia funcionan como un marco organizado o mapa conceptual para la toma de decisiones de enseñanza, sirviendo como base para valoraciones sobre recursos como libros de texto y materiales curriculares de apoyo, para la definición y redefinición de objetivos de aula, para el diseño o adopción de tareas apropiadas, y para orientar las decisiones en materia de evaluación de aprendizajes estudiantiles. De ahí que estas creencias sobre las metas de una materia son las que establecen los profesores con el fin de direccionar los objetivos centrales del estudio del área de inglés, además de sus conocimientos y creencias sobre la naturaleza del área de inglés como materia de secundaria, dando como resultado un componente de concepciones de lo que significa enseñar inglés (Grossman, 2005).

Dado que las creencias de cada docente impactan de manera directa en su recepción de metodologías, políticas de enseñanza y aprendizaje (Altan, 2006), se hace necesario documentarlas como un insumo de reflexión sobre ellas. Así mismo, las creencias pedagógicas que construye el personal docente de inglés de los tres niveles educacionales responden a sus teorías personales que se han ido formando como resultado de su propia escolaridad, sus experiencias profesionales y su contacto cotidiano con la práctica pedagógica al interior del aula.

#### **3.4.1 Currículo vivido y percepción docente. Programa como guía de la enseñanza.**

El programa es un conjunto de contenidos temáticos, propósitos, recomendaciones metodológicas, pautas para la actuación docente que son estructurados por el sistema educativo nacional, el cual, sirve de guía de expectativas de logro, acciones, estrategias, procedimientos y fundamentaciones para un determinado periodo o etapa de una institución educativa. Carrasco (2014) menciona que un plan o programa de estudios funge como guía de enseñanza que constituye un referente obligado de los actores que participan de un proceso educativo institucional. Por consiguiente, son estos actores educativos los que viven la aplicación del currículo oficial y de sus resultados dando cabal seguimiento al desarrollo educativo y el avance programático de los estudiantes.

Lo anteriormente expuesto tiene congruencia con lo que Díaz Barriga (2015) expresa al decir que un programa es un instrumento idóneo para el trabajo docente, menciona que es el lugar que posibilita una síntesis entre la perspectiva, las necesidades y los presupuestos del proyecto institucional expresado en el campo del currículo y de los propósitos, compromisos e intereses educativos y sociales que llevaron al docente a dedicarse a esta profesión.

El programa es una herramienta importante ya que contiene un conjunto de contenidos temáticos, propósitos, recomendaciones metodológicas, pautas para la actuación docente que sirven de vía para canalizar todos los esfuerzos educativos de la comunidad escolar. Sin embargo, en sentido estricto, la posibilidad de participación y el significado de un plan y programa de estudios no es igual para un docente que se inicia en su actividad académica que para uno que ya se encuentra consolidado en ella y que, incluso, tiene su propia línea de trabajo intelectual. Por eso, la constante actualización es un referente requerido en los esfuerzos académicos para los docentes que se inician en su tarea académica ya que el programa es más que una guía, el programa constituye habitualmente casi la única orientación con la cual pueden participar en la preparación de su curso. Por el contrario, para un docente que ya tiene una línea intelectual de trabajo, el programa puede ofrecer obstáculos al desarrollo de su pensamiento. En general, la idea de un programa invita al docente a seguir las orientaciones sugeridas (Díaz Barriga, 2005). Por ende, un programa sirve de guía que contiene expectativas de logro, acciones, estrategias, procedimientos y fundamentaciones para un determinado periodo o etapa de una institución educativa.

#### **3.4.2 Currículo vivido y percepción docente. Acompañamiento docente.**

Las reformas curriculares van acompañadas de acciones de formación a las que se le da el nombre de capacitación o actualización. Dicha acción debe de estar en conjunto como mutuo acuerdo entre autoridades educativas y docentes dando cabal acompañamiento en los procesos. Igualmente, el acompañamiento es fundamental para caracterizar lo que suele suceder en el curso, siendo el currículo vivido una vez más núcleo real de la reflexión. En otras palabras, el

acompañamiento sirve para el análisis de la información, adiestramiento, práctica, retroalimentación de los procesos y esfuerzos educativos. Por consecuencia, el desarrollo del acompañamiento docente es entre dos o más personas y a instituciones, que asumen un compromiso con la ayuda, la transferencia de conocimientos, de vida y de experiencias entre los acompañantes y sujetos acompañados asumiendo también un compromiso con la lógica del cambio personal, institucional y del contexto (García, 2012). En este sentido, se comprende que el acompañamiento docente motiva una actitud que favorece la búsqueda de nuevas rutas en el ámbito de las prácticas educativas, de las relaciones y de la articulación de los ideales para una educación mejor.

El acompañamiento pedagógico busca fortalecer el desarrollo personal del docente, a partir de procesos vivenciales que permitan el fortalecimiento de la autoestima y la mejora de sus actitudes para una relación asertiva con sus pares y estudiantes, generando un clima institucional adecuado para la convivencia escolar. Por ende, los administradores educativos deben tener la ferviente convicción de gestionar y procurar el acompañamiento docente y su actualización, no sólo en su quehacer docente si no también en los ámbitos curriculares para dar cumplimiento a los perfiles de egreso que plantean.

Por una parte, de acuerdo a Rivera et al (2013), el acompañamiento pedagógico especializado es un proceso sistemático y permanente, mediado por el acompañante, quien interactúa con el docente participante para promover la reflexión crítica sobre su práctica, el descubrimiento de los supuestos teóricos que están detrás de ella, evaluar su pertinencia al contexto sociocultural y arribar a la toma de decisiones de los cambios necesarios para una transformación y mejora constante, promoviendo de esta manera el logro de aprendizajes en una perspectiva integral. Por otra, el acompañamiento docente funge de vital importancia hacia la reflexión continua en el contexto del currículo vivido ya que se propone intercambios de experiencias enriquecedoras que ayudan a las labores docentes. De ahí que debe existir dentro de una normativa el acompañamiento sugerido por los administradores educativos para tener el momento de análisis y ver las rutas de intervención que se toman y ver el seguimiento de sus docentes.

### **3.5 ¿Qué es el currículo en materia de inglés?**

El aprendizaje de una lengua extranjera es considerado como el conocimiento de una lengua diferente a la lengua materna de un estudiante (L2). De acuerdo con Lin (2008), las principales disciplinas que sirven de referente para la educación en segunda lengua y lengua extranjera han sido, tradicionalmente, teorías lingüísticas y psicológicas sobre la adquisición de lenguas. Por ende, los elementos fundamentales de un currículo son 4 elementos: objetivos (para qué enseñar), contenidos (qué enseñar), metodología (cómo enseñar) y evaluación (qué y cómo evaluar). Así mismo, el currículo en materia de inglés busca mejorar la calidad de la enseñanza de lenguas mediante sistemas de planeación, implementación y prácticas de revisión de todos los aspectos de un programa de lengua siendo los procesos que abarca el desarrollo curricular el análisis de necesidades, el análisis situacional, la planeación de resultados de aprendizaje, la organización de cursos, la selección y preparación de materiales de enseñanza, proveer enseñanza efectiva y evaluación.

Con sustento en Scriven (1967), se reitera la importancia de que el currículo sirva también para evaluar metas y no solo para alcanzar objetivos específicos fijados previamente. La evaluación de este tipo da lugar al surgimiento de instrumentos de evaluación, la formativa y la evaluativa, las cuales van más allá de las pruebas que identifican la consecución de objetivos. Más aun, son estas orientaciones las que desarrollan los procesos cognitivos de los educandos a través de la enseñanza no solo de contenidos programáticos sino de procesos que ayuden a los estudiantes a pensar, es decir, encaminarlos a que aprendan a aprender. Lo anteriormente expuesto muestra una visión del currículo que concuerda con Núñez (2008) al mencionar que el objetivo no solo es encontrar los procesos de adquisición de una lengua sino de enseñar a la mente a cómo aprender diferentes idiomas.

#### **3.5.1 ¿Qué se enseña, para qué se enseña y cómo se enseña como aspectos curriculares en materia de inglés?**

Núñez (2008) destaca que el currículo en inglés se centraba en el conocimiento de los aspectos lingüísticos y el desarrollo de las cuatro destrezas en la adquisición de un idioma (escuchar, leer, hablar y escribir). Sin embargo, en la actualidad se



empieza a operar un cambio importante en el diseño de los programas. Dichos avances vinieron de la mano de la Lingüística Aplicada, al postular la necesidad de centrarse más en el uso de la lengua (*language use*) que en sus aspectos formales (Brumfit y Johnson, 1979).

Así, mientras el programa de estudios tradicional y estructural es básicamente un cúmulo de elementos lingüísticos, ordenados y secuenciados en términos de instrucción estructural o gramatical, los programas de estudios actuales consisten en un inventario de funciones comunicativas. Por eso, los contenidos de enseñanza se centran en modos socialmente relevantes de hacer uso de la lengua y de interactuar con los otros; en prácticas de lectura y escritura motivadas por la necesidad de comprender, expresar o compartir una perspectiva sobre el mundo, y en toda clase de interacción lingüística originada en la necesidad de entender o integrarse al entorno social (SEP, 2017).

Entonces, son estas concepciones las que son interpretadas como prácticas sociales del lenguaje, las cuales son el punto de interpretación sobre el qué se enseña en un currículo de inglés, es decir, dar contenidos que focalicen la interacción comunicativa como centro de atención de la enseñanza y del aprendizaje del inglés. Además, El cómo se enseña es dar espacio a la pedagogía del docente la cual está centrada en actividades comunicativas, cognitivas y reflexivas en las que el estudiante se expresa, intercambia y defiende las ideas; establece y mantiene relaciones interpersonales; accede a la información; participa en la construcción del conocimiento y reflexiona sobre el proceso de creación intelectual.

El educador busca que el estudiante aprenda en circunstancias que lo acerquen a la realidad, estimulando varias formas de aprendizaje que se originan en la vida cotidiana, en el contexto en el que él está inmerso, en el marco de su propia cultura. Al respecto, se puede entonces interpretar que el objetivo (para qué se enseña) del currículo en inglés es que los estudiantes desarrollen habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias de aprendizaje para participar e interactuar en prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, propias de diferentes contextos

comunicativos y culturales rutinarios, habituales y conocidos, con hablantes nativos y no nativos del inglés.

### **3.6 Enseñanza del inglés como objeto curricular.**

La primera orientación curricular debería desarrollar los procesos cognitivos, de tal manera que la enseñanza no esté encaminada a transmitir unos contenidos predeterminados, sino a enseñar a los alumnos a pensar, es decir, ayudarlos a aprender a aprender. En primer lugar, cualquier plan en materia de inglés es un plan que pretende alcanzar a través del proceso de enseñanza-aprendizaje objetivos, contenidos, metodología y evaluación. En segundo lugar, el plan curricular identifica lo que se ha de trabajar entre profesores y estudiantes, teniendo en cuenta que el contenido seleccionado sea el apropiado para los objetivos generales. Por consiguiente, la enseñanza del inglés como materia curricular hace referencia al contenido propio de la materia y queda organizado conforme a una filosofía y metodologías didácticas, previamente elegidas y derivadas (Breen,2002).

Con respecto a la enseñanza de idiomas, esta visión del currículum nos llevaría al objetivo, no de la adquisición perfecta de una lengua, sino al de enseñar a la mente a cómo aprender lenguas (Paris, 2008). Considerando esta concepción curricular en términos de enseñanza del inglés, la idea de Lin (2008) aporta que el aprendizaje de una lengua extranjera no es usado en la vida diaria del aprendiz. Así, los contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras deben ayudar al estudiante a comprender a usar a menudo su contexto social en como núcleo de aprendizaje del idioma. Por ende, la enseñanza es un proceso complejo que puede describirse de maneras distintas.

La enseñanza de lenguas se ha descrito en función de lo que hacen los profesores, esto es, a partir de las acciones y comportamientos que los profesores llevan a cabo en la clase y su efecto en los alumnos. De acuerdo con Richards (2001), los profesores de enseñanza del inglés se enfrentan a las siguientes tareas:

1. Seleccionar actividades de aprendizaje
2. Preparar a los alumnos para los nuevos aprendizajes
3. Hacer preguntas

4. Comprobar la comprensión de los alumnos
5. Supervisar el aprendizaje de los alumnos
6. Crear situaciones donde se use el idioma

Todo lo anterior está estructurado bajo el enfoque comunicativo para el uso del idioma. En consecuencia, la enseñanza del inglés como materia curricular son las acciones, progresión y secuenciación de los contenidos por parte de los docentes, llevado al terreno de la práctica, la programación detallada de los aspectos lingüísticos y comunicativos que vamos a desarrollar en el aula.

### **3.6.1 Enseñanza del inglés como objeto curricular. Currículo para enseñar inglés y enfoques.**

El estatuto epistemológico de la asignatura de Lengua Inglesa puede analizarse desde 4 perspectivas diferentes: desde el conocimiento que se va a transmitir (Modelo de Contenidos), desde los fines que se pretende, (Modelo de Objetivos), desde el desarrollo de la persona (Modelo de Proceso), y desde una educación integrada (Modelo pedagógico) (Estébanez, 1992). Antes del advenimiento de enseñanza comunicativa de la lengua (CLT), en los años 70, estaba aceptado ampliamente que el sílabo de estudios debía centrarse en el conocimiento de los aspectos lingüísticos y el desarrollo de las cuatro destrezas (escuchar, leer, hablar y escribir, generalmente en esa orden). Sin embargo, a partir de estos años y como consecuencia de los avances en la investigación y de los malos resultados que se venían alcanzando a la hora de usar o poner en práctica los conocimientos lingüísticos fuera del aula, se empieza a operar un cambio importante en el diseño de los programas.

Dichos avances los otorga la Lingüística Aplicada, al postular la necesidad de centrarse más en el uso de la lengua (*language use*) que en sus aspectos formales. (*Council of Europe*, 1971; Brumfit y Johnson, 1979).

### **3.6.2 Enseñanza del inglés como objeto curricular. Currículo planeado y vivido.**

El currículo vivido es un “conjunto de experiencias reales, en una situación, compuesta de personas, objetos y conocimientos que interactúan entre sí de acuerdo con ciertos procesos (Connelly y Clandinin, 1988, en Bolívar, 1999:32). Por

otra parte, el currículo vivido tiene su manifestación en la práctica docente, en la cual confluyen y se relacionan diversos factores como el capital cultural de los maestros, situaciones imprevistas, los requerimientos del currículum planeado, factores socioculturales, económicos y políticos, presentes en el contexto social de la institución educativa, las características del grupo y de los alumnos, entre otras (Parias, 2008).

Es importante reconocer entonces que el docente debería reflexionar acerca de cómo se aprende y cómo se enseña; ello le permitirá examinar sus concepciones sobre la evaluación articulando sus dimensiones acerca del cómo, cuándo, por qué, para qué, y qué evaluar, con el objetivo de optimizar las experiencias educativas desarrolladas en el aula de clase. Por el otro lado, lo expuesto por Díaz Barriga (2005) pretende dar la perspectiva que el currículo planeado suele denominarse de múltiples formas: currículum vivido, currículum como práctica, en el que se enfatiza que aquello que se formula en los planes y programas escolares no necesariamente se cumple en el aula ya que la interacción entre docentes y estudiantes genera una dinámica que hace posible o real una propuesta curricular en un entramado de expectativas e intereses de ambos actores, entre condiciones de aprendizaje y repertorio de conocimientos y habilidades previos de los estudiantes.

### **3.6.3 Enseñanza del inglés como objeto curricular. Material didáctico para el alumno.**

La enseñanza del inglés en las aulas públicas del país no puede estar sin el eslabón continuo de la aplicación de los materiales para el desarrollo de las prácticas de enseñanza con el fin de alcanzar los aprendizajes esperados. Un aporte contundente sobre los materiales didácticos para los alumnos nos lo otorga Madrid (2001) quien define al material didáctico como nexo o elemento de unión entre el docente, el estudiante y la realidad. En concreto, lo ideal sería que toda enseñanza y aprendizaje se realizara en contacto con la vida real, pero no siempre es posible ni aconsejable y por eso recurrimos a una serie de medios, recursos o materiales que nos sirven de puente entre lo que se enseña y se aprende.

Un material didáctico es una serie de medios o instrumentos que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, debe existir la relación de la

enseñanza y los materiales curriculares con el aprendizaje. En sentido amplio, los materiales curriculares pueden entenderse como cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su empleo, observación o lectura, se ofrezcan oportunidades de enseñar y/o aprender algo; o bien, con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza.

El material educativo sirve no sólo para transmitir conceptos, ideas, etcétera, sino también para avivar el interés del alumno, guiarle en un determinado proceso de pasos a seguir, facilitarle la sensación de que progresa, señalarle lo fundamental de lo accesorio, ejercitarle en unas destrezas, etc. (Gimeno, 2004). Otra visión nos la da Nérci (1973) al demostrar que el material didáctico tiene por objeto llevar al alumno, a investigar, a descubrir y a construir, adquiriendo así, un aspecto funcional y dinámico propiciando la oportunidad de enriquecer la experiencia del alumno aproximándolo a la realidad y ofreciéndole ocasión para actuar. Por ende, los materiales comunican potencialmente cultura y formas de conexión con ella; inciden en el contenido y en el proceso educativo de los alumnos.

En conclusión, la introducción, traducción e implementación de un currículo implica para los maestros un componente de acciones poliédricas que tienen que irse ajustando en el día a día para adquirir el propósito principal del programa. Así mismo, dichas acciones no deben ser diseñadas solamente por maestros sino también apoyadas, supervisadas, gestionadas y administradas por las instituciones educativas con el fin de obtener procesos de mejora que ajusten, faciliten y solventen las prácticas pedagógicas de los docentes. Además, es evidente que la apropiación y obtención de resultados a través de las propuestas del currículo no están exentas en la materia de inglés sino también de las demás materias del currículo, Por lo tanto, es importante analizar, planear, ejecutar, revisar y evaluar las demás áreas del currículo con el propósito de generar una mejora continua en todas las áreas.

## **Capítulo IV. Marco metodológico**

La investigación de las percepciones docentes resulta difícil de investigar porque no pueden observarse directamente, medirlas o explicitarlas fácilmente y deben inferirse a partir de lo que las personas dicen, intentan o hacen (Rokeach, 1972). Por tal motivo, en esta investigación se utilizó un diseño bajo enfoque exploratorio cualitativo utilizando una entrevista semiestructurada con el fin alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos de esta investigación. Al usar una entrevista semiestructurada se pudo obtener una comunicación interpersonal a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto además de ser una herramienta de amplio espectro de aplicación, ya que es posible averiguar hechos no observables como pueden ser: significados, motivos, puntos de vista, opiniones, insinuaciones, valoraciones, emociones, percepciones entre otras. (Díaz-Bravo, Laura, Torruco-García, Uri, Martínez-Hernández, Mildred & Varela-Ruiz 2013).

### **4.1 Objeto de estudio**

Las percepciones docentes son primordiales para abordar los procesos de enseñanza ya que estas determinan las decisiones, acciones y procesos que sitúan los retos docentes entre el discurso y la actuación docente en el aula con el fin de alcanzar los objetivos planteados por el currículo actual. Interesa escuchar tantas voces docentes como sea posible para caracterizar nuestras creencias con el objeto de documentar e interpretar las percepciones docentes sobre exigencias curriculares (PRONI, SEP, 2017) para la enseñanza del inglés en secundaria.

### **4.2 Características de los sujetos.**

Se realizaron entrevistas a seis docentes de inglés de tres escuelas secundarias de la zona 018 sector 04 de la SEP Puebla. En el diseño del proyecto se buscó entrevistar a seis docentes de dos escuelas secundarias en una misma localidad. Tres de ellos fueron entrevistados y el resto, aunque aceptaron participar, no

estuvieron dispuestos a la realización de la entrevista por lo que se recurrió a trabajar con docentes de otra localidad pertenecientes a la misma zona escolar.

En la tabla 5 se muestran las características generales de los docentes entrevistados. Los docentes atienden clases en escuelas localizadas en: Rafael Lara Grajales, Chachapa y Tepatlaxco.

Tabla 5. Características generales de los docentes entrevistados

Docente	Sexo	Edad	Formación	Experiencia Docente	Nombramiento actual ante SEP
D1G	Femenino	34	Licenciatura	1 año	Contrato
D2C	Masculino	59	Licenciatura	38 años	Base
D3T	Femenino	35	Maestría	11 años	Base
D4C	Femenino	48	Maestría	17 años	Base
D5C	Femenino	29	Licenciatura	8 años	Base
D6G	Masculino	26	Licenciatura	4 años	Base

Elaboración propia (2019)

En promedio la edad de los docentes es de 38.5 años el que menos años tiene es de 26 y el de mayor edad es de 59 años. tres hombres y tres mujeres participaron y la formación de cuatro de ellos es de licenciatura y dos de los entrevistados cuentan con una maestría.

Los años de experiencia docente muestran que los docentes entrevistados tienen distintas experiencias con distintas propuestas curriculares. Si bien el programa vigente en el momento de la entrevista fue el del año 2017 (Nuevo Modelo Educativo para la Educación Integral, PRONI, SEP 2017), los docentes que tienen más de dos años de servicio también conocen el programa de 2014 (PNIEB, 2014) y uno de los docentes, que reportó tener 38 años de servicio conoce también alguno de los programas anteriores (SEP, 2006). Los seis entrevistados han dado clase en los tres grados de secundaria, excepto quien solo cuenta con un año de experiencia docente que ha dado clase en segundo y tercer año de secundaria.

En materia de especialización docente para la enseñanza del inglés todos los docentes cuentan con alguna certificación como se expresa en la tabla 6.

Tabla 6. Especialización de los docentes

Docente	Certificación	Equivalencia con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

D1G	CENNI 12	B2
D2C	CENNI 14	C1
D3T	CENNI 12	B2
D4C	CENNI 12	B2
D5C	IELTS 5.0	B2
D6G	TOEFL ITP 596 pts.	C1

Elaboración propia (2019)

Resalta el hecho de que cinco de los seis docentes de inglés participan también como docentes en otras áreas del currículo. Las materias impartidas por los docentes son: Historia, Geografía, Artes, Club y Formación Cívica y Ética.

La experiencia docente de los entrevistados no es exclusiva del nivel secundaria. Cuatro de los entrevistados han dado clases en otros niveles, tres en primaria y dos en preparatoria.

#### **4.3 Tipo de estudio**

Se realizó un estudio cualitativo el cual nos ayudó a comprender e interpretar la realidad tal y como es experimentada por los sujetos participantes en el contexto estudiado, pues toma elementos subjetivos y variados del medio para conjugarlos y así llegar a establecer pautas que se siguen en un tiempo determinado, evidenciando la situación de una realidad específica.

En este contexto de estudio sobre percepciones docentes, el estudio cualitativo aporta un abanico amplio de posibilidades de análisis de datos sobre un ambiente natural haciendo primordial la explicación del cómo los actores comprenden, cuentan, perciben, etcétera; las distintas situaciones reales en que viven y se desenvuelven (Flores, Gómez & Jiménez 1999). Por ende, se decidió realizar un enfoque cualitativo descriptivo sobre el fenómeno de cumplir con las exigencias curriculares en materia de la enseñanza del inglés, lo cuál permitió rescatar elementos que sobresalieron y ayudaron en la comprensión de lo que sucede al interior desde la óptica de los participantes.

#### **4.4 Técnica de investigación**

El trabajo de campo realizado en esta investigación requirió del uso de la entrevista semiestructurada (Ver Apéndice 1) como herramienta para recopilar, analizar e



interpretar las percepciones de los participantes. Al utilizar la entrevista semiestructurada se busca describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades. Alvarez-Gayou (2003) considera que el propósito de la entrevista semiestructurada es describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente; así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado bajo circunstancias comunes o especiales, y presentan los resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural.

Con el fin de explorar a profundidad las perspectivas docentes frente a objetivos curriculares para la enseñanza de inglés en secundaria, la guía de la entrevista utilizada siguió un núcleo de preguntas enfocadas a las siguientes categorías analíticas descritas en la Tabla 7, la cual se muestra a continuación.

Tabla 7. Categorías de análisis de la planificación, evaluación, actualización, conocimiento curricular y currículo vivido del docente

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	COMPONENTES
Tarea docente y directiva	1.1 Planificación	Planeación y conducción de la enseñanza, estrategias y enfoque de enseñanza.
	1.2 Evaluación	Recolección de información como reflejo de pertinencia y relevancia en su actuación docente, potenciar fortalezas estudiantiles, adaptaciones o modificaciones en la actuación docente.
	1.3 Actualización	Conocimientos y saberes asimilados con los años de experiencia, reconocimiento de lo adquirido y lo nuevo por adquirir.
Decisiones curriculares	2.1 Conocimiento curricular	Conocimiento curricular, creencias sobre la selección, organización y

		orientación del contenido para la enseñanza.
	2.2 Currículo Vivido	Adaptaciones docentes ante carencias, interpretaciones de situaciones contextuales deseadas y no deseadas

Elaboración propia (2019)

Las 23 preguntas orientadas por las categorías y subcategorías antes expuestas buscaron conocer las percepciones docentes y funcionaron como pretextos para activar comentarios docentes que ofrecieron oportunidades de conversaciones más extensas.

Una vez recabada la información de las entrevistas, se procedió a transcribir las conversaciones y los comentarios de los participantes. Posteriormente, la información recabada y transcrita se analizó y se ordenó tomando en cuentas las categorías y subcategorías analíticas anteriormente expuestas. Después, la información agrupada se sometió a una codificación sustentada en la revisión de literatura que permitió reunir y asociar la información clave para generar juicios acerca del significado en patrones, temas y categorías.

En definitiva, al tratarse de un estudio metodológicamente hablando de corte cualitativo, se permitió comprender y describir la realidad de los participantes de manera holística y sin caer en mostrar generalidades. Aunado a eso, el instrumento utilizado (entrevista) permitió que los participantes se desarrollaran con total naturalidad encontrando un enriquecimiento informativo de carácter teórico, social y laboral que pudo añadirse a esta investigación y generar más puntos de reflexión.

Este capítulo presentó el procedimiento que se siguió mostrando el tema principal acerca de las percepciones de los maestros sobre las exigencias en atender el currículo en materia de inglés. En adición, el instrumento que fue elegido logró guiar este estudio mostrando información vital que sirvió bidireccionalmente en el estudio. Toda la información recabada, transcrita, agrupada y codificada permitió explorar, analizar y entender las percepciones de los docentes de inglés mostrando diferentes perspectivas que fueron de vital importancia para emitir juicios de análisis que se podrán observar y examinar en el siguiente capítulo de resultados.

## Capítulo V. Resultados

De acuerdo con la información recabada y los fines de la investigación este apartado se organiza en las interpretaciones obtenidas de los datos analizados tomados de las transcripciones categorizadas por los componentes de las subcategorías del diseño metodológico. Se muestran resultados sobre las particularidades de la práctica docente, los retos de gestión y administración escolar, la necesidad de actualización y la importancia de reflexión con los otros actores en el marco educacional.

### 5.1 Las particularidades de la enseñanza del inglés desde las percepciones docentes

La enseñanza del inglés es un proceso en el que deben intervenir habilidades del lenguaje que deben ser desarrolladas por los docentes en las aulas. Las particularidades de la enseñanza del inglés o cualquier otro idioma a aprender como segunda lengua (L2), hacen que los estudiantes logren comunicarse y entender información que se les da en L2. En este estudio 5 de los 6 docentes muestran una homogénea percepción de la importancia de las 4 habilidades de lenguaje que la enseñanza del inglés debe desarrollar, las cuales son: speaking (hablar), listening (escuchar), writing (escribir) y reading (leer). Para apoyar el desarrollo de estas habilidades reconocen diversos retos: la inexistencia o escasez de materiales didácticos, el aprendizaje previo del estudiante que se expresa en grupos heterogéneos en dominio de L2, y la dificultad para conectarse con los intereses de los estudiantes; entre otros son elementos condicionantes de la enseñanza a los que el docente refiere como situaciones ideales para apoyar como enseñante el desarrollo estudiantil de las 4 habilidades. Las siguientes percepciones dan cuenta de lo anteriormente expuesto.

*D2C: Planificarla con base en las cuatro habilidades para enseñar el idioma, pienso que las demás asignaturas no tienen ese reto.*

Los docentes entrevistados reconocen una particularidad de la enseñanza de L2 asociada al desarrollo del lenguaje como medio expresivo y comunicativo que resulta distinto de la enseñanza de contenidos en otras materias. Es esta misma

particularidad y condición lo que define, de acuerdo con los docentes, a la enseñanza del inglés como una materia totalmente diferente a las demás. Sobre el uso de materiales de apoyo, los docentes reconocen la importancia de material didáctico grupal y de los manuales o libros de texto para el estudiante.

*D3T: ...los elementos de la planeación eran saber qué conocen, qué conocimientos tienen, los conocimientos previos y ya de ahí iniciamos con vocabulario, yo muestro por lo regular las flashcards, materiales visuales que a ellos les llamen la atención.*

*D4C: Considero que se hace de especial lo que se planea en base a lo del libro, planear en base también al vocabulario, tener mucho vocabulario en la mano, utilizar las flashcards, videos, no sé lo que lo hace especial al planificar inglés es tratar de basarse mucho en las 4 habilidades.*

Los docentes refieren la importancia de planear la intervención pedagógica y el uso de material de apoyo en la enseñanza. También consideran en su planeación las diferencias en los logros de aprendizaje de los estudiantes, como lo muestra la siguiente cita:

*D5C: Bueno pues desde mi punto de vista es que los alumnos no están contextualizados en cuanto al idioma entonces el alumno no sabe leer, escribir, no sabe hablar, no tienen las habilidades básicas, entonces eso lo hace un poco más concreto. El planificar para que sepan hacer todo eso es algo que considero no tienen las demás.*

Es evidente que en el centro de la planeación docente se ubica la preocupación por el aprendizaje de los estudiantes en L2, reconociendo que este aprendizaje debe considerar las cuatro habilidades.

*D6G: Se planifica en base a la adquisición del idioma, yo siento que al sentarse y ver como adquirirán este idioma los alumnos es lo particular, checar qué actividades o temas darás para que dominen las 4 habilidades.*

A partir de las afirmaciones de los docentes entrevistados podemos señalar que reconocen las particularidades de la enseñanza de una segunda lengua y el reto de enseñar con grupos heterogéneos y escasez de materiales.

## 5.2 Una mirada integral a las habilidades de lenguaje como materia de enseñanza

Es visible que los docentes de inglés de esta zona privilegian la planeación y actuación docente en base a las cuatro habilidades de enseñanza del idioma (*speaking, listening, writing y reading*). Además, al cuestionarles sobre si las cuatro habilidades deben enseñarse integradas, los docentes reportaron que lo ideal sería enseñarlas juntas en una clase, aunque en la planeación se oriente a atender una habilidad en especial, se busca que las cuatro habilidades de aprendizaje del idioma se enseñen de manera implícita en cada actividad.

*D1G: No, juntas. Yo siento que a una clase como que integras todas las habilidades, a lo mejor puede que no enseñes una, pero listening y speaking están siempre de la mano al mismo tiempo que en reading y en writing.*

*D3T: Yo considero que integradas, para mí en una misma clase que se desarrollen las 4 habilidades.*

*D4C: Bueno yo digo que deberían ser integradas, las tratamos de darlas así, pero sí hay que darles énfasis a ciertas habilidades.*

*D5C: Integradas, considero que deben ser integradas, en una clase deben estar las cuatro sabiendo igual que hay alumnos kinestésicos auditivos visuales considero que deben ser integradas.*

Si bien, los docentes reconocen la importancia de una enseñanza integral para el aprendizaje de L2, también, algunos priorizan la importancia de alguna de las habilidades. Cabe destacar que los docentes muestran heterogeneidad en comentarios sobre qué habilidad es más importante enseñar, dos de los docentes reportaron que las cuatro habilidades son importantes. En este sentido, dos de ellos mencionaron que *speaking*, un docente reportó que la habilidad de *reading* y uno comentó que *reading* y *listening*. Sin embargo, es evidente que existe una tendencia a enseñar las 4 habilidades de manera integradas o en pares, es decir, que existen binomios de enseñanza-aprendizaje que orienta a los alumnos para construir el aprendizaje deseado, los siguientes fragmentos de entrevistas dan una mirada sobre dicha dualidad o binomio de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

*D1G: [...] listening y speaking están siempre de la mano al mismo tiempo que en reading y en writing.*

*D3T: ...si tú enseñas el speaking tiene que ir con tu listening, y si enseñas el reading va con el writing, bueno considero que la importante es el speaking porque se supone que en este programa*

*nos maneja las prácticas sociales entonces sí, lograr que se comuniquen es nuestro objetivo.*

*D2C: Todas las habilidades son importantes, aunque tú no creas estas trabajando en la habilidad del speaking la del listening y la del writing con la del reading.*

Participar como usuarios de una L2 en situaciones comunicativas es el reto de la enseñanza en secundaria. El lenguaje por definición integra las cuatro habilidades y los docentes de inglés son conscientes de esta integración y la explotan de formas distintas, priorizando *listening-speaking* y *writing-reading*. Otro rasgo de análisis de estos resultados recabados por los comentarios de los docentes es el analizar una probable pauta a una enseñanza metodológicamente efectiva en la que las 4 habilidades sean instruidas de manera integrada o de crear espacios en que la dualidad *listening-speaking* y *reading-writing* promuevan paralelamente la adquisición del idioma.

### **5.3 Un interés central en el aprendizaje del estudiante y la planificación docente.**

Es evidente que los docentes reconocen como objetivo, recurso y medio de su trabajo de enseñanza a la adquisición de los conocimientos del estudiante con el idioma inglés. Fue una constante también buscar atender en la intervención docente a los intereses de los estudiantes como un recurso que alimente un aprendizaje significativo. Se demuestra la búsqueda de los intereses de los alumnos como punto fundamental en la actividad de planeación de clase y en las actividades a desarrollar en clase. Por ejemplo:

*D2C: Consideré en esa clase que la trabajé en base a función comunicativa también tuve en cuenta el interés de los estudiantes, el nivel de idioma de los estudiantes.*

*D3T: yo muestro por lo regular los flashcards, materiales visuales que a ellos les llamen la atención.*

*D4C: [...] Cuando utilizo cosas que son de su interés y que son contextualizados en su entorno, ver que los chicos se enganchen y que se diversifique lo que uno trata de enseñar es cuando logro tenerlos ocupados y con trabajo.*

*D5C: me basé mucho en los intereses de los alumnos y una vez ya estando establecidos los niveles básicos, intermedios o avanzados pues la clase salió satisfactoria porque iba basada en sus intereses y en sus niveles también.*

*D6G: Consideré un tema contextualizado, utilizar situaciones reales, además de los intereses y motivaciones de los alumnos.*

Si bien, es un reto atender cada uno de los intereses de los estudiantes, es claro que estos intereses del alumno son elementos fundamentales para la planeación docente. Cada docente, como lo expresa en sus respuestas, busca utilizar materiales o situaciones lúdicas atractivas para los estudiantes.

#### **5.4 Las dificultades percibidas por docentes de inglés**

Los docentes entrevistados mostraron también en sus percepciones lo que para ellos sería la habilidad más difícil de enseñar, tres docentes mostraron dificultades en enseñar la habilidad de *listening*, un docente la de *writing*, un docente la habilidad de *reading* y un docente mostró que *speaking* y *listening* son las más difíciles de enseñar.

*D1G: Siento que es más difícil practicar listening para los niños.*

*D3T: Se me dificulta más la de listening porque no tenemos los recursos necesarios porque solamente hay como que una grabadora y no puedo y con los chicos hay que estar en constante pues poniéndole diferentes audios o más bien aparte de que escuchen mi voz escuchen otra y vayan identificando.*

*D5C: Listening, en cuanto a los audios a la hora de ponérselos creo que si les cuesta un poco de trabajo obtener la idea principal.*

La inexistencia de recursos para apoyar el aprendizaje de los estudiantes en su habilidad auditiva se evidencia en las respuestas de estos docentes. Así también, los recursos tecnológicos escasos son reconocidos como retos en la enseñanza para atender la comprensión de textos completos. En adición, la dificultad que enfrentan los docentes no sólo es en la habilidad auditiva sino en materia de formación previa del estudiante o de experiencias estudiantiles previas en la comprensión de textos literarios y sobre la identificación de ideas principales en textos informativos.

Los docentes de inglés no sólo reconocen las dificultades de escuchar y leer discursos completos, también reconocen la dificultad de producirlos. En el comentario del siguiente docente se generaliza la dificultad de la expresión escrita (en inglés y en español) de los estudiantes de secundaria.

*D2C: Aquí en México la escritura.*

El recurso típico de la evaluación en dominio de L2 es la lectura de comprensión. Los docentes de inglés reconocen el reto de enseñar la lectura de comprensión de textos en L2.

*D4C: El reading porque para el examen de entrada a los que van a entrar a BUAP, es mucha lectura de comprensión y yo siento que es más escribir que hablar siempre les preguntan gramática y yo priorizo el reading.*

También, señalan la dificultad que como docentes enfrentan en la atención de estudiantes que no han sido satisfactoriamente atendidos en los cursos previos.

*D6G: Speaking y reading definitivamente, los alumnos no tienen bases sobre la pronunciación que se supone debieron de haber sido enseñadas años anteriores.*

Los docentes muestran estas percepciones en base a lo que en su día a día enfrentan y reconocen la mezcla de habilidades a desarrollar no solo en el estudiante sino en las estrategias que los docentes deben impulsar y que deben ser apoyados por propuestas de acompañamiento docente para atender los retos del currículo actual. Es claro entonces las problemáticas en materia de conocimientos de los estudiantes, los cuales, representan retos para la planeación y ejecución de acciones estratégicas de los profesores para solventar estas problemáticas. Es imperante entonces reconocer que los conocimientos previos son claves para un seguimiento natural y efectivo del currículo en las aulas, sin embargo, cuando estos saberes previos no están reflejados, el tiempo y una adaptación curricular son necesarios. La importancia de las habilidades es clara por parte de los profesores ya que externan una preocupación de logro de los conocimientos de sus estudiantes en las 4 habilidades del lenguaje. Asimismo, son estas habilidades las que se necesitan desarrollar con el fin de acreditar exámenes estandarizados donde la comprensión y producción de textos escritos y orales son evaluados.

## **5.5 Percepciones y apreciaciones del PRONI como guía del trabajo docente.**

El programa actual de inglés tiene la ferviente convicción *per se* de orientar las actividades lúdicas del docente, sin embargo, cinco de los seis docentes reportaron



que el currículo actual en materia de L2 no orienta su actuación docente, haciendo que los docentes tengan el reto de hacer modificaciones o adaptaciones a su gestión pedagógica. Los siguientes fragmentos de entrevistas muestran lo anteriormente expuesto.

*D2C: Creo que no, creo que deben tomarse acciones diferentes. El currículo actual no selecciona, organiza u orienta mi práctica.*

*D3T: En los contenidos se debe poner un nivel menor y que vaya en ese orden de menor a mayor, este nuevo currículo está muy como que revuelto en las formas.*

Estas percepciones nos dan cuenta de que el currículo en materia de inglés realmente no cumple con la pertinencia o suficiencia que debería tener, siendo los niveles de exigencia, extensión u organización de temas las deficiencias que más encontraron los docentes al comentar respecto al currículo actual en materia de inglés.

*D6G: Mi práctica no, debido al nivel, siento que está bien, pero aplicado a un nivel intermedio donde los alumnos sepan lo necesario para arrancar y avanzar con el programa.*

*D4C: Yo digo que no, es muy amplio lo cual hace que los chicos igual se atrasen.*

*D5C: No, lo creo así porque está desfasado totalmente de las necesidades de los alumnos entonces es un programa que definitivamente no funciona*

Las percepciones anteriormente expuestas confirman la nula guía u orientación que tiene el currículo actual en el quehacer diario del docente haciendo que exista un diseño diferente de actuación para solventar o regular en nivel del aula. Existen exigencias en términos de nivel estudiantil y nivel curricular de la materia de inglés que hacen que los contenidos en el currículo sean vistos escasamente. Todo lo anteriormente expuesto hace reafirmar que para los docentes entrevistados el programa en materia de enseñanza del inglés no tiene una funcionalidad o que el currículo no es tomado en cuenta para su guía de enseñanza.

#### **5.5.1 De las exigencias del programa**

Como se pudo analizar en los párrafos anteriores, el currículo en materia de L2 no orienta la práctica en la gran mayoría de los docentes entrevistados. Este grupo de

docentes expresan diferentes exigencias que observan en el currículo que hacen difícil o casi imposible orientar su práctica a través del currículo, por ejemplo.

*D2C: [...] que el programa de primero de secundaria parta de cero qué comience con saludos, con números, con colores pero que parta de cero por lo menos el de primero de secundaria porque lo que pretende que el alumno sepa es algo muy avanzado para la realidad.*

Si bien, representa un reto docente atender los diferentes niveles en adquisición de idioma de los alumnos, se hace más complicado tener un avance programático uniforme que cumpla con las exigencias propuestas en el programa. Se interpreta entonces que la progresión por grado escolar debe ser adaptada y asequible para que los alumnos vean reflejados sus avances en una línea congruente de aprendizaje, sin embargo, es un tema de enlace con la educación primaria lo que puede llegar a ser un punto más importante de investigación para saber qué es lo que pasa en grados anteriores que hace que los alumnos no lleguen a la educación secundaria con los aprendizajes previos para seguir un seguimiento programático.

*D5C: Cambiaría el nivel, cambiaría que debería venir por unidades para llevar una misma organización*

*D6G: Eliminaría la ambición que pide el programa*

Las exigencias curriculares en materia de inglés son elementos de mucha atención que deben reconsiderar los organizadores y creadores curriculares en materia de L2 al momento de implementar un currículo que a todas luces demuestra un alto nivel que está fuera de la realidad que se puede observar en lo que viven los docentes dentro del aula. Como lo demuestra Follari (1995) al expresar que se trata de diseñar un buen plan de estudios, con programas de cursos que fueran coherentes con la realidad en que se vive la enseñanza en las aulas. Por consiguiente, es necesaria una revisión sobre los niveles propuestos del currículo para su operatividad en las escuelas públicas del país.

### **5.5.2 De los niveles logrados en primaria y las exigencias en secundaria. Vinculación entre niveles.**

Se puede demostrar que existe una desarticulación o desvinculación en los niveles de adquisición de L2 de estudiantes de primaria a secundaria. Se expresa que los alumnos de primaria no cuentan con el nivel mínimo o con los aprendizajes

esperados básicos que se necesitan para tomar clases de inglés en secundaria. Los docentes, por ende, tienen que realizar adecuaciones y rediseñar su práctica debido al currículo vivido que experimentan. Los siguientes fragmentos de entrevista dilucidan lo expresado con anterioridad.

*D1G: Si los niños tuvieran esas bases de primaria entonces para nosotros se nos facilitaría el trabajo. A lo mejor no es que vengan como que al 100, entonces a veces es como que con nosotros es cuando realmente empiezan el inglés.*

*D2C: No, no vienen con los aprendizajes previos porque por ejemplo no son capaces de establecer pequeños diálogos, muchas veces muchos de ellos no son capaces de saludar cuando vienen de otras escuelas no son capaces de saludar.*

*D5C: Definitivamente no, porque desde que ellos llegan no tienen el nivel, muy pocos alumnos considero que un a lo mejor un 5% tuvieron un poco de clases de inglés en primaria y son 6 años completos, entonces vienen en cero los chicos no traen un nivel.*

Es evidente que la adquisición de aprendizajes previos de los alumnos es un condicionante para que los docentes de inglés puedan enseñar y tener un avance programático el cual conlleve a obtener los objetivos propuestos por el currículo. Parece ser que los docentes, ante esta situación, adaptan y rediseñan su enseñanza en base a su experiencia y no en base al currículo actual.

*D6G: Definitivamente no, no los tienen, he tenido dos oportunidades de enseñar por ejemplo en primer año, y la verdad tengo que iniciar desde cero, este año hice una estadística sobre cuántos habían tenido clase en primaria y me arroja que, de dos a cinco estudiantes por salón, y hablamos de salones de más de cuarenta alumnos, habían tenido algún contacto con el idioma. Entonces no, se complica cumplir con lo que pide el programa.*

Se puede demostrar que existe desarticulación o desvinculación entre la primaria y secundaria en términos de adquisición del idioma de sus estudiantes. Se requiere considerar lo que está sucediendo en las escuelas primarias de esta zona que no logran que sus estudiantes tengan los conocimientos previos como condición para iniciar con un currículo más elevado en secundaria. Como lo demuestra Gimeno (2000) al mencionar que es aconsejable la búsqueda de soluciones que permita contar con un currículum mucho más consistente y hacer que las transiciones educativas sean procesos graduales de cambio normalizados y poco traumáticos con el fin de dar un seguimiento en lo previo aprendido y lo

nuevo por aprender. Por ende, es importante que los estudiantes tengan las bases en materia de conocimientos para evitar un reinicio de enseñanza de temas innecesarios que se suponen debieron de haber sido dominados en grados anteriores. Esta desvinculación hace que exista un rezago de aprendizaje en los alumnos que tienen un nivel adecuado al tener una atención o preocupación diferenciada los que no tienen el nivel idóneo para iniciar con un currículo que tiene un nivel más avanzado.

### **5.6 El apoyo institucional o sectorial al trabajo del docente de inglés.**

Dentro de la aplicación y éxito de cualquier reforma curricular es indispensable pensar en un acompañamiento, apoyo y trabajo colegiado tanto de la institución educativa como de las autoridades y políticas educativas para que acompañen al docente a un buen desarrollo del currículo en las aulas donde se imparta una materia en particular. Sin embargo, la realidad es distinta en este grupo de docentes donde 5 de los 6 docentes entrevistados expresan un nulo o inexistente apoyo escolar, institucional o sectorial. Los siguientes fragmentos de entrevistas dan evidencia de lo anterior:

*D3T: Pues la verdad no hemos recibido apoyo en la academia de inglés en los últimos años.*

*D5C: Ninguna profe. La verdad es que no. La verdad que sí está complicado en el área de inglés, que pudieran ponernos la academia de inglés en ciertas horas para ver equis tema para que fuéramos a un mismo ritmo.*

*D6G: Ninguna, sólo vimos el ciclo anterior al inicio los parámetros y la estructura del currículo, pero fue en general, nunca fue especializado en ninguna materia.*

Las respuestas de estos docentes permiten analizar dos líneas de acción, la primera es la imperante necesidad de apoyo escolar en los maestros y la otra sería la adaptación o diseño de una gestión donde se implementen reuniones de academia más frecuentes o que en los Consejos Técnicos Escolares sean aprovechados para desarrollar estrategias que realmente mejoren la práctica docente. Como lo demuestra Rivera (2013), la importancia del aprendizaje entre pares como enriquecimiento de la práctica docente en cada una de las interacciones, formales o informales, debe permitir la evolución y mejora de las

prácticas de enseñanza, por lo que se debe permitir los espacios de intercambio, siendo por excelencia el consejo técnico escolar el pretexto ideal.

Se tiene entonces que redireccionar o reorientar y sumar esfuerzos para que los espacios donde se reúnen los maestros sean realmente oportunidades de mejora para desarrollar estrategias que ayuden a la consecución de resultados institucionales y sectoriales.

### **5.7 Escasez de recursos didácticos y tecnológicos para apoyar la docencia**

Hoy en día el uso de materiales didácticos es indispensable para alimentar la práctica docente en materia de inglés, no obstante, el apoyo por parte de autoridades o de la gestión directiva de las escuelas no ha sido la adecuada como se muestra a continuación.

*D3T: No tenemos los recursos necesarios porque solamente hay como que una grabadora y no puedo.*

*D4C: En la escuela no hay internet, enchufes, cosas así, entonces, aunque nos capaciten, llegar a aterrizar lo aprendido sería difícil.*

De acuerdo con lo anterior, es evidente que los materiales básicos y necesarios para dar clases de inglés no están disponibles en estas instituciones lo cual representa un desafío para tener un avance programático o llegar a aterrizar el currículo en las aulas. Además, se puede inferir que la normatividad mínima escolar en materia de recursos didácticos y tecnológicos no es cumplida en estas instituciones, normalidad que es propuesta por la propia Secretaría de Educación Pública para la operatividad escolar. Por lo contrario, los docentes comentaron lo que para ellos serían espacios ideales en donde los materiales didácticos fuesen herramientas que orientaran la enseñanza y la adquisición de objetivos propuestos. Los siguientes fragmentos de entrevistas dilucidan lo mencionado.

*D5C: Pues bueno me gustaría tener a la mano mi aula de medios, por ejemplo, en la que ellos pudieran escuchar y leer al mismo tiempo, o un buen audio.*

*D6G: Yo pensaría tener como que un laboratorio de audio o video, con programas y computadoras, puede que sea algo difícil de conceder hoy en día, pero obviamente sería lo ideal. Por ejemplo, no tenemos computadora en el salón tengo que traer mi laptop, bocinas y utilizar un proyector que tengo que pedir en administración lo cual lleva tiempo el llevarlo, conectarlo, etcétera.*

Se entiende entonces que el apoyo de la gestión directiva debe tener una prioridad en otorgamiento de recursos didácticos que apoyen la labor de los docentes de inglés, todo esto con el fin de alcanzar lo estipulado en la normatividad mínima de operación escolar en escuelas secundarias, además de lograr que los alumnos realmente salgan con el perfil de egreso estipulado.

## **5.8 Actualización docente**

Es una constante dentro de las políticas públicas la implementación de la actualización de los docentes y la materia de inglés no es inherente a esa acción. Sin embargo, la actualización representa retos en la gestión directiva y sobre todo desde las autoridades educativas al implementar esas estrategias. Existe una tendencia en los comentarios de los docentes al expresar que la actualización no ha sido aterrizada en sus contextos escolares, a pesar de ello, los docentes muestran sugerencias de lo que para ellos sería una actualización ideal como se muestra en los fragmentos de entrevista siguientes:

*D3T: Pues primero capacitándonos, actualizándonos y que nos certifiquen, que la certificación valga, porque resulta que vale 1 o 2 años y ya de ahí se cancela, buscar una certificación permanente y que la actualización sea cada año o hacer un curso o algo así.*

*D4C: Que nos den material, infraestructura ideal, no sé. Que sean otro tipo de cosas para que igual no utilice siempre mi grabadora o mi libro [...] Siento que deberían capacitarnos, cursos de recursos didácticos, técnicas de enseñanza una cosa más para que se lleguen a buenos resultados en inglés.*

*D6G: Pues sería con cursos ya sea en línea o presenciales sobre didáctica en inglés, no sé, que compartan experiencias buenas en las que hayan funcionado la práctica, y así organizar como un manual de éxito de los diferentes grados.*

Es evidente que los docentes tienen la firme reflexión sobre la necesidad de una permanente actualización que nutra y potencialice su labor como docentes. Significa entonces un reto de la gestión directiva capacitar y actualizar a los docentes en cualquier tipo de modalidad con el fin de tener una oportunidad de mejora continua y que se refleje en el alcance de los objetivos propuestos institucionales e individuales. Es importante además que los espacios de

capacitación y capacitadores sean los adecuados, es decir, que sean sujetos que tengan los perfiles correctos para impartir una orientación en la práctica.

*D5C: Definitivamente que las personas que nos capaciten tendrían que ser obviamente profesores de inglés. Que la persona nos oriente sea una persona que haya impartido clases de inglés que conozca del idioma, para así nosotros aprender un poco más.*

Las posibilidades de formación y actualización son opciones para retomar desde la propia práctica, los conocimientos y saberes asimilados con los años de experiencia, para reconocer lo adquirido y lo nuevo por adquirir. Se puede interpretar desde sus voces que el trabajo colegiado como miembros de una academia es un reto para lograr una mejora en el servicio ya que debido al tiempo o los espacios para reuniones pedagógicas y metodológicas son escasas.

## **5.9 Evaluar logros en aprendizajes de L2 y sus múltiples impactos**

En la actualidad, la evaluación del aprendizaje de L2 sugiere ser de manera formativa y continua con el fin de observar los procesos de aprendizaje de los alumnos y así emitir juicios de valor a través del desempeño en clase en determinadas tareas (SEP, 2013). Es evidente que existe una homogeneidad de percepciones sobre lo que los docentes sienten y deben evaluar y cómo usar la información para realizar procesos de mejora que ayuden al alumnado a mejorar su nivel en términos de adquisición del idioma. Siendo la retroalimentación un proceso importante en la evaluación.

*D1G: ...al final hay diferentes tipos de evaluación, pero es con la práctica diaria como yo evalúo, utilizo la observación [...] después de que ya evalué a un alumno le doy a cada uno su feedback y entonces a través de eso reforzar más esas dificultades que tuvo el alumno.*

*D4C: hacemos evaluación con los chicos, la continua porque reviso participación, tareas, trabajos, todo lo que tenga que ver con los temas, hacemos exámenes [...] A veces me regreso porque si no quedó claro y se vuelve a ver más adelante, lo checo, generalmente me regreso al tema.*

Cabe destacar que los maestros externalizan una valoración acerca de la evaluación no solo como un resultado numérico sino como una oportunidad de desarrollo para el alumno y ver qué deficiencias se pueden solventar a través de la evaluación. Como lo indica Moreno (2016) al expresar que la evaluación determina

en qué medida se han logrado los objetivos previamente establecidos y de ahí diseñar acciones de mejora. Los participantes también demuestran que la evaluación sea de manera continua y formativa como lo indican los siguientes fragmentos de entrevista.

*D5C: Yo utilizo la continua, ver que el chico esté haciendo las cosas y que vaya realizando lo que se pide. [...]Por ejemplo si noto que hay lagunas en vocabulario o demás utilizo mucho la retroalimentación.*

*D6G: les evaluó más que nada la formación de la responsabilidad en entregar los trabajos tareas y desempeño en clase, que sea de manera formativa y continua. [...] Pues después de las evaluaciones se dan retroalimentación.*

La información recabada en las evaluaciones les brinda a los docentes un reflejo de la relevancia y pertinencia de sus intervenciones didácticas y les permite generar un criterio para hacer las modificaciones que atiendan las dificultades y obstáculos del aprendizaje, así como potenciar las fortalezas de los alumnos, lo cual mejora la calidad de su práctica pedagógica y el nivel del estudiante. Como afirman Díaz y Hernández (2002), la evaluación sirve para averiguar si los objetivos de la enseñanza están siendo alcanzados o no, y, por consiguiente, reconocer y diseñar lo que es preciso hacer para mejorar el desempeño de los estudiantes.

Es entonces reconocer la importancia de la evaluación al mencionar su finalidad como una oportunidad para tomar decisiones respecto a las alternativas de acción y dirección que se van presentando conforme se avanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **5.10 En materia de logro del estudiante**

Las percepciones expresadas por los docentes en materia de evaluación del logro del estudiante en la adquisición del idioma muestran una valoración de importancia a las diferentes habilidades del lenguaje que los alumnos deben desarrollar. Así mismo, existen distintas maneras en que los docentes evalúan esos procesos haciendo evidente una diversidad de criterios y estrategias de evaluación en sus instituciones. Es notorio que los docentes tienen ciertas preocupaciones acerca de la adquisición de una habilidad en especial para ser evaluada como a continuación se nos muestra.



*D2C: Mira yo les dije a mis estudiantes que les iba a dar más puntuación a la participación oral. Se utilizan rúbricas o listas de cotejo para ello.*

*D3T: La importante es el speaking, en el speaking por ejemplo les pongo una rúbrica y les pongo excelente, bien, un poquito malo o no, también le pongo mis elementos por ejemplo si ellos llevan una expresión ordenada, una secuencia lógica, hubo error en pronunciación así con los rubros que tengo les voy calificando.*

*D5C: Por ejemplo, la escritura normalmente la evalúo por medio de rúbricas, o por medio de escalas estimativas, yo utilizo mucho eso.*

Lo anteriormente expuesto permite interpretar que se tiene una importancia clave en la habilidad de producción oral. Los maestros demuestran la importancia de esta habilidad dándoles distintos criterios de evaluación con el fin de acrecentar el desarrollo en la adquisición del idioma en el alumno. Esto permite pensar en la gestión pedagógica que tienen los docentes para diseñar estrategias que ayuden al desarrollo de actividades que involucren la habilidad de producción oral. Es importante mencionar que los docentes realizan modificaciones o adaptaciones a su práctica teniendo en cuenta estos resultados con el fin de ayudar o reforzar conocimientos que deben adquirir los alumnos y dar cumplimiento a un currículo y al perfil de egreso, demostrando así un claro desafío de atender esas problemáticas.

### **5.11 En materia de exigencia curricular**

Es evidente que la exigencia curricular en materia de L2 es alta de acuerdo con los docentes entrevistados, se muestra una homogeneidad de comentarios al expresar el alto nivel de demanda en materia de adquisición del idioma al término de la instrucción secundaria. Los siguientes fragmentos de entrevistas dilucidan lo anteriormente mencionado.

*D2C: El programa marca que los estudiantes hablen casi 80 – 90 palabras en una conversación, por eso te decía que la selección de un programa adecuado al nivel de los estudiantes sería lo mejor.*

*D3T: ... los contenidos, los veo muy avanzados para los alumnos, a mí me gustaba más el plan 2006 porque venía en orden, poner de lo básico a lo avanzado porque ahorita como que ya en primero tienes que utilizar el presente perfecto cuando ni tan siquiera dominan el presente simple.*

Estos comentarios pueden interpretarse como una amplia necesidad de desarrollar un cambio curricular que permita la nivelación de contenidos con el contexto real que viven los estudiantes, o realizar una gestión pedagógica y directiva que permita la dosificación o contextualización de la enseñanza del currículo en materia de inglés en las aulas. Los siguientes fragmentos de entrevistas dilucidan lo que los maestros realizan con el fin de tratar de alcanzar los niveles propuestos por el currículo. Los docentes tienen la necesidad de adaptar su enseñanza con el contenido curricular para que los alumnos tengan la posibilidad de nivelarse a la exigencia que estipula el currículo actual.

*D4C: Con el currículo actual la verdad tengo que cambiarla estrategia en materiales, un trabajo grupal o individual, cambiamos a otro tipo de ejercicios, algo más con material más simple, más al nivel.*

*D5C: el programa les exige demasiado entonces no vienen como con una idea, por más que una trate de adaptar el programa no se puede abarcar entonces te quedas en lo básico nada más.*

La exigencia curricular de un mayor dominio del inglés como L2 no corresponde a una trayectoria formativa escolar que asegure que puedan ser atendidos en contenido y habilidades que se pretenden formar en grados superiores; no pueden ser atendidos porque los estudiantes no cuentan con las bases previas para continuar con mayores exigencias. Por ende, se debe reconsiderar un rediseño curricular que pueda ser más asequibles para los alumnos, el cual permita tener una vinculación entre niveles escolares.

## **5.12 Otros actores y otros retos del docente de inglés**

Los retos de la docencia del inglés resultan no ser solamente dentro de las cuatro paredes de la escuela donde se instruye la clase de inglés. La investigación realizada arroja resultados sobre los desafíos en materia de motivación estudiantil que permean en su desarrollo no solo de la materia sino también de otras materias del currículo, haciendo que su continuidad escolar se vea comprometida.

### **5.12.1 Los padres**

Los padres y la motivación o atención que le llegan a poner a sus hijos son fundamentales no solo en el desarrollo humano del estudiante sino también en el cognitivo para ser frente a los retos que presenten en las escuelas, siendo los

apoyos otorgados por padres y maestros herramientas fundamentales para el compromiso del estudiante en las diferentes materias.

*D5C: otra desventaja es la falta de apoyo que tienen en casa, Normalmente comprometo a los padres de familia, les doy a veces en una memoria audios o videos para que ellos tengan esa autonomía de poder estudiar entonces sí necesitamos mucho del apoyo de los padres.*

Lo anterior explica de antemano el firme compromiso con el que cuentan los docentes con sus alumnos a través de acuerdos preestablecidos con el fin de que los alumnos tengan una continuidad escolar.

*D4C: el tipo de escuela que tenemos es bastante difícil con muchos problemas familiares, no sé, mis alumnos no llegan con las bases. Existe una falta de interés de los papás.*

Los docentes expresan en las entrevistas que la atención por parte de los docentes es palpable para los estudiantes, se puede inferir entonces que los estudiantes llegan desde un inicio desmotivados desde casa lo cual da un marco de desafío demasiado importante al momento de impartir clases de inglés. Los maestros de inglés tienen el compromiso de hacer que sus alumnos y padres generen acuerdos que logren ayudar a adquirir los objetivos de la materia y la escuela.

### **5.12.2 Desmotivación estudiantil.**

La motivación está representada por la convicción que puedas tener sobre algo, sin duda el aprendizaje especialmente de un idioma hace que los alumnos necesiten la motivación para cumplir con los objetivos. Es alarmante la homogeneidad de comentarios de los docentes sobre la motivación estudiantil hacia la materia de inglés. Se puede destacar entonces que los alumnos no le dan la importancia necesaria a la materia, lo que parece ser una carga extra para el alumnado en esta región.

*D1G: Siento que es más que nada la actitud de los chicos, el no quiero, no es que no puedan, simplemente es una actitud negativa, eso hace que no funcione todo esto, aunque tengas la mejor clase los chicos no tienen interés.*

*D2C: Yo pienso que sea la motivación que tienen ellos por el inglés, el interés, la motivación; usted sabe que la motivación está dada por lo que usted vaya a desempeñar o hacer y muchos de ellos no la tienen ¿Qué motivación pueden tener por el inglés? Se les cuestiona,*

*¿Va a empezar una carrera ahora momentáneamente? No. ¿Va a ir a un país extranjero? No. Todo eso está en contra del maestro a la hora de enseñar inglés*

Lo expuesto anteriormente implica tener una interpretación sobre la motivación inexistente que tienen los alumnos en la materia de inglés. Existe una preocupación docente sobre lo que los alumnos dejan de hacer en las clases. Se entiende entonces que existe una necesidad en observar los aspectos que derivan de esta desmotivación para así crear acciones que inhiben la problemática sobre la desmotivación de los alumnos.

*D3T: En mis alumnos tuve un caso que entraba y los alumnos no querían y no querían, me decían, es que no me gusta, por más que los motivaba, los muchachos decían que no.*

*D4C: [...] El hecho de que ellos no vean que el inglés les puede ayudar en algo a pesar de que idioma inglés lo vemos por todos lados, no lo ven necesario, son apáticos y entonces el hecho de decir que no lo necesito es cambiar esa mentalidad y cuesta, algunos cumplen por cumplir.*

Se genera una interpretación sobre la colaboración de docentes, directivos y padres de familia para generar acciones estratégicas que ayuden a motivar o incentivar una mejor actitud hacia la importancia de no sólo el inglés sino de las demás materias.

*D6G: [...] Es tristísimo la actitud que toman los jóvenes que tengo al ver que no hay interés ni siquiera de intentarlo, sabiendo que reprobaban si no lo hacen, es ver como un barco se hunde y nadie salta para salvarse.*

La motivación del estudiante se interpreta entonces como un mal generalizado en las aulas de esta zona, sin embargo, habrá también que reflexionar sobre qué acciones se están realizando como docentes o como escuela para contrarrestar este mal.

### **5.13 Mirada comparativa a las percepciones docentes**

Los siguientes resultados dentro de una mirada comparativa de los docentes nos dará una visión acerca de la posible influencia de los contextos de los docentes con lo que piensan ellos sobre el currículo actual. En cuestión de edad y años de servicio, se interpreta particularmente los comentarios de los participantes con mayor antigüedad (38 y 17 años de servicio) que la exigencia curricular ha sido una

problemática que ha estado mínimo en los tres últimos cambios en materia de planes y programas de estudio. Esto puede dar una pauta a reflexionar sobre la posibilidad de adecuar el nivel curricular con la realidad que viven los alumnos. Se entiende entonces que la exigencia seguirá siendo alta sin antes obtener información sobre la viabilidad de alcanzar los objetivos planteados en futuros cambios.

En términos de formación profesional los docentes con licenciatura (4) y maestría (2) muestran que ellos concuerdan en que el currículo actual realmente no logra ser una herramienta que logre organizar u orientar su trabajo como docentes frente a grupo. Se interpreta entonces que los docentes tienen la necesidad de adaptar los contenidos a un nivel en que ellos puedan enseñarle a sus estudiantes.

Otro apunte particular que podemos encontrar es que independientemente de los años de servicio, edad o formación profesional; concuerdan en que la asignatura de inglés debe darse de manera integral involucrando las cuatro habilidades de lenguaje en los procesos de enseñanza en las aulas. Los participantes con una formación en maestría muestran que el apoyo otorgado por las autoridades educativas en términos de actualización y formación continua son necesarios ante estos retos, de esto podemos interpretar que los docentes están disponibles en atender los desafíos de alcanzar las metas propuestas del currículo mediante una formación profesional continua, es decir, que existe una motivación en seguir preparándose para atender los retos. En términos de enseñanza y su planificación docente existe que los docentes con más y menor experiencia docente enseñan bajo un enfoque comunicativo dando entender que la enseñanza gramatical basada en la repetición o en la memorización ha quedado obsoleta en este grupo de docentes.

## Capítulo VI. Conclusiones

Al implementarse un cambio curricular es necesario analizar los aspectos complejos y los fenómenos que suceden en los contextos naturales de la escuela, así que es necesario estudiar estos aspectos y hacer énfasis en los elementos y cambios que van más allá de lo individual como docente en las interacciones sociales.

Los docentes de inglés en secundaria no se especializan en un solo grado, todos trabajan o han trabajado en los tres grados y tampoco ejercen la docencia con exclusividad en el nivel de secundaria. Los docentes han aprendido a desarrollar el ejercicio de su profesión en distintas áreas y niveles lo que lleva a considerar que sus reflexiones sobre la práctica docente también se ven influidas por esta experiencia.

La planeación de los docentes de inglés no se rige por los programas sino por las percepciones de lo que para ellos significa el aprendizaje de una segunda lengua. Es decir, lo que los docentes viven día a día en el aula es motivo para modificar, adaptar y revalorar los aprendizajes que se piensan dar.

Si bien, el dominio funcional de una segunda lengua se expresa mejor en la expresión oral, las evaluaciones de acceso al bachillerato privilegian la habilidad lectora. El docente de inglés vive una tensión entre el reconocimiento de lo que un aprendiz de segunda lengua debe lograr para sus intercambios orales en situaciones de la vida real y lo que le exige el sistema educativo que prioriza la comprensión lectora en L2 como evidencia de logro estudiantil. La escritura en los exámenes no es un recurso común de evaluación porque exigiría una revisión individualizada y los exámenes de opción múltiple priorizan dominio de contenidos, por ejemplo, gramaticales, frente al desarrollo de habilidades expresivas por escrito.

El docente de secundaria de inglés está uniformemente preocupado por formar a sus estudiantes para que tengan éxito en los exámenes de nivel y de ingreso al siguiente nivel que es el bachillerato. Pareciera que lo que inspira la práctica docente es este reto.

Las dificultades de la heterogeneidad de los grupos que deben atenderse no son exclusivas del docente de inglés, pero son expresadas como un rasgo que afecta la organización y el desarrollo de su planeación. Particularmente en materia de L2 los docentes coinciden en la importancia de diferenciar los niveles y en una escuela secundaria resultaría relativamente fácil asignar a un maestro para todos los estudiantes de un mismo nivel independiente del grupo en el que tomen las otras materias. Sin embargo, este es precisamente un reto de gestión curricular en las escuelas secundarias.

Hay heterogeneidad entre los docentes entrevistados sobre las áreas del programa y desarrollo de una segunda lengua que deben enseñar. Quizás esta heterogeneidad evidencie las debilidades formativas de los docentes que deberían recibir formación continua en las cuatro habilidades que un aprendiz de una segunda lengua debe progresivamente aprender, dominar y desarrollar.

Frente a la necesaria y reconocida evaluación sumativa expresada en los exámenes trimestrales los docentes coinciden en la importancia de la evaluación formativa para apoyar el aprendizaje del estudiante.

Se presenta entonces que el reto principal de la enseñanza en la escuela secundaria, no solo en materia de enseñanza del inglés, es lograr que los estudiantes vean al aprendizaje como un reto con el que estén dispuestos a comprometerse. ¿Qué hemos hecho como educadores para que el aprendizaje no sea la guía de la actuación estudiantil?

Entre la formación inicial y las exigencias del trabajo docente hay un hueco que todos los docentes reconocen. Su formación real para el ejercicio de la docencia se da en la práctica, siendo la colegialidad un momento de aprovechamiento formativo y de actualización en el quehacer docente.

Se puede deducir que existe una desarticulación entre los niveles de primaria y secundaria en materia de adquisición del inglés. Esta suposición hace reflexionar sobre ¿Qué acciones se están dejando de realizar en niveles anteriores para que los alumnos no tengan los aprendizajes básicos para avanzar en su aprendizaje del inglés? Los alumnos no llegan con los conocimientos básicos que se espera para dar los temas que se supone deben darse de acuerdo con el currículo. Existe una

crítica generalizada a las exigencias del programa actual, particularmente al interpretar que la educación secundaria es donde se empieza de cero la enseñanza y aprendizaje del inglés y no en la educación primaria o anteriores como se supone debería de ser, lo que hace que haya una adaptación, tanto curricular y de enseñanza del docente para solventar o nivelar las condiciones del aula, sin embargo, se puede inferir que dichas acciones resultan un tanto desventajosas para los estudiantes que mantienen un nivel idóneo para avanzar programáticamente al tener una atención diferenciada a los que no tienen lo mínimo, haciendo que los que tienen un mejor nivel se rezaguen.

Se puede afirmar que las horas asignadas (3) a la semana para impartir el idioma de inglés son insuficientes, se debe reconsiderar que si se quiere elevar el nivel de los educandos de secundaria se tienen que redoblar esfuerzos en términos de extensión de horas clase a la semana implicando así además un reto de gestión de las autoridades educativas en términos de estructura y en términos de personal.

Frente a la necesidad de acrecentar los niveles adquiridos en materia de inglés se puede deducir que se debe considerar la enseñanza del inglés en espacios donde los grupos no sean tan aglomerados en número. Aunado a esto, Otro reto real de gestión educativa es la de tener profesores que cumplan con el perfil y que logren atender en su totalidad los periodos o ciclos escolares sin interrupción.

Se puede inferir que el espacio conocido como Consejos Técnicos Escolares llega a ser un espacio de mejora desaprovechado en términos de actualización y adquisición curricular o acompañamiento docente en la materia de inglés. Esto representa un reto en la gestión directiva al mantener un personal docente actualizado y preparado que haga frente a cualquier cambio curricular y no sólo específicamente en el área de inglés sino de otras asignaturas del currículo. Este espacio de mejora debe ser aún más aprovechado para conseguir los objetivos propuestos por el currículo y así hacer cumplir con el perfil de egreso en secundaria.

Dentro de la evaluación que se realiza a los alumnos se puede afirmar que existe un compromiso de los docentes al adaptar su gestión pedagógica y cambiar



ciertos procesos con el fin de que los alumnos logren acceder a los aprendizajes esperados que requiere el currículo.

Existe una tendencia de percepciones sobre la actividad comunicativa que debe tener la clase de inglés. Se reafirma la convicción de este grupo de docentes el hacer que los alumnos logren comunicarse de manera eficiente y eficaz en un contexto que les ayude desarrollar sus habilidades. Sin embargo, existen barreras como materiales o infraestructura lo que disminuye los resultados de éxito en lograr esa enseñanza comunicativa.

Hacer frente a la motivación del alumno por querer aprender el idioma es un punto imperante que atender, se puede afirmar que los alumnos de esta región escolar no están motivados o no tienen algún interés sobre la materia de inglés representando un reto docente y directivo que se traduce en reflexionar sobre qué acciones se están realizando para afrontar esta problemática.

Los docentes participantes muestran que no hay diferencias en el interés docente de hacer bien las cosas. Existe un compromiso en seguir preparándose mediante actualizaciones otorgadas por las autoridades educativas que ayuden a la formación continua de los docentes con el fin de atender los desafíos futuros en materia de adquisición de objetivos en materia de L2. Por lo tanto, hay una preocupación compartida de los docentes por el aprendizaje estudiantil.

Como administrador educativo en la escuela secundaria me planteo los siguientes puntos:

Realizar un análisis del currículo actual en materia de inglés con el colectivo docente observando los elementos ideológicos y didáctico-pedagógicos que se presentan de manera explícita con el fin de integrar una adaptación de los contenidos y en su forma de aterrizarlos en las aulas para tener una reorganización curricular que oriente su práctica docente y así promover el alcance de los objetivos propuestos.

Integrar mesas de trabajo y reuniones metodológicas para definir acciones que se llevarán a cabo para lograr que los actores educativos comprendan la propuesta curricular, se la apropien, adapten su nivel para tener congruencia aplicada y establezcan estrategias para poder implementarla.

Dar seguimiento al currículo vivido de la propuesta curricular analizando los comportamientos, actitudes y concepciones que son evidentes entre maestros y alumnos

Tener una lógica de gestión al organizar al colectivo docente y a la institución a través de reuniones de trabajo para llevar a cabo acciones de implementación de una propuesta de adaptación de nivel curricular contemplando cambios o adecuaciones en las políticas y normativas institucionales, la formación de los profesores y la capacitación del personal, la viabilidad económica y financiera del proyecto y los elementos materiales e infraestructura que se requieren.

Favorecer el desarrollo docente y la organización de su práctica mediante procesos de capacitaciones de calidad que permitan una actualización permanente en términos curriculares para así traducirlos en acciones didáctico-pedagógicas que favorezcan la innovación de su enseñanza en las aulas y la consecución de objetivos.

Gestionar el equipamiento didáctico y tecnológico a través de programas sectoriales para el colectivo docente con el fin favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje y obtener objetivos curriculares propuestos.

Realizar acciones estratégicas que involucren la atención y apoyo de los padres de familia en la consecución de objetivos a través de pláticas y de reuniones de seguimiento de sus hijos.

## Fuentes de información

- Alpizar, J. (2005). Educación y gestión en América Latina. *Revista Electrónica Educare*, (VIII), 49-57.
- Altan, M. (2006). Beliefs about language learning of foreign language-major university students. *Australian Journal of Teacher Education*, 31(2), 45-52.
- Breen, M. (2002). Syllabus design en Carter, R. & Nunan, D. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, C. y Johnson, K. (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ballinas, R. (noviembre de 2011). *Formación de licenciados en la enseñanza del inglés en la universidad autónoma de Chiapas ante los procesos de globalización*. En H. Casanova (presidencia). Simposio llevado a cabo en el 11º Congreso Nacional de Investigación Educativa en ciudad de México, México.
- Barcelos, A., y Kalaja, P. (2011). *Introduction to beliefs about SLA revisited*. *System*, 39, 285-289.
- Beatrice, A. (2006). *El currículo a debate*. 14/05/19, de UNESCO Sitio web: [http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Terigi\\_%20los%20cambios%20formato%20secundario%20PRELAC.pdf#page=104](http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Terigi_%20los%20cambios%20formato%20secundario%20PRELAC.pdf#page=104)
- Carrasco, A. (2014). Leer, escribir y desarrollar el lenguaje oral en la escuela secundaria: Reflexiones en torno a la propuesta curricular mexicana. *Perfiles educativos*, 36(143), 6-15.
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa: escuela básica*. SEP.
- Coll, C. (1991). Fundamentos del Currículum. Psicología y currículum. *Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*.
- Coll, C. *Psicología y currículum, una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*, Paidós, México, 1990, pp. 21-164
- Coll, C., y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de pedagogía*, 318, 50-54.

- Coll, E. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el día 14 de Mayo de 2019 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- Díaz, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 37-57.
- Díaz, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles educativos*, 27(107), 57-84. Recuperado en 03 de mayo de 2019, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982005000300004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000300004&lng=es&tlng=es).
- Díaz, Á. (2005). *El docente y los programas escolares*. Lo institucional y lo didáctico. México: Pomares.
- Díaz, Á. (2003). Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13. Recuperado en 19 de junio de 2019, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412003000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200005&lng=es&tlng=es).
- Díaz, F., Lule, M. D., Pacheco, D., Saad, E., y Rojas-Drummond, S. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Trillas, 46-50.
- Díaz, C., Alarcón, P., Martínez, P., Roa, I., y Sanhueza, M. G. (2015). *Docentes de inglés de primaria, secundaria y terciaria: Sus creencias pedagógicas sobre sus estudiantes*. *Educación*, 39(2).
- Escudero, J. M. (2000). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Síntesis Editorial.
- Essomba, M. A., y Barandica, E. (1999). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Graó.
- Estébanez, C. (1992). Un modelo pedagógico en la enseñanza del inglés. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, (15), 173-181.

- Estévez, E. H. (2002). Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas. Barcelona, España. Editorial Paidós.
- Ezpeleta, J. (1996). La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina. Coloquio: La dirección de la escuela. Memorias.
- Follari, R. (1995). Lo curricular. *Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNLP. Marzo de 1995. Pág, 3.*
- Gimeno, J. (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1991): Los materiales y la enseñanza. Cuadernos de Pedagogía. 194, 10-15.
- Gimeno, J. (2007). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*, (34), 11-43. Recuperado en 02 de mayo de 2019, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665109X2010000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2010000100009&lng=es&tlng=es).
- Gimeno, J. (2000). La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares. Madrid: Morata.
- Grossman, P. L. (2005). Un estudio comparado: Las fuentes del conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza del inglés en secundaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2), 0.
- Góngora, M. (2008). Diagnóstico del Currículo de la Escuela Académica Profesional de
- INEE (2017). Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2015-2016. México: autor.
- Larrauri, R. (2005). La reforma curricular de la educación normal: percepción de su discurso educativo en el Estado de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXV (1-2), 89-126
- Ley Federal de Educación (2018) Consultada en 18 de enero de 2019 en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>

- Lin, A. M. Y. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 11-23.
- Madrid, D. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación. *Revista de Enseñanza Universitaria*, extra 2001, 213-232.
- Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Nerici, I. (1973). *Hacia una Didáctica General Dinámica* Kapelusz. Buenos Aires.
- París, F. (2008). Teoría del currículum y didáctica de las lenguas extranjeras. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 2(4), 1 - 30. <https://doi.org/10.26378/rnlael2496>
- Pacheco, T., Ducoing, P., y Navarro, M. A. (1991). La gestión pedagógica desde la perspectiva de la organización institucional de la educación. *Revista de la educación superior*, 78(2), 50-62.
- Padilla, C. y Espinoza, L. (2015). La práctica docente del profesor de inglés en secundaria: Un estudio de casos en escuelas públicas. *Sinéctica*, (44), 1-18. Recuperado en 14 de noviembre de 2018, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665109X2015000100015&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2015000100015&lng=es&tlng=es).
- Panquéva, J. (2003). *Gestión curricular: Planeación, ejecución, control y seguimiento*. Bogotá, Colombia.
- París, F. N. (2008). *Teoría del currículum y didáctica de las lenguas extranjeras*. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (4), 1-30.
- Ramírez, G., Pérez, M., y Lara, V. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social IEPC*, I, 13-21
- Reyes, M., Murrieta, L. G., y Hernández, E. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6 (12), 167-197.

- Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivera, E. R. E., Flores, K. N., y Santa Cruz, M. J. (2013). El acompañamiento pedagógico: una experiencia en la formación de docentes en servicio en contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). *Unipluriversidad*, 13(2), 44-54.
- Robbins, S. (1999). *Comportamiento Organizacional*. 8va Ed. México: Prentice Hall
- Rojas, A., y Hawes, G. (2012). Articulación e integración en el currículum de formación profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(extra.), 55-81.
- Rojas, A. M. C., y Palacio, I. C. C. (2004). Análisis del concepto enseñanza en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(40), 141-152.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In Stake R.E. (Ed.), *Curriculum evaluation*.
- SEP. (2017). Estrategia Nacional de Inglés. Otros. <https://www.gob.mx/sep/videos/estrategia-nacional-de-ingles>
- SEP. (1982). ACUERDO SECRETARIAL 98. Mayo 2019, de SEGOB Sitio web:[https://www2.sepdf.gob.mx/convivencia/conoce\\_marco/archivos/acuerdo98.pdf](https://www2.sepdf.gob.mx/convivencia/conoce_marco/archivos/acuerdo98.pdf)
- SEP. (2014). Programa Nacional de Inglés para Educación Básica. Junio 20 de 2019, de SEP Sitio web: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/92640/PNIEB-Cycle-4.pdf>
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. México: SEP
- Sacristán, J. G. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (Vol. 1). Madrid: Morata.
- Sacristán, J. G., Linuesa, M. C., Alonso, R. F., & Perrenoud, P. (2011). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (No. 1). Ediciones Morata.
- Soto, E. (2011). *Comportamiento Organizacional: Impacto de las emociones*. México: Thomson Learning Ediciones Paraninfo S.A.
- Taylor, P. (1970). *How teacher plan their courses*. *Studies in curriculum planning*. Londres. NFER: Thomson Learning Ediciones Paraninfo S.A.

- UNESCO. (2003). La educación en un mundo plurilingüe de la UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728s.pdf>
- Valsecchi, M. I., y Ponce, S. Creencias de docentes de inglés de escuela secundaria: su importancia e implicancia en la formación docente. VIII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado”, 29-30 y 31 de Octubre 2015, Mar del Plata, Argentina.
- Ventura, F; (noviembre de 2017). La formación docente bajo las condiciones de la reforma educativa. En R. Torres (Presidencia). Aportes y desafíos de la investigación educativa para la transformación y la justicia social. Simposio llevado a cabo en el 14º Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2 (1), 0.



## Apéndices

### Apéndice 1. Instrumento de investigación



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**  
**SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS DE POSGRADO**  
**MAESTRIA EN ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES**  
**EDUCATIVAS**  
**ALUMNO DEL PROGRAMA MAGIE: MARCO ANTONIO SALVADOR**  
**GALLEGOS**

Estimado profesor el presente instrumento tiene la finalidad de documentar e interpretar las percepciones docentes sobre exigencias curriculares (PRONI, SEP, 2017) para la enseñanza del inglés en secundaria. Este instrumento de investigación se justifica al demostrar que las creencias o percepciones docentes son primordiales para abordar los procesos de enseñanza ya que estas determinan las decisiones, acciones y procesos que sitúan los retos o tensiones docentes entre el discurso y la actuación en el aula con el fin de alcanzar los objetivos planteados por el currículo actual.

Estimado(a) participante el presente instrumento tiene la finalidad de documentar e interpretar las percepciones docentes sobre exigencias curriculares (PRONI, SEP, 2017) para la enseñanza del inglés en secundaria. Este instrumento de investigación se justifica al demostrar que las creencias o percepciones docentes son primordiales para abordar los procesos de enseñanza ya que estas determinan las decisiones, acciones y procesos que sitúan los retos o tensiones docentes entre

el discurso y la actuación en el aula con el fin de alcanzar los objetivos planteados por el currículo actual.

## DATOS GENERALES

- Genero  
Masculino  Femenino
- Edad: \_\_\_\_\_
- Nombramiento actual ante SEP: Interinato  Fijo  Base
- Último grado de estudios: Licenciatura  Maestría  Doctorado
- Años de experiencia en el servicio profesional docente: \_\_\_\_\_
- Grado en que enseñas tu materia este año en secundaria: 1º\_\_ 2º\_\_ 3º\_\_
- ¿Has enseñado en otros grados de secundaria? Sí \_\_\_\_ No\_\_\_\_  
¿Cuáles?: \_\_\_\_\_
- ¿Tienes experiencia docente en otras áreas del currículo? Sí\_\_ No\_\_  
¿Cuáles? \_\_\_\_\_
- ¿Tienes experiencia docente en otros niveles escolares? Sí\_\_ No\_\_  
¿Cuáles? \_\_\_\_\_
- Turno en que trabajas: Matutino  Vespertino  Ambos
- Mencione su última certificación del nivel de inglés (últimos 2 años):  
\_\_\_\_\_

## PREGUNTAS DE ENTREVISTA

- Comparada con otras asignaturas de enseñanza, ¿Qué crees que hace particular la planificación de inglés como asignatura?
- Recuerda una clase que te haya salido muy bien, ¿Recuerdas qué elementos consideraste en tu planeación?
- ¿Qué elementos consideras que deben considerarse en la planeación?
- De las 4 habilidades de enseñanza del inglés, speaking, listening, writing o reading, ¿Cuál de las habilidades consideras que es más importante enseñar y por qué?
- Como docente de inglés, ¿Qué habilidad se te dificulta más enseñar?
- ¿Qué recursos didácticos necesitarías para atender esas dificultades?
- ¿Consideras que las 4 habilidades deben enseñarse por separado o integradas?
- ¿Si las enseñas integradas cómo le haces?
- En el último año, ¿Cómo te ha apoyado el CTE con el fin de atender las exigencias de cumplir con los objetivos del programa actual?
- ¿Te has sentido apoyado por el CTE?
- ¿Cómo creería que fuese un verdadero apoyo por el CTE?
- ¿Cómo evalúas el aprendizaje, el logro o dominio de L2 en tus estudiantes?

- ¿Qué les evalúas y cuáles son los rubros que le das mayor peso en la calificación
- ¿En las 4 habilidades que evalúas, tienes una forma de evaluarlas de manera integrada?
- ¿Consideras que tus alumnos tienen los aprendizajes previos que exige el programa para recibir clase en 1er, 2do o 3er grado? Si tu respuesta es no nombra 3 de las principales dificultades que presentan tus estudiantes.
- ¿Cuáles son las mayores dificultades que observas en tus estudiantes en adquirir esos aprendizajes previos?
- ¿Cómo utilizas en tus clases los resultados de las evaluaciones?
- ¿Qué cambios realizas u orientaciones haces en tu gestión pedagógica cuando tienes esos resultados?
- ¿Qué acciones haces con los estudiantes una vez que tienes los resultados de evaluaciones?
- ¿Cómo reportas a profesores y a padres los resultados de las evaluaciones y el impacto de tus intervenciones?
- Entre el periodo de tu formación inicial y tu experiencia profesional, ¿Qué elementos consideras que te hacen falta como docente para dominar el currículo actual?
- Como maestro de inglés en secundaria, ¿Cómo imaginas una actualización ideal que apoyaría o mejoraría tu práctica docente?

- ¿Crees que el PRONI selecciona, organiza u orienta adecuadamente la enseñanza del inglés? Si tu respuesta es sí, ¿Qué es lo que en tu juicio está bien organizado? Si tu respuesta es no, que deficiencias observas o qué consideras que hace falta.
- ¿Qué sugerencias en términos de contenidos, objetivos, procedimientos, recursos o formas de evaluar del currículo actual has adaptado en tu enseñanza?
- ¿Qué experiencias positivas en tu enseñanza han potenciado los resultados en clase?
- ¿Qué experiencias han puesto en “jaque” tu enseñanza del inglés?
- En un contexto curricular, ¿Qué cambiarías y qué mantendrías del currículo actual?