



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES



SISTEMA DE BIBLIOTECAS

T E S I S

**PROGRAMA NACIONAL DE INGLÉS EN EDUCACIÓN BÁSICA (PNIEB)
CICLO 2: ACTITUDES DE LOS MAESTROS Y ALUMNOS DE ESCUELAS
DE NAYARIT HACIA EL PROGRAMA**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
Maestra en Lingüística Aplicada**

**PRESENTA
CLAUDIA MAGALLI MONTES REYES**

**ASESORA
DRA. CARLOTA DE JESUS ALCANTAR DIAZ**



CUIDAD DE LA CULTURA "AMADO NERVO", TEPIC, NAYARIT, MARZO DEL 2015

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES



TESIS

**PROGRAMA NACIONAL DE INGLÉS EN EDUCACIÓN
BÁSICA (PNIEB) CICLO 2: ACTITUDES DE LOS MAESTROS Y
ALUMNOS DE ESCUELAS DE NAYARIT HACIA EL
PROGRAMA**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

Maestra en Lingüística Aplicada

PRESENTA:

CLAUDIA MAGALLI MONTES REYES

ASESORA

DRA. CARLOTA DE JESÚS ALCÁNTAR DÍAZ

CIUDAD DE LA CULTURA AMADO NERVO TEPIC NAYARIT, MARZO, 2015.

TESIS

**PROGRAMA NACIONAL DE INGLÉS EN EDUCACIÓN
BÁSICA (PNIEB) CICLO 2: ACTITUDES DE LOS MAESTROS Y
ALUMNOS DE ESCUELAS DE NAYARIT HACIA EL
PROGRAMA**

Que para obtener el grado de:

Maestra en Lingüística Aplicada

Presenta:

CLAUDIA MAGALLI MONTES REYES

TEPIC NAYARIT, MARZO, 2015.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE NAYARIT

Tepic, Nayarit, a 23 de febrero de 2015.

Oficio No. 023/MLA/15

CLAUDIA MAGALLI MONTES REYES

Con base en los oficios enviados por la Dra. Carlota de Jesús Alcantar Diaz, el Dr. Antonio Saldaña Salazar y la Dra. María del Refugio Navarro Hernández, en los cuales se indica que su trabajo de tesis cumple con lo establecido en forma y contenido, y debido a que ha cumplido con los demás requisitos que se piden en el programa de la Maestría en Lingüística Aplicada, se le autoriza a que continúe con los trámites necesarios para la presentación del examen de grado de Maestría en Lingüística Aplicada.

Sin más por el momento, me despido cordialmente

ATENTAMENTE
"POR LO NUESTRO, A LO UNIVERSAL"



Dra. Karina Ivett Verdín Amaro
COORDINADORA

REG. DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

c.c.p. Archivo
c.c.p. Alumna

TABLA DE CONTENIDO

Hoja de aprobación.....	III
ÍNDICE.....	IV
Lista de figuras.....	VII
Lista de tablas.....	VIII
Agradecimientos.....	IX
Resumen.....	XI
GLOSARIO DE TÉRMINOS.....	XII
GLOSARIO DE ABREVIACIONES.....	XVIII
INTRODUCCIÓN.....	1
Objetivo.....	3
Preguntas de investigación.....	4
Capítulo 1. MARCO TEÓRICO.....	5
1.1. Introducción.....	5
1.2. Fundamentos teóricos del PNIEB.....	5
1.3. Naturaleza de la lengua.....	6
1.4. Teoría sobre el aprendizaje de una lengua.....	9
1.4.1. El conductismo.....	9
1.4.2 La psicología cognitiva.....	11
1.4.3. El constructivismo y la teoría sociocultural.....	14
1.5. Fundamentos normativos y curriculares del PNIEB.....	17
1.5.1. Referentes normativos y antecedentes.....	18
1.6. Elementos curriculares que constituyen el PNIEB.....	20
1.6.1. Particularidades del programa.....	20

1.6.2. Principios y propósitos del programa.....	23
1.7. Enfoque educativo y enfoque didáctico.....	25
1.7.1. Conformación de las competencias.....	26
1.7.2. Actividades de lengua y estándares curriculares.....	27
1.7.3. Ambientes sociales de aprendizaje.....	29
1.7.4. Tareas, estrategias y textos.....	29
1.7.5. Prácticas sociales de lenguaje.....	30
1.7.6. Rol del alumno.....	34
1.7.7. Rol del profesor.....	36
1.7.8. Rol de los materiales de enseñanza.....	37
1.8. Revisión literaria.....	38
Capítulo 2. MARCO CONTEXTUAL.....	41
2.1. Descripción del estado de Nayarit.....	41
2.2. Escuelas y población que llevan el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica.....	42
Capítulo 3. METODOLOGÍA.....	44
3.1. Introducción.....	44
3.2. Enfoque de la investigación y diseño.....	44
3.3. Sujetos.....	46
3.4. Características de los participantes.....	47
3.5. Instrumentos.....	47
3.5.1. Cuestionario abierto.....	47
3.5.2. Cuestionario cerrado.....	48
3.6. Procedimientos de recolección de datos.....	49
3.7. Análisis de datos.....	50
Capítulo 4. RESULTADOS.....	51
4.1. Resultados de la encuesta abierta.....	51

4.2. Resultados de la encuesta cerrada.....	58
Capítulo 5. CONCLUSIONES, LIMITACIONES, IMPLICACIONES Y SUGERENCIAS DE ESTUDIOS POSTERIORES.....	68
5.1. Conclusiones.....	68
5.2. Limitaciones.....	69
5.3. Implicaciones pedagógicas y sugerencias de estudios posteriores.....	70
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	72
ANEXOS.....	82
Anexo 1. Resumen de los elementos y subelementos que constituyen un método.....	82
Anexo 2. Mapa Curricular de la Educación Básica 2011.....	83
Anexo 3. Niveles Comunes de Referencia.....	84
Anexo 4. Principios pedagógicos de la educación.....	85
Anexo 5. Competencias para la vida.....	86
Anexo 6. Competencias Generales.....	87
Anexo 7. Competencias Comunicativas de la lengua para el ciclo 2.....	88
Anexo 8. Estándares Curriculares del Idioma Inglés para el Ciclo 2.....	89
Anexo 9. Ejemplo de una Práctica Social de Lenguaje perteneciente al Ciclo 2.....	91
Anexo 10. Cuestionario abierto.....	93
Anexo 11. Cuestionario cerrado.....	96

Lista de Figuras

Figura 1. Articulación de Ciclos y grados.....	21
Figura 2. Localización de las escuelas de Nayarit pertenecientes al PNIEB.....	43
Figura 3. Escolaridad de los maestros PNIEB.....	51
Figura 4. Experiencia docente.....	52
Figura 5. Nivel de inglés.....	53
Figura 6. Aceptación de los productos 3er grado.....	59
Figura 7. Aceptación de los productos 4to grado.....	60
Figura 8. Uso de la tecnología en las aulas.....	61
Figura 9. Canciones.....	62
Figura 10. Música.....	62
Figura 11. Textos populares.....	63
Figura 12. Textos informativos.....	64
Figura 13. Materiales recreativos.....	65
Figura 14. Otros recursos.....	66
Figura 15. Problemáticas del docente.....	67

Lista de Tablas

Tabla 1. Niveles Esperados.....	22
Tabla 2. Distribución de Prácticas Sociales de Lenguaje para el Ciclo 2 por Ambiente	31
Tabla 3. Ambiente Familiar y comunitario.....	32
Tabla 4. Ambiente Literario y Lúdico.....	33
Tabla 5. Ambiente Académico y de Formación.....	34
Tabla 6. Conformación de la población en el Ciclo 2.....	42

AGRADECIMIENTOS CON TODO MI AMOR Y CARIÑO A:

A mi esposo **Luis Antonio** por su amor, comprensión y acompañamiento.

A mis hijos **Emilio y Darío** por ser la fuerza que me hace levantar cada día y mi alegría, en mi diario vivir.

A mi madre y padre; **Hilda y Francisco** por darme ánimos en todo momento y su apoyo incondicional, los amo con todo mi corazón.

A mis maestros **Karina, Cuca, José Luis, Carlota, Dana, Alma, Paty, Saúl, Gerry, Soledad, Mary Carmen y Antonio Saldaña** que compartieron sus conocimientos con tanto desinterés, paciencia y profesionalismo.

A mis compañeras y compañero de maestría por su alegría y entusiasmo y de quienes aprendí muchísimo; **Carmen, Silvia, Rosita, Kati, Cynthia, Jesahe y Choni**.

Con especial gratitud a mi asesora **Carlota de Jesús Alcántar Díaz** por sus aportaciones, su guía, su paciencia y su acompañamiento durante este proceso.

Gracias Dios por todo lo que me ha dado, gracias por no soltar mi mano y mantenerme a su lado contra vientos y marea.

RESUMEN

Como parte de la reforma integral de la educación básica la Secretaría de Educación Pública (SEP) implementó el Programa Nacional de Inglés para la Educación Básica (PNIEB); la reforma adoptó un modelo de educación basado en competencias por medio del desarrollo de tareas con un enfoque complejo y ecléctico, porque por un lado, su origen es cognitivo-conductual fundamentado en la teoría de Piaget (1947) y por otro tiene énfasis en el aspecto socio-cultural fundamentado en la teoría de Vygotsky (1978). PNIEB se implementa en los tres niveles de educación básica, dividido en 4 ciclos. Los contenidos seleccionados del programa son de carácter básico y se definen por dos modelos principales: prácticas sociales del lenguaje (PSL) y competencias específicas.

La preocupación de este estudio es detectar las actitudes de los maestros, así mismo identificar las fortalezas y debilidades de acuerdo a su opinión sobre las actividades propuestas en el ciclo II por PNIEB, además, se identifican los productos más gustados por los alumnos de acuerdo a lo observado por los maestros del ciclo II en el aula. Los instrumentos para recopilar datos fueron dos; un cuestionario abierto que se aplicó al 10% del total de profesores de inglés en el ciclo II en Nayarit y un cuestionario cerrado aplicado al 35% del total de profesores de inglés en el ciclo II en Nayarit.

Los resultados muestran que los alumnos creen que las mejores actividades son el uso de "canciones infantiles" y los "crucigramas". En cuanto a los productos que a los alumnos no les gustan están "la guía de preguntas curiosas" y "los diagramas o esquemas". En relación a la actitud del docente, el 42% de los maestros refieren que tienen acceso a un buen material didáctico, entre otras problemáticas relacionadas a la planeación, diseño de la clase y obtención del producto. De manera notoria, una de las mayores quejas fue que el programa de estudio tiene expectativas muy altas en la enseñanza del inglés.

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Aculturación. Es el proceso de adaptación de una cultura a otra que lleva a cabo uno o varios individuos sin abandonar sus propios patrones de origen (Aguirre, 1982).

Actividad. "Un conjunto de acciones culturalmente determinadas y contextualizadas que se lleva a cabo en cooperación con otros y la actividad del sujeto en desarrollo es una actividad mediada socialmente" (Parica et al., 2005, p. 9). "Es la motivación que tiene un individuo, en el nivel de un pensamiento superior, a hacer y ser en un determinado contexto social" (Frade, 2009, p. 68).

Actividades de lengua. "Supone el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa, dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea". (MCER, 2002, p. 9)

Actitudes hacia el lenguaje y la comunicación. "Una dimensión de los Estándares de Segunda Lengua: Inglés, que integra los aspectos relacionados con la interculturalidad, la diversidad del lenguaje, el pensamiento crítico, la construcción de la identidad personal y social, las actitudes, los comportamientos y los valores implicados en la interacción oral y escrita, así como el impacto de nuestras interacciones en la transformación de nuestro entorno natural y social". (SEP, 2011a, p. 92)

Adquisición. Proceso inconsciente en el que la necesidad de comunicación y la exposición constante a una lengua determinada permite que una persona se comunique con un idioma. Esto sucede con las personas que emigran a otro país y adquieren el idioma de manera similar a como lo hicieron con su lengua materna. (Broeder y Murre, 2000)

Ambiente de aprendizaje Académico y de formación. "Promueve principalmente el estudio de un lenguaje formal y académico, la inclusión de estrategias que posibilitan al

alumno regular sus procesos de comprensión (escuchar y leer) y producción (hablar escribir) de significados y, la resolución de problemas que se presentan para cumplir con las metas propuestas en las prácticas sociales de lenguaje que involucren conocimientos de diferentes áreas del conocimiento". (SEP, 2011b, p. 36)

Ambiente de aprendizaje familiar y comunitario. "Promueve situaciones cercanas, conocidas y familiares favoreciendo la autoestima y la confianza del alumno para experimentar situaciones de comunicación significativas". (SEP, 2011b, p. 36)

Ambiente de aprendizaje Literario y Lúdico. "Se tiene por objetivo acercar al alumno a la literatura con la posibilidad de contrastar sus interpretaciones y opiniones para transitar por una construcción social, ampliar sus horizontes socioculturales, y valorar las distintas creencias y formas de expresión social". (SEP, 2011b, p. 36)

Aprendizaje. Hace referencia al estudio consciente de la lengua en ambientes formales y que generalmente requieren menos tiempo de exposición a dicha lengua no nativa. (Harmer, 2012)

Aprendizajes esperados. "Constituyen indicadores de logro de los posibles avances de los alumnos, expresan el nivel de desarrollo deseado de las competencias y señalan, de manera sintética, los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos pueden alcanzar como resultado del estudio de uno o más bloques de contenidos en un programa de asignatura". (SEP, 2011b, p. 11)

Competencia Comunicativa. Es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. (Hymes, 1974)

Competencias Específicas. "Son configuraciones complejas y articuladas de hacer con el lenguaje, saberes sobre el lenguaje y maneras de ser con el lenguaje, cuyo propósito es preservar las funciones que el lenguaje tiene en la vida social y sus aspectos formales". (SEP, 2011b, p. 29)

Competencias Genéricas. "Son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas" (Consejo de Europa, 2002, p. 9).

Competencias para la vida. "Son un tipo de competencias genéricas que se desarrollan en los tres Niveles de Educación Básica para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico, mejorando la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja". (SEP, 2011b, p. 10)

Curriculum. En una primera definición el currículum es el listado de contenidos que se enseña en un nivel educativo determinado, en él, se incluyen los propósitos, enfoques de enseñanza y competencias a desarrollar. En este sentido, el currículum establece un perfil de alumno que se desea formar a partir de los requerimientos de la sociedad en un momento histórico determinado. (Sacristán, 1998)

Diseño. Hace referencia a los siguientes subelementos que pueden ayudar a definir un método: los objetivos generales y específicos de un método, el modelo de programa, los tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza, los papeles del alumno, los papeles del profesor y el papel de los materiales de enseñanza. (Richards y Rodgers, 2001)

Enfoque. Se refiere a las teorías sobre la naturaleza de la lengua y el aprendizaje de la misma. (Richards y Rodgers, 2001)

Estándares Curriculares. "Son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un período escolar, sintetizan los aprendizajes esperados que, en

los programas de educación básica, se organizan por asignatura-grado-bloque o bien por campo formativo-aspecto. Los Estándares Curriculares son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes". (SEP, 2011a, p. 22)

Estrategia didáctica. Es el curso de acción que el docente elige de manera organizada, intencionada y regulada, para apoyar y orientar el proceso de aprendizaje de sus alumnos. (Consejo de Europa, 2002; Dubin y Olshtain, 1986; Barriga y Hernández, 2010)

Mediación. "Proceso que implica la creación y utilización de herramientas o artefactos tanto físicos (materiales) como simbólicos (como el lenguaje) para provocar cambios en otros objetos o para organizar la mente y la conducta". (Vargas y Ban, 2011, p. 29)

Multimodalidad. "Una dimensión de la comunicación que implica el uso de más de un tipo de lenguaje en una misma situación de comunicación; por ejemplo, la interacción con objetos, la ejecución de movimientos, la combinación de imagen y escritura, así como los textos multimedia con imágenes fijas y en movimiento, textos escritos y sonido". (SEP, 2011a, p. 9f)

Niveles Esperados. "Niveles que se requieren para lograr la competencia en inglés que demandan los parámetros internacionales que dependen del tiempo de exposición al idioma y la competencia en lengua materna del alumno. Así como, el nivel de inglés de los docentes, el acceso a materiales impresos y multimedia en esta lengua (audios, videos, discos compactos, etc.)". (SEP, 2011b, p. 20)

Objetivos curriculares. Son los productos de la educación que describen los saberes que deben obtenerse en un proceso educativo que generan conductas observables y,

considerados valiosos por una institución porque en ellos se contribuye a especificar de los niveles educativos y las medidas de evaluación. (Dubin y Olshtain, 1986, p. 3)

Perfil de egreso. Conjunto de características principales que los alumnos deben tener como resultado de haber egresado de la Educación Básica. (SEP, 2011b; Amaz, 1996)

Principios pedagógicos. “Son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa”. (Sayer, 2011, p. 27)

Práctica Social de Lenguaje. “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 con determinadas regulaciones sociales y comunicativas de la cultura donde tiene lugar”. (SEP, 2006, p. 11)

Producto. “Es un tipo de resultado de las tareas implementadas en el salón de clases tales como textos, resúmenes, tablas, presentaciones etc.” (Consejo de Europa, 2002, p. 59)

Procedimiento. Hace referencia a las prácticas y conductas de clase observadas cuando se utiliza un determinado método. (Richards y Rodgers, 2001)

Propósitos. “Son los fines específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje dentro de un plan de estudios”. (SEP, 2011a, p. 2)

Tareas. “Es cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones como, por ejemplo, jugar una partida de cartas, pedir comida en

un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupos". (Consejo de Europa, 2002, p.10)

Teoría de la lengua interactiva. "Considera la lengua como un vehículo para el desarrollo de las relaciones personales y la realización de transacciones de tipo social entre individuos". (Richards y Rodgers, 2001, p. 23)

GLOSARIO DE ABREVIACIONES

ALTE	Asociación de Evaluadores de Lengua en Europa
ASA	Ambientes Sociales de Aprendizaje
CENNI	Certificación Nacional de Nivel de Idiomas
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PNIEB	Programa Nacional de Inglés para la Educación Básica
PROSEDU	Programa Sectorial de Educación
PSL	Prácticas Sociales del Lenguaje
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
SEP	Secretaría de Educación Pública
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura

INTRODUCCION

Las tendencias internacionales de transformar los sistemas educativos para hacerlos adecuados a las necesidades de la economía y a la sociedad actual, se ven reflejadas en lo que las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011) ha manifestado como la necesidad de un diseño en la educación que contemple las competencias pluriilingües y pluriculturales necesarias para facilitar el contacto entre múltiples lenguas y culturas (Delors, 1996, p. 31). Así también, como lo expresado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2001), en el sentido de que los ciudadanos deben recibir una preparación cuya base sea el desarrollo de competencias para la vida que les permita adaptarse a un mundo caracterizado por el cambio, la complejidad y la interdependencia.

Derivado de la nueva tendencia mundial en educación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) llevó a cabo la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, con miras a lograr mayor articulación y eficiencia entre los niveles educativos. La SEP reconoce 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 inglés para secundaria.

Con el fin de instrumentar las diversas acciones que posibiliten la articulación de la enseñanza del inglés, la SEP puso en marcha en el 2009 el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) del que se derivan los programas de estudio 2011, para los tres niveles educativos conformados en 4 ciclos (ver 2.5.1), con la característica de ser abiertos y flexibles; y que los contenidos de carácter básico se definen a partir de dos referentes centrales: prácticas sociales de lenguaje y competencias específicas.

En el Acuerdo Secretarial 592 (SEP, 2011a) se establecen las condiciones para oficializar la articulación curricular del PNIEB. Aparece dentro del mapa curricular y se establece el espacio de forma oficial en el currículum. También dentro del acuerdo secretarial queda establecido un plazo no mayor al 2018 para que todas las entidades federativas eventualmente y de manera gradual, vayan haciendo su ejercicio de cobertura nacional llegando hacia una generalización de esta asignatura en todo el país.

En la primera fase de prueba y expansión del PNIEB, se da una alianza estratégica de la SEP y 11 estados de la República Mexicana, dentro de los cuales se encuentra el estado Nayarit. Esta alianza establece un plazo no mayor a tres ciclos escolares de 2009 al 2012, para tener una cobertura del cien por ciento en las escuelas Nayaritas (Martínez, 2009). Situación que no se le ha logrado dar cumplimiento por la falta de recursos federales.

En la actualidad el PNIEB forma parte de un Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica que tiene la finalidad de implementar el apoyo a la instrumentación de una segunda lengua (inglés) en escuelas públicas de educación básica. La Secretaría de educación Pública establece las reglas de operación de dicho programa en el acuerdo 706 con efectos del 1 de enero de 2014. En este acuerdo se menciona el apoyo que deben recibir las autoridades educativas locales para que puedan instrumentar procesos de estudio de una segunda lengua en las escuelas públicas de educación básica, en los términos que establece el Plan de Estudios 2011 para la educación básica del idioma inglés. Asimismo, dicho acuerdo menciona el apoyo que se debe dar a los procesos de estudio de una segunda lengua; la subsecretaría de educación básica ofrecerá los contenidos y materiales básicos para los procesos de estudio del idioma inglés. Asimismo, apoyará a las autoridades educativas locales con el pago de asesores/as externos/as y la actualización y certificación de los mismos.

Por lo tanto, la enseñanza del inglés en las escuelas de educación básica y específicamente primaria y preescolar continuará siendo un reto para México, encontrar los medios para

que se concrete la enseñanza del inglés como una lengua extranjera es fundamental para el desarrollo de los estudiantes tal como se pretende en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018.

Con vistas a sumar esfuerzos para la implementación de la enseñanza de una lengua extranjera o una segunda lengua en Nayarit, surge el presente proyecto de investigación que tiene como principal finalidad aportar una visión general de la situación actual de la enseñanza del inglés con respecto a ciertas problemáticas en algunas escuelas del estado de Nayarit, así como, conocer las preferencias de los alumnos por los productos de las Prácticas Sociales de Lenguaje (PSL).

Algunos investigadores opinan que identificar fortalezas y debilidades en la implementación de programas posibilita prevenir errores o bien difundir aquellos aspectos que sí han funcionado (Davies, 2009; Ramírez, Pamplón y Cota, 2012). Un diagnóstico de debilidades y fortalezas debería posibilitar cambios en los programas y procesos de organización en vistas a alcanzar una educación acorde a las necesidades de la realidad que se vive.

Objetivos:

Los objetivos de esta tesis de maestría son:

- a) Conocer las actitudes de los maestros ante las condiciones favorables y desfavorables a las que se enfrentan día a día en la organización de su clase.
- b) Realizar un análisis que permita conocer las preferencias del alumnado hacia los productos de las Prácticas Sociales de Lenguaje propuestas por el programa.

Preguntas de Investigación

De acuerdo con este propósito, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1 ¿Cuáles son las Prácticas Sociales de Lenguaje (PSL) en las que más y menos disfrutan participar los alumnos, tomando en cuenta que cada PSL tiene su propio producto a desarrollar?

2 ¿Cuáles son las problemáticas de las prácticas docentes relacionadas con aspectos de la planeación didáctica, el material didáctico y educativo, la infraestructura y el acceso a las tecnologías?

3 ¿Cuáles son las condiciones de las prácticas efectivas y no efectivas en el aula y cuál es la relación con el material didáctico?

4 ¿Cuáles son las necesidades del profesorado en relación a los materiales e insumos, el acceso a la tecnología y la capacitación docente?

5 ¿Cuáles son las características del estudiantado en relación a los estilos en los que aprende?

6 ¿Cuáles son las características del profesorado en relación a la formación docente, la experiencia docente y el dominio de la lengua?

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

1.1. Introducción

En esta sección se presentan los elementos teóricos y curriculares que sustentan este programa con la descripción de los principales elementos curriculares del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) abordados desde el modelo propuesto por Richards y Rodgers (2001) con la finalidad de distinguir, por una parte, la filosofía sobre la enseñanza de lenguas en el nivel de la teoría y de los principios y, por otra, el conjunto de procedimientos aplicados a la enseñanza (Ver Anexo 1).

... todo currículum tiene intrínseco en su diseño un método educativo, el cual, a su vez posee un enfoque, un diseño y un procedimiento... De tal manera que un método se relaciona en el plano teórico con un enfoque, viene determinado por un diseño en lo relativo a la organización y se aplica a la práctica con un procedimiento. (Richards y Rodgers, 2001, p. 23)

1.2. Fundamentos teóricos del PNIEB

El PNIEB es un programa de enseñanza de segunda lengua basado en competencias (SEP, 2011b) que toma como modelo la propuesta del Consejo de Europa (2002) y la Asociación de Evaluadores de Lenguas en Europa (ALTE, por sus siglas en inglés) concreto en el Marco Común Europeo de referencia (MCER) para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, (SEP, 2011b). El PNIEB posee un diseño curricular por competencias por

medio del desarrollo de tareas adecuadas a cada Práctica Social de Lenguaje, con el objetivo de desarrollar actividades comunicativas para que el alumno aprenda, no solo otro idioma sino, a relacionarse con otras culturas, además se establece un perfil de estudiante y de maestro poniendo especial atención en el proceso para llegar a los aprendizajes esperados (SEP, 2011a). Frade (2009) define este tipo de diseño curricular de la siguiente manera:

El Diseño Curricular por competencias se caracteriza por ser complejo y ecléctico en cuanto a que su origen es cognitivo-conductual con énfasis en el aspecto socio-histórico. Se fundamenta en una estandarización de las competencias tanto para el alumno como para el profesor. Con un currículo por competencias se busca un desempeño concreto a partir de un proceso cognitivo. Lo esencial es establecer las metas y clarificar el desempeño. (Frade, 2009, p.104).

En cuanto que complejo y ecléctico el currículo por competencias en su diseño contiene influencia de diferentes corrientes teóricas tanto de la psicología y de la lingüística como de las necesidades que el mercado laboral demanda de la futura fuerza laboral. A continuación se describen brevemente las teorías que han tenido un efecto directo en los procesos educativos del PNIEB y sus representantes más destacados.

1.3. Naturaleza de la lengua

El PNIEB considera a la lengua como un vehículo para el desarrollo de las relaciones personales y la realización de transacciones de tipo social entre individuos por lo que se basa en un enfoque interactivo que se ve reflejado precisamente en la definición de lenguaje que el programa tiene:

El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual expresamos, intercambiamos y defendemos nuestras ideas; establecemos y mantenemos relaciones interpersonales; accedemos a la información; participamos en la construcción del conocimiento, organizamos nuestro pensamiento y reflexionamos sobre nuestro propio proceso de creación discursiva e intelectual (SEP, 2011b, p. 26).

De acuerdo esta definición el PNIEB posee un enfoque comunicativo de la lengua y un enfoque socio-cultural del lenguaje, ya que contempla en sus programas además del estudio formal de la lengua, el estudio de los usos y las funciones del lenguaje; que se aplican en la realización de distintas actividades en forma de tareas donde los alumnos se relacionan, progresan y reconstruyen significados del mundo social en el que viven desarrollando, así estratégicamente, sus competencias mediante actividades lingüísticas en Prácticas Sociales de Lenguaje (SEP, 2011e). Varios autores han contribuido al estudio de los usos funcionales y comunicativos que reflejan la estructura de la lengua (Austin, 1962; Searle, 1969; Wilkins, 1976; Ek, 1977; Hymes, 1972). El diseño curricular con énfasis en las competencias tiene una fuerte influencia teórica del campo de la lingüística; el lingüista Noam Chomsky (1965) desarrolla, lo que ya el psicólogo Bruner (1966) había llamado, el concepto de competencia lingüística para definir la capacidad que tenemos los seres humanos de comprender y producir el lenguaje de acuerdo con ciertas reglas y normas convencionales dentro de una perspectiva eminentemente social. Chomsky (1989) define las competencias como habilidades y disposiciones para actuar e interpretar es decir competencia frente a actuación *competence-performance*, a partir de esto, introduce el concepto de competencia lingüística y competencia comunicativa. Nunan (1988) explica lo que Chomsky quiso decir de la siguiente manera: "para Chomsky, "competence" es un término que se refiere al dominio de los principios que rige la conducta del lenguaje y "Per-

formance” se refiere a la manifestación de estas normas interiorizadas en el uso del lenguaje real” (Nunan, 1988, p. 32). Con lo cual, se entiende que existe una separación entre un nivel psicológico relacionado con el conocimiento de las reglas del lenguaje y un nivel social relacionado con la manifestación de esas reglas en el uso del lenguaje. El sociolingüista Dell Hymes (1972) hace referencia a la importancia de la competencia comunicativa en relación al contexto, trabajo que concreta en una serie de estudios etnográficos sobre la relación de la cultura, la sociedad y el lenguaje (Hymes, 1971, 1972 y 1974).

Son varios los lingüistas reconocidos que estudiaron las competencias (Rivers, 1972; Paulston, 1974; Van Ek, 1975; Wilkins, 1976 y Widdowson, 1978), sin embargo, de gran reconocimiento son las aportaciones de Canale y Swain (1980) y Canale (1983) donde dividen la competencia comunicativa en, lingüística (fonología, morfología, sintaxis, semántica, léxico), sociolingüística (registro, variedades lingüísticas y reglas socioculturales), discursiva (cohesión y organización textual) y estratégica (estrategias de compensación, verbales y no-verbales). Y por último, tenemos el análisis de la competencia comunicativa que el Consejo de Europa recientemente lleva a cabo y que va a influir directamente en el diseño de planes y programas de estudio del PNIEB, en la medida en que los componentes de la competencia comunicativa forman parte del banco de los descriptores ilustrativos empleados para elaborar los Niveles Comunes de Referencia desarrollados y validados para el Marco Común de Referencia en la enseñanza de lenguas (Consejo de Europa, 2002); y los cuales, son retomados como Niveles Comunes de Referencia para el PNIEB (SEP, 2011b). Por lo que, el Consejo de Europa (2002) propone tres tipos de competencias comunicativas; competencia sociolingüística (aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso de la lengua), competencia lingüística (sistemas léxicos, fonológicos y sintácticos; las destrezas y otras dimensiones del lenguaje como sistema) y, competencia pragmática (interacción por medio del lenguaje, aspectos paralingüísticos que apoyan la comunicación). Estos tres tipos de competencias comunicativas tienen a su vez tres elementos; competencia existencial o saber ser, conocimientos declarativos o saberes y, destrezas o saber hacer (Consejo de Europa, 2002, p. 13). En el apartado 1.7.1 de

este trabajo llamado Conformación de las Competencias se detallarán las características de esta clasificación propuesta por el MCER y retomada por el PNIEB.

1.4. Teoría sobre el aprendizaje de una lengua

Son varios los enfoques de aprendizaje que influyen en el diseño curricular por competencias, entre ellos podemos mencionar el conductismo, psicología cognitiva, el constructivismo y la teoría sociocultural que a continuación se describen.

1.4.1. El conductismo

Los principales representantes del conductismo son Ivan Pavlov y Skinner; por un lado Ivan Pavlov (1999) lleva a cabo una investigación sobre la fisiología de la digestión que mediante la observación constante lo lleva a descubrir los reflejos condicionados como una forma de aprendizaje, mientras que el condicionamiento operante de Skinner (1953) se basa en el supuesto de que las características del medio (estímulos, situaciones y acontecimientos) sirven como claves para las respuestas de las personas. Esto implica que las conductas humanas observadas tendrán una fuerte influencia de un estímulo discriminativo (antecedente), que dará como resultado una respuesta y un estímulo reforzado (consecuencia). Más concretamente representantes de este enfoque del campo de la educación son Ralph Tyler y Benjamin Bloom. Ralph Tyler (1973) concentra sus investigaciones en comprobar si la conducta final del alumno concuerda con las metas establecidas para conseguir los objetivos formulados en los programas. El modelo de Tyler con un enfoque cuantitativo, utiliza diseños experimentales y cuasi-experimentales para medir el logro de los resultados y el rendimiento de los alumnos y, así, conocer la eficacia en el alcance de

los objetivos establecidos por los programas de estudio (Tyler & Molina, 1973; Stufflebeam y Shinkfiel, 1995; Mora, 2004). Como continuidad a esta propuesta y signo de una transición del conductismo al cognoscitivismo, surge la Taxonomía de objetivos de la educación de Bloom (1956) que ha servido como ayuda en la preparación de materiales de evaluación (Eisner, 2000) y que se abordará más ampliamente como parte de la psicología cognitiva más adelante.

Por lo tanto, la evaluación de resultados en el conductismo surge como consecuencia de la observación en la repetición de patrones de conducta hasta que éstos se realizan de manera automática y medible (Mergel, 1998). Y es esta idea de definir las metas que determinen los aprendizajes y de identificar el resultado en el aprendizaje para evaluarlo, lo que la corriente conductista aporta al currículo por competencias (Frade, 2009). Además, las variables del rendimiento académico como son el tiempo y los mecanismos de estandarización (de procesos de enseñanza-aprendizaje, contenidos, instrumentos de mediación, instrumentos de inteligencia) tienen, en mayor o menor medida, una fuerte influencia para determinar un resultado evaluativo (Edel, 2003). Lo planteado anteriormente también lo encontramos en el PNIEB, un ejemplo de esto son las competencias específicas (apartado 1.7.1.) que a su vez determinan los aprendizajes esperados (apartado 1.7.6.), los cuales, están directamente relacionados con los estándares nacionales e internacionales (Ver tabla 1) y número de horas aproximado para alcanzarlos (Ver figura 1). Por lo tanto, la observación del desempeño de las competencias por parte del profesor, el factor tiempo y la consideración de estándares posibilitará la medición y evaluación de los aprendizajes esperados. Pero una peculiaridad del currículo por competencias es que además de determinar la meta a la que se deben llegar también se especifica cómo debe ser el proceso para llegar a ella (Frade, 2008). Por eso, los aprendizajes esperados del PNIEB se definen en presente y señalan qué sabe hacer el estudiante con el conocimiento durante el aprendizaje (Ver anexo 9).

1.4.2. La psicología cognitiva

La psicología cognitiva se distingue por la identificación de los procesos previos a los cambios de conducta, los cuales, son utilizados como indicadores para entender lo que sucede en la mente del que aprende (Mergel, 1998). Tanto en la teoría conductista como en la cognitiva se presupone una realidad objetiva es decir que el mundo es real y externo al estudiante, por eso, en el cognitivismo representar la estructura del mundo dentro del estudiante se convierte en la meta de la instrucción (Jonassen, 1991b). Los autores que principalmente en su trabajo tratan de identificar los procesos cognitivos que se dan en el aprendizaje son Piaget, Bruner, Gagné, Ausubel, y Bloom.

Piaget (1984) propuso que el desarrollo cognoscitivo sigue una secuencia invariable, de manera que todos los niños pasan por las mismas etapas del desarrollo, las cuales se relacionan con la edad. Las etapas de desarrollo que propone Piaget (1947) son: la etapa sensoriomotora que abarca del nacimiento a los 2 años, la etapa pre-operacional que va de los 2 a 7 años, la etapa de las operaciones concretas entre los 7 a 11 años y, la etapa de las operaciones formales que abarca de 11 en adelante. En la etapa sensoriomotora el niño aprende la conducta propositiva, el pensamiento orientado a medios y fines y, ubica la permanencia de los objetos. En la etapa pre-operacional el niño puede usar símbolos y palabras para desarrollar su pensamiento y solucionar intuitivamente los problemas que se le presentan. En la etapa de las operaciones concretas el niño aprende las operaciones lógicas de seriación, clasificación y conservación; el pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real. Y en la etapa de las operaciones formales el niño aprende sistemas abstractos de pensamiento que le permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proposicional (Piaget, 1947). A medida que el niño transita por cada una de las etapas, mejora su capacidad de emplear esquemas complejos y abstractos que le permiten organizar su conocimiento; el desarrollo cognoscitivo consiste, entonces, en construir nuevos esquemas, reorganizarlos y diferenciar los ya existentes (asimilación y acomodación) (Piaget, 1985).

Bruner (2001) también trabaja en la propuesta teórica del crecimiento cognoscitivo, se concibe que el conocimiento puede ser representado en actos (acciones), en forma icónica (imágenes) y simbólica (lenguaje, sistema de símbolos). Gagné (1970) pone énfasis en los procesos mentales que intervienen entre estímulos y respuestas y, sin descartar del todo las condiciones externas que genera el aprendizaje, estudia la atención, la percepción, la codificación, el almacenamiento y la recuperación de los conocimientos. Ausubel (2002) además propone que el aprendizaje significativo por recepción de hechos, conceptos y principios ocurre al relacionar la nueva información con el conocimiento almacenado en la memoria. Con las propuestas de la Taxonomía de los objetivos educativos y la Taxonomía afectiva, Bloom (Bloom, 1956 y 1964) da cuenta de su interés por estudiar los procesos mentales superiores, llevados a cabo mediante protocolos de pensamiento en voz alta, logrando comprender de mejor manera qué sucedía en el cerebro (Bloom y Broder, 1958). También, estaba interesado en fomentar los modos de funcionamiento del conocimiento y los procesos mentales superiores, además, creía que el entorno influía en la actuación de los individuos mucho más que el factor genético (Bloom, 1985) y que era posible organizar sistemáticamente las formas en las que podía fomentarse el aprendizaje (Block, 1971).

La psicología cognitiva se define como el análisis científico de los procesos mentales y estructurales de memoria humana con el fin de comprender la conducta humana (Mayer, 1988). En este sentido la psicología cognitiva aporta al currículo por competencias la idea de que las acciones de un sujeto se explica por una interacción cognitiva entre los procesos cerebrales (neurociencia) y los procesos mentales (psicología) (Gómez, 2004). Por lo tanto, la psicología cognitiva constituye el marco teórico que permite analizar cómo aprenden los alumnos y se considera que el aprendizaje será más eficaz si el maestro gradúa o distribuye mejor la nueva información (Abate, 2014). Al respecto Carreto (2009) afirma que “se aprende mejor aquello que se comprende adecuadamente, es decir lo que se inserta apropiadamente en los conocimientos que ya poseemos y que se puede usar para resolver problemas significativos para la persona que aprende” (Carretero, 2009 p. 66). En el PNIEB también existe el interés explícito de estimular los procesos cognitivos a través de

"la comprensión y producción de textos orales y escritos, ya que esto implica el desarrollo de saberes, habilidades y estrategias que nos llevan al campo de lo cognitivo en tanto que generan ideas, promueven la selección de información y el diseño de esquemas, entre otros" (SEP, 2011b, p. 32). También, se respeta una secuencia en el desarrollo cognitivo de acuerdo a las edades de los alumnos organizado en 4 ciclos (SEP, 2011b, p.52; ITESO y SEP, 2012), además, se propone una clasificación de estrategias llamadas estrategias directas que, promueven los procesos mentales de la lengua y organizan sistemáticamente las formas en que podría fomentarse el aprendizaje, estas estrategias directas se dividen en tres grupos: a) de memoria; que ayudan a almacenar y recuperar nueva información, b) cognitivas; que ayudan a entender y producir lenguaje nuevo mediante diferentes acepciones y c) de compensación que ayudan a usar la lengua objetivo a usuarios inexpertos (Oxford, 1990; ITESO y SEP, 2012). El profesor de PNIEB es el que promueve las estrategias instruccionales apropiadas animando al alumno a utilizarlas, de tal manera que se pretende que el alumno de PNIEB participe activamente con sus pensamientos, creencias, actitudes y valores, todos éstos considerados como influyentes en el proceso de aprendizaje (Winne, 1985; SEP, 2011b). En el PNIEB la articulación de los contenidos se lleva a cabo a través de una gradación de las competencias específicas por ejemplo, la PSL sobre el *desarrollo de instrucciones*, en 3º de primaria, se lleva a cabo a través de seguir y producir los pasos de un instructivo para elaborar un objeto; para el 4º de primaria, se lleva a cabo mediante dar y seguir instrucciones para interpretar y registrar información en un calendario. Se entiende que es más complejo dar instrucciones que simplemente seguirlas y, que es más complejo interpretar y registrar información que únicamente producir los pasos de un instructivo. Por último, también en el PNIEB es de suma importancia identificar los conocimientos previos sobre el lenguaje que el alumno posee, de tal manera que, tanto el alumno como el profesor conocen qué es lo que sabe hacer y lo que necesita aprender (SEP, 2011d).

1.4.3 El constructivismo y la teoría sociocultural

De la corriente cognoscitiva se deriva el constructivismo que ve al individuo como producto de la interacción entre sus procesos mentales y del ambiente (Pekins, 1991). La diferencia con el constructivismo es que en éste, se establece la premisa de que cada persona construye su propia perspectiva del mundo que le rodea a través de sus propias experiencias y esquemas mentales desarrollados (Deval, 1997; Jonassen, 1991a; Carretero, 1997; Raskin, 2002). También aquí, se concibe que el conocimiento previo siempre propicia el nacimiento al conocimiento nuevo, pero tomando en cuenta, que el aprendizaje es subjetivo porque se considera que la realidad no es objetiva y que cada persona lo irá modificando constantemente de acuerdo a sus experiencias (Abbott, 1999; Méndez, 2002). Los principales teóricos que aportaron a la elaboración de un pensamiento constructivista son Piaget (1947) al plantear de manera muy general que el individuo desarrolla su conocimiento en un contexto social y Vygotsky (1995) al formular la idea de que el aprendizaje se da de forma social y no individual.

Piaget (1947) promueve la idea de que el conocimiento está originado por la acción, al ser producto de las transformaciones que el sujeto realiza sobre el mundo o realidad que le rodea, además de poseer una capacidad de adaptación (Piaget, 1967; Bednar, Cunningham, Duffy, y Perry, 1991; Deval, 1997). Esta adaptación constituye el equilibrio entre los procesos de asimilación (por ejemplo el comportamiento en el juego simbólico) y acomodación (por ejemplo el comportamiento de imitación), procesos que suceden varias veces a lo largo del desarrollo del individuo y cada vez más sofisticados y estables (Piaget, 1984). Los diferentes tipos de equilibrio constituyen momentos de desarrollo, en consecuencia la memoria siempre está en construcción al usar de manera flexible los conoci-

mientos previos más que el recuerdo de esquemas pre-elaborados (Spiro, Feltovich, Jacobson y Coulson, 1991). Por lo tanto, el desarrollo mental va de un estado menos equilibrado a un estado de equilibrio superior (Piaget, 1991; Jonassen, 1991b).

Vygotsky (1995) es considerado el precursor del constructivismo social al proponer que el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido como algo social y cultural (no solamente físico) (Parica, Bruno y Abancin, 2005). Las categorías en la propuesta de Vygotsky (1995) son las funciones mentales superiores (la percepción mediada, la atención dirigida, la memoria deliberada y el pensamiento lógico), el lenguaje (herramienta de la mente para entender al mundo) y la zona de desarrollo Próximo (relación entre el aprendizaje y el desarrollo del niño, pudiendo alcanzar un desempeño independiente y un desempeño asistido) (Vygotsky, 1979, 1984 y 1995). Para Vygotsky (1979) el lenguaje desempeña un papel esencial en el aprendizaje, ya que tiene un origen social (se construye primero en el exterior) y se considera que precede al pensamiento. Es por esto que el aprendizaje antecede y explica al desarrollo cognitivo del aprendiz, siempre y cuando, se lleve a cabo un proceso de mediación a través de mediadores (herramientas físicas o simbólicas) y, la participación de los deseos y experiencias de los alumnos (Vygotsky, 1984). "Este proceso de mediación considera en qué momento de la construcción del conocimiento (que el sujeto realiza) se debe intervenir y qué tipo de ayuda es la pertinente" (Frade, 2009, p.68).

En ambientes constructivistas y cognitivistas los alumnos se caracterizan por estar comprometidos activamente en los procesos de aprendizaje pero una diferencia es que el docente constructivista ve al alumno como algo más que un simple procesador activo de información, es decir, el estudiante es un sujeto activo en la elaboración e interpretación de la información suministrada (Duffy y Jonassen 1991). La creación de significados en el constructivismo es una constante pero el prediseño de los objetivos de aprendizaje y de la instrucción es algo muy difícil (Ertmer y Newby, 1993), ya que en el caso del papel de la instrucción, consistirá en mostrar a los estudiantes como se construye el conocimiento,

promover la colaboración para elegir una solución a un problema desde una perspectiva fundamentada y ser tolerantes a las que no son coincidentes. (Cunningham, 1991).

Los principios pedagógicos y las competencias para la vida que sustentan el plan de estudios 2011 de la Educación Básica (ver anexo 4 y 5), incitan la construcción del conocimiento cuando promueven centrar la atención en la acción didáctica del aprendizaje (acciones culturalmente determinadas y contextualizadas en cooperación con otros) y en la competencia para el aprendizaje permanente (aprender a aprender) (SEP, 2011d). De esta manera se pretende que el alumno por sí mismo explore, analice y compruebe mediante la oportunidad que el maestro le dé al planear tareas con actividades que le inciten a investigar y así optimizar el proceso de aprendizaje de la lengua no nativa en contextos que le son significativos (Bednar et al. 1991). Es decir, en el programa PNIEB se espera que el alumno se haga responsable de su proceso de aprendizaje pero, siempre con altas expectativas respecto a lo que pueden lograr durante el proceso de aprendizaje (SEP, 2011b). Por ello, se debe promover que el alumno “aprenda a utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso, analizar y resolver problemas..., alcance progresivamente la autonomía en su trabajo intelectual y sea capaz de transferir lo que aprende a situaciones de comunicación extraescolares” (SEP, 2011b, p. 22), es decir, desarrollen una disposición para el aprendizaje.

En el propósito general de la enseñanza del inglés (apartado 1.6.2) y en la definición de lenguaje del PNIEB (apartado 1.3.) se refleja la influencia de esta teoría de lenguaje, donde se “reconoce la función esencial que tiene el lenguaje de construir conocimiento y valores culturales, además de desarrollar una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo” (SEP, 2011b, p. 22), la importancia de mostrar interés y curiosidad por aprender una lengua y cultura distinta a la propia. Las tareas implementadas a través de textos orales y escritos en la enseñanza del inglés funcionan como instrumentos de mediación donde se hace uso de herramientas culturales que existen en la vida de los discentes, por ejemplo los libros, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC),

los juegos, los recursos literarios, etc. (Vargas y Ban, 2011). De esta manera, el aprendizaje se mueve en una Zona de Desarrollo Próximo porque a menudo se ocupa de tareas que rebasan sus capacidades y al trabajar con personas que sepan más que él, se generará un conocimiento compartido de procesos importantes, lo cual, será integrado a lo que ya sabía.

El aprendizaje en un ambiente constructivista requiere conocimientos avanzados y de dominios muy poco estructurados, por lo que, será imposible aislar unidades de información o dividir los dominios de conocimiento de acuerdo a un análisis jerárquico de relaciones (Bednar et al., 1991). Con respecto a esto el PNIEB propone programas de estudios abiertos y flexibles para que el docente los adapte de acuerdo a las necesidades específicas de cada escenario escolar. De tal manera, las clases no se organizan en función de una jerarquía gramatical sino de acuerdo a las PSL y sus contenidos (SEP, 2011b). La mayoría de los alumnos que participan en el ciclo II del PNIEB en el estado de Nayarit poseen un nivel introductorio del idioma, sin embargo el plazo se cumple hasta el año 2018 para que todos los alumnos a nivel nacional tengan clases de inglés desde primero de preescolar, lo que les permitirá certificarse en el conocimiento del inglés en un nivel B2 al finalizar la educación secundaria (SEP, 2011a).

1.5 Fundamentos normativos y curriculares del PNIEB

Iniciamos esta sección describiendo los Referentes Normativos que son todas aquellas leyes promulgadas y organismos nacionales e internacionales que dan legalidad y certeza a los cambios que en un momento determinado se requieren para llevar a cabo una Reforma Educativa. Continuamos con la descripción de los principales elementos curriculares del PNIEB a partir del modelo para describir los métodos de enseñanza de idiomas propuesto por Richards y Rodgers (2001) (ver anexo 1).

1.5.1 Los referentes normativos y antecedentes

El Sistema Educativo Nacional representado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) se encarga de llevar a cabo todos los trámites y procedimientos para concretar una Reforma Educativa en México, basada y guiada por organismos nacionales e internacionales, así como un marco legal que da legitimidad a dichos trámites. Dentro de este marco legal se encuentra el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND) que alienta la transformación educativa en su eje 3, objetivo 12 promoviendo el desarrollo de habilidades y competencias y, entre otros, el aprecio por el estudio de los idiomas (Presidencia de la República, 2007).

Por otro lado, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU) promueve la adopción de un modelo educativo basado en competencias y propuestas metodológicas de enseñanza hacia el dominio de competencias comunicativas en el ámbito de prácticas sociales de lenguaje. Además, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, materiales (recursos didácticos) y métodos de enseñanza para elevar la pertinencia y la relevancia del desarrollo integral del estudiante (SEP, 2012). La Alianza por la Calidad de la Educación (2010) impulsa la Reforma Integral de la Educación Básica, la enseñanza del idioma inglés desde pre-escolar y establece que el Plan y los Programas de Estudio deben favorecer un currículo que propicie el aprendizaje de los alumnos en su lengua materna, y el aprendizaje del inglés, como una segunda lengua, como lo menciona el artículo transitorio cuarto que certifica que la SEP del Gobierno Federal y las autoridades educativas locales acordaron la generalización gradual de la Asignatura Segunda Lengua: Inglés en todas las escuelas del país, en un periodo máximo de siete años, para concluir el proceso en el año 2018 lo que da origen al PNIÉB (SEP, 2010a; SEP, 2011d, p. 629).

Un acontecimiento importante para el establecimiento del PNIEB fue la presión de parte de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación de la Ciencia y la Cultura (siglas en inglés: UNESCO) y MCER del Consejo de Europa (2002), al señalar la influencia que la globalización podría tener en los nuevos programas de estudio donde las competencias plurilingües y pluriculturales son necesarias para facilitar el contacto entre múltiples lenguas y culturas (Delors, 1996, p. 31). Así como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que sostiene que las actuales generaciones de ciudadanos deben ser educados por competencias para la vida que les de la capacidad de adaptarse a un mundo complejo, en constante cambio e interdependencia (OCDE, 2012).

Derivado de esta tendencia mundial la SEP en el año de 2008 "puso en marcha al PNIEB, del que se derivan planes y programas de estudio para los tres niveles de Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria), elaborados a partir de una alineación y homologación de estándares nacionales e internacionales" (SEP, 2011b, p. 9). Dichos estándares fueron definidos en el caso internacional por el MCER para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (Consejo de Europa, 2002). Y los estándares comunes de referencia nacional fueron establecidos por la Certificación Nacional de Nivel de Idiomas (CENNI) (SEP, 2011).

En el Acuerdo 592 se establece el Plan de Estudios 2011 como el documento rector de la Educación Básica donde se define varios elementos del programa entre ellos el Mapa Curricular que es la representación gráfica del Plan de Estudios (Aguirre, 2006; SEP, 2011d). El Mapa curricular de la Educación Básica 2011 abre dos espacios para la enseñanza del Inglés: en la educación preescolar y la primaria (ver anexo 1). "En tanto que el inglés es parte del campo formativo Lenguaje y comunicación, se le denomina Segunda Lengua:

Inglés, asegurando así la incorporación de una segunda lengua obligatoria y la concordancia con la asignatura de Español y su articulación en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. De esta manera, esta asignatura ocupa, por primera vez en su historia, un espacio en el currículo nacional de Educación Básica” (SEP, 2011b, p.11)

1.6. Elementos curriculares que constituyen el PNIEB

Con los requerimientos y sugerencias de las diferentes instancias normativas internacionales y nacionales, los Planes y Programas de estudio derivados de un currículo bajo un diseño por competencias y producto de una reforma educativa, tienen como finalidad promover en la población estudiantil una serie de competencias que le permitan “desenvolverse en una economía donde el conocimiento es fuente principal para la creación de valor, en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia internas, y un mundo global e interdependiente” (SEP, 2011a, p.6).

1.6.1 Particularidades del programa

En base a este gran objetivo del Sistema Educativo Mexicano se concreta el estudio del inglés con determinadas características. De acuerdo a los Fundamentos Curriculares los programas de estudio Segunda Lengua: inglés, en su fase de expansión considerada del año 2009 al 2012 y hasta la actualidad se caracteriza por seguir un esquema diferente del resto de las asignaturas de la Educación Básica debido que se integra por ciclos y no por grados escolares (ver figura 1). Aunque en los próximos años, el acuerdo número 592 de 2011 proyecta unificar los ciclos del inglés con los períodos escolares, lo que provocará un cambio en los grados que comprende cada ciclo de estudio del PNIEB y su puntos de

corte, no así los propósitos del programa que continuarán siendo los mismos que en el 2010-2011 (Sayer, 2011).

De acuerdo a los Fundamentos Curriculares son dos las etapas en las que se divide el PNIEB; la primera es la destinada al contacto y a la familiarización, correspondiente al ciclo 1 y la segunda es la enseñanza formativa del inglés, correspondiente al ciclo 2, 3 y 4. También se puede observar que la amplitud y el alcance de los programas de estudio se delimitan con dos elementos; el tiempo disponible para cada ciclo y la competencia en inglés que demandan los parámetros internacionales¹ y nacionales (SEP, 2011b). En la tabla 1 se puede observar la correspondencia de niveles esperados de logro por ciclos, establecidos para el PNIEB y los grados escolares. Así como, la distribución por etapas.

Figura 1. Articulación de Ciclos y Grados.



Fuente: SEP (2011). Fundamentos Curriculares, p.18

¹ Desarrollado por el Consejo de Europa y la Asociación de Examinadores de la Lengua en Europa (ALTE), se lo cita por sus siglas.

Tabla 1. Niveles Esperados

Niveles Esperados de Logro por Ciclo y Grado												
	Preescolar			Primaria						Secundaria		
	3°					5	6	7	2	3		
MCER				A1		A2		B1-				
CENNI	0	0	1	2	3	4	5	6	7	8		
PNIEB	Ciclo 1			Ciclo 2		Ciclo 3		Ciclo 4				
	Programa Formal de Inglés											

Fuente: SEP (2011). Fundamentos Curriculares, p. 15 y 19

Otra característica de los Programas de estudio del PNIEB es ser abiertos y flexibles, porque presentan secuencias orientativas de contenidos de carácter básico y, por lo tanto, son factibles de ser modificados por los docentes en función de la evolución de los proyectos o los posibles escenarios específicos de la compleja realidad del alumno (SEP, 2011b; Morán y Álvarez, 2013). Un currículo abierto y flexible da un rol primordial al aporte de los alumnos porque abre espacios propicios para la participación constante, enriquecer las actividades con información y análisis provenientes de otros campos de conocimiento o

fuentes de información, proponer un cambio en el ritmo de las actividades, etcétera (Maggio, 2000).

En los planes y programas de estudio se tiene considerado un tiempo total de 1,600 horas acumuladas de exposición al inglés que articulan los contenidos desde tercer grado de preescolar hasta tercer grado de secundaria. En un futuro se espera que la carga horaria sea ampliada a la asignatura del inglés en el nivel primaria, en el acuerdo 592 se establece como fecha límite el 2021 para que las escuelas primarias se conviertan en escuelas de tiempo completo, el proceso será paulatino hasta que se cumpla con el objetivo de impartir una hora diaria como mínimo de inglés en las escuelas primarias. (SEP, 2011a, p. 65)

La SEP promovió la creación del organismo CENNI (SEP, 2010b) lo que permite que México tenga sus propios estándares nacionales que certifiquen el nivel de competencia y dominio de inglés en el Sistema Educativo Mexicano. Por lo tanto, se espera que los alumnos alcancen por lo menos el nivel 1 del CENNI al final del Ciclo 1; el nivel 5 hacia el final del Ciclo 2, el nivel 7 al término del Ciclo 3, y el nivel 8 cuando concluyan el Ciclo 4 (Ver tabla 1).

1.6.2. Principios y propósitos del programa

Los principios y los propósitos en el diseño curricular son elementos importantes para la enseñanza de una lengua al ser reflejo de las principales necesidades de aprendizaje de los estudiantes y del sistema de valores de una sociedad. La tendencia mundial es que las necesidades de producción de las naciones, el enfoque basado en la igualdad de todas las culturas y el desarrollo de habilidades, impacten de manera importante en los actuales Sistemas Educativos de las naciones (Richards y Roger, 2001). Situación que se refleja en los 12 principios pedagógicos establecidos en el Plan de estudios 2011 y que también guían el diseño de las competencias curriculares (Ver anexo 4).

El diseño de los principios pedagógicos de la Educación Básica tiene, más allá de una perspectiva lingüística, un punto de vista de los procesos o las habilidades que se espera que el alumno adquiera como resultado de la enseñanza. Por ejemplo, se pone énfasis en la diversidad, en la confianza de los jóvenes, la disposición para el aprendizaje, las actividades basadas en la colaboración, la resolución de problemas y el impulso hacia la armonía en las relaciones sociales, entre otros (Ver anexo 4) (SEP, 2011c). Esto tiene que ver con la forma de concebir el conocimiento, ya que en lugar de ser un conjunto estructurado de saberes sobre las disciplinas y el mundo que el docente transmite a sus alumnos, se ve como un conocimiento diverso en el sentido que abarca diferentes saberes, los contenidos, las habilidades y las estrategias para adquirir el conocimiento de manera articulada, proveniente muchas veces de otras áreas disciplinares y que integran diversos campos de análisis desde los propósitos de la enseñanza hasta las tareas de realización concreta por parte de los alumnos (Camilloni, 2007, Morin, 2000).

El programa establece que el perfil de egreso (1.7.6.), las competencias para la vida (ver anexo 5) y los aprendizajes esperados (1.7.6.) son tres principios orientadores en el logro de la articulación curricular de la Educación Básica (SEP, 2011b). Las competencias para la vida son un tipo de competencias genéricas que aplican a todas las asignaturas y niveles de la Educación Básica de manera integrada para: el aprendizaje permanente, el manejo de información y de situaciones, la convivencia y la vida en sociedad (Tobón, 2006).

El propósito general de la enseñanza del inglés en la Educación Básica refleja el ideal de estudiante a alcanzar al final de la educación básica:

“que los alumnos consigan el necesario conocimiento para participar de forma oral y escrita en Prácticas Sociales de Lenguaje que les permita interactuar con hablantes nativos y no nativos del inglés mediante competencias específicas.” (SEP, 2011b, p. 22)

Los propósitos de la enseñanza del inglés para la educación básica muestran un gran interés por la comunicación y un énfasis en el aprendizaje como a continuación se muestra. Los cuatro ciclos de PNTEB tienen propósitos diferentes pero los mismos se encuentran articulados como a continuación se muestra: El Ciclo 1 se enfoca en la sensibilización ante la existencia de una lengua distinta a la materna, en el Ciclo 2 pretende que los alumnos adquieran la capacidad de reconocer, comprender y utilizar el inglés con expresiones que sean cotidianas con el apoyo de la producción e interpretación oral y escrita de textos. El Ciclo 3 prevé que los alumnos interactúen con los textos para desarrollar tareas simples y cotidianas. El ciclo 4 busca consolidar en los alumnos el dominio del inglés a través de situaciones comunicativas que ya sean de su comprensión y produzcan textos orales y escritos sobre diversos temas. Los cuatro ciclos mencionan el desarrollo de las competencias a través de Prácticas Sociales de Lenguaje y Ambientes Sociales de Aprendizaje (SEP, 2011b).

1.7. Enfoque educativo y enfoque didáctico

La SEP define a las Competencias como el enfoque educativo adoptado para la Educación Básica y, las PSL como el enfoque didáctico de la enseñanza en el Campo de Formación Lenguaje y Comunicación. Al ser la asignatura inglés parte de éste campo adquiere y retoma ambos elementos que son los criterios de selección y organización de los contenidos lingüísticos y temáticos que el programa establece (SEP, 2011d).

A continuación se abordan en general los elementos que definen los contenidos del aprendizaje y los que dan soporte disciplinar a la enseñanza del inglés, y en particular los contenidos específicos que corresponden al Ciclo 2 por ser el objeto de estudio de esta investigación.

1.7.1 Conformación de las competencias

Tobón (2006) opina que las competencias constituye, más que cualquier enfoque educativo, “la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, al brindar principios, indicadores y herramientas para hacerlo” (Tobón, 2006, p. 1). Y define a las competencias como:

las competencias son “procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes, para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (Tobón, 2007,p).

En el PNIEB existen dos tipos de competencias que los alumnos desarrollan, por un lado, se tiene las competencias generales de la lengua y, por otro, las competencias específicas de la lengua. Las Competencias Genéricas se componen de conocimientos (Saber), destrezas (Hacer) y competencias existenciales (Ser). Los conocimientos declarativos se entienden como aquellos conocimientos derivados de la experiencia y de un aprendizaje más formal. Los haceres son destrezas y habilidades que dependen más de la capacidad de desarrollar procedimientos que de los conocimientos declarativos. Y la competencia existencial o el saber ser se puede considerar como la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad (ver anexo 6) (Consejo de Europa, 2002).

Para que se lleve a cabo la interacción comunicativa los alumnos harán uso de competencias generales y de competencias comunicativas más específicamente relacionadas con la

lengua. De tal manera, que en el PNIEB los contenidos del “saber” sobre el lenguaje tienen el propósito de conocer sobre la gramática, el incremento del vocabulario y las convenciones de la escritura para mejorar las capacidades de los alumnos al leer, escribir, hablar y escuchar, lo que implica, el desarrollo de competencias lingüísticas (SEP, 2011b). El “Saber hacer” con el lenguaje tiene el propósito de desarrollar el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos de formatos de texto, la ironía y la parodia; con la finalidad de promover las competencias pragmáticas que motiven la interacción entre los alumnos y los textos (SEP, 2011b). “El saber ser” con el lenguaje tiene el objetivo de motivar la aplicación de las competencias (sociolingüísticas) para la vida y los principios pedagógicos de la Educación Básica que son contenidos relacionados a la educación intercultural en general y a la diversidad del lenguaje en particular, además de las actitudes y valores implicados en la interacción oral y escrita (SEP, 2011b) (Ver anexo 7).

Las Competencias Específicas se definen en el acuerdo número 444 como la expresión de “conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar, para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida” (SEP, 2008, p. 4). Por lo que, se entiende que las Competencias Específicas son una selección particular de las competencias genéricas y las competencias comunicativas que se van a enseñar a lo largo de los cuatro Ciclos del PNIEB. En las tablas número 3, 4 y 5 se pueden consultar las 20 competencias específicas propuestas para el Ciclo 2 en el Programa de Estudios 2010.

1.7.2. Actividades de lengua y estándares curriculares

Las actividades de la lengua o actividades comunicativas de la lengua en el MCER se definen como actividades que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos (Consejo de Europa, 2002). De tal manera que las

actividades de la lengua son la forma de expresión de la Competencia Lingüística Comunicativa que desarrollará y aprenderá el alumno, el PNIEB las retoma y las adapta del MCER en cuatro actividades: comprensión, expresión, multimodal y, actitudes hacia el lenguaje y la comunicación (SEP, 2011c). Estas actividades de la lengua implican un cambio en la enseñanza-aprendizaje de las tradicionales “destrezas” (Expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita) “porque hasta ahora no se había hecho distinción entre las actividades comunicativas que implicaban a más de un usuario y las que veían a un solo usuario en acción sin un intercambio inmediato” (Clouet, 2010, p. 79). Por lo tanto, las actividades de la lengua se conciben como una forma interactiva de los actos comunicativos de hablar, de escribir, de escuchar o de leer; con el propósito de que los estudiantes sean receptores y productores de textos orales o escritos para comunicarse en el idioma inglés (Consejo de Europa, 2002). Así, “se vincula estrechamente la comprensión auditiva y de lectura como habilidades lingüísticas receptoras, y la expresión oral y la expresión escrita como habilidades lingüísticas productivas” (SEP, 2011a, p. 22). La dimensión multimodal tiene que ver con la diversidad de recursos utilizados en el salón de clases para la creación de aprendizajes y significados. La dimensión actitudes hacia el lenguaje y la comunicación tienen que ver con las diferentes formas de ser en la producción y recepción del idioma (SEP, 2011c).

Las actividades comunicativas de la lengua junto con las competencias comunicativas son consideradas como parámetros para el diseño de los niveles comunes de referencia que pueden ser nacionales e internacionales (Consejo de Europa, 2002) y, que el PNIEB retoma para la elección de sus propios estándares curriculares. Éstos conforman y orientan “la elaboración de los programas de estudio y el desarrollo de los aprendizajes esperados de inglés, que gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades y las actitudes que los alumnos deben alcanzar en esta lengua” (Sayer, 2011 p. 22). Así, los estándares curriculares tienen la función de ser escalas de capacidad lingüística para alcanzar los niveles de logro esperados en el PNIEB (Ver anexo 8).

1.7.3. Ambientes sociales de aprendizaje

Los Ambientes Sociales de Aprendizaje (ASA) son la manera de contextualizar y significar los contenidos de las Prácticas Sociales de Lenguaje (PSL) donde los alumnos de una lengua se aculturaron con esos saberes de manera colectiva con metas y propósitos compartidos entre alumnos que se ven como iguales y capaces de establecer tareas de auto regulación empleando estrategias para resolver dificultades entre ellos (Brown, Collins y Duguid, 1989; SEP, 2011b). De manera que, los ASA “tratan de compensar la ausencia de la lengua extranjera en la mayoría de los ámbitos de actividad social, proporcionando a los alumnos oportunidades de aprender los diversos registros y formatos comunicativos propios de la vida social” (SEP, 2011b, p. 35). Son tres los ASA en el PNIEB: el ambiente familiar y comunitario, el ambiente literario y lúdico y, el ambiente académico y de formación. En la tabla 3, 4 y 5 se presentan la distribución de competencias de acuerdo a los ASA.

1.7.4. Tareas, estrategias y textos

La comunicación y el aprendizaje en el PNIEB se llevan a cabo mediante un procedimiento por tareas que implican el desarrollo de actividades de lengua y competencias comunicativas del alumno. El trabajo por tareas también requiere el uso de estrategias para una comunicación efectiva y el éxito en el aprendizaje. Aunque las tareas realizadas en el PNIEB no sólo son de carácter lingüístico, los alumnos si requieren todo el tiempo del uso del lenguaje y, por lo tanto, realizar actividades de lengua. Por lo que se requerirá el desarrollo de textos orales y escritos mediante la comprensión, la expresión, la multimodalidad y la buena actitud hacia el lenguaje y la comunicación.

En el PNIEB las tareas tienen como finalidad la realización de un producto mediante la asignación de actividades de lenguaje y competencias comunicativas organizadas en los tres tipos de saberes (conocer, hacer y ser) y contextualizados en un Ambiente Social de Aprendizaje. En el anexo 9 se puede consultar un ejemplo de PSL y el producto propuesto a desarrollar.

1.7.5. Prácticas Sociales de Lenguaje

Las PSL además de ser el enfoque didáctico son pautas para organizar todos los elementos que los fundamentos curriculares establecen como necesarios para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la Educación Básica. Cada una de estas PSL desarrolla ciertas competencias específicas que conllevan la producción e interpretación de diversos textos orales y escritos donde el alumno será capaz de satisfacer necesidades básicas de comunicación mediante la elaboración de un producto, la resolución de un problema o alcanzar una meta determinada, todo este trabajo obtenido durante el trabajo por tareas y contextualizado en un ASA (SEP, 2011b) (Ver anexo 9)

Es de particular interés describir las prácticas sociales que se deben de desarrollar en el ciclo 2 que es el que se analizará en este estudio por lo que éstas son mostradas en la tabla 2, de acuerdo al Programa de Estudio 2010 del PNIEB.

Tabla 2. Distribución de Prácticas Sociales de Lenguaje para el Ciclo 2 por Ambiente

CONTACTO Y FAMILIARIZACIÓN: "A1": 3º Y 4º DE PRIMARIA			
FAMILIAR Y COMUNITARIO	LITERARIO Y LÚDICO	ACADEMICO Y DE FORMACIÓN	DE
Hablar y escribir para participar en diálogos de la vida cotidiana.	Leer y entonar canciones.	Dar y recibir instrucciones para elaborar objetos y registrar información.	
Ofrecer y recibir información de uno mismo y de otras personas conocidas.	Jugar con las palabras y leer y escribir con propósitos expresivos y estéticos.	Formular y responder preguntas para buscar información sobre un tema concreto.	
Escuchar y expresar necesidades prácticas e inmediatas.	Leer textos narrativos y reconocer expresiones culturales propias de los países en que se habla lengua inglesa.	Registrar e interpretar información en un gráfico.	
Interpretar mensajes en anuncios publicitarios.			

FUENTE: SEP, 2011a, p. 42.

El PNIEB propone un total de 10 PSL para el Ciclo 2, distribuidas a lo largo de los cinco bloques en los que están organizados los cinco bimestres del año escolar. En las tablas 3, 4 y 5 se puede observar en total 20 PSL, de las cuales, a cada grado (3ro y 4to) le corresponden 10. Cada PSL adquiere características adecuadas para cada grado escolar logrando así la articulación de los contenidos curriculares. A continuación se presenta la distribución de prácticas sociales del lenguaje para el Ciclo 2 por grado y ambiente (SEP, 2011b)

Tabla 3. Ambiente Familiar y Comunitario

PRÁCTICAS SOCIALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
	3º DE PRIMARIA	4º DE PRIMARIA
Hablar y escribir para participar en diálogos de la vida cotidiana.	Reconocer en un diálogo expresiones relacionadas con expectativas personales respecto del año escolar.	Interpretar en un diálogo expresiones relacionadas con preocupaciones escolares.
Ofrecer y recibir información de uno mismo y de otras personas conocidas.	Comprender información sobre actividades rutinarias propias y de otros.	Ofrecer e interpretar información sobre experiencias personales.
Escuchar y expresar necesidades prácticas e inmediatas.	Reconocer y comprender expresiones para obtener lo que se quiere o se necesita por medio de otros.	Interpretar y producir expresiones para ofrecer ayuda.
Interpretar mensajes en anuncios publicitarios.	Reconocer y comprender mensajes en anuncios propios de la comunidad.	Interpretar mensajes de anuncios de productos comerciales.

FUENTE: SEP, 2011a, p. 43

Tabla 4. Ambiente Literario y Lúdico

PRÁCTICAS SOCIALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
	3º DE PRIMARIA	4º DE PRIMARIA
Leer y entonar canciones.	Leer y entonar una canción infantil tradicional.	Interpretar y reproducir canciones de interés para el grupo.
Jugar con las palabras y leer y escribir con propósitos expresivos y estéticos.	Elaborar juegos de lenguaje para descubrir palabras a partir de crucigramas.	Recrear juegos de lenguaje para decir y escribir palabras.
Leer textos narrativos y reconocer expresiones culturales propias de los países en que se habla lengua inglesa.	Leer cuentos breves infantiles y apreciar expresiones culturales propias de los países en que se habla lengua inglesa.	Leer leyendas infantiles y apreciar expresiones culturales propias de los países en que se habla lengua inglesa.

Tabla 5. Ambiente Académico y de Formación

PRÁCTICAS SOCIALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
	3º DE PRIMARIA	4º DE PRIMARIA
Dar y recibir instrucciones para elaborar objetos y registrar información.	Seguir y producir los pasos de un instructivo para elaborar un objeto.	Dar y seguir instrucciones para interpretar y registrar información en un calendario.
Formular y responder preguntas para buscar información sobre un tema concreto.	Reconocer y plantear preguntas para buscar información sobre un tema concreto.	Formular y responder preguntas para obtener información sobre un tema concreto.
Registrar e interpretar información en un gráfico.	Localizar e interpretar información en un gráfico.	Recopilar e interpretar información en un gráfico.

FUENTE: SEP, 2011b, p. 44

1.7.6. Rol del alumno

Para saber el rol que desempeña el alumno en el PNIEB se describirán las siguientes características: "tipo de actividades que los alumnos realizan, el grado de control que los alumnos tienen sobre el contenido del aprendizaje, los agrupamientos de los alumnos que se adoptan, el grado en que los alumnos influyen en el aprendizaje de otros y la opinión que se tenga del alumno como agente del proceso" (Richards y Rodger, 2001, p. 30).

Las actividades de lenguaje propuestas a los alumnos para que las dominen al finalizar el ciclo 2 tienen la característica de estar situadas en contexto para desarrollar competencias genéricas y comunicativas: (SEP, 2011b)

- Expresen opiniones y peticiones simples en contextos familiares.
- Reconozcan instrucciones, información y anuncios básicos.
- Identifiquen aspectos básicos de la pronunciación y el vocabulario de palabras que se emplean en contextos de la vida diaria.
- Usen expresiones para referirse a aspectos y necesidades personales.
- Respondan al lenguaje oral y escrito de diversas maneras lingüísticas y no lingüísticas.
- Utilicen diversas estrategias para solucionar problemas cotidianos, así como para buscar información sobre temas concretos.
- Identifique las semejanzas y diferencias entre las expresiones culturales propias y las de la lengua inglesa.
- Establezcan un contacto social básico con su repertorio lingüístico.

El grado de control que el alumno tiene sobre el contenido del aprendizaje se puede observar en la posibilidad que tiene el alumno de consensar y negociar las actividades que se realizarán en el salón de clases, por ejemplo el alumno en el PNIEB tiene la posibilidad de decidir una sesión, la actividad que quiere realizar pero que siempre tengan que ver con la práctica del inglés (SEP, 2011c).

Las pautas para el agrupamiento que se recomiendan o sugieren a los alumnos son el trabajo colaborativo y la socialización. El trabajo colaborativo promueve la distribución de responsabilidades, el intercambio entre iguales y la participación de los alumnos (SEP, 2011b). La socialización alienta la comunicación armónica, eficaz y tolerante en situaciones de comunicación cercanas a la experiencia y los intereses de los alumnos (SEP, 2011c).

El grado en que los alumnos influyen en el aprendizaje de otros se puede observar en la oportunidad que tienen de compartir sus experiencias y conocimientos y, contrastar sus interpretaciones y opiniones (SEP, 2011b). También la oportunidad de interacción de manera oral y escrita les da la oportunidad de negociar, retroalimentar y analizar un conjunto de conocimientos, estrategias y búsqueda de soluciones que los lleve a un aprendizaje social (SEP, 2011c).

El alumno actúa como agente de su propio proceso de aprendizaje cuando tiene la oportunidad de desarrollar sus propias ideas e interrogantes, respecto a cuestiones lingüísticas y funciones comunicativas del lenguaje que el propio alumno logra identificar comunicándose con otros en diferentes ambientes sociales en que participan. Además, la toma de decisiones que el alumno pueda asumir responsablemente y su opinión emitida acerca de las actividades relacionadas con el uso y análisis del inglés también es una acción que lo convierte en agente de su propio proceso de aprendizaje (SEP, 2011b).

1.7.7. Rol del profesor

La relación entre los supuestos sobre la lengua y su aprendizaje más la labor que el profesor desempeña en el PNIEB, nos deja ver el tipo de enfoque del que se trata; cuando se analizan las funciones que realizan los profesores, el grado de influencia que el profesor tiene sobre el aprendizaje, el grado de contenido del aprendizaje que el profesor determina, los tipos de interacción entre profesores y alumnos (Richards y Rodger, 2001).

En el PNIEB el maestro se caracteriza por ser competente en tres aspectos; tener un dominio del inglés que le permita desarrollar su función de modelo de habla y escritura, dominar el conocimiento del desarrollo del niño y del adolescente para comprender sus necesidades, intereses y habilidades y, por último, dominar el conocimiento de la didáctica

del inglés para que elija estrategias didácticas acordes con el enfoque social y cultural de las prácticas educativas (SEP, 2011b).

Los profesores influye en el aprendizaje del alumno al modelar las estrategias que utiliza un hablante del inglés; al formular preguntas o problemas que provoquen su atención e interés por los usos, las funciones y los aspectos lingüísticos del inglés y, al organizar y crear ambientes sociales de aprendizaje mediante la elaboración de materiales auténticos en inglés, y estrategias comunicativas en el aula (SEP, 2011b).

Los profesores determinan el contenido del aprendizaje al planear actividades que conserven las funciones sociales del inglés y posibiliten la distribución, secuenciación y articulación de los contenidos programáticos, así como múltiples oportunidades para participar en éstas. Otra forma es decidiendo el producto que se obtendrá a partir del tratamiento didáctico de los contenidos de cada práctica específica del lenguaje. Además, es fundamental la labor del docente al seleccionar y elaborar recursos impresos y multimedia que garanticen el contacto permanente con diversos modelos y estilos de uso del inglés (SEP, 2011b).

Los tipos de interacción entre profesores y alumnos que se sugiere es de respeto donde los alumnos sientan suficiente confianza y seguridad para practicar y usar el inglés sin temor a ser criticados por sus compañeros o el docente (SEP, 2011b).

1.7.8. Rol de los materiales de enseñanza

El papel que desempeñan los materiales dentro de un método o sistema de enseñanza nos reflejan el propósito, la forma y la relación de los mismos con otras fuentes de información y con las habilidades del profesor (Richards y Rodger, 2001).

La función de los materiales en el PNIEB es la de influir en el aprendizaje significativo del inglés y sugerir la intensidad del tratamiento de los contenidos, para lo cual, la calidad y la elección del tipo de materiales ya sea impresos o multimedia debe cumplir con la función de contextualizar los contenidos (SEP, 2011b).

Se espera que los materiales (textos orales y escritos) tengan un propósito social y comunicativo claro, estén contextualizados y respondan a modelos de lenguaje auténticos; por ejemplo, etiquetas comerciales, cartas, diálogos, indicaciones, rimas, etc. (SEP, 2011b)

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (computadora, radio, televisión, video, otros) son fuente importante de materiales para el PNIEB al ofrecen numerosas oportunidades para interactuar con textos orales y escritos en inglés, por ejemplo; escribir y grabar textos, buscar información en acervos electrónicos y escuchar a hablantes nativos del inglés en una conversación o canción, entre otras. (SEP, 2011b)

El uso de los materiales en el PNIEB supone que tanto maestros como alumnos han de ser participantes exitosos de las PSL, y que la interacción en el aula se puede dar entre alumnos o bien entre alumnos y profesor (SEP, 2011b).

1.8. Revisión literaria

Las investigaciones de Múnera (2007) y de Villasana (2011) están estrechamente relacionadas a la presente investigación porque se relacionan con la enseñanza del inglés en el nivel primaria. Múnera (2007), lleva a cabo una investigación durante tres años con la finalidad de identificar el tipo de estrategias de enseñanza utilizadas por las maestras de primero y segundo grado de primaria y, la efectividad en el aprendizaje de los estudiantes del Centro educativo "La Hermosa" del municipio de Entreríos, Colombia. Múnera basa su estudio

en el enfoque por competencias desarrollado en Colombia e inspirado en el modelo propuesto por el MCER para proponer estrategias educativas en la enseñanza del idioma inglés. La metodología utilizada en este trabajo es cualitativa con un enfoque etnográfico y con elementos de la metodología investigación-acción. Los instrumentos utilizados para la obtención de la información son entrevistas semiestructuradas y anotaciones de la observación participante en clase. Las entrevistas se aplicaron solamente a los docentes y las observaciones de clases se llevaron a cabo en las aulas con los alumnos. Los resultados del estudio fueron que los docentes en un 80% utilizan actividades en el salón de clase, los ejercicios en un 20% y los recursos manipulables como audio, videos, dominós, loterías, entre otros en un 0%. Los resultados de las entrevistas y las observaciones de clase dieron el siguiente resultado importante; los maestros no tienen capacitación, además carecen de buena pronunciación, escritura y vocabulario. Después de cinco meses de observaciones y la obtención de los resultados anteriores, Múnera propuso algunas estrategias de enseñanza basadas tanto en los resultados de la investigación como en el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygostky; ella diseñó talleres escolares y actividades de seguimiento en la que los padres tenían que continuar con sus hijos en casa. Propuso la enseñanza transversal de las ciencias naturales, tecnología, ciencias sociales, educación física, educación artística con la clase de Inglés. Los resultados del taller demuestran que el proyecto contribuyó a la práctica y el aprendizaje de estrategias de enseñanza de parte de los maestros y, también, a la mejora del interés y la motivación de los niños observado en el salón de clase y en la práctica de inglés en casa entre padres e hijos. La semejanza con la presente investigación consiste en que ambos proyectos exploran los elementos didácticos utilizados durante la clase por los maestros en un nivel de Primaria.

A su vez Villasana (2011); propone diseñar estrategias para la enseñanza del inglés en un grupo de quinto grado de la escuela primaria en la "Primaria Rafael Nieto" en San Luis Potosí, México. Villasana basa su propuesta didáctica en el enfoque sociocultural y en las prácticas sociales de lenguaje del PNIEB. Su método de investigación fue de carácter cualitativo y tiene una fase de experimentación de una Propuesta Didáctica. Los objetivos

principales de Villasana fueron promover el conocimiento de las prácticas curriculares del PNIEB en quinto año, para identificar los conocimientos previos de los estudiantes se realizó una prueba de diagnóstico, para luego diseñar estrategias de enseñanza de inglés a través de las prácticas sociales y, finalmente, analizar y evaluar los resultados. Los instrumentos que utilizan para coleccionar los datos que le ayuden a diseñar las estrategias de enseñanza de inglés eran, un diario para tomar notas en la clase y una encuesta aplicada a los profesores y estudiantes. Las estrategias fueron diseñadas sobre la base de resultados de sus datos recopilados y el ciclo reflexivo de Smith (1991); describir, explicar, confrontar y reconstruir. Villasana aplicó un pre-test a los estudiantes antes de utilizar las estrategias que diseñó. Después de usar las estrategias para la enseñanza de Inglés a los mismos estudiantes se aplicó una prueba de rendimiento y encontró que 16 estudiantes tuvieron un progreso medio, 12 de ellos tuvieron un excelente rendimiento y dos de ellos un bajo rendimiento. Las zonas de conflicto que encontró eran sintaxis, semántica y expresión oral. Los estudios de Munera y de Villasana son similares a la investigación propuesta en este trabajo, porque también se interesa en explorar el uso de material didáctico para implementar las prácticas sociales del lenguaje en las escuelas primarias, sin embargo, la investigación propuesta en este trabajo utiliza diferentes instrumentos para recopilar los datos, a diferencia de los estudios antes mencionados en la presente investigación no se realizan observaciones de clase. La preocupación de esta investigación es detectar las percepciones de los maestros y de los alumnos en Nayarit, en relación con el uso de las prácticas de enseñanza propuestos por el PNIEB para el ciclo II.

CAPITULO 2. MARCO CONTEXTUAL

2.1. Descripción del Estado de Nayarit.

El estado de Nayarit lugar en donde se realizó la presente investigación; se ubica al noroeste del territorio de México. Colinda con los estados de Jalisco, Zacatecas, Sinaloa y Durango. Posee una franja costera en el Océano Pacífico, las Islas Marias, la Isla Isabel, las Tres Marietas, el Farallón y la Peña. El estado se divide en 20 municipios; Acaponeta, Ahuacatlán, Amatlán de Cañas, Bahía de Banderas, Compostela, Del Nayar, Huajicori, Ixtlán del Río, Jala, La Yesca, Rosamorada, Ruíz, San Blas, San Pedro Lagunillas, Santa María del Oro, Santiago Ixcuintla, Tecuala, Tepic (capital del estado), Tuxpan y Xalisco.

El estado de Nayarit actualmente cuenta con una densidad poblacional de 1, 075, 926 habitantes de los cuales el 5.2% de la población de 3 años y más hablan alguna lengua indígena. Las lenguas Huichol y Cora agrupan en conjunto el 87% de los hablantes en la entidad. Los hablantes de la lengua indígena se distribuyen en el estado de la siguiente manera Del Nayar, Tepic, La Yesca, Ruíz, Rosamorada y Huajicori. Estos municipios son donde vive la mayor cantidad de población de 3 años y más de edad hablante de lengua indígena (46 mil 83 habitantes) que en conjunto, representan 87.2 por ciento del total de habitantes (INEGI, 2010).

2.2. Escuelas y población que llevan el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica

Las escuelas que se encuentran desarrollando el PNIEB están ubicadas en los municipios de Huajicori, Acaponeta, Tecuala, Rosamorada, Ruiz, Del Nayar, Tuxpan, Santiago Ixcuintla, San Blas, Tepic, Xalisco, Santa María del Oro, Compostela, Bahía de Banderas, Jala, Ixtlán del Río y Jala. Es decir, de los 20 municipios del estado de Nayarit 15 tienen implementado el programa de inglés en algunas escuelas primarias, en la figura 2 se puede consultar el número de escuelas primarias que cuentan con el programa PNIEB (ver figura 2).

De acuerdo a los datos proporcionados por la coordinación del PNIEB en Nayarit, el inglés como parte del currículo de la Educación Básica tiene presencia en 15 municipios y en un total de 93 escuelas primarias. En la capital del estado se localizan la mayoría de las escuelas primarias donde se enseña inglés, las escuelas nayaritas albergan aproximadamente un total de 8,483 alumnos cada año en los grados de 3ro y 4to pertenecientes al Ciclo 2, siendo éste el universo de alumnos estudiado a través de la percepción de los maestros. Los maestros que imparten clases de inglés en este ciclo son 123, en un total de 306 grupos conformados por 26 alumnos en promedio. (Ver cuadro 6).

Cuadro 6. Conformación de la población en el Ciclo 2

Modalidad	Escuelas	Maestros	Alumnos	Grupos
Federal	79	104	7245	256
Estatal	12	17	1090	44
Indígena	2	2	148	6
Total	93	123	8483	306

Fuente: Información proporcionada por la Coordinación Estatal del PNIEB en Nayarit.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

3.1. Introducción

En este capítulo se describe la metodología empleada para dar respuesta al problema de investigación planteado, teniendo en cuenta los antecedentes del problema y la revisión empírica de la literatura efectuada. Con este fin, se presentan a continuación el enfoque y diseño de la investigación, los participantes y el contexto, las variables e instrumentos utilizados para medirlas, el procedimiento seguido y, por último, las técnicas de análisis de datos empleadas para el tratamiento y análisis de los datos.

3.2. Enfoque de investigación y diseño

De acuerdo con el objetivo y las preguntas de investigación planteados en este estudio, la presente tesis de maestría se enmarca dentro de una investigación con un enfoque de métodos mixtos, a través de la cual se pretende describir las actitudes de los profesores y alumnos ante los productos de las PSL. Un enfoque de métodos mixtos es aquel en el cual el investigador tiende a basarse en concepciones del conocimiento fundamentadas en el pragmatismo, es decir, orientadas a las consecuencias y centradas en el problema. Emplea estrategias de indagación que involucran la obtención de datos cuantitativos y cualitativos, ya sea secuencial o simultáneamente, para una mejor comprensión de los problemas de investigación. La obtención de datos también involucra recuperar información tanto numérica como en forma de textos para que la base de datos final represente información

cuantitativa y cualitativa que luego se integra en la interpretación de los resultados generales (Sampieri, Fernández y Baptista, 2010).

Otro elemento importante que definió el enfoque de esta investigación es el método específico de obtención y análisis de datos. Para lo cual, se optó por una estrategia de indagación concurrente en el cual ambos paradigmas de la investigación se complementan en un diseño mixto. La presente tesis se planificó y llevó a cabo siguiendo éste diseño, puesto que se buscaba conocer la opinión del profesorado nayarita acerca de las preferencias que manifestaban los alumnos por los productos propuestos por el programa en las PSL. En este sentido, el diseño nos permitió conocer las preferencias de los alumnos por los productos de las PSL y, la comparación y contraste con las problemáticas de las prácticas docentes, las prácticas efectivas y no efectivas, las necesidades del profesorado y, las características tanto de los alumnos como de los docentes.

Por tanto, esta investigación cuenta en su diseño con dos fases, la cualitativa y la cuantitativa. La fase cuantitativa es cuando los maestros que participan en la entrevista responden a preguntas objetivas que pueden ser medibles. La fase cualitativa de la investigación es cuando se entrevistan a algunos maestros para que den su punto de vista de las actividades y ejercicios que serían adecuados al desarrollo social y lingüístico de los alumnos en concordancia con el contexto en el que viven. A esto se le llama diseño de triangulación concurrente donde la obtención de datos cuantitativos y cualitativos es simultánea (Creswell, 1993).

3.3. Sujetos

La muestra que se utilizó en la presente investigación son los maestros que imparten la asignatura de inglés en el Ciclo 2 del PNIIB, en las escuelas primarias del estado de Nayarit. Estos participantes fueron seleccionados de un total de 123 maestros que pertenecen al Ciclo 2 del PNIIB y que laboran en 93 escuelas primarias del estado de Nayarit.

Se decidió llevar a cabo la investigación en una jornada de fortalecimiento académico donde se pudo ubicar a los maestros en un solo lugar. Cuando la selección de los elementos de la población que van a formar parte de la muestra son elegidos hasta cierto punto bajo el criterio del investigador o entrevistador de campo entonces se habla de un muestreo no probabilístico (Kinnear y Taylor, 1998, p. 405). En este sentido, el criterio tomado fue el beneficio de ubicar a los maestros en un mismo lugar, lo cual, permitió reducir los tiempos y gastos de traslado a comunidades lejanas.

Por lo tanto, la presente investigación utilizó el muestreo no probabilístico, utilizando como procedimiento el muestreo por conveniencia debido al acceso y disponibilidad a la información (Kinnear y Taylor, 1998, p. 405). En este sentido, la información estuvo disponible y accesible porque los maestros estuvieron previamente organizados y seleccionados por la coordinación de inglés para conformar los grupos de estudio por ciclos. En algunos casos, los maestros por su propia voluntad decidieron cambiarse de ciclo debido a su preferencia por el instructor o por la información propia de cada grado. Sin embargo, fueron aproximadamente 50 maestros, que imparten clases en el ciclo II, los ubicados en los dos grupos seleccionados para aplicar los cuestionarios.

3.4. Características de los participantes

De acuerdo a la información proporcionada por la coordinación estatal de inglés, los profesores se componen en un 71% por mujeres y en un 29% por hombres. Parte los resultados obtenidos de la encuesta abierta son que el profesorado participante oscila en un promedio de 32 años de edad, el 75% de los maestros trabajan en escuelas urbanas, mientras que otro 25% de maestros imparten sus clases en zonas rurales.

La encuesta cerrada arrojó resultados de aquellos maestros que tuvieron disposición de participar en la investigación en forma anónima es decir no escribieron su nombre en el instrumento por lo que se desconoce si es hombre o mujer el informante. En la encuesta abierta participaron maestros del segundo ciclo que estuvieron dispuestos a dedicar más tiempo para contestar el cuestionario.

3.5. Instrumentos

En esta investigación se utilizó la encuesta como instrumento para recopilar información proveniente de los maestros, el tipo de encuesta utilizado para lograr dicho objetivo fue el cuestionario. Se diseñaron dos tipos de cuestionarios abiertos y cerrados que a continuación se detallan.

3.5.1. Cuestionario abierto

En el cuestionario abierto las preguntas están diseñadas de tal manera que el maestro pueda escribir su opinión de forma libre y tan extensa como él quiera, es decir, de forma abierta. Y consta de dos partes, en la primera parte se obtienen datos personales con la

finalidad de conocer características específicas de los maestros como son la edad, el género, nombre de la escuela de asignación, tipo de escuela (rural o urbana), el título profesional, la experiencia docente, dominio y certificación del inglés. La segunda parte está conformada por 10 preguntas, de la pregunta 1 a la 4 se explora sobre los productos de las Prácticas Sociales de Lenguaje (PSL) más gustados y menos gustados, y las alternativas de productos a esas prácticas no gustadas. La pregunta número 5 explora los tipos de aprendizaje de los alumnos, en la pregunta número 6 se interroga sobre la adquisición del material didáctico, en la pregunta 7 se abordan los problemas que surgen al planear las clases y las actividades, la pregunta 8 interroga sobre los problemas que surgen con el material didáctico proporcionado por el programa PNIEB y, por último, la pregunta 9 y 10 investigan sobre las necesidades particulares del maestro para diseñar sus clases y para ser capacitado por la coordinación.

Para contestar este cuestionario se le proporcionó al maestro una hoja anexa con dos cuadros que resumen las 20 PSL enumeradas y correspondientes al Ciclo 2 de PNIEB (SEP, 2010), con la finalidad de que el maestro al referirse a alguna de ellas sólo escribiera el número asignado a la práctica (consultar anexo 10).

3.5.2 Cuestionario cerrado

El cuestionario cerrado consta de 7 preguntas de opción múltiple; en su primer y segunda preguntas explora la opinión que tienen los maestros de 3er y 4to grado respectivamente sobre la aceptación de los alumnos a los productos de las 20 Prácticas Sociales de Lenguaje (PSL), es decir, qué productos son los que les gustan más o menos a los estudiantes. Para facilitar las respuestas a estas preguntas se anexaron dos cuadros que contiene las 20 Prácticas Sociales de Lenguaje ordenadas y enumeradas además, se especifican los productos de cada PSL. Para la pregunta 3 de este cuestionario se llevó a cabo un diseño de escala comparativa de Likert de tipo protocolo verbal (no lo utilizo, lo utilizo poco, más

o menos lo utilizo, casi siempre lo utilizo y siempre lo utilizo); el objetivo de esta pregunta es conocer la frecuencia de uso que el maestro hace de diferentes tipos de materiales educativos. De la pregunta 4 a la 7 también se diseñó en escala Likert (excelente, bueno, regular, insuficiente y malo); ésta última parte del cuestionario fue diseñada para explorar directamente las problemáticas a las que se enfrenta el maestro de PNIEB por ejemplo, el material didáctico con el que se apoya el maestro, las condiciones de infraestructura y el acceso a la tecnología en la escuela asignada y por último el apoyo que el maestro PNIEB recibe del personal docente y directivo de la escuela (anexo 11).

Excel: Software utilizado para capturar y cuantificar los datos de la encuesta cerrada y para el diseño de las gráficas.

3.6. Procedimiento de recolección de datos

El lugar de este estudio fue en una Jornada de Fortalecimiento Académico para los ciclos I, II, y III que se llevó a cabo los días 12,13 y 14 de septiembre del 2012, en el Hotel Melanie de la ciudad de Tepic en el horario de 8:00 a 13:30 horas. La delegación estatal de Nayarit tiene aproximadamente un total de 123 maestros de inglés y 93 escuelas primarias incluidas en el programa PNIEB. Todos los maestros que asistieron a esta jornada de fortalecimiento pertenecen a los ciclos 1, 2 y 3, los entrevistados se eligieron de los maestros asignados para conformar los dos grupos del ciclo II, aunque éstos maestros no son exclusivos de dicho ciclo porque pueden impartir algún otro o incluso los tres ciclos.

Se pidió apoyo a la coordinación estatal para que nos asignara un tiempo para la aplicación de los cuestionarios, y la fecha fue el día 14 en la hora del receso con duración de 20 minutos. Durante el receso se dio una explicación breve de cómo contestar el cuestionario a ambos grupos y al final de la jornada se pasó a los grupos a recoger los cuestionarios. Los maestros que se ubicaron en el ciclo 2 fueron un aproximado de 50 a los que se les

aplicó la encuesta cerrada, sin embargo, los cuestionarios que se rescataron sólo fueron 43. En el caso de la encuesta abierta se aplicó a un total de 15 maestros pudiéndose rescatar sólo 12. La muestra de la encuesta abierta representa un 10% y la encuesta cerrada representa un aproximado de 35% en relación a la población de maestros que imparten la asignatura de inglés en el ciclo 2.

3.7. Análisis de datos

Para el análisis de las encuestas a cada uno de los encuestados se les asignó un número. Se capturaron los resultados en una hoja de cálculo donde a cada renglón le corresponde un encuestado y a cada columna le corresponde una pregunta planteada en el cuestionario. En la intersección alumno-pregunta se encuentra, en el caso de la encuesta cerrada, el número de respuesta que el alumno seleccionó y, en el caso de la encuesta abierta, la respuesta literal de cada alumno para su fácil comparación y análisis. Se utilizaron funciones de la hoja de cálculo para obtener los totales, cuyos resultados se observan al final de cada columna.

Para el análisis cualitativo los datos fueron revisados y clasificados manualmente, posteriormente se realizó el análisis de los mismos. Como análisis primario, se codificaron los datos en categorías, y se compararon las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar vinculaciones entre ellas. Se realizaron cuadros comparativos o matrices para hacer más explícito el proceso de interpretación. El análisis secundario implicó "ir refinando la codificación e involucró la interpretación del significado de las categorías obtenidas en el primer nivel" (Sampieri, Collado y Lucio, 2003, p. 595).

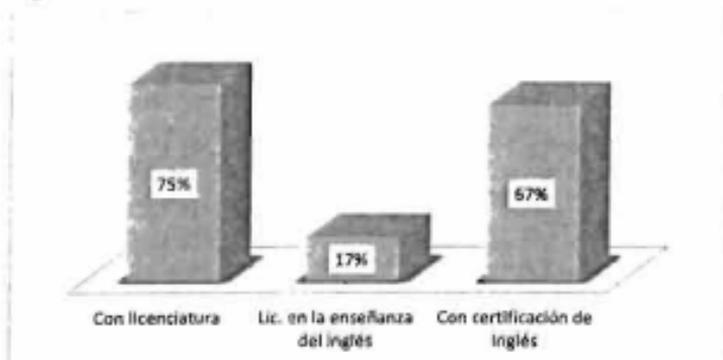
CAPÍTULO 4. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados de los instrumentos que fueron aplicados; el cuestionario abierto y cerrado, iniciando por mostrar los resultados a el cuestionario abierto en el orden en el que aparecen las preguntas.

4.1. Resultados de la encuesta abierta

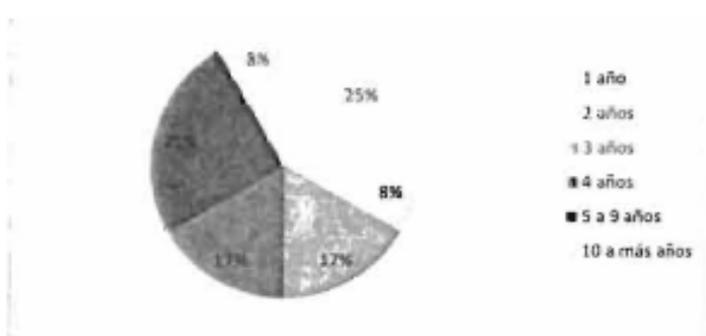
En relación a la escolaridad que los maestros refirieron tener, los resultados a esta pregunta muestran que la mayoría de los maestros del Segundo Ciclo cuentan con una licenciatura, sin embargo solo algunos tienen conocimientos sobre metodología de la enseñanza de la lengua. Con respecto a la certificación del inglés, más de la mitad cuenta con ella, no así el 33% restante de los maestros (Ver figura 3).

Figura 3. Escolaridad de los maestros de PNIEB



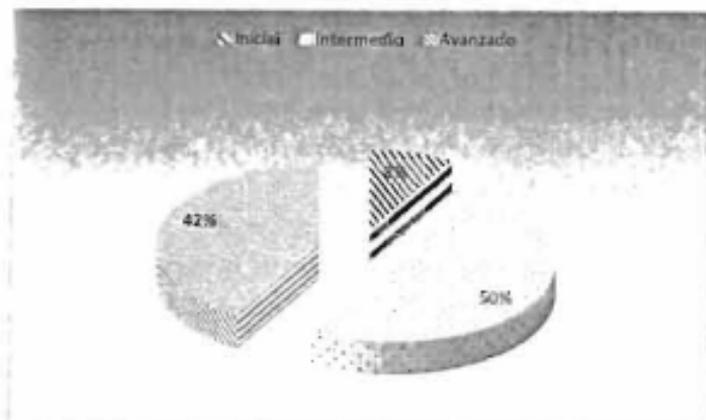
El 33% de los maestros tienen entre 1 y 2 años de experiencia y, si tomamos en cuenta que el 50% de los maestros se encuentran en el rango de entre 1 a 3 años de experiencia podemos concluir que la mitad de los maestros del Segundo Ciclo del PNIIB son maestros con poca a mediana experiencia en la enseñanza del inglés (ver figura 4).

Figura 4. Experiencia Docente



De acuerdo a la información que se puede apreciar en la gráfica podemos concluir que la mayoría de los maestros en el Segundo Ciclo del PNIIB se encuentran entre un nivel intermedio y avanzado en el conocimiento del inglés. (Ver figura 5)

Figura 5. Nivel de inglés



Los comentarios que los maestros hicieron en referencia a las PSL del Segundo Ciclo que más gustaron y que menos gustaron a los alumnos están impregnados de sus experiencias, sus observaciones, sus conocimientos, sus creencias, pero también nos muestra lo que hacen y lo que no hacen en el salón de clases, tal como lo podemos apreciar en los siguientes argumentos que se enuncian después del nombre de cada producto perteneciente a las PSL.

Productos de las PSL que más gustaron en los alumnos del 3er grado:

- **Canciones infantiles.** Las canciones son muy atractivas porque a los niños les gusta cantar y bailar.
- **Instructivo.** Trabajar varios experimentos con los alumnos de manera que cada equipo se encargue de mostrar un experimento, explicado y guiado con instrucciones para que los demás equipos también lo realicen.

- **Lista de actividades.** El trabajo con actividades como “el juego del gato” (Tic-Tac-Toe) y la mímica sirve para familiarizarse con el vocabulario y para representar las actividades diarias.
- **Crucigrama.** Trabajar crucigramas con los alumnos ayuda a que familiaricen el vocabulario, se puede poner cada palabra en el pizarrón de manera que no se entienda (con las letras en desorden), después cada estudiante pasa al frente, elige una palabra y la corrige. Cuando se termina esta actividad se les da una hoja con un crucigrama de las palabras utilizadas. Otro recurso que se puede utilizar para dar variedad a la actividad es la sopa de letras.
- **Tarjetas de buenos deseos.** Se puede trabajar primero eligiendo el vocabulario a utilizar para después, dibujar una tarjeta en el pizarrón donde los alumnos participan en su diseño, se toma en cuenta los datos que llevará para posteriormente cada estudiante haga su propia tarjeta y finalmente, se meten al buzón o se entregan personalmente.
- **Anuncio de un evento o acontecimiento de la comunidad.** Pedir a los alumnos con antelación ver anuncios y llevar a la clase volantes, avisos, etc., después, hacer notar a los alumnos que los anuncios deben llevar los datos más importantes, se anima a los alumnos a trabajar en equipos para realizar un anuncio y entregarlo a quien corresponda.

Los maestros explican porque piensan que las siguientes PSL de 3er grado contienen productos que no gustan tanto a los alumnos:

- **Audio cuento / Lectura radiofónica.** A los alumnos las lecturas les parecen muy complicadas y, por lo tanto, no entienden el significado.
- **Instructivo.** Los alumnos se desesperan con esta actividad y les gusta plasmar las ideas como se les ocurre, es decir, sin un orden.
- **Esquema.** Los alumnos muestran poca disposición a colaborar en esta actividad.

- **Guía de preguntas curiosas.** Los alumnos en esta actividad muestran poco interés.

Productos de las PSL que más gustaron en los alumnos del 4to grado:

- **Historietas.** Llevar a cabo actividades donde los alumnos se basen en superhéroes inventados por ellos y escribir mensajes positivos. Trabajar con tarjetas que contengan dibujos para activar el conocimiento preguntando qué actividades extracurriculares realizan después de clase, los niños que verdaderamente realizaron la actividad se sintieron más motivados para diseñar su historieta y entregaron mejores trabajos que los que no hacen actividades extracurriculares.
- **Folleto con letras de canciones.** Esta actividad se puede asociar con el festival navideño poniendo en el folleto letras de villancicos. Trabajar con canciones de los Beatles, para después cada alumno elija su canción y un verso de cada canción para escucharlo y que sea cantado por todo el grupo.
- **Concurso de trabalenguas.** Esta actividad es muy gustada por los niños, especialmente por aquellos que son muy competitivos.
- **Anuncios de productos comerciales.** Diseñar anuncios de productos comerciales para después pegarlos alrededor de la escuela y así, motivar el mejor desempeño del alumno.

Los maestros explican porque piensan que las siguientes PSL de 4to grado contienen productos que no gustan tanto a los alumnos:

- **Concurso de trabalenguas.** Los maestros refiere que los libros están muy avanzados y debido a esto, las palabras muy difíciles para los alumnos de este nivel.
- **Diagrama Comentado.** A la mayoría de los alumnos no les interesa hacer diagramas comentados.

- **Juego de tarjetas para formar diálogos.** En esta actividad muchas veces los niños tienen que trabajar con el material de otro grupo porque los padres de familia no compran los materiales que a sus hijos previamente se les solicitó.
- **Cartel con diálogo ilustrado.** Algunas veces en esta actividad el cartel se hace en base a las necesidades de la escuela y en base a las motivaciones de los alumnos.
- **Cuestionario para estudiar.** A los alumnos no les parece atractivo realizar un cuestionario en inglés para estudiar.

En general hubo comentarios de algunos maestros refiriéndose a que los alumnos saben muy poco del idioma inglés y que los programas de estudio proponen contenidos elevados, además comentan que a los niños no les gusta leer ni escribir en español y que menos les gusta en inglés. Otros opinan sobre este mismo punto que los productos propuestos por el programa no surten los efectos esperados en los Ambiente Sociales de Aprendizaje, ya que por ejemplo, el alumno tiene miedo o vergüenza a hablar en inglés, la comprensión de vocabulario es mínima, no posee el hábito de la investigación y la escritura y, mucho menos en inglés. Una maestra que trabaja en zona serrana (indígena) comentó que a los alumnos no les gusta la idea de aprender inglés y por lo mismo no les gusta leer y participar en clase.

Las siguientes son algunas modificaciones que los maestros tuvieron que hacer para que sus clases o actividades funcionaran, por ejemplo, unir dos PSL para ahorrar tiempo, cambiar el instructivo por una receta de cocina, por falta de grabadora unir a todos los grupos para escuchar un audio cuento, cambiar una tarjeta de buenos deseos por una de navidad, así como un concurso de trabalenguas se cambió por la realización de una lista de palabras para que se las aprendieran, en vez de una lectura radiofónica se cambió por una lectura en voz alta. En general hubo comentarios como los siguientes: "no cambié los productos sólo las actividades", "he cambiado casi todo para que mis alumnos se interesen por el inglés", "no es necesario cambiarlos simplemente es cuestión de adecuarlos a las necesidades de cada grupo", "tuve que cambiar a un cuento más simple", "tuve que elegir un

listado de palabras que los niños relacionaran de manera cotidiana y se les facilitara hablarlo, para esto, las palabras fueron elegidas por los niños.

Los siguientes son varios comentarios con respecto a opiniones de los maestros sobre otras actividades que pudieran incluirse en el programa de inglés, un maestro propone la inclusión de actividades físicas como el juego y el deporte que puede ayudar a aprender vocabulario, otro maestro propone incluir actividades de motivación que permitan concientizar al alumno las razones para estudiar el inglés, otros dos maestros consideran que las actividades deben ser contextualizadas y que interactúen con su comunidad. Las opiniones extremas son que ninguna práctica social de lenguaje se adapta a la situación de sus alumnos, mientras que 3 maestros opinan que no se requiere ninguna variación en las PSL.

Los maestros han detectado todos los tipos de aprendizaje en sus alumnos pero, la mayoría coincide en que los alumnos principalmente tiene un estilo de aprendizaje kinestésico y visual.

La forma en que los maestros consiguen el material didáctico para el diseño de su clase es a través de internet, en revistas, o bien lo elaboran ellos mismos, o lo compran.

Los maestros refieren que los principales problemas a los que se enfrentan al planear sus actividades o sus clases son; el manejo del tiempo, la renuencia de los alumnos, el diseño de materiales y de actividades que sean acordes al enfoque PNIEB, pero principalmente refieren problemas en la articulación de las etapas para llegar al producto final. Otra situación es la carencia de estrategias para atender a los alumnos con necesidades especiales, un maestro explica que son varias las actividades que los niños especiales no pueden realizar.

La mayoría de los maestros comentan que el mayor problema que enfrentan con el material didáctico (libro de trabajo, libro de lecturas y libro del maestro) proporcionado por el programa es que el nivel de inglés que poseen es mayor al que tienen los alumnos. Otro detalle, es que los libros están saturados de letras en lugar de utilizar más dibujos e imágenes que permita al alumno imaginar los significados. Debido a que son varias las editoriales que producen los materiales didácticos algunos libros se acercan más al programa de inglés que otros, es decir, algunas editoriales facilitan más la planeación de clase que otras.

Los maestros expresan que para hacer un buen diseño de su clase les hace falta un salón de clases exclusivo para la asignatura de inglés tipo "aula ambiente", así como grabadoras, papelería y material didáctico de tipo visual y atractivo (láminas, tarjetas, posters). Además, equipo electrónico como grabadora, computadora, DVD, video proyector o TV, que permitan mostrar a los alumnos canciones, videos e imágenes que hagan más divertidas las clases.

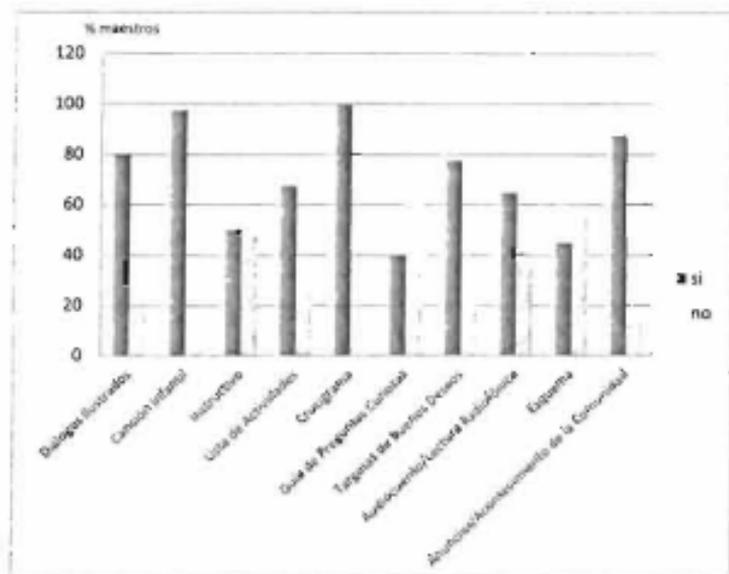
Por último, los maestros opinan que necesitan ser capacitados en diversos temas por ejemplo; la disciplina y la buena convivencia, educación especial, el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas al enfoque, diseño de materiales y sobre motivación en el aprendizaje. En este punto, los maestros piden que las planeaciones se hagan más sencillas, ya que cada capacitación se solicita adicionar más detalles a las planeaciones, ésto las hace más difícil de planear, entender y de llevar a cabo.

4.2. Resultados de la encuesta cerrada

Como se puede apreciar en la figura número 6 los 3 productos de las PSL más gustados son crucigramas, canción infantil y anuncios de un evento o acontecimiento de la comunidad. Es importante notar que aunque las ya mencionadas son las más gustadas, podemos

decir que a la mayoría de los alumnos del 3er grado les gustan las PSL asignadas a este nivel. Ya que solamente, son dos productos los no gustados, las guías de preguntas curiosas y los esquemas.

Figura 6. Aceptación de los productos 3er grado



La figura 7 muestra que en el caso de las PSL de 4to grado, los tres productos más aceptados por los estudiantes son las prácticas referentes a folleto con letras de canciones, anuncios de productos comerciales y tarjetas con escenarios ilustrados de una leyenda. Mientras que los dos productos menos gustados son cuestionarios para estudiar y diagrama comentado.

Podemos concluir que a los alumnos les gustan la mayoría de las PSL del Ciclo 2 en la medida que 16 PSL son gustadas y 4 PSL no son gustadas por los alumnos de 3er y 4to grado.

Figura 7. Aceptación de los productos 4to grado

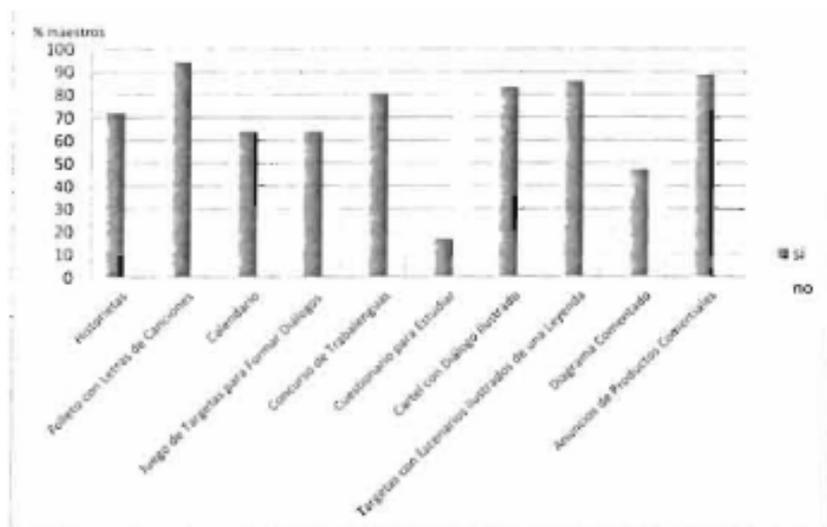
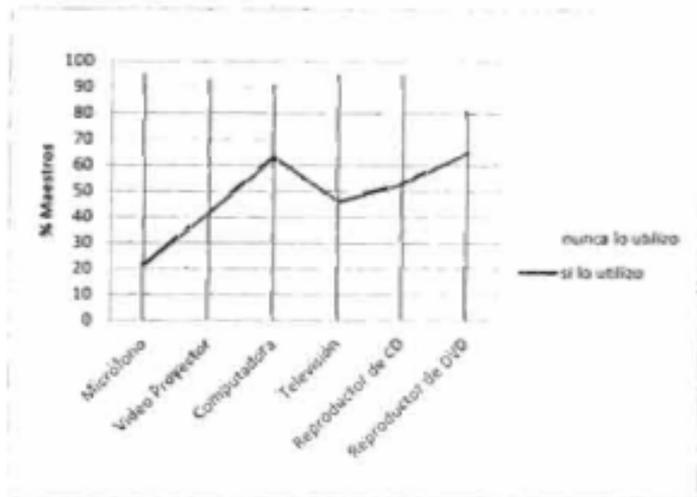


Figura 8. Uso de la tecnología en las aulas



En la figura número 8 se observa el uso que los maestros hacen de la tecnología en el salón de clases, para su mejor apreciación se graficó sumando: lo utilizo poco, más o menos lo utilizo, casi siempre lo utilizo y siempre lo utilizo, ubicándolo en la categoría "si lo utilizo". Podemos apreciar que la mayoría de los maestros usan muy poco el video proyector y el micrófono. El reproductor de CD, la computadora y sobre todo el reproductor de DVD son las tecnologías que se utilizan un poco más. En la categoría "nunca lo utilizo" se encuentra la mayoría de los maestros.

Figura 9. Canciones

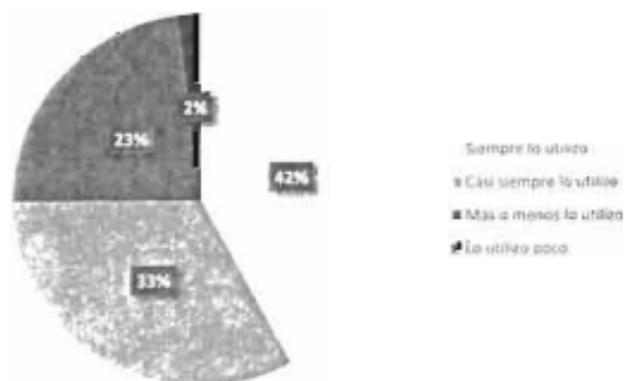
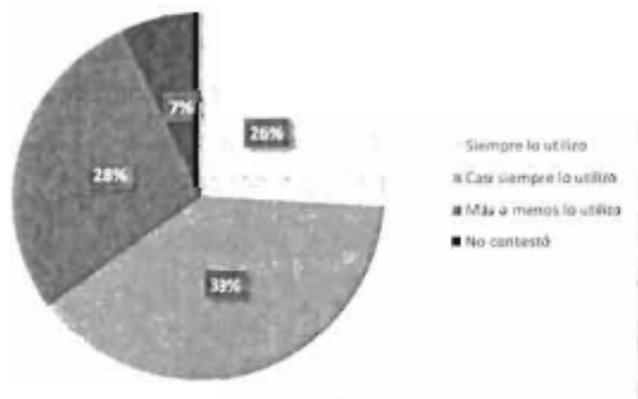
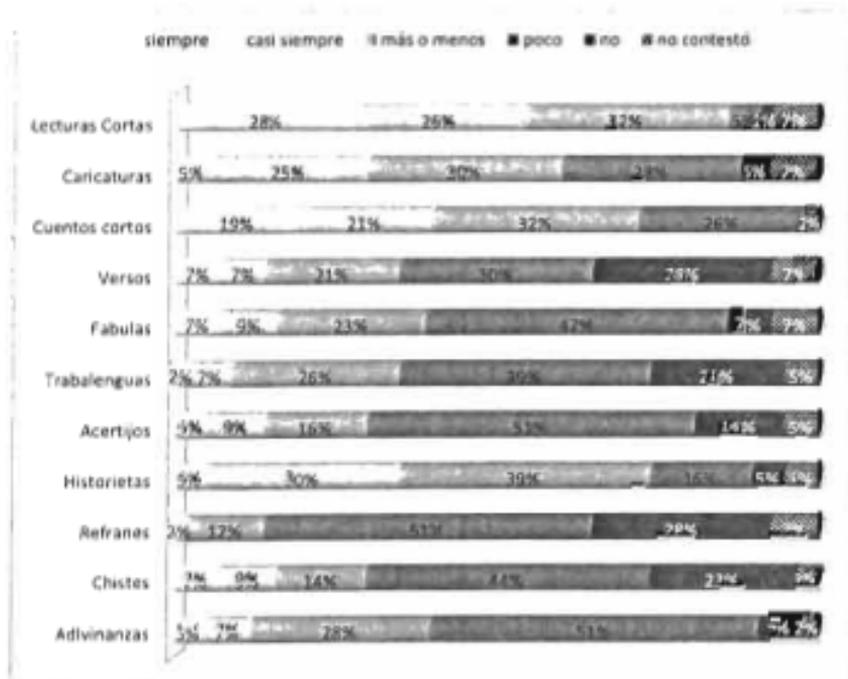


Figura 10. Música



En la figura 9 y 10 se observa que la gran mayoría de los maestros utilizan las canciones y la música, la frecuencia de uso de ambos elemento va de "poco a siempre". Por lo que, podemos concluir que en general estos recursos son muy utilizados por los maestros del Ciclo 2.

Figura 11. Textos populares



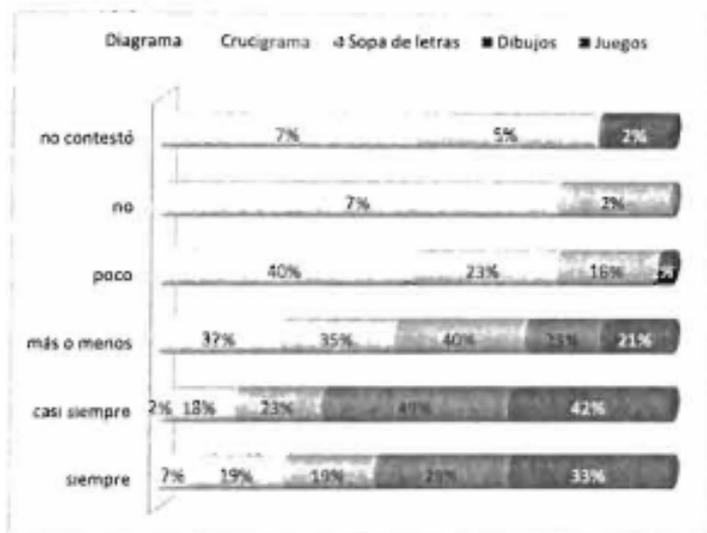
De los textos populares más utilizados por los maestros son las historietas, los cuentos cortos, las caricaturas y las lecturas cortas, son los elementos que tienen una tendencia mayor a ser utilizados. En contraste, los refranes, acertijos y versos son los elementos que menos utilizan los maestros. Sin embargo, podemos decir que en general los textos populares tienen una tendencia a ser “poco utilizados”. (Ver figura 11).

Figura 12. Textos Informativos



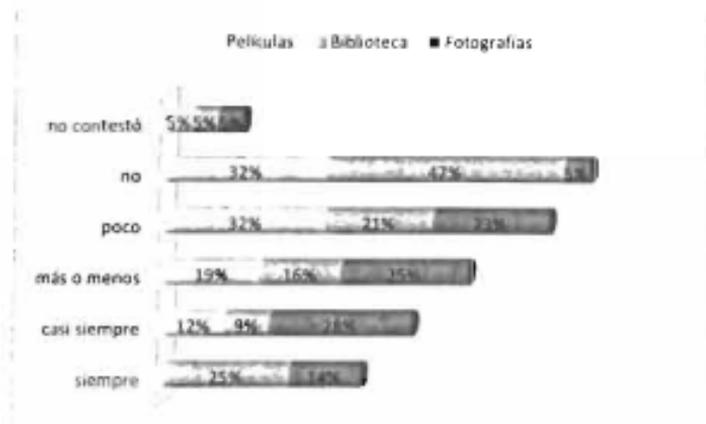
Los textos informativos como el instructivo, el periódico y la noticia son recursos educativos “poco y más o menos utilizados” por los maestros del Segundo Ciclo del PNIEB (ver figura 12).

Figura 13. Materiales recreativos



Con respecto a los materiales recreativos como los juegos, los dibujos didácticos, la sopa de letras y el crucigrama, son en general recursos utilizados con una tendencia creciente por los maestros para el diseño de sus clases. El diagrama es el único elemento que su tendencia es decreciente ya que se encuentra en la escala de “no lo utilizo” a “más o menos lo utilizo” (ver figura 13).

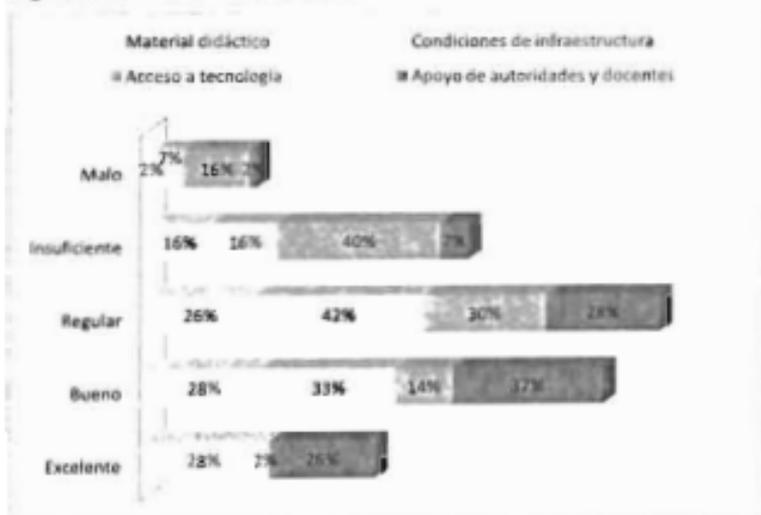
Figura 14. Otros recursos



Como se puede apreciar las películas y la biblioteca son los recursos menos utilizados, mientras que las fotografías son utilizadas más frecuentemente por los maestros del Segundo Ciclo PNIEB (ver figura 14).

En cuanto a las problemáticas a las que se enfrenta el maestro PNIEB en el salón de clases tenemos que la tecnología y las condiciones de infraestructura presentan una tendencia hacia "regular, insuficiente y malo". Mientras que el apoyo que proporciona el material didáctico otorgado por la coordinación y las autoridades y los docentes titulares de grupo a los maestros PNIEB es principalmente "bueno y excelente" (ver figura 15).

Figura 15. Problemáticas del docente



CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES, LIMITACIONES, IMPLICACIONES Y SUGERENCIAS DE ESTUDIOS POSTERIORES

5.1 Conclusiones

Son cuatro los productos de las PSL del Segundo Ciclo menos gustados por los alumnos de un total de 20 productos, siendo estos la Guía de preguntas curiosas, los Esquemas, el Cuestionario para estudiar y el Diagrama comentado. Aunque los demás productos les gustan a la mayoría de los alumnos, son los comentarios que los maestros hicieron los que nos proporcionan complementos y modificaciones a los productos de las PSL impregnados de sus experiencias, sus observaciones, sus conocimientos, sus creencias, pero principalmente de lo que hacen en el salón de clases.

Los textos orales y escritos son, de acuerdo con el programa, elementos con los que se interactúa todo el tiempo en las PSL. Este estudio permitió explorar los tipos de textos y la frecuencia en que son utilizados por los maestros en el diseño de sus clases. Así, tenemos que las lecturas y los cuentos cortos, las historietas y las caricaturas son los elementos más utilizados gracias a que éstos son más sencillos y fáciles de leer. Los textos menos utilizados son los acertijos, los refranes y los versos. Con respecto a los textos informativos son otro ejemplo de textos transmisores de conocimiento y cultura que tienen una frecuencia de poco y más o menos utilizados por los maestros. Los materiales recreativos, la música y las canciones en general, tienen una tendencia a ser muy utilizados en el salón de clase a excepción del diagrama. Encontramos que el acceso a la tecnología es insuficiente por lo menos para un 50% de los maestros y que no están utilizándola en el salón

de clases, lo cual, puede afectar en otros aspectos como por ejemplo el uso de las películas para desarrollar la audición y el aprendizaje de vocabulario.

Son varias las problemáticas con las que se enfrenta el maestro que pueden interferir en la realización de su clase, por ejemplo; que el 42% de los maestros no tienen acceso a un buen material didáctico, el manejo del tiempo para cumplir con el programa, la falta de actividades acordes a las necesidades de los alumnos, el control de grupo, la motivación en el aprendizaje, la atención a alumnos con necesidades especiales, los problemas con la articulación de los contenidos y la falta de un salón que sea adecuado para la enseñanza del inglés. Pero es notorio que una de las mayores quejas externadas por los profesores es que el programa de estudios tiene expectativas muy altas en la enseñanza del inglés.

Otro aspecto importante a destacar es la falta de maestros certificados en la enseñanza de la lengua inglesa, la capacitación y experiencia de los profesores. La mayoría de los maestros no tienen el perfil deseado estipulado en los programas y tienen poca o nula experiencia docente, principalmente en la enseñanza de los niños.

5.2 Limitaciones

En este apartado se exponen las limitaciones o problemáticas que se enfrentaron a la hora de llevar a cabo ésta investigación y que influyeron en los resultados de la misma.

En la Jornada de Fortalecimiento Académico donde se llevó a cabo la investigación los docentes dispusieron de poco tiempo debido a que la coordinación otorgó sólo el receso para dar respuesta a los cuestionarios. Esto afectó a la investigación porque varios de los cuestionarios una vez entregados no fue posible recuperarlos ya contestados, incluso el cuestionario abierto que requería de mayor tiempo para contestarlo y que fue entregado

un día antes tratando de prever la entrega oportuna, no fue recuperado en su totalidad ya que varios maestros dijeron haberlo olvidado o simplemente que no lo pudieron contestar.

El hecho de que la investigación no fue financiada y dependía de los recursos propios, dificultó reencontrarse con los docentes que contestaron los cuestionarios cuando existía alguna duda en las respuestas proporcionadas en el cuestionario abierto, la cantidad de cuestionarios tampoco pudo ser más amplia ya que se tendría que haber viajado a otras ciudades o poblaciones en el estado, esto sin contar que los docentes no se pueden alejar de sus salones de clase para dedicar tiempo para proporcionar apoyo a los estudios realizados por diferentes investigadores si no se les envía un oficio escrito permitiéndoles ausentarse de sus labores por algunas horas.

5.3 Implicaciones pedagógicas y sugerencias de estudios posteriores

En la actualidad cada vez es mayor el interés por conocer los avances y resultados que México está teniendo en la enseñanza de segundas lenguas en cada entidad federativa. Los resultados del presente estudio pueden ser de gran ayuda para la coordinación de Inglés del estado ya que permitirá conocer (en la medida de sus limitaciones) las condiciones y los esfuerzos de los maestros de inglés para llevar a cabo las PSL que el programa 2011 del PNIEB propone, así mismo, será de gran ayuda para modificar o reafirmar acciones emprendidas. Por otro lado, la información recabada de este estudio puede servir para el posterior diseño de actividades de aprendizaje que, en la medida de lo posible, retomen las fortalezas y deficiencias detectadas que serán de ayuda para los maestros y alumnos en el aula.

Es notorio el papel desempeñado por los maestros nayaritas que a pesar de la falta de certificación en la enseñanza del inglés por el 33% de los maestros, la mayoría si tienen un buen nivel de conocimiento de la lengua, se estima que de éstos maestros un 65% son

migrantes de retorno (dato proporcionado de forma directa por la coordinación de inglés de Nayarit), echo que puede estar afectando positivamente el buen desempeño de los maestros porque ante un programa complejo y ecléctico y, que además tiene un aspecto de interculturalidad muy importante, la transmisión de vivencias sobre la cultura y aspectos de pronunciación de la lengua a los alumnos cobra especial importancia.

Se sugiere que para próximas investigaciones sobre la detección de fortalezas y deficiencias de la enseñanza del inglés en el estado de Nayarit sean encuestados un mayor número de profesores de forma cualitativa de manera que se pueda conocer a mayor detalle las experiencias docentes con respecto al PNIEB, lo cual, permitiría llegar a resultados que se puedan generalizar para todo el estado de Nayarit.

Finalmente, se hace necesario resaltar que el siguiente trabajo producto de esta investigación es el de realizar una propuesta de actividades de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés que retome las preferencias de los alumnos hacia los productos de las PSL propuestas por el programa para el ciclo II, además de las características locales y contextuales propias del estado, lo cual, ayudaría a mejorar los aprendizajes esperados y a elevar el gusto por el estudio del inglés como lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abate, N. (2010). La Psicología Cognitiva y sus aportes al proceso de aprendizaje. *Revista Quaderns Digitals*, hemeroteca, r1, nr 804, a 10845. http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_804/a_10845/10845.html
- Abbot, J. y T. Ryan (1999). *Constructing Knowledge, Reconstructing Schooling. Educational Leadership*. Volume, 66-69.
- Aguirre, B. (1982). *El proceso de aculturación*. México, D.F. UNAM.
- Aguirre, M. E. (2006). El currículum escolar, invención de la modernidad. *Revista perspectivas docentes* 25. Acotaciones. México.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Editorial Paidós Ibérica, España.
- Amaz, J. (1996). *La planeación Curricular*. Editorial Trillas, México, D.F.
- Barriga, F. y Hernández, R. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación Constructivista*. Facultad de Psicología, UNAM. Mc Graw Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V. México D.F.
- Bednar, A., Cunningham, D., Duffy, T., & Perry, J (1991). Theory into practice: How do we link? In G. J. Anglin (Ed.), *Instructional technology: Past, present, and future*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Broeder, P. y Murre, J. (2000). *Models of Language Acquisition: Inductive and Deductive Approaches*. Oxford University Press.
- Block, J. (1971). *Mastery learning: Theory and practice*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain*. Nueva York, David McKay Company, Inc.
- Bloom, B. y Broder, L. (1958). *Problem-solving processes of college students*. Chicago, Illinois, university of Chicago Press.

- Bloom, B., Masia, B. y Krathwohl, D. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Volume II, The affective domain*. Nueva York, David McKay & Co.
- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in Young people*. Nueva York, Ballantine Books.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press. Cambridge.
- Bruner, J. (2001). *Desarrollo Cognitivo y educación*. Madrid: Editorial Morata.
- Camilloni, A. R. W. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós
- Canale, M. y Swain M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistic*, Vol. 1, 1-47
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En: Richards, J. & Schmidt, R. (eds.). *Language a Communicaton*. Londres: Logman, 1983. p. 2-27
- Carretero, M. (1997). ¿Qué es el constructivismo? Desarrollo cognitivo y Aprendizaje. En: *Constructivismo y Educación* 39-71. México: Progreso.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires, Paidós.
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. MIT Press, Cambridge, Mass. En Hornberger, N. Trámites and transportes. The Acquisition of Second Language Communicative Competence for One Speech Event in Puno. Perú. In *Applied Linguistics*, Vol. 10, Number 2.
- Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Clouet, R. (2010). *El enfoque del marco común europeo de referencia para las lenguas: unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España*. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 71-92. Recuperado en 14 de septiembre de 2014, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832010000200004&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-8832010000200004.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*, Instituto Cervantes (trad.), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Subdirección General de Cooperación In-

ternacional/Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones/Anaya. [En línea consultado en Noviembre, 2013] disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_cle/marco/cvc_mer.pdf

- Creswell, J. (1994). *Research Desing Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Cunningham, D. J. (1991, May). Assessing constructions and constructing assessments. *A dialogue. Educational Technology*, 13-17.
- Davies, P. (2009). Strategic Management of ELT in Public Educational Systems: Trying to Reduce Failure, Increase Success. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, Volume 13, Number 3. Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, Madrid, Santillana/Edición Unesco.
- Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 257, pág. 78-84.
- Dubin, F. y Olshtain, E. (1986). *Course Design: Developing Programmes and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. (pp. 1-67).
- Duffy, T. M. Y Jonassen, D. (eds.). (1992). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Edel, R. (2003). *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo REICE*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, vol. 1, nº 2, julio-diciembre. España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Eisner, E. (2000). *Benjamin Bloom*. En *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Vol. XXX, nº 3, págs. 423-432.
- Ertmer, P. y Newby, T. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4): 50-72.

- Frade, L. (2008). *Planeación por competencias*. Editorial Medición de Calidad, S.A. de C.V. México.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato*. Editora Laura Gloria Frade Rubio. México D.F.
- Gagné, R. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Aguilar. Madrid
- Gómez, J. (2004). *Neurociencia Cognitiva y Educación*. Fondo Editorial FACHESE. Impresión. Imprenta Peruana SAC, Chiclayo, Ciudad Universitaria de Lambayeque, Perú.
- Harmer, J. (2012). *Essential Teacher Knowledge*. Pearson.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En: R. Huxley y E. Ingram. (Eds.). *Language acquisition: Models and methods*. London: Academic Press, p. 3-28.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En Pride, J.B., & Holmes, J. (eds.) *Sociolinguistics*. Penguin, Harmondworth.
- Hymes, D. (1974). "Hacia etnografías de la comunicación". En: *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM, 1974.
- ITESO y SEP (2012). *NEPBE-Professional Development Workshop: "Strengthening NEPBE at State Level", Cycles 1, 2 and 3*. SEP Tepic, Nayarit.
- Jonassen, D. (1991a). Evaluating constructivist learning. *Educational Technology*, 31(9), 28-33.
- Jonassen, D. (1991b). Objectivism vs constructivism: Do we need a new philosophical paradigm. *Educational Technology Research and Development*, 39 (3), 5-14.
- Kinrear, T. y Taylor, J. (1998). *Investigación de Mercados, un enfoque aplicado*. México. Mc Graw Hill.
- Martinez J. M. (2010). *Video sobre planeaciones de clase en el PNIEB*. 6 partes (YouTube). Recuperado de [http://www.youtube.com/watch%3Fv%](http://www.youtube.com/watch%3Fv%3D)
- Martinez J. M. (2009). *Entrevista al coordinador de PNIEB: 22 de julio de 2009*. Recuperado de <http://upvy.clavijero.edu.mx/cursos/SegundaLengual/vector1/actividad1/documentos/EntrevistaJuanMart-%C3%ADnez.pdf>

- Maggio, M. (2000). El tutor en la educación a distancia. En Litwin, E. (eds.), *La Educación a Distancia. Temas para el debate de una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Mayer, R. E. (1988). Learning strategies: An overview. En C. E. Weinstein, E. T. Goetz y P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies. Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Quinta edición. Madrid: Pearson Educación.
- Méndez, (2002). *La Escuela Rural venezolana ante los Requerimientos de un Entorno cambiante*. Tesis Doctoral Publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.
- Mergel, B. (1998). *Programa Comunicaciones y Tecnología Educativa de la Universidad de Saskatchewan Canadá*. En: <http://www.educadis.uson.mx/pagina/ftp/Dise%C3%B1o-Instruc-RPA-B-Mergel-2.doc>
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para una educación del futuro*. UNESCO.
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: concepto, periodos y modelos. En: revista *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 4, N° 2.
- Morán, L. y Álvarez, G. (2013). *Curriculum abierto y flexible: análisis del caso de una materia universitaria con integración de tic*. EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 45. Recuperado el 22/08/2014 de: http://odutec.redins.es/Revelec2/Revelec45/curriculum_abiert_flexible_analisis_materia_universitaria_integracion_TIC.html
- Múnera, K. (2007). *Estrategia de enseñanza para el aprendizaje del inglés en el grado primero y segundo de la básica primaria*. Municipio de Entrerrios, Colombia. Disponible en línea: www.buenastareas.com/.../estrategias-de-enseñanza-para-el-aprendizaje-d...
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge University Press, Cambridge.
- OCDE, (2001). *Schooling for tomorrow: Trends and scenarios*. Paris: CERI-OECD. Disponible en línea: www.oecd.org/dataoecd/56/39/38967594.pdf

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2012). *Perspectivas OCDE. México Reformas para el Cambio*. (Consultado: 15 de febrero 2013) Disponible en línea en: www.oecd.org/mexico/45391108.pdf
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle, Inc.
- Paulston, C. (1974). Linguistic and Communicative Competence. *TESOL Quarterly*. Vol. 8, No. 4, pp. 347-362. Published by Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL).
- Pavlov, I. (1999). *Fisiología y Psicología*. Ediciones Atalaya, S.A., España.
- Parica, A., Bruno, F. & Abancin, R. (2005). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky y comparación con la teoría Jean Piaget*. Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación, Departamento de Psicología Educativa, Catedra de Psicología Educativa. Disponible en: <http://constructivismos.blogspot.mx/>
- Perkins, D. N. (1991). Technology meets constructivism: Do they make a marriage? *Educational Technology*. 31(5), 18-23.
- Piaget, J. (1947). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1967). *La génesis de las estructuras lógicas elementales*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata (12 ed.).
- Piaget, J. (1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias (6ª Ed.)*. Editorial Paidós Ibérica, Barcelona.
- Piaget, J. (1991). *Seis Estudios de Psicología*. Editorial Labor, S.A. Barcelona, España
- Presidencia de la República (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Consultado el 14 marzo del 2012. Disponible en: <http://pnd.presidencia.gob.mx/>
- Ramírez, J., Pamplón, E. & Cota, S. (2012). Problemáticas de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación* No. 60/2. Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad de Sonora, México.

- Raskin, J. (2002). Constructivism in Psychology: Personal Construct Psychology, Radical Constructivism, and Social Constructionism. In J. D. Raskin & S. K. Bridges (Eds.), *Studies in meaning: Exploring constructivist psychology* vol. 1-22. New York: Pace University Press.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1972). *Speaking in many tongues*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Sacristán, G. (1998). *Una reflexión sobre la práctica*. Morata, Barcelona. En Sacristán, G. Editorial Morata, *El Currículum*. 373-403. [En línea] disponible en: www.ice.upn.mx/docs/Especializaciones/Evaluacion/Curri.pdf (Consultado en Mayo de 2013).
- Sandoval, M. (2010). *Estrategias de enseñanza del idioma inglés para el desarrollo del enfoque comunicativo en el nivel de bachillerato. Tesis para optar por el grado de maestro en docencia en educación superior*. Universidad de Tangamanga, Planteo Tequis. Disponible en línea en: (Consultado en Julio de 2013), www.utan.edu.mx/~tequis/images/tesis_biblioteca/2011/07.pdf
- Sampieri R. H., Fernández C. & Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. Mc Graw Hill, México.
- Sayer, P. (2011). *Informe de Resultados: de la Etapa de Implementación del Ciclo 1 y de la etapa Piloto de los Ciclos 2 y 3 del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Ciclo escolar 2010-2011*. México, D.F. Editado por la SEP.
- Searle, J. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*, Cambridge, CUP.
- SEP (2006). *Educación Básica. Secundaria. Español. Programa de estudio 2006*. México, D.F.
- SEP (2008). *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. *Diario Oficial*.
- SEP (2010a). *Alianza por la calidad de la educación*. Consultado el 20 agosto del 2011 Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/alianzaporlacalidaddelaeducacion#U-131uN5Nhg>

- SEP. *Certificación Nacional de Nivel de Inglés (CENNI)*. "Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. [4 de Agosto de 2014]. Disponible en la Web: <http://www.cenni.sep.gob.mx/>
- SEP (2011a). *Acuerdo Número 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México, D.F.
- SEP (2011b). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica Segunda Lengua: Inglés. Fundamentos Curriculares, Preescolar, Primaria, Secundaria. Fase de expansión*. México D.F. (Versión en español).
- SEP (2011c). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica Segunda Lengua: Inglés. Programa de Estudio 2010 Ciclo 2, 3° y 4° de Primaria*. Edamsa Impresiones, S.A. de C.V. México, D.F.
- SEP (2011d). *Guía de Nivelación Ciclo 2: Fortalecimiento académico para profesores de inglés, Fase de expansión. Programa Nacional de Inglés en Educación Básica*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, México.
- SEP (2011e). *Guía de trabajo Ciclo 4: Fortalecimiento académico para profesores de inglés, Prueba en aula. Programa Nacional de Inglés en Educación Básica*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, México.
- SEP (2011f). *Teorías del Aprendizaje Aplicadas al PNIEB*. México D.F.
- SEP (2012). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Jueves 17 de enero de 2008. Diario Oficial, (Tercera Sección)*, México.
- SEP (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México. Consultado el 5 de marzo de 2013. Disponible en línea: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.VN_-aG9P4
- Skinner (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.
- "Skinner (20014) *Biographical*". *B.F Skinner Foundation*. Web. 22 Mar 2014. <http://www.bfskinner.org/archives/biographical-information/>
- Smyth, J. (1991) Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación* vol. 294, 1991, p. 275-300.

- Spiro, R., Feltoovich, P. Jacobson, M. & Coulson, R. (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, 31 (5), 24-33.
- Stufflebeam, D y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de educación y ciencia*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias. Talca: Proyecto Mesesup, 2006*. [En línea] disponible en: http://maristas.org.mx/gestion/.../aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf. (Consultado en Julio, 2013)
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, vol. 16, 14-28. Madrid, España.
- Tyler, R. W. y Molina de Vedia, E. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- UNESCO, Secretaría de Educación Pública de México y Organización de los Estados Americanos (OEA). (2011). *Panorama Educativo 2010: desafíos pendientes. Proyecto Regional de Indicadores Educativos, Cumbre de las Américas*. disponible en <http://www.prie.oas.org> y <http://www.unesco.org/santiago>
- Vargas R. y Ban A. (2011). *Paso a paso con el PNIEB en las aulas*. Latin America Educational Services, Inc. Melbourne, FL y México D.F.
- Van EK, J. A. (1975). *The Threshold Level in a European Unit/ Credit System for Modern Language Teaching by Adults. Systems Development in Adult Language Learning*. Consejo de Europa, Estrasburgo.
- Villasana, c. (2011). *La enseñanza del inglés a través de Prácticas Sociales de Lenguaje en un Grupo de Quinto Grado de Educación Primaria. Documento Recepcional. Central, San Luis Potosí, México*. Disponible en línea: http://www.crenamina.edu.mx/Documentos_recepcionales_2007_2011/EXPERIMENTACION_DE_UNA_PROPUESTA_DIDACTICA/CATALINA_VALENTTIA_VILLASANA_USRY.pdf
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Colección: Cognición y desarrollo humano, Paidós, Barcelona
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Barcelona: editorial Crítica

- Vygotsky, L. (1984). *Infancia y Aprendizaje*. Madrid: Akal.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press, Oxford.
- Wallen, N. E. y Fraenkel, J. R. (2001). *Educational research. A guide to the process*. Segunda Edición. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilkins, D. A. (1976). Notional Syllabuses: A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development. Oxford University Press, Oxford.
- Winne, P. (1985). Cognitive processing in the classroom. In L. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* Vol. 2, 795-808 Oxford: Pergamon.

ANEXO I. Resumen de los elementos y subelementos que constituyen un método



Fuente: Richards and Rodgers (2001).

ANEXO 2

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

CAMPO DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje oral y escrito			Español						Español (1, 2 y 3)		
	Segunda Lengua (inglés)			Segunda Lengua (inglés)						Segunda Lengua (inglés) (1, 2 y 3)		
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Números naturales			Matemáticas						Matemáticas (1, 2 y 3)		
	Geometría y conceptos de medida			Ciencias Naturales						Ciencias (1, 2 y 3)		
EXPLORACIÓN Y COMPROMISO CON EL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Ciencias Naturales y Sociales			Ciencias Naturales						Ciencias (1, 2 y 3)		
	Ciencias Sociales y Medio Ambiente			Historia y Geografía						Historia y Geografía (1, 2 y 3)		
DESARROLLO PERSONAL Y FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA	Ciencias Sociales y Medio Ambiente			Formación Cívica y Ética						Formación Cívica y Ética (1, 2 y 3)		
	Ciencias Sociales y Medio Ambiente			Educación Física						Educación Física (1, 2 y 3)		
	Español y actividades artísticas			Educación Artística						Educación Artística (1, 2 y 3)		

Fuente: SEP (2011). Fundamentos Curriculares

ANEXO 3

MCER	CENNI	Niveles Comunes de Referencia
B1 Umbral	Nivel intermedio: 8.	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros 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.
A2 Plataforma	Nivel elemental: 6 y 7	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
A1 Acceso	Nivel inicial: 2, 3, 4 y 5	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Fuente: Escala global, adaptado de Consejo de Europa, 2002: 24 y Niveles Cenni

ANEXO 4

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Principios pedagógicos	Objetivos
1. Contrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje	Disposición y capacidad de continuar aprendiendo, desarrollo de habilidades superiores de pensamiento, expectativas de aprendizaje y de comportamiento. Diversidad, social, cultural, lingüística, estilos de aprendizaje y conocimiento significativo.
2. Planificar para potenciar el aprendizaje	Planificación docente hacia el desarrollo de competencias a través de diseño de actividades tomando como base los aprendizajes esperados.
3. Generar ambientes de aprendizaje	Espacio donde se desarrolla la comunicación, las interacciones que posibilitan el aprendizaje y la mediación de la actuación del docente.
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje	Construcción de aprendizajes en colectivo, inclusivo, metas y liderazgo compartidos, sentido de responsabilidad.
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencia, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados	Pruebas a los estudiantes de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimiento adquirido.
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje	Requieren el desarrollo de habilidades digitales y específicas para el aprendizaje permanente, creación de su propio aprendizaje,
7. Evaluar para aprender	Proceso de obtención de evidencias, juicios, retroalimentaciones sobre los aprendizajes.
8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad	Educación pertinente e inclusiva que promueve el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural.
9. Incorporar temas de relevancia social	Sobre el medio natural y social, la vida y la salud, la cultura y lingüística. Aprendizaje de valores, actitudes, habilidades y conocimientos.
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela	Promover normas que regulen la convivencia diaria, los derechos, las responsabilidades, la delimitación del uso del poder con la participación de los padres de familia.
11. Reorientar el liderazgo	Diálogo informado en favor de la toma de decisiones centradas en el aprendizaje de los alumnos.
12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela	Alternativas de atención individualizada a partir de un diagnóstico, asesoría a los maestros y tutoría para el estudiante.

Fuente: SEP, 2011. Acuerdo 592.

ANEXO 5

Competencias para la vida	
Competencias para el aprendizaje permanente	Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.
Competencias para el manejo de información	Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.
Competencias para el manejo de situaciones	Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.
Competencias para la convivencia	Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.
Competencias para la vida en sociedad	Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Fuente: SEP (2011d). Acuerdo Número 592.

ANEXO 6. COMPETENCIAS GENERALES DE LA LENGUA

EL CONOCIMIENTO DECLARATIVO (saber)	
TIPOS	Ejemplo
Conocimiento del mundo.	Es el conocimiento del mundo que posee el alumno y el nuevo que adquirirá del país en que se habla el idioma.
Conocimiento socio-cultural.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La vida diaria (comidas y costumbres, días festivos, horarios, tipos de trabajos, actividades de ocio). 2. Las condiciones de vida (niveles de vida, condiciones de la vivienda, medidas y acuerdos de asistencia social). 3. Las relaciones personales (estructura social y las relaciones entre sus miembros, entre sexos, estructura y relaciones familiares entre generaciones, en situaciones de trabajo, con la autoridad, de raza y comunidad, grupos políticos y religiosos). 4. Los valores, las creencias y las actitudes respecto a: clases sociales, grupos profesionales, riqueza, culturas regionales, seguridad, instituciones, tradición y cambio social, historia, minorías, identidad nacional, países, política, artes religión, humor. 5. El lenguaje corporal 6. Las convenciones sociales: puntualidad, regalos, vestidos, conversaciones, duración de la estancia, despedidas. 7. El comportamiento ritual escuelas, ceremonias, y celebraciones.
Conciencia intercultural.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La experiencia y el conocimiento socio cultural previo que posee el alumno. 2. Las nuevas experiencias y los conocimientos de la vida social de su comunidad y de la comunidad objeto de estudio necesarias para la comunicación en la segunda lengua. 3. El desarrollo de la conciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio para que el alumno desarrolle una competencia intercultural apropiada.
LAS DESTREZAS Y LAS HABILIDADES (saber hacer)	
TIPOS	Ejemplo
Prácticas	Las destrezas y habilidades prácticas que posee o se exigirá al alumno con el fin de comunicarse con eficacia en un área de interés: destrezas sociales, de la vida, profesionales y de ocio.
Interculturales	<ul style="list-style-type: none"> • La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera. • La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas. • La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas. • La capacidad de superar relaciones estereotipadas.
LA COMPETENCIA EXISTENCIALES (saber ser)	
TIPOS	Ejemplo
Existencial	1. Capacitación y desarrollo de algún rasgo de personalidad. A la hora de preparar lo necesario para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación tomar en cuenta las características del alumno como son: actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos, factores de personalidad.

Fuente: Adaptado del MCER (2001:99)

ANEXO 7

Las Competencias Comunicativas de la lengua para el ciclo 2		
Lingüísticas: Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.	Léxica	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.
	gramatical	Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.
	semántica	Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar: – Qué tipos de relación semántica tendrá que desarrollar o demostrar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
	fónológica	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas le pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.
	Ortográfica y ortográfica	Copia palabras corrientes y frases cortas, por ejemplo, signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Sabe deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos personales.
Sociolingüísticas: Comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua.	Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc.
	Las normas de cortesía	
	Las expresiones de sabiduría popular	
	Las diferencias de registro	
	El dialecto y el acento	
Fragmáticas: La capacidad de ordenar y utilizar los textos y, el conocimiento de las normas de organización de la información	Discursiva	Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos, como «y» o «entonces».
	Funcional	Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.

Fuente: MCER, 2002:106

ANEXO 8

Estándares Curriculares del idioma inglés para el Ciclo 2

1. Comprensión	1.1. Oral	<p>1.1.1. Reconocer palabras y expresiones básicas que se usan habitualmente, relativas a uno mismo, la familia y al entorno inmediato.</p> <p>1.1.2. Entender instrucciones breves sobre asuntos o situaciones conocidas.</p> <p>1.1.3. Identificar algunas diferencias entre tipos de textos orales.</p> <p>1.1.4. Detectar palabras semejantes a la lengua materna.</p> <p>1.1.5. Diferenciar algunas convenciones en textos orales.</p> <p>1.1.6. Comprender el sentido general de textos orales con base en características acústicas, como volumen y entonación.</p> <p>1.1.7. Mostrar comprensión en formas propias y personales.</p> <p>1.1.8. Anticipar el desarrollo de situaciones rutinarias y conocidas a partir de pistas en mensajes orales.</p>
	1.2. De lectura	<p>1.2.1. Comprender palabras conocidas y expresiones cortas y rutinarias propias de ambientes familiares y cotidianos.</p> <p>1.2.2. Identificar palabras específicas usadas para preguntar.</p> <p>1.2.3. Emplear estrategias como la relectura para apoyar la comprensión.</p> <p>1.2.4. Comprender indicaciones escritas breves.</p> <p>1.2.5. Reconocer escritura convencional de palabras en lengua inglesa.</p> <p>1.2.6. Identificar que la escritura y el mensaje que comunica es constante en diversos soportes y tipografías.</p> <p>1.2.7. Comprender elementos y convenciones de la escritura.</p> <p>1.2.8. Reconocer las palabras gráficas como unidades entre espacios en blanco.</p> <p>1.2.9. Identificar la función de algunos elementos tipográficos.</p> <p>1.2.10. Demostrar comprensión del principio alfabético en la lectura de palabras en lengua inglesa.</p>
2. Expresión	2.1. Oral	<p>2.1.1. Emplear textos escritos como estímulo para producir textos orales breves y familiares.</p> <p>2.1.2. Completar con expresiones conocidas las participaciones orales de otros.</p> <p>2.1.3. Formular y responder preguntas familiares sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.</p> <p>2.1.4. Participar con algunas expresiones y lenguaje corporal en intercambios propios de situaciones familiares, habituales y conocidas.</p> <p>2.1.5. Usar un repertorio básico de palabras y expresiones para comunicar datos de identificación personal.</p> <p>2.1.6. Mostrar control de algunas construcciones y fórmulas de comunicación rutinarias.</p> <p>2.1.7. Emplear cambios gestuales, de entonación y repeticiones para interactuar con otros.</p>
	2.2. Escrita	<p>2.2.1. Escribir palabras y expresiones breves sobre personas o hechos rutinarios, conocidos y cercanos a la propia realidad.</p> <p>2.2.2. Escribir algunos datos personales usando letras y números de manera convencional.</p> <p>2.2.3. Distinguir diferentes formas convencionales de organizar textos escritos.</p> <p>2.2.4. Identificar las letras del alfabeto por su nombre o por sonidos comunes.</p>

		<p>2.2.5. Emplear palabras del entorno como modelo para su escritura.</p> <p>2.2.6. Usar modelos de construcciones para crear escritura propia.</p>
3. Multimodalidad		<p>3.1. Entender el tema de textos informativos e instruccionales breves a partir de ilustraciones.</p> <p>3.2. Identificar distintos gráficos para presentar textos escritos.</p> <p>3.3. Reconocer las diferencias en tipografía, colores e imágenes en la creación de textos multimodales.</p> <p>3.4. Participar en la entonación de canciones en lengua inglesa.</p> <p>3.5. Utilizar lenguaje corporal para complementar mensajes orales.</p> <p>3.6. Vincular imágenes con palabras, mediante su recitación oral.</p> <p>3.7. Seguir la lectura de textos en voz alta.</p> <p>3.8. Identificar que la escritura y el texto escrito se combinan y refuerzan su mensaje.</p>
4. Actitudes hacia el lenguaje y comunicación		<p>4.1. Apreciar las emociones, tradiciones culturales y experiencias en textos literarios.</p> <p>4.2. Identificar las semejanzas y diferencias entre los modos de vida.</p> <p>4.3. Emplear la lengua con conciencia de sus efectos sobre otros.</p> <p>4.4. Valorar las expresiones culturales comunes a distintas culturas.</p> <p>4.5. Mostrar interés por conocer más sobre uno mismo y sobre el entorno.</p> <p>4.6. Fomentar la convivencia en comunidad.</p> <p>4.7. Interactuar y reaccionar positivamente a los intentos de expresión y comprensión oral y escrita.</p> <p>4.8. Actuar con respeto, amabilidad y cortesía en la convivencia cotidiana.</p> <p>4.9. Mostrar curiosidad e interés por conocer sobre la lengua inglesa y expresarse en ésta.</p> <p>4.10. Responder apropiadamente a indicaciones orales.</p> <p>4.11. Reconocer el valor de entretenimiento que ofrecen diferentes manifestaciones culturales.</p> <p>4.12. Valorar el entorno natural de México y el mundo.</p> <p>4.13. Emplear el conocimiento con un sentido ético y responsable.</p> <p>4.14. Tomar conciencia de los problemas que afectan su entorno.</p> <p>4.15. Entender y promover la equidad entre personas.</p> <p>4.16. Reconocer el valor de la creación mediante el lenguaje.</p> <p>4.17. Valorar a las personas, sus culturas y lenguas sin discriminación alguna.</p>

Fuente: SEP (2011a). Programa de Estudios. Páginas 24-27

ANEXO 9. Ejemplo de una Práctica Social de Lenguaje perteneciente al Ciclo 2

Práctica social del lenguaje: Leer y entonar canciones		
Ambiente: Literario y lúdico		
Competencia específica: Interpretar y reproducir canciones de interés para el grupo		
Aprendizajes esperados	Contenidos	Producto
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce situaciones sociales en las que se interpretan canciones. Utiliza pistas contextuales y diccionarios bilingües para aclarar el significado de palabras. Entona partes de una canción. Sigue el ritmo de una canción con apoyo de un texto. Completa frases o versos a partir de un repertorio de palabras. 	<p>Hacer con el lenguaje</p> <p>Escuchar y explorar letras de canciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> Anticipar tema de canciones. Identificar tema, propósito, destinatario Reconocer situaciones sociales en que se entonan canciones. Identificar estructura de una canción. <p>Escuchar y seguir la letra en voz alta de canciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> Deducir el significado de palabras. Distinguir aspectos fonéticos y efectos emotivos. Seguir el ritmo de una canción con apoyo de un texto. Reconocer cambios de entonación. Distinguir ritmo, acentuación y entonación de palabras y frases de canciones. <p>Identificar las partes que componen la escritura de canciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> Hacer correspondencias entre lectura y escritura de versos y frases. Completar frases o versos a partir de un repertorio de palabras. Identificar rasgos específicos en la escritura de palabras y enunciados (palabras semejantes al español, letras o combinación de letras de uso poco frecuente o nulo en lengua materna, etcétera). Utilizar signos de puntuación para leer y entonar una canción. <p>Revisar convenciones ortográficas y de puntuación.</p> <p>Saber sobre el lenguaje</p> <ul style="list-style-type: none"> Estructura de canciones: versos, estrofas. Tema, propósito y destinatario de canciones. Componentes textuales. Pistas contextuales. Características acústicas. 	<p>Folleto con letras de canciones</p> <ul style="list-style-type: none"> Elegir canciones. Diseñar y elaborar el folleto. Repartir las estrofas entre los equipos y ensayar su lectura. Reescribir el coro y las estrofas de las canciones en el folleto. Revisar que la redacción de la canción esté completa y cumple con las convenciones ortográficas. Entonar la canción con apoyo de la lectura de la letra. Colocar el folleto en un lugar visible y adecuado dentro o fuera del aula.

	<ul style="list-style-type: none"> • Repertorio de palabras. • Sonidos vocálicos ausentes o poco frecuentes en lengua nativa. • Escritura convencional de palabras, sin alteraciones, reemplazos o supresiones. • Mayúsculas y minúsculas. • Puntuación. <p>Ser con el lenguaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar la letra de canciones como reflejo de emociones y experiencias. • Apreciar el inglés. 	
--	--	--

Fuente: SEP (2011a). Programa de Estudios. Página 60

Anexo 10. Cuestionario Abierto



Investigación Lingüística Aplicada



Objetivo de la investigación: recopilar información valiosa que nos ayude a alcanzar los objetivos curriculares PNEB Ciclo II, diseñando actividades adecuadas a las características de los alumnos, a las Prácticas Sociales de Lenguaje y a las condiciones contextuales. La presente encuesta fue elaborada por la licenciada Claudia Magallí Montes Reyes, estudiante de la maestría en Lingüística aplicada.

Se te agradece tu participación para ayudar a construir de la manera más honesta este cuestionario. Toda la información vertida en este cuestionario, se dará por hecho que podrá ser utilizada para la investigación.

Recuerda que si te hace falta espacio para comentar las preguntas por favor usa el reverso de las hojas.

Edad: _____ Género: M F

Nombre de la escuela de asignación: _____

Categoría de la escuela: Rural Urbana

Título profesional: _____

Experiencia docente (años) en la enseñanza del idioma inglés: 1 2 3 4 5+ 10+

¿Cuál de los siguientes niveles de inglés consideras tener? Inicial intermedio avanzado

¿Cuenta con algún nivel de certificación, cuál o cuáles? _____

Para contestar las siguientes tres preguntas favor de escribir el número de la práctica de acuerdo a la hoja anexa (ubicado al final del cuestionario) que se proporcionó y el producto sugerido:

1. Describe las principales actividades que diseñaste en las tres prácticas sociales de lenguaje que más les han gustado a tus alumnos (en cada ejemplo anota el número asignado a cada práctica):
2. Explica alguna de las razones de las tres prácticas sociales que menos les han gustado a tus alumnos (en cada ejemplo anota el número asignado a cada práctica):
3. ¿Da ejemplos de tres productos que hayas tenido que cambiar para tener mejores resultados en la actitud participativa de tus alumnos? En cada ejemplo menciona el número asignado a cada práctica y el producto que sugieres cambiar:
4. ¿Qué otras Prácticas Sociales consideras que debieran incluirse en el programa de inglés?
5. ¿Qué estilos de aprendizaje has detectado en tus grupos?
6. ¿Explica brevemente cómo consigues el material didáctico utilizado en tus clases?
7. ¿Cuáles son los principales problemas que has tenido al planear tus actividades o tus clases?
8. ¿Qué problemas has tenido (o han tenido tus alumnos) con el material didáctico (libro de trabajo, de lectura y del maestro) proporcionado por el Programa?
9. ¿Qué material consideras que te hacen falta para hacer un buen uso de tu clase?
10. ¿Qué capacitaciones sugieres por parte de la coordinación del PNYIBB para mejorar tu práctica docente?

Hoja anexa

PRÁCTICAS DE LENGUAJE DEL SEGUNDO CICLO TERCER GRADO DE PRIMARIA

3º Grado	Práctica Social de lenguaje	Ámbito	Competencia específica	Producto
Unidad 1	1.1.1 Hablar y escribir para participar en diálogos de la vida cotidiana	Familiar y comunitario	Reconocer en un diálogo expresiones relacionadas con expectativas personales respecto del año escolar	Diálogos ilustrados
	1.1.2 Leer y escuchar canciones	Literario y folclórico	Leer y cantar una canción cantado emocional	Canción infantil
Unidad 2	1.2.1 Dar y recibir instrucciones para elaborar objetos y registrar información	Académico y de formación	Seguir y producir los pasos de un instructivo para elaborar un objeto	Instructivo
	1.2.2 Ofrecer y recibir información de uno mismo y de otras personas conocidas	Familiar y comunitario	Comprender información sobre actividades realizadas propias y de otros	Lista de actividades
Unidad 3	1.3.1 Jugar con las palabras leer y escribir con propósitos expresivos y estéticos	Literario y folclórico	Elaborar juegos de lenguaje para descubrir palabras a partir de susogramas	Crucigramas
	1.3.2 Formular y responder preguntas para buscar información sobre un tema concreto	Académico y de formación	Reconocer y plantear preguntas para buscar información sobre un tema concreto	Guía de preguntas curiosas
Unidad 4	1.4.1 Escuchar y expresar necesidades propias e inmediatas	Familiar y comunitario	Reconocer y comprender expresiones para utilizar lo que se quiere o necesita por medio de otras	Tarjetas de hábitos diarios
	1.4.2 Leer textos narrativos y reconocer expresiones culturales propias de los países en que se habla lengua inglesa	Literario y folclórico	Leer cuentos breves infantiles y aplicar expresiones culturales propias de los países en que se habla lengua inglesa	Análisis de cuentos radiofónicos
Unidad 5	1.5.1 Registrar e interpretar información en un gráfico	Académico y de formación	Localizar e interpretar información en un gráfico	Esquema
	1.5.2 Interpretar mensajes en anuncios publicitarios	Familiar y comunitario	Reconocer y comprender mensajes en anuncios propios de la comunidad	Análisis de un evento o acontecimiento de la comunidad

PRÁCTICAS DE LENGUAJE DEL SEGUNDO CICLO CUARTO GRADO DE PRIMARIA

4º Grado	Práctica Social de lenguaje	Ámbito	Competencia específica	Producto
Unidad 1	1.1.1 Hablar y escribir para participar en diálogos de la vida cotidiana	Familiar y comunitario	Interpretar en un diálogo expresiones relacionadas con preocupaciones escolares	Historietas
	1.1.2 Leer y cantar canciones	Literario y folclórico	Interpretar y reproducir canciones de interés para el grupo	Folleto con letras de canciones
Unidad 2	1.2.1 Dar y recibir instrucciones para elaborar objetos y registrar información	Académico y de formación	Interpretar y registrar información en un calendario	Calendario
	1.2.2 Ofrecer y recibir información de uno mismo y de otras personas conocidas	Familiar y comunitario	Ofrecer e interpretar información sobre experiencias personales	Juego de tarjetas para formar diálogos
Unidad 3	1.3.1 Jugar con las palabras leer y escribir con propósitos expresivos y estéticos	Literario y folclórico	Realizar juegos de lenguaje para decir y escribir palabras	Cuadros de trabalenguas
	1.3.2 Formular y responder preguntas para buscar información sobre un tema concreto	Académico y de formación	Formular y responder preguntas para obtener información sobre un tema concreto	Cuestionario para evaluar
Unidad 4	1.4.1 Escuchar y expresar necesidades propias e inmediatas	Familiar y comunitario	Interpretar y producir expresiones para ofrecer ayuda	Cartel con diálogo ilustrado
	1.4.2 Leer textos narrativos y reconocer expresiones culturales propias de los países en que se habla lengua inglesa	Literario y folclórico	Leer leyendas infantiles y apreciar expresiones culturales propias de los países en que se habla lengua inglesa	Tarjetas con escenas ilustradas de una leyenda
Unidad 5	1.5.1 Registrar e interpretar información en un gráfico	Académico y de formación	Registrar e interpretar información en un gráfico	Diagrama connotado
	1.5.2 Interpretar mensajes en anuncios publicitarios	Familiar y comunitario	Interpretar mensajes de anuncios de productos comerciales	Anuncios de productos comerciales

Anexo II. Cuestionario Cerrado



Investigación Lingüística Aplicada



Objetivo de la investigación: recopilar información valiosa que nos ayude a alcanzar los objetivos curriculares PNIEB del Ciclo II, diseñando actividades adecuadas a las características de los alumnos, a las Prácticas Sociales de Lenguaje y a las condiciones contextuales. La presente encuesta fue elaborada por la licenciada Claudia Magallí Montes Reyes, estudiante de la maestría en Lingüística aplicada. Se te agradece tu participación para ayudar a contestar de la manera más honesta este cuestionario. Toda la información vertida de manera confidencial en este cuestionario, se dará por hecho que podrá ser utilizada para la investigación.

1. De las prácticas de lenguaje del tercer grado de primaria resumidas en el siguiente cuadro elige las que sí (S) y las que no (N) les han gustado o interesado a tus alumnos.

PRÁCTICAS DE LENGUAJE DEL SEGUNDO CICLO: TERCER GRADO DE PRIMARIA

Grado	Práctica Social de lenguaje	Ambiente	Competencia específica	Producto	S	N
Unidad 1	1.1.1 Hablar y escribir para participar en diálogos de la vida cotidiana	Familiar y comunitario	Reconocer en un diálogo expresiones relacionadas con expectativas personales respecto del año escolar	Diálogos ilustrados		
	1.1.2 Leer y entonar canciones	Literario y lúdico	Leer y entonar una canción infantil tradicional	Canción infantil		
Unidad 2	1.2.1 Oír y recibir instrucciones para elaborar objetos y registrar información	Académico y de formación	Seguir y producir los pasos de un instructivo para elaborar un objeto	Instructivos		
	1.2.2 Ofertar y recibir información de uno mismo y de otros personas conocidas	Familiar y comunitario	Comprender información sobre actividades propias y de otros	Lista de actividades		
Unidad 3	1.3.1 Jugar con las palabras leer y escribir con propósito expresivos y estéticos	Literario y lúdico	Elaborar juegos de lenguaje para descubrir palabras a partir de emblemas	Crossigrama		
	1.3.2 Formular y responder preguntas para buscar información sobre un tema concreto	Académico y de formación	Reconocer y plantear preguntas para buscar información sobre un tema concreto	Guía de preguntas cortas		
Unidad 4	1.4.1 Escuchar y expresar necesidades prácticas e imaginarias	Familiar y comunitario	Reconocer y comprender expresiones para obtener lo que se quiere o necesita por medio de otros	Tarjetas de historias de vida		

	5.1.2 Leer textos narrativos y reconocer expresiones culturales propias de los países en que se habla lengua inglesa.	Literario y lúdico	Leer cuentos breves infantiles y apreciar expresiones culturales propias de los países en que se habla lengua inglesa.	Audiocuento/lectura radiofónica		
Unidad 3	5.1.1 Registrar e interpretar información en un gráfico	Académico y de formación	Localizar e interpretar información en un gráfico	Etiqueta		
	5.1.2 Interpretar mensajes en anuncios publicitarios	Familiar y comunitario	Reconocer y comprender mensajes en anuncios propios de la comunidad	Anuncios de un evento o acontecimientos de la comunidad		

2. De las prácticas de lenguaje del cuarto grado de primaria examinadas en el siguiente cuadro elige las que sí (S) y las que no (N) les han gustado o interesado a tus alumnos:

PRÁCTICAS DE LENGUAJE DEL SEGUNDO CICLO: CUARTO GRADO DE PRIMARIA

4 Grado	Práctica Social de lenguaje	Ambiente	Competencia específica	Producto	S	N
Unidad 1	1.1.1 Hablar y escribir para participar en diálogos de la vida cotidiana	Familiar y comunitario	Interpretar en un diálogo expresiones relacionadas con preocupaciones escolares	Historietas		
	1.1.2 Leer y entonar canciones	Literario y lúdico	Interpretar y reproducir canciones de interés para el grupo	Folleto con letras de canciones		
Unidad 2	1.2.1 Dar y recibir instrucciones para elaborar objetos y registrar información	Académico y de formación	Interpretar y registrar información en un calendario	Calendario		
	1.2.2 Ofrecer y recibir afirmaciones de una muestra y de otras personas conocidas	Familiar y comunitario	Ofrecer e interpretar afirmación sobre experiencias personales	Juego de tarjetas para formar diálogos		
Unidad 3	1.3.1 Jugar con las palabras leer y escribir con propósitos expresivos y estéticos	Literario y lúdico	Recitar juegos de lenguaje para decir y escribir trabalenguas	Converso de trabalenguas		
	1.3.2 Formular y responder preguntas para buscar información sobre un tema concreto	Académico y de formación	Formular y responder preguntas para obtener información sobre un tema concreto	Cuestionario para evaluar		
Unidad 4	1.4.1 Escuchar y expresar necesidades prácticas e institucionales	Familiar y comunitario	Interpretar y producir expresiones para obtener ayuda	Cartel con diálogo ilustrado		
	1.4.2 Leer textos narrativos y reconocer expresiones culturales propias de los países en que se habla lengua inglesa	Literario y lúdico	Leer leyendas infantiles y apreciar expresiones culturales propias de los países en que se habla lengua inglesa	Tarjetas con escenas ilustradas de una leyenda		
Unidad 5	1.5.1 Registrar e interpretar información en un gráfico	Académico y de formación	Recopilar e interpretar información en un gráfico	Diagrama conceptual		
	1.5.2 Interpretar mensajes en anuncios publicitarios	Familiar y comunitario	Interpretar mensajes de anuncios de productos comerciales	Anuncios de productos comerciales		

(Si tienes algún comentario extra puedes ponerlo en este espacio en blanco)

3. Elige de la siguiente lista de materiales educativo el rango de utilidad que haces de ellos en el diseño de tus clases.

Materiales educativo	No lo utilizo	Lo utilizo poco	Más o menos lo utilizo	Casi siempre lo utilizo	Siempre lo utilizo
Dibujos didácticos					
Adivinanzas					
Juegos					
Sopas de letras					
Crucigramas					
Cuentos cortos					
Chistes					
Diagramas					
Refranes					
Versos					
Lecturas cortas					
Instructivos					
Historietas					
Noticias					
Caricaturas					
Fábulas					
Acertijos					
Periódico					
Canciones					
Grabadora					
Televisión					
Películas					
La biblioteca					
Reproductor de CD					
Música					
Computadora					
Reproductor de DVD					
Fotografías					
Trabancas					
Microfóno					

(Si tienes algún comentario extra puedes ponerlo en este espacio o al final del cuestionario.)

4. ¿Consideras que el material didáctico (libros de trabajo, de lectura y libro del maestro) proporcionado por el programa puede apoyar el buen diseño de la clase?
- | | | | | |
|-----------|-------|---------|--------------|------|
| Excelente | Bueno | Regular | Insuficiente | Malo |
|-----------|-------|---------|--------------|------|
5. ¿Cómo son las condiciones de infraestructura en la escuela asignada?
- | | | | | |
|-----------|-------|---------|--------------|------|
| Excelente | Bueno | Regular | Insuficiente | Malo |
|-----------|-------|---------|--------------|------|
6. ¿Cómo es el acceso a las tecnologías en tu escuela asignada?
- | | | | | |
|-----------|-------|---------|--------------|------|
| Excelente | Bueno | Regular | Insuficiente | Malo |
|-----------|-------|---------|--------------|------|
7. ¿Cómo es el apoyo que recibes de las autoridades de la escuela primaria y de los docentes titulares de grupo?
- | | | | | |
|-----------|-------|---------|--------------|------|
| Excelente | Bueno | Regular | Insuficiente | Malo |
|-----------|-------|---------|--------------|------|

(Recuerda que si tienes algún comentario extra puedes escribirlo en los espacios en blanco.)