

166. Martha Martínez Aguilera
Rebeca Saíñz Elizarrabaz
Propuestas didácticas para la formación de docentes en biología, educación física y reflexiones en torno a las matemáticas.
(propuesta didáctica)

167. Cirila Cervera Delgado
Yolanda Coral Martínez Dorado
Blanca Eugenia Silva Macías
Narrativas de cuerpos académicos en escuelas normales de Guanajuato.
(narrativa)

168. Florecio Antonio Girón
Poseer el viento. De Florencio Antonio Girón.
(poesía)

169. Varios autores
ENEP. Por el placer de compartir y crecer juntos. Experiencias del acompañamiento en el proceso de titulación.
(crónica)

170. María Tila Zapata Pereyra
(Coordinadora)
La movilidad estudiantil: desafíos y oportunidades en la formación de estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar.
(propuesta didáctica)



La obra potencializa el logro de las competencias comunicativas como esenciales para la vida profesional de las futuras educadoras de preescolar, particularmente en la enseñanza del inglés, vista como un reto para el logro del aprendizaje significativo. Este libro es pertinente para comprender el estudio de este idioma mediado por las tecnologías del aprendizaje en un entorno local, y evidencia la necesidad de instaurar programas estratégicos para la obtención de la competencia lingüística.

María Tila Zapata Pereyra

Tecnologías del aprendizaje en la enseñanza del idioma inglés:
experiencias en una escuela formadora de docentes
PROPUESTA DIDÁCTICA

María Tila Zapata Pereyra

Tecnologías del aprendizaje en la enseñanza del idioma inglés: experiencias en una escuela formadora de docentes



Ediciones Normalismo Extraordinario

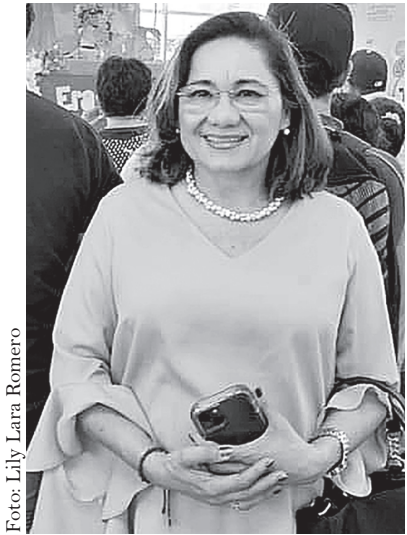


Foto: Lily Lara Romero

María Tila Zapata Pereyra. Docente investigadora de la Escuela Normal Preescolar “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”, Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad del Valle de México y Doctora en Ecoeducación por el Instituto Universitario Puebla; miembro del Sistema Estatal de Investigadores del CCYTET e integrante de la Red Estatal de Investigadores en Materia Educativa. Colabora con el comité editorial de las Escuelas Normales, IESMA y UPN. Ha realizado estancias de investigación en Francia y Estados Unidos. Actualmente desarrolla líneas de investigación sobre formación, metodología y práctica docente en el nivel preescolar.

Imagen de portada:
Steven Weirather / Pixabay

Tecnologías del aprendizaje
en la enseñanza del idioma inglés:
experiencias en una escuela
formadora de docentes

María Tila Zapata Pereyra

Tecnologías del aprendizaje
en la enseñanza del idioma inglés: experiencias
en una escuela formadora de docentes

Propuesta didáctica

Ediciones Normalismo Extraordinario

Tecnologías del aprendizaje en la enseñanza del idioma inglés: experiencias en una escuela formadora de docentes

Primera edición, julio de 2024

D. R. © 2024 María Tila Zapata Pereyra

D. R. © 2024 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN: 978-607-579-563-8

Impreso y hecho en México

El contenido de esta publicación es responsabilidad del autor o autores.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESuM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

**Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal**
CONAEN



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



ESCUELA ROSARIO MARÍA GUTIÉRREZ ESQUIVEL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

DIRECTORIO FEDERAL

Lic. Andrés Manuel López Obrador
Presidente de México

Mtra. Leticia Ramírez Amaya
Secretaria de Educación Pública

Dr. Francisco Luciano Concheiro Bórquez
Subsecretario de Educación Superior

Mtro. Mario Alfonso Chávez Campos
Director General de Educación Superior para el Magisterio

Dr. Jorge Cázares Torres
Director de Profesionalización Docente

Mtra. Aleyda Guadalupe García Gatell
Coordinadora Ediciones Normalismo Extraordinario

DIRECTORIO ESTATAL

Dra. Egla Cornelio Landero
Secretaria de Educación del Estado de Tabasco

Mtro. Luis Rodrigo Marín Figueroa
Subsecretario de Educación Media y Superior

Mtra. Elizabeth Mendoza González
Directora de Educación Superior

Mtra. Noemí Narváez Ávila
Coordinadora de Escuelas Normales, IESMA y UPN

Dra. María Tila Zapata Pereyra
Directora de la Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”
Licenciatura en Educación Preescolar

ÍNDICE

Presentación	13
Capítulo I	
Origen histórico para el estudio de la enseñanza de una competencia lingüística: el particular caso del idioma inglés	19
Capítulo II	
El marco de referencia para la enseñanza del idioma inglés	52
Capítulo III	
Hallazgos teóricos sobre la enseñanza de la competencia lingüística	77
Capítulo IV	
Un poco de metodología para el abordaje e interpretación de las tecnologías del aprendizaje en el entorno de la enseñanza del inglés como competencia lingüística	94
Capítulo V	
Aproximaciones empíricas e interpretaciones de un estudio con educadoras de educación preescolar sobre la enseñanza de una competencia lingüística (inglés) mediante las Tecnologías del Aprendizaje (TAC) en una escuela formadora de docentes	104
A manera de conclusión	133
Modelo ecoeducativo	138
Propuesta de educación autodidacta	141
Referencias	148

PRESENTACIÓN

La presente obra es un producto de conocimiento soportado en una acción investigativa de corte doctoral, con enfoque sistémico, más propiamente de naturaleza ecoeducativa. Tiene como sociogénesis, por parte de la autora, la experiencia personal de laborar como docente en una escuela formadora de docentes, la Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura en Educación Preescolar, así como de una larga experiencia como hablante de la lengua inglesa. Tal experiencia hizo posible la realización de una investigación centrada en la necesidad académica, desde una lógica evaluativa, de saber o reconocer lo que piensan las estudiantes de la Escuela Normal sobre la enseñanza y el aprendizaje de esta segunda lengua denominada inglés, a efecto de demostrar que, a través del uso de las tecnologías de la información, comunicación, aprendizaje y empoderamiento se potencializa el logro de las competencias comunicativas.

El proceso investigativo se centró en dos actores clave vinculados al entorno de la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés: las docentes y las estudiantes¹ que han tenido la experiencia de cursar la asignatura, además de generar una amplia percepción y testimonio sobre el nivel de conocimiento o dominio de las docentes con las que han trabajado. No se dejó fuera a sus directivos, quienes tienen la obligación de proponer, implementar e implantar procesos, gestiones y proyectos para la mejora e innovación del medio ambiente denominado

¹En adelante nos referiremos a los docentes de inglés y los alumnos como “Las docentes” y, según el caso, “las alumnas o las estudiantes” en razón de que todas son del sexo femenino y no hay docentes ni estudiantes hombres.

Escuela Normal sobre la base de los principios explícitos e implícitos en su misión, visión y valores.

La obra potencializa el logro de las competencias comunicativas como esenciales para la vida laboral y profesional de las futuras educadoras de niñas y niños de preescolar, particularmente en lo que atañe a la enseñanza del inglés, vista como un reto que conduce al encuentro e implementación de mejores formas de alcanzar el aprendizaje significativo en este ámbito y practicar de forma eficaz y efectiva la responsabilidad social de las instituciones de educación con la sociedad y el estado.

Ante la realidad expuesta, este libro es pertinente para comprender el proceso de aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de licenciatura en educación preescolar mediado por las tecnologías del aprendizaje en un entorno local. Además, hace evidente una histórica necesidad de realizar acciones de investigación básica en la materia, así como de procesos de innovación educativa que conduzcan hacia la investigación aplicada y el desarrollo experimental; con la pretensión de instaurar programas estratégicos para la enseñanza de la competencia lingüística.

El análisis aquí presentado tuvo como propósito impactar en los niveles micro y macro del sistema educativo de la entidad tabasqueña, por lo que se asume que es responsabilidad de los actores que integran dicho sistema involucrarse en todas las actividades pedagógicas que permitan la formación de capital humano con las habilidades y competencias metacognitivas necesarias para la enseñanza del inglés, particularmente en el nivel de educación básica de la entidad.

Con los resultados de la investigación que le da sentido

a ejercicio editorial, se plantea una propuesta de programa autodidacta para el logro de las competencias comunicativas. Dicha propuesta se articula con ejes de trabajo específicos (fortalecimiento; capacitación y actualización; investigación y transversalización), así como con líneas de acción y sus correspondientes estrategias pedagógicas y de investigación, sin omitir el involucramiento de los actores clave del medio ambiente escolar de la Escuela Normal, tales como directivos, docentes, y estudiantes. La propuesta configura un enfoque holista sistémico, imbricando el uso y utilidad de las Tecnologías del Aprendizaje (TAC), así como de la Información y Comunicación (TICS), y las del Empoderamiento y Participación (TEP).

El estudio ya se considera como una fuente de consulta o de replicación de la investigación en otro medio ambiente por parte de estudiantes de pregrado y posgrado, investigadores e investigadoras de diferentes campos de estudio. Demuestra, además, la relevancia de considerar el estudio del idioma inglés en las escuelas normales de Tabasco y sensibilizar a los docentes en el desempeño y desarrollo de competencias a fin de lograr el perfil de egreso de las estudiantes en la asignatura de inglés, tanto en la interpretación como en el dominio del mapa curricular que indica la forma en cómo se debe producir un mayor alcance y desarrollo de las competencias lingüísticas.

Respecto a la metodología utilizada, el estudio manifiesta un enfoque mixto, toda vez que se recolectó, analizó y vinculó datos cuantitativos y cualitativos, lo que involucró la conversión de datos cuantitativos en cualitativos y viceversa, con lo que se respondió el problema eje de investigación y

sus respectivas preguntas, considerando que el enfoque mixto incluye no solo instrumentos de análisis de medición, sino de cualificación para la descripción de procesos, hechos, situaciones y fenómenos en su carácter o naturaleza comportamental.

El corpus que integra el libro se organiza en cinco capítulos. El primero se denomina Origen histórico para el estudio de la enseñanza de una competencia lingüística: el particular caso del idioma inglés, que aglutina el contexto histórico de la aparición de la enseñanza y el aprendizaje de la competencia lingüística en los Estados Unidos Mexicanos y su implementación en el sistema educativo, así como políticas internacionales y organismos que han promovido su inserción en los diversos países del orbe. Incluye también la revisión del andamiaje legal que permitió su integración a la malla curricular en nuestro país, particularmente en la educación preescolar, de forma histórica hasta llegar a la reforma educativa de 2014. En este capítulo también se incorpora el marco conceptual que integra los conceptos clave con los que se abordaron los análisis, tales como Enseñanza de la Segunda lengua, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Tecnologías del Aprendizaje, y Tecnologías del Empoderamiento y la Participación. También describe el estado que guardan la distribución de horas docente y de estudio en los diferentes niveles educativos, desde preescolar hasta el nivel secundaria.

El segundo capítulo se denomina El marco de referencia para la enseñanza del idioma inglés, y en él se describe cuándo aparecen los estudios de la competencia lingüística en el caso mexicano, el momento en que por orden ejecutiva de

diversos gobiernos se instauró su enseñanza en los diversos niveles educativos, así como el propósito por el que debía cursarse en la educación mexicana una lengua extranjera como el inglés o el francés, en su momento, aunque ahora existe diversidad de lugares, tanto centros de enseñanza privados como públicos, que enseñan más de una lengua extranjera.

En el tercer capítulo, titulado Hallazgos teóricos sobre la enseñanza de la competencia lingüística, se realiza una revisión de trabajos de investigación que abordan experiencias de enseñanza de una segunda lengua como el inglés. Desde un marco sistémico, se plantean los elementos y principios teóricos que deben considerarse para el estudio de la competencia lingüística y su enseñanza efectiva, haciendo énfasis en la diversidad de recursos didácticos para su aprendizaje, considerando las tecnologías de aprendizaje del mundo actual.

El cuarto capítulo, llamado Un poco de metodología para el abordaje e interpretación de las tecnologías del aprendizaje en el entorno de la enseñanza del inglés como competencia lingüística, aborda los recursos metodológicos utilizados para el trabajo en campo, la interacción con los sujetos de estudio, la recopilación de información, la muestra, las variables y su operacionalización dentro de la escuela formadora de docentes.

En el quinto capítulo, titulado Aproximaciones empíricas e interpretaciones de un estudio con educadoras de educación preescolar sobre la enseñanza de una competencia lingüística (inglés) mediante las Tecnologías del Aprendizaje (TAC) en una escuela formadora de docentes, se describen todos los hallazgos encontrados en la investigación que le da origen y sentido al presente libro, tanto de la percepción

sobre la enseñanza del inglés generada por las estudiantes de educación preescolar, como la de las docentes encargadas de transferir el conocimiento para configurar la competencia lingüística basada en el inglés dentro de la Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”. Este apartado también contiene las respuestas a cada pregunta realizada en los cuestionarios y guía de grupo focal aplicados, las cuales se correlacionan con las variables del idioma inglés y las tecnologías del aprendizaje que fungieron como conceptos de trabajo con los que se operacionalizó la pesquisa y el análisis investigativo, el planteamiento del problema, los objetivos general y específicos, y las preguntas de investigación.

Finalmente, aparecen la conclusión y la propuesta de educación autodidacta para el logro de las competencias comunicativas en estudiantes de la asignatura de inglés, que plantea de forma estratégica mejorar la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua vinculada a las TICS, TAC y TEP al interior de la Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”, Licenciatura en Educación Preescolar, en el estado de Tabasco, México.

CAPÍTULO I

Origen histórico para el estudio de la enseñanza de una competencia lingüística: el particular caso del idioma inglés

La presente obra deviene de una investigación que hace referencia al aprendizaje del idioma inglés a través de las tecnologías del aprendizaje y la información y comunicación de estudiantes de Licenciatura en educación preescolar de la Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”, ubicada en la ciudad de Villahermosa, Tabasco, en el sureste de México.

El perfil de egreso de las estudiantes en esta licenciatura, en su Plan 2012, indica que los rasgos deseables de la nueva maestra se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Todos los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica. Algunos, como el dominio de los propósitos y contenidos básicos, se identifican primordialmente con espacios delimitados en el plan de estudios, otros, como la consolidación de las habilidades intelectuales o la formación valoral, corresponden a los estilos y las prácticas escolares que se promoverán en el conjunto de los cursos. La disposición y la capacidad para aprender de manera permanente dependerá tanto del interés y la motivación que despierte el campo de estudios, como del desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, la comprensión de la estructura y la lógica de los contenidos,

así como de los hábitos de estudio consolidados durante la educación normal.

Al término de sus estudios, las y los egresados contarán con habilidades, conocimientos, actitudes y valores determinados que a continuación se describen.

Habilidades intelectuales específicas:

- Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.
- Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.
- Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que estos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.
- Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.
- Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audio-

visual, en especial la que necesita para su actividad profesional.

- Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar:
- Reconoce la educación preescolar como un servicio que promueve la democratización de las oportunidades de desarrollo de la población infantil, y que contribuye a compensar las desigualdades culturales y sociales de origen.
- Comprende el significado de los propósitos de la educación preescolar, de los enfoques pedagógicos que sustentan la acción educativa para propiciar el desarrollo integral y equilibrado de las niñas y los niños, e identifica, como uno de los principales aportes de este servicio, el desarrollo de las capacidades cognitivas que son la base del aprendizaje permanente.
- Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los propósitos básicos que pretende lograr la educación preescolar, con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.
- Reconoce la articulación entre los propósitos de la educación preescolar y los de la educación básica en su conjunto, en particular, con los de la primaria.

Competencias didácticas:

- Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de estos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conociemien-

to, desarrollo de habilidades y formación valoral que promueve la educación preescolar.

- Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos, en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los niños en condiciones familiares y sociales particularmente difíciles.
- Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, orden, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía de los educandos.
- Reconoce el valor pedagógico del juego y lo utiliza en su trabajo cotidiano como un recurso que promueve el desarrollo de aprendizajes, habilidades, actitudes y valores.
- Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos; las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.
- Conoce y aplica distintas estrategias para valorar los logros que alcancen los niños y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.
- Aprovecha los recursos que ofrece el entorno de la escuela con creatividad, flexibilidad y propósitos claros para promover el aprendizaje de los niños.
- Es capaz de seleccionar y diseñar materiales congruen-

tes con el enfoque y los propósitos de la educación pre-escolar, en particular distingue los que propician el interés, la curiosidad y el desarrollo de las capacidades de los niños, de aquellos que carecen de sentido pedagógico. Identidad profesional y ética:

- Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.
- Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de estos y la sociedad.
- Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.
- Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial los que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.
- Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.
- Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo

con sus colegas.

- Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.
- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.
- Aprueba y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.
- Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.
- Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad a la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.
- Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de la tarea educativa.
- Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.

En la formación del perfil de egreso, acorde a la lógica de la educación actual en el país, se hace necesario reconocer el proceso de enseñanza-aprendizaje que posibilita la implementación de habilidades comunicativas para el desarrollo de competencias encaminadas a la docencia del idioma inglés.

Respecto a trabajos anteriores vinculados a la enseñanza de un idioma, encontramos a Chomsky (1965), quien afirma que nuestra primera lengua alude al conocimiento lingüístico ideal del nativo hablante y, la segunda, al uso práctico de esa lengua en situaciones concretas. En otras palabras, nuestra primera lengua otorga una estructura gramatical que facilita el aprendizaje de la segunda, en tanto que, por situaciones concretas, podemos entender las relacionadas con una necesidad de conocimiento, un requerimiento educativo, o un entorno laboral que demanda el uso de un idioma para la comunicación específica o, más puntualmente, una concreción producida por ambientes propios de la globalización económica o, como afirma Castells (1996), una reconfiguración de la era de la información.

En apego a los tratados internacionales en materia educativa a los que México se ha sumado, tales como los impulsados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización Mundial de Comercio (OMC), el Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN), y el Acuerdo Comercial entre México, Estados Unidos y Canadá (T-MEC), se requiere que estudiantes y profesionistas dominen una lengua extranjera, debido a que en la actualidad, las tecno-

logías del aprendizaje; de la información y comunicación; así como del empoderamiento, permiten la interconexión con diversos entornos educativos en los que el conocimiento del inglés es el medio idóneo —aunque no el único— para establecer los procesos de enseñanza-aprendizaje o de otra naturaleza con los que se alcancen propósitos o metas en los niveles individual, institucional, laboral o económico para los actores involucrados en tales procesos; el idioma inglés es el medio comunicativo clave para su desarrollo. Por ejemplo, actualmente en la mayoría de las evaluaciones de ingreso a los posgrados del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), debe obtenerse al menos 410 puntos del *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) o entre un puntaje de 4.0 a 4.5 del *International English Language Testing System* (IELTS), debido a que la literatura científica a revisar está escrita principalmente en inglés. Como ejemplo encontramos que la UNESCO:

(...) volvió a enfatizar su interés en la educación superior a escala mundial. Como elementos de diagnóstico, apuntó que las principales fuerzas motoras del cambio en ese nivel eran la ingente y diversificada demanda social de ingreso, la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y de investigación, la multiplicación de modelos de educación superior a distancia y la consolidación de los proveedores privados y transnacionales de servicios de enseñanza superior. Consideró que ese entorno de transformación acelerada obligaba a adaptar los dispositivos de aseguramiento de calidad a la heterogeneidad de las instituciones de tipo terciario y de los modos de suministro de la ense-

ñanza. Obligaba simultáneamente a velar por la equidad, en lo que refiere tanto a la pertinencia productiva y social de los perfiles profesionales como a la accesibilidad de la oferta de formación. Implicaba trabajar cooperativamente y en redes. (Didou, 2014, p. 1)

Los tratados de libre comercio no se supeditan solo a una cuestión de flujos financieros, sino a cambios estructurales internos que los países realizan en sus constituciones políticas e instrumentos jurídicos para fundamentar todo cambio que posibilite procesos que hilvanen la competitividad. En esta lógica, la enseñanza del inglés es clave.

Históricamente, la adecuación del inglés a los planes de estudio tanto de escuelas normales del país como en instituciones de educación superior y centros de investigación públicos o privados obedece a una necesidad motora de los sistemas de integración regional e internacional, así como de comunidades específicas y de tratados de libre comercio, ya que el conocimiento lingüístico del idioma inglés es una competencia específica que el capital humano debe desarrollar para el adecuado desarrollo de funciones pedagógicas y actividades laborales que demandan tales sistemas. La adquisición de esa competencia hará viable el entendimiento económico, laboral, social, ambiental y cultural para luego enfrentar experiencias que, en el caso de las estudiantes y profesores de la Escuela Normal, se relacionan con el laboratorio, las aulas de formación profesional y, particularmente, en las aulas de estudiantes de preescolar, porque a partir del año 2009 se implementó un programa piloto básico y de ampliación en el sistema de educación básica que incorpora el aprendizaje del idioma inglés.

Lo anterior obliga a analizar las competencias que debe tener el alumnado, así como el papel preponderante que tienen los docentes como facilitadores del idioma inglés. Es imprescindible que los estudiantes cuenten con la preparación suficiente para enfrentar exitosamente el reto de su participación en el nuevo sistema educativo implementado por la reciente reforma educativa que, sin dejar de ser constructivista, se convierte en un instrumento de producción de competencias y habilidades, que propone *per se* procesos de innovación educativa. Como sostiene de manera específica Krashen (1981), la adquisición del inglés consiste en el proceso espontáneo de la interiorización de reglas que resultan del uso natural del lenguaje. Es decir, de lo ya aprendido o asimilado, como es el caso de las habilidades comunicativas y gramaticales que nos otorga nuestra primera lengua.

Es obligado, en primer lugar, hacer referencia a cuáles serán las demandas del entorno a las que debe responder la institución escolar e incorporar nuevos sistemas de aprendizaje más adaptados a los nuevos escenarios económico, social y cultural.

La expresión “sociedad de la información y el conocimiento” recoge diversos procesos de transformación como la globalización económica y el advenimiento de una sociedad del riesgo, la ubicuidad de las tecnologías y el fácil acceso a la información, la economía basada en el conocimiento y los cambios en la estructura del mercado laboral (Castells, 1996).

Tales cambios, pueden interpretarse como:

(...) sustantivos en las relaciones de poder y de producción y en las formas de vivir, así como los importantes movimientos demográficos y los espectaculares logros tecnológicos de las últimas décadas, han producido una alteración radical en nuestra forma de comunicarnos, de actuar, de

pensar y de expresar. Vivimos saturados de información accesible, diversa, fragmentaria, sesgada, frágil y cambiante. La confusión, la abundancia, la fragmentación y la perplejidad sustituyen al conocimiento común y estable de las sociedades tradicionales. Las enseñanzas de la vida y las costumbres del pasado no son suficientes para afrontar los desafíos del presente y las exigencias del futuro. Este nuevo escenario social demanda cambios también sustantivos en la formación de los futuros ciudadanos y, por tanto, plantea retos ineludibles a los sistemas educativos, a las escuelas, al currículo, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y por supuesto a los docentes (...).

El nuevo contexto exige a la escuela responsabilidad social, pero también autonomía, flexibilidad y agilidad para adaptarse (...) a los cambios y exigencias a que debe hacer frente. Esta gran responsabilidad, dicho sea de paso, debe ser implementada por una cultura de la evaluación y autoevaluación. (http://www.filosofia.net/materiales/articulos/a_34.pdf)

De hecho, en el caso mexicano:

Uno de los términos clave en la constelación de nociones que están tras la reforma es el de “competencia”. Las “nuevas demandas del entorno”, las exigencias de la vida contemporánea, exigen reinventar la escuela para responder a los complejos desafíos y retos a que debe hacer frente la ciudadanía global del siglo XXI. (http://www.filosofia.net/materiales/articulos/a_34.pdf)

Las instituciones de educación superior deben flexibilizarse y desarrollar vías de integración de las tecnologías

de la información y la comunicación en los procesos de formación, adaptándose a las necesidades de la sociedad actual (Salinas, 2004). En este sentido, cobra relevancia la participación y científicidad de la labor del profesorado dentro de este novedoso engranaje educativo, así como la creatividad del estudiante que da como resultado el aprendizaje del idioma inglés, incorporando el uso de las tecnologías de aprendizaje, de la información y comunicación.

Desde la década de los 80, la OCDE manifestó en un informe la necesidad de asegurar que todos los cursos iniciales para la formación del profesorado tuvieran la profundidad, el alcance y la flexibilidad suficientes para responder rápida y eficazmente a los cambios en las escuelas. Sostenía que era menester ampliar y mejorar la dotación para el desarrollo profesional, a través de una formación en curso de empleo, con el objeto de que los enseñantes en ejercicio pudieran ponerse al día y adaptarse a las nuevas exigencias. En aquel documento no se dejaba de lado el hecho de que la formación inicial de los profesores había sido siempre materia de críticas considerables que iban desde las afirmaciones sobre su escaso nivel académico hasta las referencias a su falta de relevancia para la práctica escolar, situación que llevó a proponer cuatro condiciones indispensables en la formación de profesores, a saber 1) Un correcto equilibrio entre la teoría y la práctica, 2) Participación de profesores en ejercicio, 3) Empleo de un adiestramiento basado en la competencia y 4) formadores de enseñantes plenamente calificados (OCDE, 1991).

Para Mills (2003), “en esta Edad del Dato no es sólo información lo que las personas necesitan, toda vez que la información domina con frecuencia su atención y rebasa su capa-

cidad para asimilarla. No son sólo destrezas intelectuales lo que necesitan” (p. 2). Ello requiere de un poco de imaginación sociológica, la cual no tiene que ver con un proceso psicologizante que implique “cerrar los ojos”, se trata de que esta:

Permite a su poseedor comprender el escenario histórico más amplio en cuanto a su significado para la vida interior y para la trayectoria exterior de la diversidad de individuos. Ella le permite tener en cuenta cómo los individuos, en el tumulto de su experiencia cotidiana, son con frecuencia falsamente conscientes de sus posiciones sociales. En aquel tumulto se busca la trama de la sociedad moderna, y dentro de esa trama se formulan las psicologías de una diversidad de hombres y mujeres. Por tales medios, el malestar personal de los individuos se enfoca sobre inquietudes explícitas y la indiferencia de los públicos se convierte en interés por las cuestiones públicas. (Mills, 2003, p. 1)

El escenario de las reformas a la educación se posicionó en el ámbito público, razón por la cual es preciso investigar acerca del aprendizaje del idioma inglés, lo que nos conduce a desacralizar, e incluso a desmitificar cómo es que se han articulado las necesidades del sistema educativo y de cómo este ha sido presurizado por entes de naturaleza supranacional, que han reorientado sus intereses, incluso de la propia investigación. El presente ejercicio no es la excepción, debido a que la principal estrategia para la consecución de dichos intereses en el ámbito de la educación básica tiene su génesis en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), cuyos propósitos se centraron en atender los retos que enfrentaba —y enfrenta— el país de cara al nuevo siglo, mediante la for-

mación de ciudadanos íntegros, capaces de desarrollar todo su potencial, y en coadyuvar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles educativos.

Esta reforma consistió en “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2007, p. 11).

Las siguientes son estrategias esenciales para elevar la calidad de la educación:

- Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.
- Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.
- Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos. (SEP, 2007, pp. 11-12)

A partir de las reformas a la educación preescolar en el año 2004 y de educación secundaria en el año 2006, se establecieron las bases del perfil de egreso de la educación básica y las competencias para la vida. En 2008 se señaló la necesidad de llevar a cabo un proceso de revisión y de reforma de la educación primaria para articularla con el último año de preescolar y el primero de secundaria. Este ejercicio, al menos en

términos políticos, se planeó concretarlo por etapas, para que la reforma tuviera, en su último momento, un proceso mínimo de maduración mental entre sus actores para asimilarla.

En lo que respecta al perfil de egreso de la educación básica y las competencias para la vida elaborados en el año 2006, así como el plan y los programas de estudio del nivel primaria, vigentes desde 1993, consistieron en producir un aprendizaje significativo basado en:

- Competencias para el aprendizaje permanente. Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de integrarse a la cultura escrita, así como de movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
- Competencias para el manejo de la información. Se relacionan con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar, utilizar y compartir información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.
- Competencias para el manejo de situaciones. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos, como los históricos, sociales, políticos, culturales, geográficos, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuen-

cias, enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.

- Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de su comunidad, sus cambios personales y del mundo.
- Competencias para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a 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; participar, gestionar y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, regiones, el país y el mundo; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Un aspecto sustantivo que se consideró para el diseño de la reforma curricular de la educación primaria fue la nece-

sidad de articularla con los niveles adyacentes, es decir, con la educación preescolar y la educación secundaria con el objeto de favorecer el desarrollo de competencias de manera integral.

Por su parte, la Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita en mayo del 2008 por el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, estableció la necesidad de impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica, con el propósito de formar ciudadanos íntegros, capaces de desarrollar todo su potencial, a través de un proceso paulatino de instauración, que evidenciara *in situ* procesos de gobernanza, dando voz a todos sus actores. Con el propósito de lograr la articulación curricular en el plan y los programas de estudio de educación primaria del año 2009, se definieron los campos formativos y las asignaturas que conforman el mapa curricular de la educación básica, orientados al cumplimiento a los propósitos formativos establecidos en el perfil de egreso de la misma.

Los rasgos centrales del plan y los programas de estudio de educación primaria del año 2009 tienen que ver con la continuidad a los planteamientos del plan y los programas de estudio de educación secundaria del año 2006 y se reconocen como el hilo conductor de la reflexión y la práctica educativas en la escuela respecto a tres elementos sustantivos: la diversidad y la interculturalidad; el énfasis en el desarrollo de competencias; y la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura. El caso del aprendizaje del idioma inglés juega un papel importante, sobre todo en los temas de interculturalidad como eje articulador de competencias para la vida y la vida laboral.

El acoplamiento de la educación básica y la RIEB se concibió con el propósito de reducir el desarrollo curricu-

lar a la sola revisión, actualización y articulación de planes y programas de estudio. Esto requirió partir de una visión que incluyera los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio, es decir, el conjunto de condiciones y factores que hacen factible que los egresados alcancen los estándares de desempeño, tales como los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores.

La meta de la RIEB, fue ofrecer a las niñas, niños y adolescentes de nuestro país un trayecto formativo coherente y de profundidad creciente de acuerdo con sus niveles de desarrollo, sus necesidades educativas y las expectativas que tiene la sociedad mexicana del futuro ciudadano. Sus aspectos sustantivos fueron la articulación entre los niveles que conforman la educación básica, la continuidad entre la educación preescolar, primaria y secundaria y el énfasis en temas relevantes para la sociedad actual y la formación para la vida. Respecto a los beneficios, destacan la actualización de planes y programas de estudio con enfoques de enseñanza pertinentes y con la definición de los aprendizajes esperados por grado y asignatura, el fortalecimiento de la formación de directivos y docentes, y el impulso a procesos de gestión escolar participativos.

Con el paso del tiempo y los cambios ocurridos en el terreno político de los Estados Unidos Mexicanos, sobre todo a partir del año 2000, cuando la presidencia de la república la gana el representante del Partido Acción Nacional, las recomendaciones educativas formuladas por organismos internacionales no se hicieron esperar. En 2010, la OCDE sugirió, como en la década de los ochenta, una serie de recomendaciones en las que insistía que México necesitaba

desarrollar una estrategia educativa a largo plazo para garantizar mejores condiciones de vida para sus habitantes:

Una de las primeras condiciones necesarias es establecer un reducido número de objetivos claros, medibles y de alta prioridad, enfocados en la mejora, el desempeño de los estudiantes, reducir las tasas de deserción, asegurar el “egreso oportuno” y reducir las desigualdades dentro del sistema educativo. El primer punto clave de la reforma es la necesidad de poner a las escuelas mexicanas y a los estudiantes en el centro del diseño de las políticas educativas. La mejora de las escuelas mexicanas necesitará repensar el sistema de gobernanza, así como el papel que juegan los líderes escolares y los docentes, para permitirles enfocarse en el apoyo de todos los niños y jóvenes para que alcancen su mayor potencial de aprendizaje. (OCDE, 2010, p. 4)

La OCDE también recomendó que:

Para garantizar el progreso en el diseño y la implementación de la política pública, puede ser de gran ayuda proporcionar espacios para el diálogo y la comunicación entre todos los actores relevantes; asegurar que los actores y las políticas públicas estén alineados; revisar las estructuras que propondrán las reformas; hacer que haya una concordancia entre los siguientes tres elementos: la atención puesta en la educación, la formación, el desarrollo y el apoyo a la fuerza laboral de educadores, las decisiones de políticas públicas, y los recursos; incentivar el desarrollo de la creación de capacidad nacional, regional y local que permita tanto una mejor gestión de las escuelas, como seguir produciendo fuentes fiables de información para la evaluación y la mejora. (OCDE, 2010, p. 4)

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 del gobierno de Felipe Calderón, y los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Prosedu) fueron las guías que dieron sentido a las acciones de política educativa impulsadas en el México de esos años. Con base en el artículo 3º constitucional y en apego a las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública propuso como uno de los objetivos fundamentales del Prosedu: elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.

En ese contexto se implementa en 2009 el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB o NEPBE por sus siglas en inglés) como un ejercicio piloto acompañado desde esa fecha y hasta el año 2012 por la Secretaría de Educación Pública; la fase de expansión de este programa concluyó en ese año, no obstante, hoy continúa como un programa ampliado en los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

Respecto al currículo de la asignatura de inglés, el Acuerdo 592, por el que se establece la articulación de la Educación Básica (2011), considera los siguientes aspectos:

- Durante el ciclo escolar 2011-2012 se estima que el número de escuelas de tiempo completo llegará a 5,500 para atender a un millón cien mil alumnos y alcanzar 7,000 escuelas en el ciclo escolar 2012-2013.
- El universo potencial de escuelas públicas de educación básica que tienen condiciones para ampliar su jornada escolar es de 62,000 porque son de or-

ganización completa, cuentan con al menos un docente para cada grado en preescolar y primaria, por asignatura en secundaria y no comparten plantel. De estas, al menos 17,000 se encuentran ubicadas en 5,393 localidades que concentran a 80% de la población nacional.

- En los próximos cinco años, es decir, hacia el año 2016, el país tendrá que realizar acciones para avanzar en la ampliación de la jornada escolar en estas 17,000 escuelas, lo que beneficiaría a más de cinco millones de estudiantes, y hacia el 2015 se esperaba que los 45,000 restantes sean escuelas de tiempo completo. Vinculado a este esfuerzo, es importante reforzar la atención a escuelas de doble turno para que dispongan del equipamiento tecnológico, los materiales didácticos y la infraestructura que fortalezca su servicio y brinde una atención de calidad.
- Resulta prioritario establecer, como meta nacional, que antes del 2021 todas las escuelas que funcionen en el turno vespertino se instalen en edificios propios y transiten de la escuela de medio tiempo, instalada en los años 70, a escuelas de tiempo completo.

Es importante subrayar que la transición educativa realizada en el gobierno de Felipe Calderón no consideró los intereses del alumnado respecto a la enseñanza del inglés, lo que resulta necesario puesto que la eficiencia y efectividad en el proceso de aprendizaje en preescolar dependerán no sólo del conocimiento amplio de los docentes respecto de los contenidos y las formas didáctica e intelectual empleadas para innovar en la enseñanza,

sino también de los intereses de los estudiantes e incluso el entorno comunitario de estos (Grossman, 2005).

Respecto al número de profesores que imparten inglés como segunda lengua en el nivel preescolar, durante el periodo escolar 2014-2015, en el estado de Tabasco, la distribución es la siguiente:

Distribución de profesores de inglés en preescolar. Ciclo escolar 2014-2015

Municipio	Profesores	Total
Cárdenas	6	
Centla	2	
Centro	38	
Comalcalco	5	
Cunduacán	4	
Huimanguillo	3	
Jalapa	1	
Jalpa de Méndez	4	
Macuspana	1	
Nacajuca	5	
Paraíso	3	
Tacotalpa	1	
Teapa	1	
		74

Fuente: Secretaría de Educación. Fortalecimiento de la calidad de la educación básica en inglés. Ciclo escolar 2014-2015.

En primaria, la distribución es la siguiente:

Distribución de profesores de inglés en primaria. Ciclo escolar 2014-2015

Municipio	Profesores	Total
Cárdenas	3	
Centla	2	
Centro	68	
Comalcalco	4	
Cunduacán	3	
Huimanguillo	2	
Jalapa	2	
Jalpa de Méndez	1	
Macuspana	2	
Nacajuca	9	
Paraíso	4	
Tacotalpa	2	
Teapa	4	
		106

Fuente: Secretaría de Educación. Fortalecimiento de la calidad de la educación básica en inglés. Ciclo escolar 2014-2015.

La distribución del tiempo de trabajo estipulado para el inglés como segunda lengua en los seis grados de primaria, según el Acuerdo 592 de la Articulación de la Educación Básica (2011) es el siguiente:

Distribución del tiempo de trabajo de inglés como segunda lengua

Grado	Horas Semanales	Horas Anuales
Primero y segundo grados de primaria	5	200
Tercer grado de primaria	5	200
Cuarto, quinto y sexto grados de primaria	5	200

En las escuelas de tiempo completo, el inglés como segunda lengua se extiende con 2.5 horas más, lo que garantiza un total de cinco horas a la semana para trabajar con la asignatura. Las 2.5 horas adicionales permiten atender necesidades específicas de los estudiantes mediante el uso de diversos recursos didácticos complementarios:

- Bibliotecas escolares y de aula, cuyo uso se dirija tanto al desarrollo y a la consolidación de la comprensión oral, como al fomento de distintas modalidades de lectura: compartida, en voz alta, en silencio, etcétera.
- Recursos multimedia contenidos en Explora Primaria y Explora Secundaria, para ejercicios de simulación, tutoría, conversaciones orales e intercambios escritos, entre otros.
- Talleres de composición y diseño de productos de lenguaje que favorezcan aspectos multimodales, como canciones, juegos de lenguaje, cuentos ilustrados, etcétera.

En cuanto a la educación secundaria en escuelas de tiempo completo, la carga horaria del inglés se organiza de la siguiente forma:

Educación secundaria en escuelas de tiempo completo

Primer grado	Horas	Segundo grado	Horas	Tercer grado	Horas
Segunda Lengua: Inglés I	5	Segunda Lengua: Inglés II	5	Segunda Lengua: Inglés III	5
Educación secundaria técnica en escuelas de tiempo completo *					
Segunda Lengua: Inglés I	4	Segunda Lengua: Inglés II	4	Segunda Lengua: Inglés III	4

*Para las secundarias técnicas, la carga horaria de esta asignatura no podrá ser menor a ocho horas.

La distribución del tiempo en la carga horaria se vincula directamente con la gestión del tiempo en jornada ampliada, por ello, la Secretaría de Educación Pública puso en marcha un programa de ampliación de la jornada escolar con un esquema propio del otrora Distrito Federal: las escuelas de jornada ampliada; en estas se incorporaron 400 horas a la jornada regular para sumar un total de 1,200 horas anuales destinadas al aprendizaje.

Esta ampliación de la jornada, según se indica en el Acuerdo 592, permitirá brindar a los estudiantes oportunidades para profundizar en el estudio del currículo; incrementar las horas destinadas al aprendizaje del idioma inglés; optimizar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y disponer de más tiempo para la educación física y el desarrollo de una vida saludable.

En el nivel primaria, la distribución del tiempo por grados para la enseñanza del inglés se encuentra de la siguiente manera:

Distribución del tiempo de trabajo del inglés como segunda lengua en la jornada ampliada de primaria

Grado	Horas Semanales	Horas Anuales
Primero y segundo	3	120
Tercero	3	120
Cuarto, quinto y sexto	3	120

En lo que refiere a la educación secundaria, en el Acuerdo 592, la enseñanza de la segunda lengua se distribuye de la siguiente manera:

Distribución del tiempo de trabajo del inglés
en la jornada ampliada de secundaria

Grado/Asignatura	Horas Semanales	Horas Anuales
Primero/ Inglés I	5	200
Segundo/ Inglés 2	5	200
Tercero/ Inglés 3	5	200

Respecto a la gestión de las horas propuesta en las escuelas de medio tiempo para el caso de la educación preescolar, la educadora organizará la duración de la clase a partir de las características de los niños para asegurar el logro de los aprendizajes durante el ciclo escolar. Sin embargo, para la educación primaria, la sugerencia de distribución del tiempo se presenta a continuación:

Distribución del tiempo de trabajo para el aprendizaje del idioma inglés en primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto grados de primaria

Asignatura	Horas Semanales Mínimas	Horas Anuales Mínimas
Segunda Lengua: inglés	2.5	100

En preescolar y primaria se incorporan 2.5 horas para la asignatura del inglés como segunda lengua, que estará a cargo de un profesional que cumpla con el perfil establecido para ello. La generalización de esta asignatura se llevará a cabo conforme a las condiciones de cada entidad y a los acuerdos tomados en el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU).

Para el aprendizaje del inglés como segunda lengua en la educación básica se han implementado algunas alternativas:

- 1.- Las escuelas de doble turno han ampliado media hora su jornada a la entrada o a la salida de los estudiantes. Así, destinan 2.5 horas a la semana a la asignatura, en tres sesiones de 50 minutos cada una.
- 2.- Las escuelas asentadas en localidades dispersas desarrollan jornadas sabatinas de hasta cuatro horas en un centro escolar que, por su ubicación y condiciones, permita a los estudiantes asistir.
- 3.- Las escuelas con un solo turno, imparten el inglés como segunda lengua en contra turno, en apego al Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Dada la importancia que tiene el logro del bilingüismo, es recomendable que para los dos primeros grados de educación primaria indígena se destinen 7.5 horas a la semana para la asignatura de Lengua Indígena como lengua materna, y cuatro horas semanales para Español como segunda lengua, que en total suman 11.5 horas; para los siguientes grados se proponen 4.5 horas para la asignatura de Lengua Indígena, y cuatro horas para Español.

La jornada semanal de las escuelas secundarias generales es de 35 horas. La carga horaria para las escuelas secundarias técnicas, en apego al modelo pedagógico que las caracteriza, será de al menos 40 horas. En el caso de los énfasis de campo —antes denominados especialidades—, que por sus características requieran una carga horaria mayor para atender las necesidades formativas de los estudiantes en los ámbitos local

y regional, serán las autoridades educativas estatales las responsables de determinar y garantizar su implementación. Para educación secundaria, la carga horaria del idioma inglés se establece de la siguiente manera:

Distribución del tiempo de trabajo del inglés como segunda lengua para secundaria

Primer Grado	Horas	Segundo Grado	Horas	Tercer Grado	Horas
Segunda	3	Segunda	3	Segunda	3
Lengua:		Lengua:		Lengua:	
Inglés I		Inglés II		Inglés III	

Según el multicitado Acuerdo, los estándares de enseñanza-aprendizaje y evaluación del inglés como segunda lengua se agrupan en apego a los criterios comunes de referencia nacional e internacional, por lo que manifiestan el nivel de competencia y dominio de inglés descritos en la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI), y en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) dividido en aprendizaje, enseñanza y evaluación. Tales estándares se agrupan en cuatro aspectos clave:

1. Comprensión
2. Expresión
3. Multimodalidad
4. Actitudes hacia el lenguaje y la comunicación

Por otra parte, la distribución de profesores de inglés por municipio y tipo de secundaria en Tabasco se conforma de la siguiente manera:

Distribución de profesores de inglés por municipio y tipo de secundaria en Tabasco. Periodo escolar 2014–2015

Municipio	Número de profesores			
	Federal	Técnica	Estatad	Total
Balancán	3	2	5	10
Cárdenas	13	28	3	44
Centla	7	5	6	18
Centro	25	56	12	93
Comalcalco	4	7	10	21
Cunduacán	0	5	4	9
Emiliano Zapata	3	1	2	6
Huimanguillo	4	5	21	30
Jalapa	3	0	3	6
Jalpa de Méndez	5	6	1	12
Jonuta	0	2	1	3
Macuspana	7	8	6	21
Nacajuca	11	0	5	16
Paraíso	7	6	1	14
Tacotalpa	2	2	0	4
Teapa	2	2	3	7
Tenosique	3	1	6	10

Fuente: Secretaría de Educación. Ciclo Escolar 2014–2015.

Este es el escenario en el que se generó el interés por analizar la forma en que las estudiantes de la licenciatura en educación preescolar de la Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez

Eskildsen” aprenden el idioma inglés, paralelamente a la práctica del docente de inglés en esa escuela formadora de docentes.

1.1 Sobre el problema, sus objetivos y cuestionamientos claves centrados en la enseñanza del inglés como investigación práctica

El problema de estudio fue conducido por el proceso de aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de la licenciatura en educación preescolar de 6º y 8º semestres de la Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”, quienes en su mayoría se ubicaron por debajo de la media requerida por el plan de estudios en el curso de inglés correspondiente. Este diagnóstico detonó la inquietud de hacer un análisis profundo sobre sus causas, amén de advertir la necesidad de crear estrategias para resolver las deficiencias de conocimiento que las estudiantes contrajeron en cursos anteriores, con el objeto de transitar a un nivel más avanzado de aprendizaje en esta materia. Para lograrlo, se delinearon dos rutas de amplia relevancia que contribuyeran a la solución del problema identificado:

- 1 El fortalecimiento de las competencias comunicativas por medio del conocimiento que el hablante tenga y adquiera a través de la lingüística, la gramática y la sintáctica, así como de la cultura, vinculando la integración de las tecnologías del aprendizaje (TAC) y las de información y comunicación (TIC).
- 2 El diseño de estrategias pedagógicas apoyadas en las tecnologías del aprendizaje y la comunicación sustentada en los planes y programas que favorecen el desarrollo de las competencias comunicativas de la lengua inglesa.

Esas propuestas son formuladas porque prevalece una formación deficiente tanto de los profesores que enseñan inglés, como de las estudiantes que lo aprenden, debido a que la licenciatura en educación preescolar no se especializa en la enseñanza del inglés como segunda lengua. Esto produce un problema, tanto en el conocimiento adquirido por las alumnas durante sus estudios profesionales, como al arribar a la práctica docente. Esta problemática ya había sido advertida por la OCDE desde la década de los noventa.

Al respecto, Méndez (2002) sostiene que la realidad de las escuelas preescolares y primarias indica que la mayoría de los profesores de inglés no están certificados como docentes, como es el caso de todos aquellos que han aprendido dicho idioma en academias o en estancias en el extranjero. Ello implica que no cuentan con estudios de didáctica y los que no han concluido su educación inicial como docentes de inglés en una escuela que imparte la licenciatura en este idioma deben realizar estudios desde la perspectiva de la formación continua y especializada, ya que los perfiles de licenciatura en diversas instituciones de educación superior del país no están enfocados en la docencia y su práctica, menos aún en la enseñanza a niños. Ante estos factores de inadecuación, surgieron los siguientes cuestionamientos: ¿Por qué elegir el uso de las tecnologías del aprendizaje y la comunicación en el estudio del idioma inglés? ¿Quiénes deben involucrarse en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes? ¿Cómo fomentar en las estudiantes hábitos de autoaprendizaje del idioma inglés a través del uso de las TAC? ¿Qué acciones han realizado los docentes para una enseñanza metacognitiva del idioma inglés? ¿Cómo diseñar y promover

estrategias pedagógicas orientadas a desarrollar una educación autodidacta? Encontrar respuestas a estas interrogantes fue el objetivo general de una propuesta que orientara una educación autodidacta apoyada en el uso de las tecnologías del aprendizaje y la comunicación, con la que se fortalecieran las competencias comunicativas del idioma inglés a efecto de incidir en una enseñanza eficiente y un efectivo desempeño laboral de las futuras docentes de educación preescolar.

Adicionalmente se consideraron como tácticas: evaluar a docentes y estudiantes respecto a las fortalezas de las nuevas estrategias en la enseñanza del idioma inglés; investigar las situaciones que obstaculizan el logro de los aprendizajes del inglés acorde al currículo de estudiantes de 6º y 8º semestres de la licenciatura en educación preescolar; y proponer el uso de las TIC como estrategias pedagógicas que favorecen el desarrollo de las competencias comunicativas en la vida laboral y profesional.

CAPÍTULO II

El marco de referencia para la enseñanza del idioma inglés

La Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”, Licenciatura en Educación Preescolar, como institución dependiente de la Secretaría de Educación Pública del estado de Tabasco, requiere alcanzar la excelencia a través de evaluaciones y certificaciones de sus profesores y estudiantes. Los planes de estudio de la licenciatura en educación preescolar han tenido modificaciones que han afectado la asignatura de inglés. En los planes de estudio reestructurados de 1971 y 1975, se incluyó en la currícula la lengua extranjera, siendo esta el idioma inglés (Zapata y Orellana, 2016).

Desafortunadamente, en los planes de estudio de los años 1984 y 1999 no se contempló la enseñanza del inglés, sin embargo, es a raíz de la incorporación de las escuelas normales en el nivel de educación superior que se transforma la malla curricular y se incorpora la enseñanza de ese idioma en el plan de estudios 2012, sujeta a los niveles del CNNI (Zapata y Orellana, 2016).

Cuando la carrera de educadora se convierte en licenciatura en educación preescolar, en los planes de estudio 1984 y 1999 desaparece la enseñanza del inglés en la escuela normal, retomándose nuevamente en el plan de estudios del año 2012 como asignatura, lo que significó un vacío de 28 años en los que desapareció la enseñanza del idioma inglés en la escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura en Educación Preescolar.

La mayor parte de las educadoras que egresaron con los planes de estudio correspondientes a los años 1984 y 1999 no fueron formadas en la escuela normal en una segunda lengua

y actualmente están en servicio. En contraste, el nuevo modelo curricular del año 2018 propone la enseñanza del inglés en los jardines de niños.

El contexto en el que se llevó a cabo la pesquisa de investigación fue la Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”, Licenciatura en Educación Preescolar, del estado de Tabasco. Dicha institución pertenece al sistema educativo que administra y gestiona la Secretaría de Educación del estado de Tabasco. El objeto de estudio fue el proceso de aprendizaje del idioma inglés mediado por las Tecnologías del Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en estudiantes de 6º y 8º semestres de la licenciatura en educación preescolar y dos docentes encargadas de la enseñanza de este idioma.

Respecto a las variables de estudio, se analizó la forma en que aprenden el idioma inglés y el uso de las TIC, sin omitir aspectos intrínsecos del proceso educativo como la autoestima, la formación de valores, hábitos y la inclusión en un nuevo ambiente social educativo. El análisis de estas variables requirió de la aplicación de instrumentos muy bien perfilados, uno de ellos fue un cuestionario estructurado mediado por una entrevista que permitió establecer contacto con los sujetos de estudio, específicamente con las estudiantes de 6º y 8º semestres de la licenciatura en educación preescolar.

En paralelo, se aplicó un segundo cuestionario dirigido al profesorado encargado de la enseñanza del idioma inglés dentro de la currícula de la licenciatura para identificar las estrategias indicadas en el plan de estudios y aquellas que empírica o experimentalmente han desarrollado para complementar o solventar las ausencias metacognitivas de los

contenidos formales. Estos instrumentos fueron anteceditos por una breve entrevista para socializar el trabajo de investigación con los sujetos de estudio, prepararlos para el diálogo sobre las variables de la investigación y, sobre todo, generar un ambiente de confianza que permitió coleccionar la información necesaria y efectiva para la sistematización y análisis.

El ejercicio también implicó el uso de las técnicas de observación participante, entrevistas y conversaciones informales, abiertas y cerradas, revisión de expedientes, acciones de supervisión, y seguimiento de casos.

El origen sociogenético de nuestra propuesta de investigación tiene puntos de referencia históricos específicamente condicionados por causas de naturaleza política e incluso por ejercicios de política pública. Como ejemplo de ello tenemos que, en 1867 bajo el régimen del presidente Benito Juárez se promulgaron dos instrumentos legales para la educación superior y en el plan de estudios se incluyó la enseñanza de la lengua extranjera. En 1896, 29 años después de esa incorporación, durante el gobierno del presidente Porfirio Díaz se declaró la obligatoriedad de la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas inglés y francés en los estudios de la educación normal superior de primaria.

En el periodo de gobierno de Justo Sierra, el mandato de obligatoriedad de la enseñanza del inglés adquirió prioridad, y se potenció ampliamente su enseñanza. En 1926, se integra a la currícula de la escuela secundaria y a la de la escuela normal superior la enseñanza de una segunda lengua. A partir de 1992, algunas escuelas primarias empezaron a desarrollar programas de inglés por iniciativa propia.

Para el periodo de gobierno de Felipe Calderón Hinojo-

sa (2007-2012), la Secretaría de Educación Pública incorporó la asignatura de inglés a los planes y programas de estudio de la educación preescolar y la educación primaria. Para el año 2012, en el plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar se integró el curso de inglés con los niveles A1, A2, B1 y B2, con los que a la fecha se debe trabajar para cumplir con los objetivos del mencionado plan.

En un plano supra estructural, encontramos que en 1991, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se constituyó en un foro para el trabajo conjunto con las naciones integrantes del organismo, con el propósito de afrontar retos económicos, sociales y medioambientales que devienen de la globalización. Se produjo con su intervención una simbiosis que ha apoyado los esfuerzos emprendidos por los gobiernos para entender los cambios y responder a las preocupaciones del mundo actual, tales como el gobierno corporativo, la economía de la información y los retos generados por el envejecimiento de la población. La OCDE ha ofrecido, además, un marco en el que los países pueden comparar sus experiencias políticas, buscar respuestas a problemas comunes, identificar buenas prácticas y trabajar en la coordinación de políticas nacionales e internacionales en dos ámbitos de la mayor relevancia para los modelos de desarrollo basados en el capitalismo y las sociedades de libre mercado: la economía y la educación.

Por ello, desde la década de los 90 y hasta el año 2000, ese organismo propuso a México emprender reformas tendientes a la implantación de una educación basada en competencias, que además se vinculara con el tratado de libre comercio convenido con Estados Unidos y Canadá. Es así que,

durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari se consideró que la educación jugaría un papel trascendente para el desarrollo del país, lo que implicaba poner en el centro de la transformación a estudiantes, maestros y padres de familia.

Ese tratado de libre comercio se convirtió quizá en el primer detonante de la reforma educativa en México y se estima que a partir de ahí se inició una línea del tiempo en que las reformas debían materializarse. No es gratuito entonces que la enseñanza del inglés se colocara, si no en el centro de la reforma educativa, sí en un lugar determinante dentro de los planes de estudio, desde la educación básica hasta la formación profesional en las universidades.

Este cambio no dejó de lado la aparición de las tecnologías de información y comunicación que arribaron a través de los ámbitos virtuales de interacción social, económica, cultural, política y, desde luego, ambiental. A partir de que las tecnologías de información y comunicación se abrieron paso en los campos de la experimentación militar y la investigación científica en países como Estados Unidos y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, se introdujo una serie de competencias militares, tecnológicas, armamentistas y espaciales que afectaron el comportamiento político de muchos países.

La aparición de Arpanet² en una de las instituciones más prestigiosas en EE. UU, como es el Instituto Tecnoló-

²Arpanet fue una red de computadoras creada por encargo del Departamento de Defensa de los Estados Unidos para utilizarla como medio de comunicación entre las diferentes instituciones académicas y estatales. El primer nodo fue creado en la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA), y fue la espina dorsal de Internet hasta 1990, tras finalizar la transición al protocolo TCP/IP, iniciada en 1983. Arpanet son las siglas de Advanced Research Projects Agency Network, es decir, la Red de la Agencia de Proyectos de Investigación Avanzada, organismo conocido ahora como Agencia de Proyectos de Investigación Avanzados de Defensa.

gico de Massachusetts (MIT), fue la base sobre la que se desarrolló Internet, la gran carretera de la información, ahora denominada la red (Negroponte, 1995). Esta afectó, los comportamientos sociales, culturales, laborales, económicos, financieros, sociales, y criminales, al grado de que reconfiguró la forma de comunicarnos. Aunque los sistemas lingüísticos y el habla no han sido y no serán sustituidos, hoy día pueden encontrarse infinidad de trabajos que aseguran que hemos cambiado la forma de comunicarnos, en tanto que otros sostienen que la comunicación se ha deteriorado y, otros más, que las TIC han significado un retroceso en todo sentido. Lo que es innegable es que en la educación se produjeron cambios trascendentales; hoy día conocemos los nuevos y no tan nuevos ambientes virtuales de la educación donde se procesan infinidad de estudios básicos, técnicos, de pregrado y posgrado en un amplio número de servidores en diversos países.

La mirada histórica revela que:

Hacia el final del segundo milenio de la era cristiana, varios acontecimientos de trascendencia histórica han transformado el paisaje social de la vida humana. Una revolución tecnológica, centrada en torno a las tecnologías de la información, está modificando la base material de la sociedad a un ritmo acelerado. Las economías de todo el mundo se han hecho interdependientes a escala global, introduciendo una nueva forma de relación entre economía, estado y sociedad en un sistema de geometría variable (...) El derrumbamiento del estatismo soviético y la subsiguiente desaparición del movimiento comunista internacional han minado por ahora el reto histórico al capitalismo, (...) El mismo capitalismo ha sufrido un

proceso de reestructuración profunda, caracterizado por una mayor flexibilidad en la gestión; la descentralización e interconexión de las empresas tanto interna como en su relación con otras; un aumento de poder considerable del capital frente al trabajo; (...) la intensificación de la competencia económica global en un contexto de creciente diferenciación geográfica y cultural de los escenarios para la acumulación y gestión del capital. Como consecuencia de este reacondicionamiento general del sistema capitalista, todavía en curso, hemos presenciado la integración global de los mercados financieros, el ascenso del pacífico asiático como el nuevo centro industrial global dominante, la ardua pero inexorable unificación económica de Europa, el surgimiento de una economía regional norteamericana, la diversificación y luego desintegración del antiguo Tercer Mundo, la transformación gradual de Rusia y la zona de influencia ex soviética en economías de mercado, y la incorporación de los segmentos valiosos de las economías de todo el mundo a un sistema interdependiente que funciona como una unidad en tiempo real. En efecto, observamos la liberación paralela de las formidables fuerzas productivas de la revolución informacional. (Castells, 1996, p. 1)

Esa realidad provocó que una emblemática organización, testigo de la evolución humana como la UNESCO, actuara para crear condiciones propicias para un diálogo entre las civilizaciones, las culturas y los pueblos fundado en el respeto de los valores comunes. Es por medio de este diálogo como esta organización consideró que el mundo podría avanzar hacia un desarrollo sostenible que supusiera la observan-

cia de los derechos humanos, el respeto mutuo y la reducción de la pobreza, objetivos que se encuentran en el centro de su misión, tal como el mismo organismo lo expresa:

La misión de la UNESCO consiste en contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información. Se centra particularmente en dos grandes prioridades: África; la igualdad entre hombres y mujeres; y en una serie de objetivos globales: lograr la educación de calidad para todos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida; movilizar el conocimiento científico y las políticas relativas a la ciencia con miras al desarrollo sostenible; abordar los nuevos problemas éticos y sociales; promover la diversidad cultural, el diálogo intercultural y una cultura de paz; así como construir sociedades del conocimiento integradoras recurriendo a la información y la comunicación. (<http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-weare/introducing-unesco>)

México comparte esta postura, toda vez que ha tenido amplias participaciones en el terreno de las relaciones internacionales que se conectan con estos propósitos de la UNESCO y de la OCDE a grado tal que la transformación del sistema educativo se produjo en concordancia con las recomendaciones de tales organismos e inició con las reformas hechas a la educación preescolar en el año 2004 y a la educación secundaria en el 2006; el perfil de egreso de la educación básica y las competencias para la vida elaborados en 2006; así como el plan y los programas de estudio del nivel primaria, vigentes desde 1993.

Un aspecto sustantivo en este proceso fue la necesidad de articular la educación primaria con los niveles adyacentes, es decir, con la educación preescolar y la educación secundaria y, en consecuencia, favorecer el desarrollo de competencias durante la educación básica. Por su parte, la Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita en mayo del 2008 por el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, estableció la necesidad de impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica, con el propósito de formar ciudadanos íntegros capaces de desarrollar todo su potencial.

A fin de lograr la articulación curricular, en el plan y los programas de estudio de educación primaria del año 2009 se definieron los campos formativos y las asignaturas que conforman el mapa curricular de la educación básica con la finalidad de dar cumplimiento a los propósitos formativos establecidos en el perfil de egreso de la misma.

Los rasgos centrales del plan y los programas de estudio de 2009, que los distinguen de sus antecedentes de 1993, radican en la continuidad a los planteamientos del plan y los programas de estudio de educación secundaria 2006 y se reconocen como el hilo conductor de la reflexión y la práctica educativa en la escuela respecto a tres elementos sustantivos: la diversidad y la interculturalidad, el énfasis en el desarrollo de competencias y la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura. El idioma inglés juega un papel importante, sobre todo en los temas de interculturalidad, como eje articulador de competencias para la vida familiar y laboral.

En virtud de lo anterior, la articulación de la educación básica y la RIEB, se entendieron desde una perspectiva que

superaba la concepción que reducía el desarrollo curricular a la sola revisión, actualización y articulación de planes y programas de estudio. Se requería partir de una visión que incluyera los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio, es decir, en el conjunto de condiciones y factores que hacen factible que los egresados alcancen los estándares de desempeño correspondientes a los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores.

Para el 2006, cuando la presidencia de la república la asumió el candidato del Partido Acción Nacional (PAN), las recomendaciones por parte de los organismos internacionales se hicieron presentes, es así que en el año 2010 la OCDE sugirió a México desarrollar una estrategia educativa a largo plazo para garantizar un nivel general de habilidades y conocimiento más alto, que facilitara el crecimiento económico y mejores condiciones de vida para todos los mexicanos. Sin embargo, estas recomendaciones responden más a una necesidad, particularmente de Estados Unidos y Canadá, de asegurar un capital humano bilingüe que potencialmente pueda ocuparse en comunidades de trabajo globales o que eventualmente migre por razones laborales.

Una de las primeras condiciones para el cumplimiento del objetivo descrito fue establecer un reducido número de objetivos claros, medibles y de alta prioridad, enfocados en la mejora y el desempeño de los estudiantes; reducir las tasas de deserción escolar; asegurar el egreso oportuno; y reducir las desigualdades dentro del sistema educativo. El primer punto clave de la reforma consistió en colocar a los estudiantes y a las escuelas mexicanas en el centro del diseño de las políticas educativas. La mejora de las escuelas debía pasar por la mejora en el sistema de gobernan-

za y en el papel que jugaban los líderes escolares y los docentes para permitirles enfocar el apoyo de todos los niños y jóvenes para alcanzar su mayor potencial de aprendizaje (OCDE, 2010). En esta misma transición, la transformación educativa propuesta en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, y los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Prosedu) fueron, por un lado:

El marco que dio rumbo y sentido a las acciones de política educativa que se impulsan en el México de hoy y el de las próximas décadas. Con base en el artículo 3º constitucional y en apego a las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública propuso como uno de los objetivos fundamentales del Prosedu elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoraran su nivel de logro educativo, contaran con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuir así al desarrollo nacional. (SEP, 2007, p. 11)

Por otro lado, constituyeron la base rectora para dar sentido y orden a las acciones de política pública educativa en el México de las próximas décadas. La principal estrategia para la consecución de este objetivo en educación básica dispone “realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI” (SEP, 2007, p. 24).

Asimismo, con miras a lograr mayor articulación y eficiencia entre los niveles de preescolar, primaria y secundaria, el Prosedu estableció que “los criterios de mejora de la calidad educativa deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de

programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos” (SEP, 2007, p.11).

A su vez, la UNESCO señaló que los sistemas educativos necesitaban preparar a los estudiantes para enfrentar los nuevos retos de un mundo globalizado en el que el contacto entre múltiples lenguas y culturas es cada vez más común. La educación tiene, en este contexto, la obligación de ayudar a los estudiantes a comprender las diversas expresiones culturales existentes en México y el mundo.

Desde esta perspectiva, la subsecretaría de educación básica reconoció la necesidad de incorporar la asignatura de inglés a los planes y programas de estudio tanto de educación preescolar como de educación primaria, y realizar los ajustes pertinentes en los planes y programas de inglés correspondientes a secundaria, con el propósito de articular la enseñanza de esta lengua extranjera en los tres niveles de educación básica, y lograr así que, al concluir la secundaria, los alumnos hayan desarrollado las competencias plurilingüe y pluricultural necesarias para enfrentar con éxito los desafíos comunicativos del mundo globalizado, construir una visión amplia de la diversidad lingüística y cultural a nivel global, y respetar su propia cultura y la de los demás.

Con el fin de instrumentar las acciones que hicieran posible la articulación de la enseñanza del inglés, la Secretaría de Educación Pública puso en marcha el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB o NEPB por sus siglas en inglés), del que se derivaron programas de estudio para los tres niveles de educación básica elaborados a partir de la alineación y homologación de estándares nacionales e internacionales, la determinación de criterios para la formación de profesores, así como del establecimiento de lineamientos para la elaboración y evaluación de materiales educativos y para la certificación del dominio del inglés.

Como se observa en el siguiente cuadro, el PNIEB contempló diversas etapas de piloteo y expansión para su generalización, mismas que tienen como propósito recabar evidencias que proporcionen información valiosa respecto a la pertinencia del enfoque de la asignatura y de los contenidos de los programas de estudio, así como de la organización y articulación de estos entre los cuatro ciclos que conforman el PNIEB.

Diversas etapas de prueba del PNIEB

	Ciclo Escolar	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Fase	Primera etapa de piloteo	Ciclo 1 (3er grado de preescolar; 1º y 2º grados de primaria)		
	Expansión para la generalización	Primera fase de expansión del ciclo 1 (3er. grado de preescolar, 1º y 2º grados de primaria)		
	Segunda etapa de piloteo	Ciclo 2 (3º y 4º grados de primaria) y ciclo 3 (5º y 6º grados de primaria)		
	Expansión para la generalización	Segunda fase de expansión del ciclo 1		
	Tercera etapa de piloteo	Ciclo 4 (1º, 2º y 3er. grados de secundaria)		

Fuente: Información tomada del sitio electrónico <http://www.pnieb.net/inicio.html> consultado el 3 de julio de 2015.

La lógica global sobre la enseñanza de las lenguas potencia y vitaliza nuestro pensamiento investigativo. Las últimas recomendaciones sobre la enseñanza de la lengua emanaron de un trabajo conjunto entre la República Popular China

y la UNESCO que organizaron la Conferencia Internacional sobre las Lenguas, en la que se consideró que en las sociedades contemporáneas, caracterizadas por la mundialización y la diversidad cultural, las competencias lingüísticas son cada vez más importantes; amén de que tales capacidades cohesionan la sociedad, sirven de apoyo a su vitalidad cultural y hacen posible el desarrollo socioeconómico. La competencia lingüística también resulta esencial para el desarrollo cognitivo y, por ende, permite hacer realidad el potencial de la persona y ampliar el aprendizaje.

En las conclusiones de la Conferencia Internacional sobre las Lenguas realizada en Suzhou China, se establece que la enseñanza lingüística de buena calidad es uno de los medios más eficaces para fomentar las competencias en materia de idiomas. Esta conferencia arribó a tres conclusiones que pueden considerarse como las últimas recomendaciones a los países miembros de la UNESCO, a saber:

Conclusiones de la Conferencia Internacional de las Lenguas 2014.

Conclusiones	Descripción
I. La competencia lingüística y el desarrollo social sostenible	Las lenguas son portadoras de la civilización humana y clave del entendimiento mutuo. Son además un vínculo que afianza los intercambios y el aprendizaje entre las civilizaciones. En tanto que fuerza histórica de importancia, las lenguas son fundamentales para la realización del potencial de las personas, así como para el logro de los objetivos de desarrollo acordados en el plano internacional para después de 2015. La competencia lingüística es esencial para la vitalidad cultural, el desarrollo cognitivo, el progreso social y la prosperidad económica. La adopción de medidas destinadas a mejorar la competencia de todos los ciudadanos en diversos idiomas contribuirá también a satisfacer las necesidades de una sociedad global emergente. La competencia lingüística debe abarcar la lengua materna, las lenguas nacionales y regionales y las lenguas de la comunicación mundial, entre otras.

II. La innovación en la enseñanza de idiomas	A fin de mejorar la competencia lingüística es necesario introducir innovaciones en la enseñanza de idiomas basadas en investigaciones. Entre los ámbitos a explorar destacan el mecanismo lingüístico cerebral, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las técnicas pedagógicas eficaces y el empleo de la educación plurilingüe basada en la lengua materna. Dado que la educación en la lengua materna es fundamental para mejorar los resultados educativos y promover la identidad, esta debe continuar al menos durante toda la enseñanza primaria. Las familias y las comunidades desempeñan una función decisiva a la hora de impulsar el aprendizaje en la lengua materna. El lenguaje de signos y el braille deben ser respetados y utilizados en la educación. Los esfuerzos de los pueblos étnicos e indígenas por transmitir sus lenguas de una generación a la siguiente son fundamentales para lograr un mundo más justo y productivo. La formación de docentes es una inversión vital para mejorar la competencia lingüística.
III. La colaboración y los intercambios internacionales	El fomento de los intercambios y el aprendizaje entre las personas, las instituciones y las naciones es un medio importante para mejorar la competencia lingüística, y la mejora de esta competencia facilitará enormemente los intercambios y el aprendizaje entre las personas, las instituciones y las naciones. La diversidad lingüística del mundo debe reflejarse en el ciberespacio, y todas las comunidades lingüísticas deberían beneficiarse de las posibilidades que ofrecen las TIC. Políticas y prácticas lingüísticas que respondan a las necesidades de las comunidades nacionales, indígenas e inmigrantes pueden aumentar la eficacia de la comunicación en pro de la coexistencia pacífica en una sociedad mundial.

Fuente: Conclusiones de la Conferencia Internacional de las Lenguas 2014.

Las conclusiones de la Conferencia referida constituyeron el marco histórico en el que se consolida el interés de analizar, inquirir y revisar el caso de las estudiantes y profesoras de la Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”, Licenciatura en Educación Preescolar con respecto a la experiencia de la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés.

En lo que respecta al marco legal del estudio de la enseñanza del inglés desde el enfoque de las tecnologías del aprendizaje, este se asienta en la mayor fuente de conocimiento e información de naturaleza jurídica, donde se encuentran consagrados los derechos fundamentales y humanos de los ciudadanos mexicanos: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), que en su artículo 3º establece que la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, la independencia y la justicia; garantizará la libertad de creencias y deberá mantenerse por completo ajena a cualquier doctrina religiosa; será democrática y generará en su sentir ético-moral el deber ser. En síntesis, la CPEUM cataloga a la educación como un sistema de vida fundado en el mejoramiento económico, social y cultural.

En el entramado jurídico que sustenta la presente investigación, se encuentra también la Ley General de Educación en México, que en los apartados I y II de su artículo 7º, describe como propósitos educativos:

- I Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas.
- II Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos, para la adquisición de una segunda lengua: el idioma inglés.

Bajo tales fundamentos, el Estado mexicano ha implementado programas estatales y nacionales para la enseñanza del inglés, con el fin de instrumentar las diversas acciones

que posibiliten la articulación de su enseñanza. La Secretaría de Educación Pública puso en marcha el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) del que se derivan programas de estudio para los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), elaborados a partir de la alineación y homologación de estándares nacionales e internacionales, la determinación de criterios para la formación de docentes, el establecimiento de lineamientos para la elaboración y evaluación de materiales educativos, y la certificación del dominio del idioma inglés.

En la actualidad, en la mayoría de los estados del país coexisten al menos dos programas de inglés para las escuelas primarias públicas: uno de índole estatal (Programa Estatal de Inglés o PEI) y otro de índole federal (PNIEB).

Entre los principales problemas asociados con estos programas, especialmente los de carácter estatal, destacan los relacionados con el desconocimiento del programa, las actitudes negativas y bajos niveles de aceptación, la incongruencia entre discurso y práctica, la falta de cobertura, el limitado financiamiento, la escasa infraestructura, la desvinculación con los directores de escuelas, y la falta de seguimiento de los programas.

Todo ello redundando en que:

- No existe el techo financiero para atender a todos los alumnos de tercero de preescolar y primaria en los centros educativos.
- Los docentes captados hablan el idioma por una necesidad laboral, pero carecen de una pedagogía.
- Los directivos no pueden dar seguimiento a los docentes porque desconocen el idioma.

En la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, aprobada en 2001, se destaca la importancia de los idiomas para la promoción de la diversidad cultural. En el Artículo 6 del plan de acción para la aplicación de esta declaración se definen los criterios por los que se deberá regir el uso de los idiomas en la esfera de la educación, a saber: el respeto de la lengua materna, la diversidad lingüística en todos los niveles de enseñanza y el fomento del aprendizaje de varios idiomas desde la más temprana edad.

Por otro lado, la Comisión Europea destaca como líneas de acción del e-learning, la utilización de las nuevas tecnologías multimodales y de Internet para mejorar la calidad del aprendizaje facilitando el acceso a recursos y servicios, así como los intercambios y la colaboración a distancia.

En tanto que el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PROSEC) considera que los cambios profundos que el sistema educativo debe llevar a cabo fortalecerán la capacidad analítica de niños y jóvenes a través de la ciencia y la tecnología modernas, para formar ciudadanos con actitud innovadora. En materia de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI), el Estado también debe poner en juego todas sus capacidades para impulsar los talentos existentes en las entidades federativas y aprovecharlos plenamente. Específicamente, alienta en una de sus líneas de acción a asegurar la pertinencia cultural y lingüística del currículo y los materiales educativos para atender la diversidad lingüística en las escuelas³.

El marco conceptual útil para el presente estudio de la

³Información disponible en el sitio electrónico del Diario Oficial de la Federación publicado el 13 de diciembre de 2013. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326569&fecha=13/12/2013

enseñanza del inglés, tuvo como base cuatro conceptos y definiciones clave, necesarios para la labor interpretativa como producto de la pesquisa en el trabajo en campo. El primer concepto fue enseñanza de la lengua, al respecto, la UNESCO sostiene que la lengua de enseñanza en la escuela es el medio de comunicación para la transmisión de los conocimientos. Esto difiere de la enseñanza de la lengua propiamente dicha, en la que la gramática, el vocabulario y las formas escritas y orales de una lengua constituyen un programa de estudios específico con miras a la adquisición de una segunda lengua distinta de la lengua materna. Aprender otro idioma da acceso a otros sistemas de valores y otras formas de interpretar el mundo, fomenta el entendimiento intercultural y contribuye a luchar contra la xenofobia. Todo ello funciona indistintamente en los hablantes de lenguas minoritarias y mayoritarias.

Para efectos de una adecuada operacionalización del concepto enseñanza de la lengua, la UNESCO (2003) señala que “La educación bilingüe y plurilingüe se refiere al uso de dos o más lenguas como medios de enseñanza, (...) ambos tipos se subsumen en la expresión ‘educación bilingüe’ (p. 18).

Sin embargo, la misma UNESCO en la Resolución 30 C/12 aprobada por la Conferencia General en 1999, adoptó la expresión educación plurilingüe para “referirse al uso de por lo menos tres lenguas en la educación: la lengua materna, una lengua regional o nacional y una lengua internacional (2003, p. 18).

En esta resolución se defiende la opinión de que la educación plurilingüe es la única forma de responder a las exigencias de la participación en el plano mundial y nacional, así como de atender las necesidades específicas de comunidades distintas en cuanto a su cultura y su lengua. En las regiones

donde la lengua del educando no es la lengua oficial o nacional del país, la educación bilingüe o plurilingüe puede posibilitar la enseñanza en la lengua materna y, al mismo tiempo, la adquisición de las lenguas utilizadas más ampliamente en el país y en el mundo. Este planteamiento aditivo del bilingüismo difiere del llamado bilingüismo sustractivo cuya finalidad es que los niños pasen a una segunda lengua como lengua de enseñanza (UNESCO, 2003).

Un segundo concepto empleado en la investigación fue el de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), el cual pasó —o debería pasar— a la historia con el surgimiento de la web 2.0. ya que abrió la posibilidad de participar activamente a través de Internet por medio de la creación y compartición de contenidos, lo que privó a la red de la exclusividad de su tarea informadora. Ya no son las tecnologías las que informan a través de los portales o medios de comunicación online, sino que ahora todos somos informadores y creadores, al menos en potencia, *verbi gratia los influencers y youtubers*.

En el caso de los docentes, estos siguen siendo fundamentales para el proceso de aprendizaje, pero puede interpretarse que su rol ya es otro; un cambio en el papel de un profesor que utiliza las TIC a la de un facilitador no anula la necesidad de maestros para servir en el aula, pero ahora los responsables y protagonistas son los aprendices.

La integración de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje permite presentar los materiales a través de múltiples medios y canales; motivar e involucrar a los estudiantes en actividades de aprendizaje significativas; proporcionar representaciones gráficas de conceptos y modelos

abstractos; mejorar el pensamiento crítico, así como otras habilidades y procesos cognitivos superiores; posibilitar el uso de la información adquirida para resolver problemas y para explicar los fenómenos del entorno; permitir el acceso a la investigación científica y el contacto con científicos y bases de datos reales; ofrecer a maestros y estudiantes una plataforma a través de la cual puedan comunicarse con compañeros y colegas de lugares distantes, intercambiar trabajo, desarrollar investigaciones y funcionar como si no hubiera fronteras geográficas (Waldegg, 2002).

Desde este planteamiento, se subraya la idea de que las TIC constituyen herramientas o instrumentos mediadores de la actividad mental constructiva de los alumnos y de los procesos de enseñanza, lo que deriva en el planteamiento de la cuestión de cuáles son los usos de esas herramientas o instrumentos. Además, esta perspectiva propone un espacio en el que esos usos pueden buscarse e identificarse: la actividad conjunta llevada a cabo por profesor y alumnos alrededor de las actividades, las tareas y los contenidos que vertebran el trabajo, la enseñanza y el aprendizaje en el aula (Coll et al., 2008).

El tercer concepto empleado como marco del presente trabajo de investigación fue el de Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), término que originalmente completaba la forma en que se usan o deberían usarse las tecnologías⁴.

A lo largo del tiempo, la escuela ha ido a remolque de los cambios sociales, económicos y políticos, y se ha adaptado a los nuevos intereses y demandas de la sociedad. Ejemplo de ello es la propia evolución en cómo percibimos la relación en-

⁴Para una mayor aproximación al concepto, revisar el contenido estipulado en el sitio: <https://aldeaeducativa.wordpress.com/2013/01/02/tic-tac-tep/>.

tre las TIC y el ámbito educativo, que podría explicarse como el paso del aula de informática a la informática en el aula, lo que supone la introducción masiva de las TIC en las aulas ordinarias, aprovechando un recurso pedagógico de gran potencia para el profesorado y de motivación para el alumnado (Espuny et al., 2010). Esta contextualización responde al proceso que ha desencadenado el uso de las tecnologías dentro de los centros educativos, en el que hemos pasado de enseñar sobre las TIC, a enseñar por medio de ellas, hasta llegar a las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento, donde se aprende con la tecnología (Vivancos, 2006).

En definitiva, utilizar la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje para aprender más y mejor, contribuye a garantizar que nuestro alumnado adquiera las competencias básicas (Espuny et al., 2010).

El cuarto y último concepto relevante en el marco de este trabajo investigativo fue el de Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP):

Lo realmente importante para que el aprendizaje y el conocimiento puedan desarrollarse es que las personas participen activamente interaccionando con otras personas y con otros recursos que sirven no solamente para proveer de información, sino también para reflexionar de forma crítica y construir de forma creativa algo personal, que va más allá del aprendizaje, ese algo, es uno mismo. (<https://aldeaeducativa.wordpress.com/2013/01/02/tictac-tep/>)

El uso de las TEP también implica darle la vuelta a las clases, es decir que lo que antes era trabajo individual o grupal de aplicación a realizar en casa, ahora se hace en clase, en tanto que

las actividades más relacionadas con la obtención y análisis de la información, que tradicionalmente se hacían en clase, ahora se hagan en casa. De ese modo en clase se participa activamente todo el tiempo y de forma más autónoma (<https://aldeaeducativa.wordpress.com/2013/01/02/tic-tac-tep/>). Las TEP pueden definirse como aquellas Tecnologías que son aplicadas para fomentar la participación de los ciudadanos en temas de índole político o social generando de esta forma una especie de empoderamiento y concientización de su posición en la sociedad que se traduce en expresiones de protesta y/o acción pública (<http://www.sociotecnologiaeducativa.com/2012/02/las-tep-tecnologias-delempoderamiento.html>)

Hablamos de empoderamiento y participación mediante las tecnologías cuando estas sirven de sustento para la cohesión social de un grupo determinado, en el que se comparten ideas, intereses y propuestas en favor de un objetivo común que deriva en beneficios dentro del sistema económico, cultural o social en el que se desenvuelven los individuos. Hablamos de TEP cuando las tecnologías asumen un rol instrumental para el ejercicio activo de la ciudadanía y por lo tanto cobran importante valor en la actual sociedad del conocimiento y el aprendizaje. Así lo considera Dolors Reig (2010), quien acuñó el concepto de TEP:

Cuando hablamos de Internet lo hacemos de una nueva oportunidad de paliar desigualdades, de un medio extremadamente potente en cuanto a la generalización de las posibilidades de acceso a uno de los derechos fundamentales y universales, el que en mayor medida va a garantizar que sobrevivamos a cualquiera de las crisis por llegar: el del acceso a la educación. (<http://encuentro.educared.org/group/ha->

cialas-escuelas-3-0-y-los-estudiantes-3-0/page/dolors-reig)

Las TEP son medios que se traducen en mensajes por sí mismos, ya que alteran las antiguas lógicas de participación ciudadana que se acostumbraban y, por otra parte, fomentan la educación de la ciudadanía frente a diversos temas que les involucran. Reig (2010), sostiene que en esta primera mitad del siglo XXI:

(...) se trata de educar en la sociedad aumentada [socionomía] (...) pensar que evolucionamos desde una “educación pasiva” hacia el “aprendizaje aumentado” (...) lo que significa poner el foco en el aprendizaje autónomo y aprovechar la potencia de la web para formar nuevos individuos conectados en forma permanente a la inteligencia colectiva. (<http://encuentro.educared.org/group/hacia-las-escuelas-3-0-y-losestudiantes-3-0/page/dolors-reig>)

Lo dicho por Reig puede interpretarse como la producción de una educación orientada al máximo aprovechamiento del ecosistema de comunicación, aprendizaje y participación aumentados que vivimos y concebir Internet como un constructo sociotécnico complejo, que pone en conexión dos dimensiones, las tecnologías y las personas.

CAPÍTULO III

Hallazgos teóricos sobre la enseñanza de la competencia lingüística

Los trabajos de investigación sobre la enseñanza del idioma inglés en estudiantes de licenciatura en escuelas normales son escasos, por ello resulta importante considerar al menos tres tópicos que se vinculan al tema: los problemas históricos sobre la enseñanza de las lenguas en México; el vínculo con la gestión de conocimiento que es útil para la producción de competencias en estudiantes de licenciatura en educación preescolar; y la generación de material didáctico para la formación del profesorado en materia de enseñanza del inglés en la educación normal.

Aunque lo ideal es que las futuras maestras de educación preescolar hayan desarrollado las competencias como lo indica la currícula, lo cierto es que la mayoría de las egresadas no tienen el manejo del idioma inglés como lo indica la reforma educativa, por lo que resulta necesario que se implementen estrategias tendientes a mejorar la asimilación de competencias. En esa asimilación, juega un papel primordial el uso de plataformas, redes sociales, software, aplicaciones, entre otras herramientas útiles para optimizar el desarrollo de conocimientos y competencias profesionales.

Para apreciar estas configuraciones nos posicionamos en dos elementos sustanciales, el primero representado por las habilidades comunicativas y el segundo por la forma en que se gestiona el conocimiento. Ambos se enmarcan dentro de los axiomas que las reformas a la educación básica, así como las reformas educativas en general, han planteado

en sus contenidos correspondientes a la adquisición de habilidades para la vida y el desarrollo de competencias, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. En relación al desarrollo de competencias es importante recordar que son el objeto de estudio del campo científico de la educación y que justamente se problematiza en la simbiosis enseñanza-aprendizaje (Ayús, 2003).

Respecto a las investigaciones sobre el aprendizaje de una segunda lengua, Rosales et al (2013) sostiene la importancia del aprendizaje de una lengua en sí, entendido éste como el desarrollo de conocimiento consciente de la segunda lengua, es decir, el dominio de sus reglas y fórmulas por medio de un estudio formal.

Para Krashen (1981), un elemento primordial es la adquisición, que consiste en el proceso espontáneo de la interiorización de reglas que resultan del uso natural del lenguaje. Este mismo autor afirma que los adultos tienen dos maneras de desarrollar competencia comunicativa y adquirir una segunda lengua; una de ellas es usando la lengua en escenarios de comunicación reales y el otro es por medio de un aprendizaje formal de la lengua a través de corrección de errores y presentación de reglas explícitas. Sin embargo, Krashen (1981, citado en Rosales, Zárate y Lozano, 2013) también sostiene que el aprendizaje de una segunda lengua por medio de reglas gramaticales sólo puede servir como un monitor o un editor; en otras palabras, dicho conocimiento sólo sirve para estructurar los enunciados de manera correcta antes de hablar y para la autocorrección de las estructuras que serán utilizadas. La adquisición tiende a ocurrir de un único modo: comprendiendo mensajes o

recibiéndolos de un modo interactivo; él lo llama entrada comprensible⁵.

Chomsky (1965) fue el primer especialista en lingüística que acuñó el término competencia e hizo la distinción entre competencia gramatical y ejecución o performance. La primera alude al conocimiento lingüístico ideal de la lengua del nativo hablante y, la segunda, al uso práctico de esa lengua en situaciones concretas. Sin embargo, el antropólogo y etnólogo Hymes (1966 citado en Rosales et al., 2013) puntualizó que a la competencia lingüística de Chomsky le faltaba considerar la habilidad lingüística más importante: poder producir y comprender enunciados que sean apropiados dentro de un contexto determinado, lo que significa saber qué decir, dónde decirlo y cómo decirlo.

Canale y Swain (Rosales, et al., 2013) afirman que la competencia gramatical significa la adquisición fonológica de reglas morfológicas, sintácticas y semánticas junto con el léxico y que la competencia sociolingüística se refiere al aspecto del aprendizaje de la pragmática y el uso de varios actos del habla. Entre estos últimos destacan los valores culturales, las normas y el manejo de otros aspectos socioculturales dentro de determinados contextos comunicativos.

En cuanto a las habilidades comunicativas o lingüísticas, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) manifiesta que son las formas en que el ser humano utiliza la lengua para comunicarse, aprender y pensar, y son fundamentalmente cuatro: escuchar, hablar, leer y escribir. Las habilidades de escuchar y hablar corresponden al nivel oral de la lengua y

⁵En inglés el término *comprehensible input* indica que la forma en cómo replicamos algo que aprendemos en cuanto al contexto de enseñanza de alguna lengua.

las de leer y escribir al nivel escrito. Asimismo, estas habilidades se clasifican en receptivas (escuchar y leer) y productivas (hablar y escribir). Las habilidades comunicativas deben desarrollarse de manera integral y con la participación activa de las niñas y los niños (<http://www.oei.org.gt/educacionbilingue/bibliotecavirtual/1libroproeimcal.pdf>).

Según Osejo (2009) es indispensable precisar en qué difiere el concepto del aprendizaje del inglés como segunda lengua y el concepto del aprendizaje de este como lengua extranjera. Explica que una lengua extranjera es la que se aprende y se utiliza como referencia en un contexto lingüístico en donde esta no tiene status legal ni cumple un rol oficial. Este tipo de aprendizaje va encaminado hacia la consecución de propósitos definidos, por ejemplo, lograr la comunicación con hablantes nativos de la lengua, acceder a literatura en distintas áreas de conocimiento, lograr de manera eficaz el acceso a Internet y otros medios de comunicación, entre otros. El mismo autor considera que se requieren herramientas adicionales y mayor grado de capacitación para lograr contrarrestar la carencia de un ambiente en el que la lengua es constantemente utilizada.

En diversas investigaciones se descubrió que existen diferentes factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, según autores que a continuación se indican:

Input (recepción de información)	Incluye toda clase de información que obtiene un aprendiz en cualquier etapa del proceso de aprendizaje en una lengua extranjera o en una segunda lengua. Este tiene que ser interesante, representativo y que pueda ser comprendido por el estudiante, con el fin de lograr que la producción lingüística se oriente hacia el contenido más que hacia la forma.	Krashen (1991) The Input Hypothesis: Issues and Implications. London: Longman.
Output (producción)	Tiene que ver con el desempeño lingüístico del estudiante, el cual puede cambiar gracias al conocimiento y experiencia que posea de la lengua.	Ellis (1992) Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
Factores situacionales	De acuerdo a las circunstancias, el aprendizaje de una lengua cambia, ya que el aprendiz utiliza sus conocimientos de acuerdo al ambiente y contexto en que se desenvuelve.	Osejo (2009) Implementación del Closed Caption y/o subtítulos para desarrollar la habilidad
Diferencias individuales	Características que posee cada individuo, tales como aptitud, edad, estilo cognitivo, personalidad y que hacen que el proceso de aprendizaje sea diferente para cada sujeto.	de comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera. Universidad Javeriana.
Procesos del aprendiz	Vínculo que existe entre el conocimiento previo y la información que el aprendiz recibe (input) el cual es integrado por habilidades cognitivas tales como recordar, formar conceptos, generalizar, razonar de manera lógica, entre otros.	

Fuente: Elaboración propia

En algunas investigaciones sobre el aprendizaje de una segunda lengua se encontró que la metodología de la enseñanza, específicamente la del inglés, es relevante, por ello es preciso abundar sobre ella. Brown (2004), en su tra-

bajo sobre Evaluación del lenguaje. Principios y Prácticas en el Aula, sostiene que: La metodología dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, hace alusión a las actividades pedagógicas que realiza el docente dentro del aula. La metodología incluye además la fase de planificación de la clase (elección de libros, materiales y herramientas para enseñar el idioma). (p. 54)

En esa misma investigación, Brown arguye que los métodos son el fundamento esencial, y establece la relación con la metodología y cataloga a esta como un concepto general, en cambio, arguye que el método es un concepto más específico que consta de un plan completo para la presentación sistemática de la lengua basada en un enfoque definido.

Bastidas (1993), en su trabajo Opciones Metodológicas para la Enseñanza de Idiomas, sostiene que:

(...) pocos autores se han ocupado de análisis sistemáticos de los parámetros para evaluar las metodologías (...) los términos enfoque teórico, método y técnicas como aspectos para examinar las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras; igualmente, da un orden a la terminología planteada. En primer lugar, define las técnicas, las actividades o habilidades específicas que se ejecutan en clase para la consecución de un fin; en segundo lugar, explica el método como los procedimientos empleados para presentar el componente lingüístico y, en tercer lugar, el enfoque teórico que hace alusión a los conceptos sobre la esencia del lenguaje y aprendizaje. (p.30)

El mismo autor explica la relación que hay entre el lenguaje (teoría, descripción, diferencias y aprendizaje), método

(syllabus, material y textos) y enseñanza (docente, planeación de lecciones, técnicas de enseñanza y evaluación), esta relación se fundamenta en tres niveles: enfoque teórico, diseño curricular y procedimiento. En estos niveles se centran las metodologías para la enseñanza de una segunda lengua como en el caso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en estudiantes de la escuela normal de educación preescolar.

El método encuadra los demás aspectos como un sistema, el cual incluye, a su vez, tres sistemas de organización: enfoque teórico, diseño curricular y procedimientos. Brown (2000), sostiene que el enfoque es el conjunto de creencias y posiciones teóricas sobre el aprendizaje, la naturaleza del lenguaje y el empleo de estas en los ambientes pedagógicos. Define específicamente al enfoque comunicativo como aquel en el que la lengua tiene una función principal, la interacción, y su estudio y enseñanza se otorgan para la comunicación. El aula debe ser un laboratorio en el que las actividades ejecutadas y los materiales utilizados generen la necesidad y el interés real de comunicación en los estudiantes.

El diseño curricular, cuya base es el enfoque teórico, se trata del contenido lingüístico así como su organización y selección correspondiente, y debe abarcar la definición de los roles del docente y la selección de materiales de enseñanza. El tercer sistema es el procedimiento considerado como la parte práctica del método, efectuada en el aula por medio de ejercicios, procedimientos y técnicas fundamentados en un diseño curricular y enfoque teórico (Brown, 2000).

Otros análisis tratan sobre el enfoque comunicativo; Holliday (1970) y Hymes (1972) destacan que centrar la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua en la habilidad

comunicativa más que en sus estructuras es una necesidad.

Wilkins (1972), en su investigación sobre el lenguaje comunicativo o funcional, consideró que este ha sido empleado como fundamento para desarrollar programas de enseñanza de idiomas, y puso de manifiesto que el estudiante requiere entender y expresar más que aprender el idioma por medio de conceptos habituales de gramática y vocabulario.

La enseñanza de la lengua enfocada en la comunicación es la que considera como objetivo primordial el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual abarca, según Hymes (1995), el conocimiento de las reglas sociolingüísticas que permiten que una declaración sea gramatical, factible, apropiada y aceptada en un contexto determinado.

El enfoque comunicativo reconoce las estructuras gramaticales como componentes relevantes de una lengua, no obstante, se centra en el componente semántico (significativo) y se encamina hacia la creación de diferentes métodos para la enseñanza y aprendizaje de las cuatro habilidades comunicativas (hablar, escuchar, escribir y leer) (Liaw, 2001). En este enfoque se abarcan principios que influyen en la manera en la que se dará el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, los cuales enfatizan lo comunicativo sobre cualquier otro objetivo de la lengua.

Por su parte, Finocchiaro y Brumfit (1983), en su trabajo denominado *The Functional-Notional Approach: From theory to practice*, muestran las características más importantes del enfoque comunicativo para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera:

- a. La idea esencial es la contextualización.
- b. La comunicación es la finalidad primordial del apren-

- dizaje una lengua.
- c. La comunicación debe ser efectiva y significativa dentro del proceso de aprendizaje.
 - d. Si se hace necesario, se puede acudir a la realización de actividades y ejercicios de repetición, aunque el énfasis esté dirigido hacia la comunicación.
 - e. Se tiene que promover en los aprendices el uso de la lengua extranjera desde que se comienza el proceso de aprendizaje.
 - f. La lengua materna será utilizada únicamente en casos estrictamente necesarios.
 - g. La traducción debe ser empleada solamente en situaciones en las que verdaderamente los estudiantes la requieran.
 - h. Los temas deben captar y retener el interés de los estudiantes; tienen una secuencia que viene determinada por las funciones, contenidos y significados.
 - i. Se deben ofrecer ejercicios y actividades por parte de los docentes que logren estimular la participación de los estudiantes.
 - j. El objetivo principal es la fluidez y la precisión que se valora en el contexto.
 - k. Una de las cosas que se busca es la interacción de los estudiantes en diferentes actividades, en parejas o en grupos, en una segunda lengua o lengua extranjera.

Larsen y Freeman (2000) sugieren otros principios del enfoque comunicativo vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera:

- a. Debido a que los juegos tienen rasgos comunes con

sucesos comunicativos reales, es importante incluir el lúdico.

- b. Es necesario brindar el espacio para que los alumnos puedan dar a conocer sus diferentes pensamientos y opiniones.
- c. En los ejercicios y actividades comunicativas, el docente debe ser facilitador y consejero.
- d. El estudiante tiene la alternativa de elegir lo que va a decir y la forma en que lo va a hacer.

Para estos autores, las estrategias de enseñanza-aprendizaje de una lengua deben ser:

- a. Desarrollar la habilidad comunicativa, comprendida como la capacidad para expresarse o comunicarse en diferentes ambientes y situaciones que se presenten durante el proceso de enseñanza de los idiomas.
- b. Crear y aplicar técnicas y métodos para la enseñanza de las cuatro habilidades comunicativas, de manera que se ayude a promover la interdependencia entre el lenguaje y la comunicación.

Met y Galloway (1996) consideran que la metodología para la enseñanza de las lenguas se debe enfocar en la ejecución de ejercicios y actividades que apoyen a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje para superar y cubrir sus necesidades. Estas actividades tienen que ser diseñadas con el fin de que los estudiantes logren los objetivos comunicativos que se les ha planteado y se involucren en la utilización de los distintos procesos comunicativos, tales como informar, negociar e interactuar. La organización de los contenidos se debe realizar teniendo en cuenta las funciones comunicativas, las

cuales se enfocan en las estructuras gramaticales y aparecen de manera implícita en distintas situaciones o temas. Brown (2000), manifiesta que estas funciones y tópicos se establecen en concordancia con los requerimientos de cada unidad, lo cual es llamado espiralización, hecho en el que Ellis (1992) hace hincapié al establecer que es a través de esta condición como se logra un uso exitoso de la lengua por parte de los estudiantes.

Es importante que el docente considere el contexto social, cultural y real de sus estudiantes y de la lengua para lograr promover y motivar en ellos el uso de la misma cuando manifiesten sus opiniones sobre temas reales que se presenten en dichos contextos, por lo que, para desarrollar las habilidades comunicativas, la metodología debe enfocarse en tareas y actividades de comunicación (Freeman y Johnson, 1998).

El enfoque comunicativo, en lo que a los principios de evaluación se refiere, se rige por la capacidad de emitir los mensajes y claramente debe anteponerse a los errores gramaticales, en tanto que las estructuras gramaticales son evaluadas por medio de las funciones (Finocchiaro y Brumfit, 1983, Larsen y Freeman, 1998). A este respecto, según la investigación, el docente tiene que ser facilitador del proceso de aprendizaje de la lengua, y el estudiante debe ser un elemento activo que no sólo es receptor de la información que se le brinda.

Estos argumentos convocan a que la formación de profesores debe recurrir al pensamiento analítico y al pensamiento crítico (Elder y Paul, 2003), que se produzca pensamiento complejo o sistémico para reconocer las ausencias, deficiencias, limitaciones del sistema educativo que se evidencian en el estudiante, hecho que permite tener un diagnóstico profi-

lático para atender tales condiciones. Este ejercicio imbrica un proceso de transformación en el terreno de la producción de habilidades y el desarrollo de competencias:

En la cultura occidental, la palabra más precisa para describir lo que sucede en una organización (...) que aprende, es un vocablo que no ha gozado de gran difusión en los últimos cien años, (...) “metanoia” (...) se puede traducir por desplazamiento mental o cambio de enfoque, tránsito de una perspectiva a otra. (...) Para los griegos significaba un desplazamiento o cambio fundamental; más literalmente, transcendencia. (Senge, 2010, p. 7)

Lo anterior indica que las habilidades comunicativas llevan intrínsecamente el propósito de transformar al estudiante en un sujeto autogestivo que instaure en el contexto de su vida académica acciones y procesos metacognitivos que amplíen el horizonte de su desarrollo social, económico, político, cultural y ecológico.

Este proceso de “metanoia” es holístico porque debe ser integral, funcional, útil y práctico y no artificial o memorístico. La maestra o el maestro deben propiciar situaciones reales en las que los estudiantes puedan hacer uso del idioma en forma natural, agradable, motivadora, alegre y útil. (<http://www.oei.org.gt/educacionbilingue/bibliotecavirtual/1libroproeimcal.pdf>).

Respecto a los estudios relacionados con la forma en que se enseña el inglés en el ámbito internacional y nacional, Zapata y Orellana (2016) aseguran en su estudio Estado del conocimiento de la enseñanza del inglés en instituciones de educación superior que esta enseñanza se muestra como un desafío en las escuelas formadoras de docentes.

Zarco (2015) señala que, para el caso de las universidades, se deben resolver las deficiencias de conocimiento que el estudiante adquirió en niveles anteriores, lo que ocasiona que obtengan resultados deficientes en la competencia lingüística, y conducirlos a un nivel más avanzado. Además, asegura que la Secretaría de Educación Pública deposita gran peso de dicha problemática en las instituciones de nivel superior, ya que sólo se encarga de reglamentar y regular lo concerniente a la educación básica. En razón de ello, no existe en el país una política nacional que fomente el aprendizaje del inglés, a pesar de que el contexto global exige el dominio de este idioma.

De hecho, de cada nivel educativo egresan alumnos con competencias muy por debajo de lo estipulado en los planes de estudio, lo que ocasiona un rezago desde el nivel básico hasta el superior, y es el docente de Instituciones de Educación Superior (IES) el que tiene que decidir si trabaja los programas correspondientes a este nivel o retomar programas anteriores (Zapata y Orellana, 2016).

A partir del Programa Nacional de Educación 2001-2006, se estableció que la enseñanza, certificación, interpretación y traducción de lenguas extranjeras debe realizarse con calidad, preferentemente enfocada a la obtención de estándares con reconocimiento internacional que permita a los educandos acceder a mejores oportunidades laborales y educativas sin perjuicio del invaluable enriquecimiento de su cultura, por lo que es necesario ajustarse a los requerimientos internacionales.

Los niveles de inglés de la Unión Europea establecidos por el CNNI son A1 nivel iniciación; A2 nivel básico; B1 nivel

intermedio; B2 nivel intermedio alto; C1 nivel avanzado.

La Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” es una más de las escuelas formadoras de docentes en educación preescolar del país, subsidiada por el Estado mexicano. En ella se cursa la licenciatura en educación preescolar en apego al plan de estudios 2012; las estudiantes deben cursar la asignatura de inglés de tercer semestre con el nivel A1 y concluir en séptimo semestre con el nivel B2, no obstante, al egresar del nivel medio superior no poseen los conocimientos de inglés exigidos por los planes y programas correspondientes a ese nivel, por lo que ingresan a la escuela normal con deficiencias que impiden alcanzar las competencias que marca el perfil de egreso en relación a esta segunda lengua (Zapata y Orellana, 2016).

De hecho, esta problemática no es privativa del estado de Tabasco, pues con base en un estudio realizado por la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) en tres universidades del país, la Universidad Juárez del Estado de Durango, la Universidad Autónoma de Quintana Roo y la Universidad Autónoma de Aguascalientes, los alumnos recién ingresados a las licenciaturas poseen un nivel de conocimiento del inglés muy por debajo del requerido por los programas de estudio (Lemus, et al, 2008).

La situación deficiente de las estudiantes de la escuela normal no es un hecho aislado, sino que se relaciona con la problemática nacional de las instituciones de educación superior. Cabe destacar que la gravedad de este fenómeno en las instituciones formadoras de docentes se potencializa porque, de acuerdo a la reforma educativa, quienes egresan de ellas

tendrán la responsabilidad de enseñar a los niños el idioma inglés desde el nivel preescolar. Lamentablemente no se le ha dado la importancia debida porque la atención prioritaria la tiene el logro de los aprendizajes esperados en las materias de español y matemáticas, toda vez que también hay en ellas rezago educativo (Zapata y Orellana, 2016).

Con base en lo planteado se formuló la siguiente interrogante: ¿Ante cuáles problemas se enfrenta el maestro de inglés al tratar de aplicar los programas de estudio de esta materia en las instituciones formadoras de docentes? Parte de la respuesta estriba en el incumplimiento de la certificación profesional establecida en el tratado de libre comercio con Estados Unidos y Canadá suscrito por el gobierno de México en 1993, que entró en vigor el primero de enero de 1994 y trajo consigo cambios sustanciales en las políticas educativas mexicanas, al requerir mayores niveles de conocimiento por parte de la población nacional para estar en condiciones de responder a las exigencias del mundo globalizado.

El tema de la acreditación ha adquirido relevancia entre docentes, investigadores y responsables de las decisiones en el campo educativo. La acreditación es un proceso de evaluación de la calidad de programas de estudio que tiene como objetivo repercutir favorablemente en la mejora del ejercicio profesional, de las instituciones de educación superior y de sus planes y programas⁶.

En ese contexto, personal de la Dirección General de Profesiones adscrita a la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha considerado necesario invitar a las asociaciones y

⁶Información disponible en el sitio electrónico: <http://www.conevet.org.mx/web/htm/AcreditaciondeEsc.html>

colegios de profesionistas para que vigilen el correcto ejercicio de la profesión y, en consecuencia, obtengan de la SEP la calificación de idoneidad de sus procesos de certificación profesional.

CAPÍTULO IV

Un poco de metodología para el abordaje e interpretación de las tecnologías del aprendizaje en el entorno de la enseñanza del inglés como competencia lingüística

En primera instancia, lo que ayuda a dimensionar el alcance de la presente investigación es el objetivo que, de manera general, consistió en el diseño de una propuesta orientada a una educación autodidacta apoyada en el uso de las TIC, en la que se fortalecieran las competencias comunicativas del idioma inglés y, en lo particular, evaluar a los docentes y a las estudiantes respecto a las fortalezas de las nuevas estrategias en la enseñanza del idioma inglés; inquirir en las situaciones que obstaculizan el logro de los aprendizajes del inglés acordes al currículo; proponer el uso de las TIC como estrategias pedagógicas para favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas a efecto de fomentar su utilidad en la vida laboral y profesional de las futuras egresadas; y lograr que, sin la intervención directa del docente, las estudiantes descubrieran, aprendieran y adecuaran su conocimiento según el contexto en el que interactúan.

Tales estrategias constistieron en la introducción y uso de software como *E-learning*, *Global English*, *Duolingo*, *English*, *Google Traductor* entre otros, para el aprendizaje del inglés de manera práctica, así como la implementación de un laboratorio con equipo audiovisual para facilitar el logro de las competencias lingüísticas en las estudiantes.

Respecto al propósito de la investigación, se considera a priori que “no es necesariamente el mismo que el problema de un estudio” (Kerlinger, 1983, p. 12).

El propósito de esta propuesta se vincula con:

- 1) Demostrar la relevancia de tomar en cuenta el estudio del idioma inglés en las escuelas normales del estado de Tabasco, y socavar la resistencia de desempeño y competencias de los docentes a fin de lograr el perfil de egreso de las estudiantes en la asignatura de inglés tanto en la interpretación como en el dominio del mapa curricular.
- 2) Servir como guía metodológica para estudiantes e investigadores que consideren necesario profundizar en las formas de aprendizaje y auto aprendizaje de la lengua en comento y de cómo estas estrategias producen habilidades y competencias para la enseñanza aprendizaje.
- 3) Producir un mayor alcance y desarrollo de las competencias lingüísticas.

La pregunta principal de investigación se formuló de la siguiente manera: ¿Por qué elegir el uso de las tecnologías del aprendizaje en la enseñanza del idioma inglés? A partir de ella se originaron otras de naturaleza secundaria: ¿Quiénes deben involucrarse en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes?, ¿cómo fomentar hábitos de autoaprendizaje de inglés con el uso de las TAC en las estudiantes?, ¿qué acciones realizaron los docentes para una enseñanza metacognitiva del idioma inglés?

Por lo que toca al enfoque de la pesquisa, este se materializó en un proceso que recolectó, analizó y vinculó datos cuantitativos y cualitativos tanto del presente estudio como de otras investigaciones para responder al problema indica-

do, lo que involucró la conversión de datos cuantitativos en cualitativos y viceversa. Esta mixtura permitió responder distintas preguntas del problema original de investigación (Hernández et al., 2006).

La propuesta guardó *in situ* un carácter exploratorio, toda vez que fue un ejercicio pionero, por lo que la experiencia otorga una visión general, de tipo aproximativo, respecto a la realidad de las tecnologías del aprendizaje utilizadas en la enseñanza del inglés en una escuela formadora de docentes. Se realizó, especialmente, porque el tema de estudio ha sido poco explorado y reconocido, de ahí que fuera difícil formular una hipótesis precisa o general. El estudio implicó recurrir a la cuantificación de algunos procesos develados por las respuestas a nuestras preguntas de investigación, hecho que otorgó al trabajo una perspectiva cuantitativa-cualitativa. Las variables operacionalizadas en este trabajo fueron:

No.	Variable
1	Aprendizaje del idioma inglés
2	Utilización de las Tecnología del Aprendizaje y la Comunicación

Definiciones y constructos

Constructos	Descripción /Autor	Descripción/Autor	Descripción/Autor
Aprendizaje del idioma inglés	El lenguaje recibido (input) debe ser comprensible para los alumnos (...) Se han de tener en cuenta las variables afectivas y la motivación (...) La necesidad del trabajo en grupos o parejas para desarrollar y adquirir la competencia comunicativa (Silva, 2006, p. 62).	Las lenguas son portadoras de la civilización humana y clave del entendimiento mutuo (...) En tanto que fuerza histórica de importancia, las lenguas son fundamentales para la realización del potencial de las personas (...) La competencia lingüística es esencial para la vitalidad cultural, el desarrollo cognitivo, el progreso social y la prosperidad económica (Conferencia Internacional de las Lenguas, 2014).	La lengua de enseñanza en la escuela es el medio de comunicación para la transmisión de los conocimientos. Esto difiere de la enseñanza de la lengua propiamente dicha, en la que la gramática, el vocabulario y las formas escritas y orales de una lengua constituyen un programa de estudios específico con miras a la adquisición de una segunda lengua distinta de la lengua materna. Aprender otro idioma da acceso a otros sistemas de valores y otras formas de interpretar el mundo, fomenta el entendimiento intercultural y contribuye a luchar contra la xenofobia. Esto se aplica indistintamente a los hablantes de lenguas minoritarias y

			mayoritarias (UNESCO, 2003).
Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación	Son un conjunto de tecnologías desarrolladas que están a disposición de las personas, con la intención de mejorar la calidad de vida y que nos permite realizar distintas gestiones con la información que manejamos o a la que tenemos acceso, de manera que además de gestionarla (recibirla-emitirla-procesarla), la podemos almacenar, recuperar y manipular (...) agregar contenidos (...) nos generan una necesidad de alfabetización digital, que de manera un tanto inconsciente nos ha llevado a una nueva situación, (...) cuestión que afecta de lleno al ámbito educativo. Así, en entornos educativos, al utilizar las TIC para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, es cuando empezamos a hablar de TAC, entendiéndolas como las	La integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación al proceso de enseñanza-aprendizaje y a las ciencias bien desarrolladas y utilizadas adecuadamente, tiene la capacidad de presentar materiales a través de múltiples medios y canales, motivar e involucrar a los estudiantes en actividades de aprendizaje significativas, proporcionar representaciones gráficas de conceptos y modelos abstractos, mejorar el pensamiento crítico y otras habilidades y procesos cognitivos superiores, posibilitar el uso de la información adquirida para resolver problemas y para explicar los fenómenos del entorno (...) ofrecer a maestros y	Constituyen herramientas o instrumentos mediadores de la actividad mental constructiva de los alumnos y de los procesos de enseñanza, lo cual lleva de forma natural a poder plantear la cuestión de cuáles son los usos de esas herramientas o instrumentos, (...) esta perspectiva propone un espacio en el que esos usos pueden buscarse e identificarse: la actividad conjunta llevada a cabo por profesor y alumnos alrededor de las actividades, las tareas y los contenidos que vertebran el trabajo, la enseñanza y el aprendizaje en el aula. (Coll et al., 2008).

	Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento. (Moya, 2013, pp. 1-2)	estudiantes una plataforma a través de la cual puedan comunicarse con compañeros y colegas de lugares distantes, intercambiar trabajo, desarrollar investigaciones y funcionar como si no hubiera fronteras geográficas. (Waldegg, 2002).	
--	--	--	--

Fuente: Elaboración con base en lecturas previas sobre teóricos y organismos supranacionales que, a partir de la reflexión política, la vinculación al análisis, la discusión, el consenso y las experiencias de investigación diversas, posicionan paradigmas recuperables para el caso en cuestión.

Operacionalización de variables

Objetivo general	Variable	Fuentes	Factores a medir	Indicadores
Diseñar una propuesta que oriente hacia una educación autodidacta apoyada en el uso de las tecnologías del aprendizaje y la comunicación, en la que se fortalezcan las competencias comunicativas del idioma inglés.	Independiente Aprendizaje del idioma inglés	Maestros Alumnos	- Interven ción docente - Tipo de actividades	- Preparación profesional - Interés por la formación permanente - Conocimiento del medio didáctico - Conocimiento de la materia - Comportamiento - Cualidades - Laboratorio - Software
	Variable dependiente Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación	Alumnos	- Niveles de comprensión - Desarrollo de habilidades comunicativas	- Elaboración de la Planeación - Identificación de necesidades de aprendizaje de los alumnos - La planeación considera el entorno en que se desarrollan los alumnos - La metodología propuesta favorece el logro de los objetivos - Organización de actividades extraescolares - Métodos utilizados - Dinámicas
				- Ambientes de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia con base en lecturas previas realizadas para el desarrollo del marco referencial, específicamente por las consideraciones del marco teórico.

Respecto al diseño de la investigación, fue no experimental, ya que fue sistemática y empírica, las variables independientes no se manipularon porque ya habían ocurrido. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizaron sin intervención o influencia directa, y dichas relaciones se observan tal como se han dado en su contexto natural (Hernández, et al., 2006).

La experiencia ocurrió en los grupos de estudiantes de 6° y 8° semestres de la Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura en Educación Preescolar, quienes previamente cursaron la materia de inglés, lo que permitió aplicar los ítems y reactivos contenidos en los instrumentos de recolección y análisis de la información. La población sujeto de estudio estuvo integrada por 184 alumnas, de ellas, 110 se encontraban distribuidas en cuatro grupos de 8° semestre, y 74 en dos grupos de 6° semestre; sus edades fluctuaban entre los 18 y 22 años.

El tipo de muestra se seleccionó de la población escolar de esa escuela, específicamente de los seis grupos mencionados, 110 fueron 8° semestre y 74 de 6° semestre. Se consideró, como lo indica Donald (2001), que para efectos de una investigación de naturaleza descriptiva debe utilizarse entre un 10 o 20 por ciento de la población total a la que tengamos acceso. De ahí que, del universo de 184 estudiantes, se trabajó con 20 de ellas: 10 de 6° semestre y 10 de 8° semestre.

Para recopilar la información pertinente y necesaria para responder a nuestras preguntas de investigación, a priori se hizo uso de la técnica de la entrevista, procedimiento mediante el cual se realizó un conjunto de preguntas a un sujeto. En paralelo, se utilizaron dos cuestionarios estructu-

rados que se aplicaron a nuestros sujetos de estudio, el primero se orientó a sujetos de estudio específicos, esto es, a las estudiantes de la licenciatura en educación preescolar de 6° y 8° semestre; el segundo se dirigió a aquellas personas que desempeñan la función de docentes en el contexto de la escuela normal objeto de este estudio.

CAPÍTULO V

Aproximaciones empíricas e interpretaciones de un estudio con educadoras de educación preescolar sobre la enseñanza de una competencia lingüística (inglés) mediante las Tecnologías del Aprendizaje (TAC) en una escuela formadora de docentes.

5.1 Hacia los datos de cómo se enseña y aprende una competencia lingüística (inglés)

La recolección de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de dos cuestionarios estructurados, así como la aplicación de un grupo focal, mediado por un guion de preguntas específicas sobre su experiencia de aprendizaje del inglés. Las alumnas participantes tienen la característica de haber estudiado inglés a través de experiencias específicas de su vida personal, cotidiana y laboral.

5.1.1 De cómo aprenden las estudiantes de inglés en una escuela formadora de docentes.

Es importante considerar la forma en la que aprenden las estudiantes de los grupos de 6° y 8° semestres, al respecto se organizan en seis puntos:

No.	Forma de aprender
1	En lo general aprenden de manera clara; no les gusta que los profesores den “mil vueltas” para llegar a lo mismo en lo que respecta al conocimiento.
2	Viendo imágenes de videos que capten su atención.
3	De forma visual y auditiva, por ejemplo, si se está aprendiendo en la materia de inglés algo relacionado con las frutas que haya una fruta, es decir, sostienen que debe haber una referencia entre lo que se repite o se está aprendiendo con imágenes o sonidos, porque esta acción permite que haya dinamismo.

4	Con clases prácticas, dinámicas, esto hace que las estudiantes puedan realizar aportaciones.
5	Gustan de aprender haciendo o con el hacer.
6	La motivación es clave, pues les gusta estar motivadas en la clase, esto implica que los maestros motiven a aprender, ya que cuando los profesores se conducen con una actitud arrogante no aprenden.

Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación de un grupo focal en el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación, febrero, 2015.

Como se observa, una de las formas que las estudiantes consideran óptimas para aprender inglés es justamente el uso de tecnologías que decodifican videos que visualmente llaman su atención. También se refieren a los profesores que deben poner ejemplos reales de lo que están enseñando; sugieren que de cualquier tema debe existir una referencia tangible, lo va de la mano con la motivación, a la que consideran importante. En las competencias actuales se debe incentivar en todos los estudiantes el hacer, saber hacer, ser y convivir y, justamente, es lo que las estudiantes opinan sobre la práctica docente de los profesores y de sus propias maneras de aprendizaje.

Es importante mencionar que existen casos de estudiantes que han estudiado en Escuelas Indígenas Bilingües, cuya lengua materna es el español y han aprendido a hablar la lengua yokot'an (chontal) de las poblaciones originarias de Tabasco. Derivado de esa experiencia, el aprendizaje del idioma inglés se les da de manera más fluida y natural. Así mismo ocurre con las alumnas que han estudiado, por iniciativa propia, cursos de inglés previo a su ingreso a la escuela normal.

De manera excepcional, se descubrieron casos de estudiantes que se comunican de manera fluida en inglés debido a que escuchan música o ven películas y documentales en línea en inglés, por lo que, sin asistir de manera extraescolar

a cursos de este tipo, pueden comunicarse en esta lengua con buena pronunciación. Con esto se comprueba que sí existe la perspectiva autodidacta de aprender el inglés y, justamente, es un ejemplo que ocurre dentro de la escuela normal.

5.1.2 Sobre el tipo de tareas y materias que las estudiantes aprenden con mayor facilidad.

Sobre el tipo de tareas que las estudiantes prefieren hacer, estas se integraron en tres tipos, como se muestra a continuación:

Tipo de tarea	Descripción
De redacción	Les gusta redactar y escribir ensayos porque leen y reflexionan sobre temas en particular. El ensayo es clave para el desarrollo de capacidades intelectuales.
De exposición	Explicar un tema de forma libre permite poner en práctica la creatividad de la estudiante. A través de este ejercicio hacen aportaciones del tema con base en la construcción de su propio conocimiento.
Realización de dibujos	Consideran que realizar tareas con dibujos permite construir o completar frases de forma fácilmente.

Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación de un grupo focal uso de las Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación, febrero, 2015.

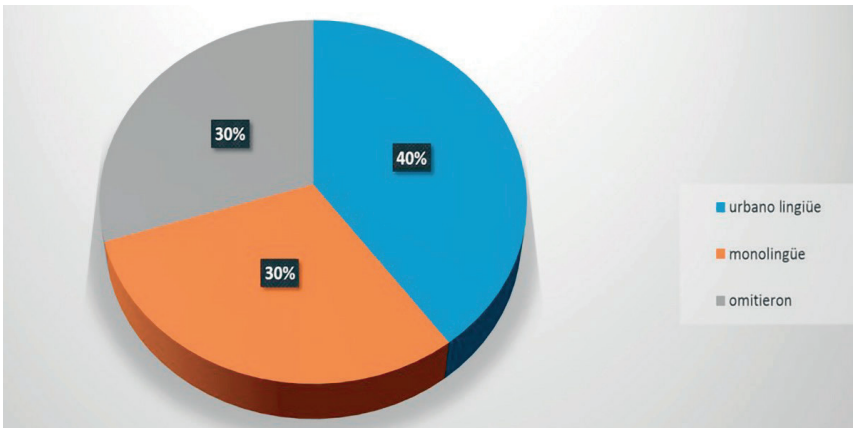
Para efectos de la enseñanza del inglés, sería importante que estas recomendaciones manifestadas por las estudiantes sean tomadas en cuenta por los profesores que enseñan una segunda lengua, sin omitir, desde luego, la misión y visión de la escuela normal, y el objetivo general de la licenciatura que cursan las estudiantes. Las materias de mejor comprensión y que las estudiantes aprenden con facilidad son español, biología o cien-

cias naturales, ética y valores, educación artística, matemáticas, inglés y literatura. Por el contrario, consideran que las más difíciles de aprender son física, matemáticas, estadística e historia. Esta dificultad también es producto de los estilos de enseñanza de los docentes y formas de aprendizaje de los estudiantes.

5.1.3 Sobre el contexto en que las estudiantes realizaron estudios previos a la licenciatura

De los sujetos explorados, se encontró que ocho realizaron estudios en contexto urbano lingüe, el cual se refiere a la enseñanza de una lengua dentro de algún espacio de la ciudad. En el mismo sentido, seis de ellas lo hicieron en contextos monolingües, esto es, utilizando una sola lengua, en tanto que seis entrevistadas omitieron dar información sobre el contexto en el que realizaron sus estudios. Tal información demuestra que, en su mayoría, las estudiantes llegaron a sus estudios de la licenciatura en educación preescolar con estudios previos sobre el idioma inglés, lo que provocó una disposición al aprendizaje con base en la enseñanza de los respectivos profesores.

Contexto en el que realizaron estudios previos a la licenciatura



5.1.4 El nivel de estudios previo al momento de iniciar el estudio del idioma inglés.

Respecto al nivel de estudios que las estudiantes tenían cuando iniciaron los estudios de inglés, se identificó que seis de ellas tenían estudios de primaria, 13 de secundaria y solo una tenía el nivel de licenciatura.

Estudios previos al momento de iniciar el estudio del inglés

Cantidad de entrevistadas	Nivel de estudios	Descripción
6	Primaria	Las estudiantes iniciaron con un considerable tiempo de antelación sus estudios de inglés. Al llegar al nivel de educación superior ya tenían una amplia experiencia cultural con dicho idioma, además de una adecuada habilidad comunicativa. Es posible que el inglés que se enseña en la escuela normal tenga para ellas un nivel básico. Muchas de ellas estudiaron en escuelas públicas y privadas donde la enseñanza del inglés formaba parte importante en su plan de estudios.
13	Secundaria	Las estudiantes iniciaron con un considerable tiempo de antelación sus estudios de inglés. Al llegar al nivel de educación superior ya tenían una amplia experiencia cultural con dicho idioma, toda vez que en el sistema educativo mexicano es obligatoria la enseñanza del inglés en la secundaria. Potencialmente tuvieron la posibilidad de adquirir una habilidad comunicativa esencial; es posible que el nivel de inglés que se enseña en la escuela normal lo perciban como básico.
1	Licenciatura	Para este caso, solo una alumna respondió que fue hasta la licenciatura cuando inició a estudiar una segunda lengua como el inglés.

Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación de un cuestionario sobre el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación, 2015.

Se observa entonces que la mayoría de las estudiantes tenía nociones previas sobre el aprendizaje de una segunda lengua en el marco del sistema y contexto educativo por el cual han transitado, hasta llegar a sus estudios en la escuela normal. La información anterior fue colectada a través del cuestionario estructurado aplicado a las estudiantes. Sin embargo, hubo la necesidad de aplicar un grupo focal por medio del cual se obtuvo información ampliada de parte de ellas. Esta información se robusteció con descripciones como las siguientes:

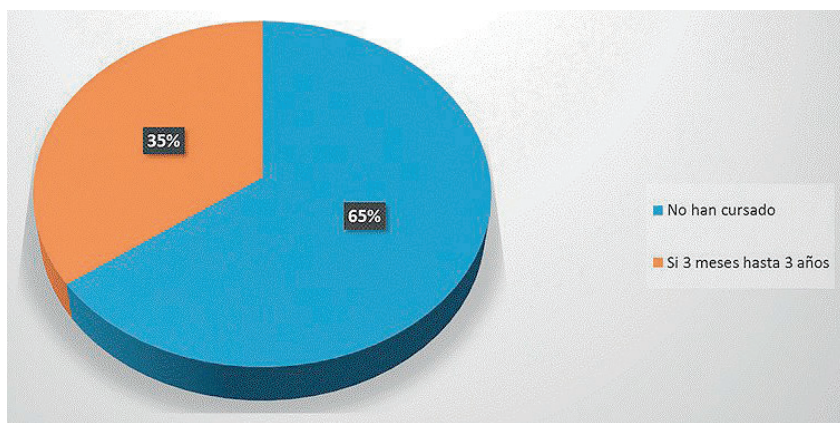
- Algunas estudiantes estudiaron inglés desde el tercer grado de preescolar en escuelas particulares, otras en el tercer grado de secundaria, aunque se quejan de ello porque no fue una experiencia positiva y no aprendieron nada.
- Otras alumnas estudiaron inglés durante un año en la UJAT, con esta experiencia previa al ingreso a la escuela normal, se les facilitó el aprendizaje porque ya todo el contenido lo habían visto y sólo debieron repasar lo aprendido.
- Algunas otras estudiantes revelaron que desde el preescolar tuvieron acercamiento al estudio del inglés por medio de lectura de libros, ejercicios para deletrear palabras, o con la interpretación de canciones en inglés auxiliándose de una grabadora.
- Otras participantes comentaron que su experiencia en primaria, secundaria y preparatoria fue gramatical al hablar y conocer las distintas modalidades del idioma inglés.
- Varias más revelaron que en la primaria estudiaron

inglés en una escuela pública y pagaban cinco pesos a una profesora por impartirles inglés básico; en secundaria tuvieron una buena maestra que les enseñó el idioma inglés; en la preparatoria comprendieron lo que no entendían del inglés y se les hizo fácil.

5.1.5 Sobre si las estudiantes cursaron clases de inglés extraescolar de forma particular.

Se descubrió que, de las 20 informantes, 13 no habían cursado clases de inglés extraescolar de manera particular, en tanto que siete de ellas sí lo habían hecho. El tiempo que asistieron a clases particulares fue de tres meses, un año, dos años y medio y tres años, respectivamente.

Estudios de inglés extraescolar particulares



5.1.6 El tiempo semanal dedicado a la producción de la competencia lingüística (inglés) fuera de las clases normales.

Respecto al tiempo que se dedica al estudio del inglés fuera de la clase normal, se encontró lo siguiente:

Tiempo semanal dedicado al estudio del inglés

Número de entrevistadas	Tiempo semanal dedicado al estudio
10	Media hora
4	Una hora
3	Dos horas
2	Tres horas y más
1	De 15 a 20 minutos

Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación de un cuestionario sobre el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación, 2015.

En el grupo focal aplicado a las estudiantes se confirmó que, en efecto, algunas no dedican tiempo al estudio del inglés. Además, se advirtieron otros descubrimientos, tales como:

- Algunas tampoco dedican tiempo a su práctica, pero revelaron que suelen pensar en inglés. Cuando se bañan, manejan o tienen un rato de ocio, realizan oraciones en inglés y escuchan canciones en ese mismo idioma. En algunos casos les enseñan a sus hijos canciones o repasan los números en habla inglesa.
- Arguyen que no le dedican un tiempo definido, pero optan por ver películas, videos y programas en inglés. Una, por ejemplo, tiene un tío que no es de Tabasco y con él procura hablar en inglés. Otra más, escucha canciones por WhatsApp, tiene amigos que

hablan inglés y con ellos lo practica, pero no es un ejercicio formal de estudio.

Como se observa, los dos instrumentos arrojan información suficiente para cubrir cualquier ausencia o “laguna” de información.

5.1.7 Sobre el conocimiento y uso de tecnologías del aprendizaje para el reforzamiento del idioma inglés.

En este aspecto, es necesario comentar que las estudiantes analizadas, en su mayoría, desconocen el significado de estas tecnologías, a grado tal que, cuando se les preguntó si las conocen, emitieron respuestas tajantes, como: No, yo siempre escuche Tic. (Moni, comunicación personal, febrero 2016) Son los programas como (...) enciclomedia (Roma, comunicación personal, febrero 2016).

En el caso específico de las TIC, consideran que “es parte de nuestro perfil de egreso el uso de las tic (...) son aquellas tecnologías que nos permiten tener ciertas herramientas al momento de estar comunicando (...) interactuando (...) aprendiendo. (...) Son digitales en su mayoría, por ejemplo, nosotros usamos (...) el internet. (Mari, comunicación personal, febrero, 2016).

Tales respuestas evidencian que las alumnas ubican las Tecnologías de la Información y la Comunicación, pero desconocen las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento. Sin embargo, respecto al uso de las TIC y las TAC, la información recopilada mediante el cuestionario, dio luz sobre lo siguiente:

Uso de las TIC y las TAC

Número de entrevistadas		Tipo de TIC y TAC utilizadas para reforzar el aprendizaje del inglés
10	Sí utilizan TIC y TAC para reforzar el aprendizaje del inglés	Tecnologías de la Información y Comunicación: Computadora de escritorio, teléfono celular, Laptop, bocinas y auriculares.
		Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento: Diccionario virtual, blogs, videos sobre el vocabulario inglés, software Duolingo.
10	No utilizan TIC ni TAC para reforzar el aprendizaje del inglés.	

Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación de un cuestionario sobre el uso de las TIC y las TAC, 2015.

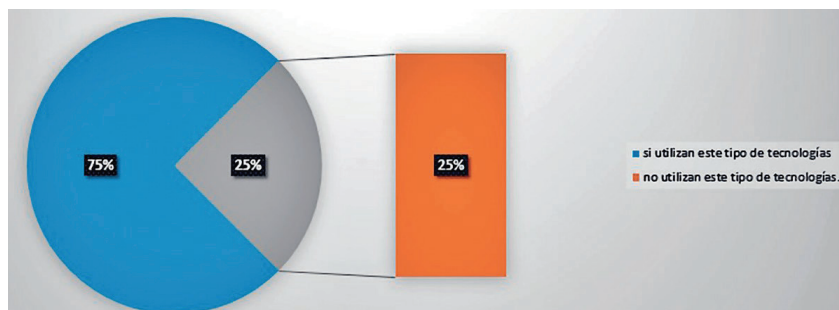
Como se observa, la mitad de las entrevistadas tiene la disposición para innovar en sus hábitos de estudio, al reforzar su aprendizaje con el uso de TIC y TAC. La otra mitad, en cambio, demuestra sus intereses no se encuentran centrados en este conocimiento, lo que indica que son estudiantes no globalizadas y que, seguramente, sus intereses se encuentran en otros rubros.

5.1.8 Uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento en las clases impartidas por la profesora.

De las 20 estudiantes que integran la muestra de estudio, 15 manifiestan que los profesores sí utilizan este tipo de tecnologías para mejorar la sesión de clase, sobre todo, para una óptima enseñanza y mejor comprensión de las estudiantes. Sin embargo, cinco aseguran que sus profesores no utilizan este tipo de tecnologías. En lo que se refiere al uso de las TAC de parte de ellas, en la misma proporción que sus profesores, 15 se han auxiliado de estas tecnologías para mejorar su aprendizaje, y

sólo cinco no utilizan ninguna tecnología para este propósito.

Uso de las Tecnologías del Aprendizaje en las sesiones de clase por parte del profesor(a)



Con la información recopilada se puede deducir que las TIC y TAC han tenido la penetración suficiente para instalarse en una cultura de innovación tanto para aprender como para enseñar una competencia lingüística dentro de los planes de estudio que oferta la escuela normal, aunque aprender inglés deviene de un ejercicio con mucho tiempo de antelación a los estudios normalistas, al menos en el caso de las estudiantes de la licenciatura en educación preescolar.

5.1.9 Sobre si durante la clase el profesor habla en inglés.

Respecto a este punto, 11 de las entrevistadas manifestaron el docente que les imparte la materia de inglés siempre habla este idioma en clase, mientras que siete aseguran que sólo en algunas ocasiones suele hacerlo, y dos expresan que casi nunca lo hace. En este último caso, cuando las profesoras o profesores no hablan en inglés durante la clase pues no se colocan como ejemplo frente a grupo para evidenciar su manejo oral del inglés, en cambio, cuando la profesora o el profesor habla en inglés para indicar las actividades que se van a realizar o

cuando se va a exponer un tema, incentiva el aprendizaje del idioma y, cuando este no se cumple, tiene la posibilidad de oralizar en español.

5.1.10 El material didáctico como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia lingüística.

En los ambientes de aprendizaje actuales, todo profesor, docente o investigador debe utilizar una gama de recursos didácticos que abran una brecha de conocimiento importante para el desarrollo de mayores habilidades y competencias en los estudiantes. Resulta esencial para la enseñanza del inglés utilizar una amplia diversidad de recursos posibles; esta puede abarcar desde el uso de películas, videos educativos, videos musicales, lecturas audiovisuales, objetos o imágenes orientados al aprendizaje, prácticas de lectura, técnicas de grabación de audio y video, hasta entrevistas grabadas en audio y video, traducciones, recursos didácticos de internet, blogs, y redes sociales en sus más variadas presentaciones, todo ello con el propósito de habilitar procesos metacognitivos en los estudiantes que le permitan, sin la presencia del profesor, autogestionar su propio conocimiento.

En ese punto, cuando se inquirió a las estudiantes respecto al uso de recursos didácticos diversos por parte de los profesores, de las 20 entrevistadas, cuatro manifestaron que el profesor siempre utiliza materiales diversos para apoyar la actividad de enseñanza, 12 consideraron que sólo lo hace algunas veces y, las cuatro restantes, admitieron que nunca utilizan material didáctico diverso. Esto permite vislumbrar que los profesores sí están utilizando los recursos didácticos, ya que 16 alumnas lo manifestaron. Con esta práctica, ellas

también aprenden el uso de tales recursos didácticos y pueden replicarla, mejorarla o innovarla, si es el caso, en el caso de la enseñanza del inglés, cuando les corresponda hacer su propio ejercicio docente.

5.1.11 Sobre si el profesor dio a conocer los contenidos de la asignatura de inglés.

En cuanto a dar a conocer el contenido de la materia, es decir, si los profesores realizan su encuadre de la asignatura, 14 alumnas comentaron que sí les fueron presentados los contenidos de la asignatura, y seis expresaron que sólo algunas veces sus respectivos profesores presentaron tales contenidos. A partir de estas respuestas resulta importante decir que todo profesor, no sólo en el ámbito de la enseñanza del inglés sino en cualquier asignatura, debe dar a conocer los contenidos de esta, ya que es parte importante de la planeación, así como del cumplimiento del objetivo general de la materia. Esta exposición permitirá a la alumna tener una guía para asimilar el conocimiento que le sea transferido, amén de la forma de evaluación de parte del profesor o profesora. En otras palabras, no debe haber impartición de asignaturas sin presentación o encuadre de los contenidos.

5.1.12 Sobre si el profesor demuestra dominio de los contenidos de la clase de inglés.

Respecto a esta situación, se encontró que 13 entrevistadas manifestaron que el profesor siempre demuestra dominio de los contenidos de la clase, cinco consideran que sólo algunas veces demuestra dominio, mientras que una expresó que casi nunca demuestra dominio y sólo una aceptó que nunca

el profesor demuestra dominio del contenido en la clase de inglés. Las respuestas correspondientes a que sólo algunas veces, casi nunca o nunca los profesores demuestran dominio del contenido de la materia puede explicarse en tanto que varias de ellas han tomado clases de inglés fuera de la escuela normal, por lo que tienen un conocimiento amplio que les permite evaluar a su respectivo profesor como alguien carente de dominio del idioma. En ese sentido, se identificaron las siguientes respuestas:

- Las dos maestras que imparten clases en la escuela normal han demostrado dominio de los contenidos, incluso comentaron que una de ellas tiene buena fluidez y pronunciación, lo que hacía que quedaran anonadadas por su experticia.
- Han observado que, en la práctica, una de ellas no pronuncia bien el idioma y se cuestionan sobre la calidad de su enseñanza, puesto que falla en algo tan elemental como la pronunciación.

5.1.13 Sobre si el profesor mantiene un ambiente de respeto, confianza y participación en la clase de inglés.

Respecto a este punto, 18 de las alumnas sujetas a la presente investigación consideraron que el profesor mantenía siempre un ambiente con esas características; dos alumnas manifestaron que sólo algunas veces el profesor procuró dicho ambiente, aunque no proporcionaron mayor información en el cuestionario aplicado. No obstante, en el grupo focal sí se obtuvo información más precisa y descriptiva sobre este aspecto, que devela lo siguiente:

- Hay una maestra que no promueve un ambiente de confianza y respeto, puesto que hay estudiantes que

no dominan el inglés y la maestra les dice que tienen que pronunciar tal cual, lo que es imposible dado que aún están aprendiendo. En lugar de apoyar a las alumnas que muestran esta deficiencia, la maestra las cohibía por lo que optaban por no participar.

- Otra maestra confrontaba duramente a las estudiantes, las presionaba y ridiculizaba al grado de que estas se ponían a llorar.
- Una más, al advertir que una alumna no pronunciaba adecuadamente el inglés, le pedía que repitiera la pronunciación, asegurando que esta mejoraba cada vez, por lo que la alumna se sentía motivada a repetir. En general, esta maestra motivaba a las alumnas con frases como “tú puedes hacerlo”.

5.1.14 La relación del contenido de la asignatura de inglés con el nivel de inglés de las estudiantes.

Respecto a la relación entre el contenido de la asignatura y el nivel de inglés de las alumnas, tres de ellas respondieron que es muy alto, tres consideraron que el nivel es alto, ocho manifestaron que es un nivel normal, tres dijeron que es un nivel básico y, las tres restantes, que se trataba de un nivel muy básico. La calificación que las estudiantes otorgan se explica por sus experiencias de aprendizaje independientes al plan de estudios de la licenciatura que cursan. Aquellas que consideran el nivel como muy alto, alto y normal es porque sólo estudian el inglés en la escuela normal. No sucede así con aquellas que lo consideran como un nivel básico o muy básico, ya que ellas tienen una amplia experiencia en cuanto al estudio del inglés en otros contextos.

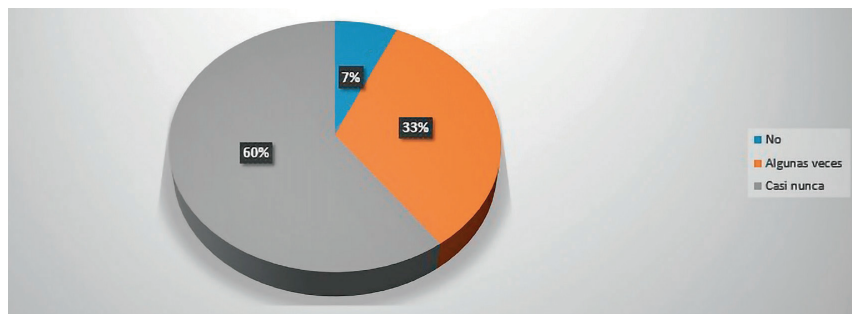
5.1.15 Si cuenta con infraestructura tipo laboratorio de inglés dentro de la escuela formadora de docentes.

En lo que respecta a la existencia y uso de algún laboratorio para la enseñanza del inglés, la respuesta del total de las entrevistadas fue un rotundo no. La escuela no cuenta con un equipamiento de esta naturaleza, lo que denota falta de infraestructura destinada a la enseñanza de una competencia lingüística. Esta es una falta que debería subsanarse en el corto plazo, puesto que este tipo de equipamiento aumenta las posibilidades de innovación educativa, tanto en profesores, como en estudiantes.

5.1.16 Sobre el manejo o existencia de software que apoye la enseñanza de la competencia lingüística.

A pregunta expresa respecto a la existencia de un software que la escuela o el profesor maneje para apoyar las clases de inglés, una alumna comentó que no, cinco manifestaron que algunas veces en la escuela se maneja un tipo de software, cinco respondieron que casi nunca se tiene o utiliza algún software y, finalmente, nueve manifestaron que nunca se maneja alguno.

La escuela maneja algún software que apoye las clases de inglés o, en su defecto, el profesor



Ante la ausencia de un laboratorio para prácticas de inglés, es menos probable la existencia de algún software específico. Sin embargo, en cuanto al uso de software por parte del profesor, tres estudiantes respondieron que el docente siempre utiliza un software que apoya su clase de inglés; siete manifestaron que lo utiliza algunas veces, seis aseguraron que los profesores casi nunca lo utilizan, y cuatro expresaron que nunca hacen uso de algún software.

5.1.17 La utilidad de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento para la enseñanza del idioma inglés.

En este tópico, cada una de las entrevistadas tuvo la oportunidad de dar una respuesta específica. Las respuestas se muestran a continuación:

Utilidad de las TIC y TAC en el aprendizaje del idioma inglés

Entrevistada	Respuesta
1	Considero que son de gran importancia porque facilitan la adquisición de aprendizajes.
2	Facilitan la adquisición del aprendizaje.
3	Nos permite mejor interacción dentro del aula.
4	Nos facilita el aprendizaje y nos ayuda a interactuar.
5	Porque de esta manera puede facilitar el aprendizaje, tanto escrito como oralmente a través de videos, programas.
6	Para entender mejor el contenido.
7	Vocabulario y traducción.
8	Traductor, vocabulario.
9	Para mayor dominio, ya que cuando requiero algún concepto, busco traducciones en Google, también cuando necesito saber acomodar oraciones, busco ejemplos.
10	Para escuchar la pronunciación en el idioma inglés.
11	Para poder escuchar la pronunciación del idioma.

12	Para estar actualizada
13	De forma que nos despierta mayor interés y curiosidad para aprender.
14	Sirven para mejorar nuestro inglés, la pronunciación, gramática, ya que estamos aprendiendo inglés de una forma distinta y más fácil.
15	Para apoyo en la escritura del idioma y la corrección.
16	Son de mucha ayuda, pues a través de estas es más fácil aprender el idioma inglés.
17	En mucho, porque nos ayuda a la pronunciación de cada palabra y conocer mas
18	Facilitan un poco más la comprensión, ya que en ocasiones hay dificultades con la pronunciación de algunas palabras.
19	Para fortalecer el aprendizaje en dicho idioma.
20	Considero que son de gran importancia, ya que hacen el aprendizaje más interactivo y enriquecedor.

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas obtenidas en el cuestionario sobre la percepción respecto al estudio de la asignatura de inglés. Octubre 2015.

En general, tanto en el cuestionario como en el grupo focal, las entrevistadas consideraron que el uso de las TIC es útil para reforzar el aprendizaje en el aula y fuera de ella.

5.1.18 Sobre el estado de ánimo de las alumnas en clases de inglés en la Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”.

Sobre el estado de ánimo que las estudiantes experimentan durante las clases de inglés en su escuela, se encontró por cada entrevistada una respuesta diferente. Las respuestas se enlistan a continuación:

Estado de ánimo de las alumnas en las clases de inglés

Entrevistada	Respuesta
1	Aburrida, porque todo lo revisado en clases ya lo sé, y las clases no son nada motivantes.
2	Aburrida, las clases son tradicionalistas y en ocasiones la docente no corrige la pronunciación, sólo sigue con la clase y eso provoca que no comprendamos.
3	Un clima de confianza.
4	Las clases son buenas, hay un clima de confianza favorable, sin embargo, considero que la escuela debe enfocarse más en el aprendizaje de este idioma.
5	Son muy buenas las docentes, están muy capacitadas, pero me gustaría que la escuela apoyara más a la materia.
6	Bien, porque imparten de manera entendible la clase.
7	Bien, ya que las clases son dinámicas y no rutinarias.
8	A gusto, ya que enseñan bien y van utilizando a veces estrategias que se puedan ocupar en preescolar.
9	A veces me siento inteligente porque conozco algunos temas que vemos en clases, pero siempre me siento participativa ya que las clases son entretenidas y me invitan a participar.
10	En la actualidad siento más seguridad, pero no me gusta que la docente deje en evidencia y ridiculice a una compañera que se le dificulta aprender esta segunda lengua.
11	Muy bien porque son clases muy dinámicas que buscan que todos los alumnos participen, aunque no tenemos un nivel tan alto en esta asignatura.
12	La clase de inglés es dinámica y se ven los contenidos de manera innovadora.
13	Me siento muy confiada y segura, no como con otros maestros de inglés.
14	Considero que es de gran ayuda para las que están iniciando a aprender inglés, y para las que ya tienen un poco de conocimiento del idioma les ayuda a reforzarlo y a no olvidarlo, es muy bueno que lo den.

15	Bien, ya que, si hay algún error, la maestra nos corrige acertadamente.
16	Me sentí muy bien, gracias al dominio que tiene la docente sobre el idioma; era muy fácil entenderle y aprender los temas.
17	Me siento bien, sólo que se me dificulta un poco.
18	En este semestre, realmente sentí las clases interactivas y que no generaban una dificultad mayor para nosotras, aparte de que este semestre no sentí la clase pesada o que ocasiona estrés.
19	Muy bien, las maestras generan un ambiente y saben explicar de manera correcta.
20	Las clases son poco motivantes y no dan pie a la innovación.

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas obtenidas en el cuestionario sobre la percepción respecto al estudio de la asignatura de inglés. Octubre de 2015.

Como se observa, sólo las entrevistadas con los números 1, 2 y 20 expresaron que las clases de inglés como segunda lengua son aburridas porque todo lo revisado ya lo sabían, además de que las sesiones no son motivantes, por el contrario, son tradicionales y en ocasiones la docente no corrige la pronunciación. Es decir, el estilo de enseñanza es positivista, autoritario, y no está acorde con las necesidades de la educación actual, misma que requiere de una amplia diversidad de recursos que induzcan el aprendizaje significativo y promueva que las estudiantes sean autogestoras de conocimiento, y no dependientes de la figura del profesor.

5.2 Sobre la opinión de las docentes de la asignatura de inglés en la licenciatura en educación preescolar de la Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”.

5.2.1 Sobre el nivel de estudios al momento de iniciar a estudiar inglés.

En este aspecto, las dos docentes que imparten la asignatura

de inglés mencionaron que su nivel de estudios al momento de iniciar a estudiar esta lengua, era de primaria y secundaria, respectivamente.

5.2.3 Experiencia de haber tomado cursos extraescolares de forma particular y el tiempo de estudio.

En este punto se encontró que una de las docentes sí ha tomado cursos extraescolares durante cuatro años, en tanto que la otra no ha realizado este tipo de estudios. Esta problemática se profundiza por la ausencia de capacitación de parte de la institución, que a su vez es producto de la falta de inversión para la mejora y actualización docente en términos de habilidades y competencias laborales y profesionales.

5.2.4 Preparación profesional en la asignatura.

El nivel profesional con el que cuentan las docentes es de licenciatura y doctorado, respectivamente, por lo que es evidente un mayor desarrollo académico de una de las profesoras y, aunque potencialmente la práctica docente es producto de las capacidades personales, de inteligencia y motivación en los docentes, poseer un grado académico mayor al perfil de la profesión es idóneo en todo sistema pedagógico y educativo.

5.2.5 Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, así como de las de Aprendizaje y Conocimiento para el reforzamiento de la clase de inglés.

Respecto a este tópico, es sorprendente que una de las docentes respondiera que sólo hace uso de las TIC y TAC algunas veces, mientras que la otra sostiene que las utiliza siempre.

5.2.6 Sobre las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento utilizadas como apoyo de la enseñanza de la competencia lingüística.

Sobre el empleo de las TAC, una de las maestras comentó que utiliza una de las redes sociales más populares en la actualidad denominada Facebook, misma que puede considerarse como una TIC pero también como una TAC, ya que su plataforma no sólo transmite información, sino que implica diversos procesos de comunicación educativos. Otra profesora sostuvo que siempre utiliza proyector y laptop. En el caso de las docentes, distintas TIC y TAC apoyan y otorgan dinámica a sus sesiones de clase de la asignatura de inglés.

5.2.7 Las TAC que utilizan con regularidad las estudiantes en sus clases.

Contrario al uso que las docentes le dan a las TIC y las TAC, estas aseguraron que sus estudiantes las utilizan algunas veces, aunque se infiere que esto ocurre porque las docentes no han implementado estrategias motivantes y vinculantes de la enseñanza del inglés. Es evidente el desinterés que existe por parte de las estudiantes sobre el estudio y enseñanza del inglés como un tópico de amplio espectro dentro de su aprendizaje y logro del perfil como maestras de preescolar.

5.2.8 El uso del idioma inglés en clase.

Respecto a impartir las sesiones de clase utilizando el inglés como medio de comunicación, una de las docentes afirma que siempre se comunica en inglés durante sus sesiones de clase. Sin embargo, la otra docente lo emplea sólo algunas veces, por lo que resulta evidente que existe mayor experticia en la

primera docente, porque el ejemplo práctico facilita la enseñanza y genera aprendizaje significativo.

En cuanto a la segunda docente, su práctica demuestra una menor experticia, aunque también es cierto que juega un papel determinante el desconocimiento que sobre el idioma inglés tienen las alumnas. Dado que no comprenden los diálogos ejecutados en inglés, la docente prefiere utilizar ambas lenguas, hecho que sitúa a la práctica docente en la zona del bilingüismo. Se interpreta que el ejercicio de esta docente es hábil y competente.

5.2.9 El uso de la diversidad de materiales didácticos para apoyar la enseñanza de la competencia lingüística.

En relación con el uso de material didáctico, se encontró que una de las docentes los utiliza algunas veces, y la otra los utiliza siempre. Ello demuestra que la diversidad de materiales implicados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación, las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, e incluso de las Tecnologías del Empoderamiento son un área de oportunidad para asegurar una mayor eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. La utilidad de estas como una constelación de recursos didácticos electrónicos abriría la posibilidad de una mayor capacidad epistémica para la enseñanza por parte de las docentes y el aprendizaje por parte de las alumnas. Permitiría, además, apelar a construir mayor conocimiento en el ámbito del inglés e implantar procesos propios, por ejemplo, de la teoría del conocimiento.

5.2.10 Uso de software en las clases de inglés.

Las docentes entrevistadas comentaron que, en lo que refiere al uso de software especializado para la enseñanza del inglés en clase, suelen utilizarlo algunas veces. Este uso no cotidiano se vincula a la inexistencia de procesos de innovación educativa, más aún, a una nula cultura de la innovación en los procesos educativos que no sólo ocurre en las escuelas normales, sino en centros escolares de diversos niveles educativos; aunque se sabe que existen profesores que tienen experiencias exitosas de enseñanza-aprendizaje a través del empleo de software que bien valdría la pena posicionar en seminarios, pláticas, congresos, foros, planes, programas, contenidos, y redes sociales específicas para producir empoderamiento de parte de los docentes.

El uso del software es clave, ya que no se debe apartar el modelo educativo de las escuelas normales de los procesos globales actuales que imbrican el uso de tecnologías diversas y permean profundamente en la educación como sistema. Es importante señalar que la tecnología debe intercalarse con procesos constructivistas o artesanales en los que las estudiantes tengan la posibilidad de observar cómo se va construyendo el conocimiento (génesis, evolución, innovación).

5.2.11 La escuela maneja algún software para las clases de inglés.

Respecto al manejo algún tipo de software por parte de la escuela, la respuesta de las docentes es contradictoria: una indica que la escuela sí lo maneja y otra afirma que no. Como ya se ha explicado, el uso de esta tecnología es una oportunidad óptima para la enseñanza del inglés, aunque su uso implica,

en primera instancia, la actualización docente en términos de capacitación, así como de la introducción de una gestión del conocimiento relevante vinculada a las necesidades de la educación en escuelas formadoras de docentes, amén de la creación de proyectos financieros que pueden solventarse tanto con investigación científica como con subvención específica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

5.2.12 La escuela cuenta con algún laboratorio para la clase de inglés.

No existe un laboratorio dedicado a las sesiones de la asignatura. Esta ausencia es determinante y por ello se recomienda su creación.

5.2.13 Frecuencia en la utilización del laboratorio en las clases de inglés.

Aunque el laboratorio no existe, una de las docentes expresó que sólo le sería de utilidad en algunas ocasiones, en tanto que la otra entrevistada manifestó que a veces echa mano del laboratorio de cómputo que hay en la escuela pero que cuando lo hace, las alumnas se ven en la necesidad de compartir el uso de las computadoras puesto que el número de estudiantes es superior al número de equipos de cómputo.

Las respuestas arrojan luz sobre la necesidad de contar con un laboratorio específico.

5.2.14 Sobre el conocimiento y dominio de los contenidos de la asignatura de inglés.

Ambas maestras arguyen que sí tienen el conocimiento y poseen el dominio de cada uno de los tópicos del contenido de

la asignatura que imparten, aunque esta respuesta contradice lo que las alumnas manifestaron en el cuestionario y el grupo focal respectivo.

Las estudiantes sostuvieron que, de las dos docentes que les han impartido la materia de inglés, una sí tiene conocimiento y dominio de los temas y la otra no, aunque es preciso aclarar que las opiniones en este sentido emanan de alumnas que han estudiado con mucho tiempo de antelación el idioma inglés por gusto y de manera extraescolar, además de que sus intereses están orientados al desarrollo de competencias comunicativas de una segunda lengua como es el inglés.

5.2.15 Sobre la capacitación, seguimiento y asesoría que la institución u organismo certificador de la asignatura de inglés realiza a las docentes que imparten esa asignatura.

Las docentes sostienen que no existe capacitación para la impartición de su materia, mientras que, respecto al seguimiento al desempeño docente, no hay acción o estrategia en este sentido, como tampoco la hay para la gestión del conocimiento que implique un proceso de certificación para la asignatura de inglés que se imparte en la institución.

La falta de capacitación, seguimiento y asesoría es un factor que impacta negativamente en la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. La planeación y dirección estratégica es una alternativa útil para motivar la generación de habilidades y competencias tanto en las docentes como en las estudiantes de la escuela normal.

5.2.16 Sugerencias para eficientar la actividad docente respecto a la enseñanza del inglés.

Sobre las sugerencias que las docentes consideran que apoyarían la enseñanza del inglés, indican las siguientes:

Sugerencias para apoyar la actividad docente

Debe existir:

- 1.- Laboratorio de inglés con el equipo suficiente para la cantidad de alumnas por grupo.
- 2.- Material didáctico.
- 3.- Libros de inglés.

Debe implementarse:

- 1.- Plan de capacitación a docentes
- 2.- Curso de nivelación para alumnas que ingresan con poco o nulo conocimiento de la materia.

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de la asignatura de inglés en la Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”, Licenciatura en Educación Preescolar. Mayo de 2016.

Como se observa en la percepción de las docentes, son diversas las carencias y áreas de oportunidad que deben atenderse a la brevedad. Las cinco recomendaciones arriba indicadas son claras y viables.

Otra alternativa adecuada es la vinculación con empresas de tecnología que suelen donar hardware y software para la mejora de procesos de innovación. En el mismo sentido, los procesos de capacitación son susceptibles de ser autosustentables si se realizan alianzas con otras instituciones de educación superior o centros de investigación. Los proyectos financiados con recursos del gobierno federal son otra vía que posibilita la adquisición de infraestructura y equipamien-

to para eficientar la enseñanza del idioma inglés y dotar a las docentes de estrategias solucionadoras a la problemática manifestada por las docentes investigadas.

A manera de conclusión

Sobre la base de los instrumentos de investigación utilizados para la recopilación de información, y después de un amplio análisis de la percepción, testimonios y observaciones propias de las alumnas, docentes y zona de estudio analizadas, se obtuvo la información necesaria para responder al planteamiento eje de la pesquisa.

Dicho planteamiento se basó en los problemas que se generan para un adecuado proceso de aprendizaje del idioma inglés por parte de estudiantes de la licenciatura en educación preescolar de 6° y 8° semestres de la Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”, quienes se encuentran aún por debajo de la media requerida por el plan de estudios en el curso de inglés correspondiente. Esto llevó a realizar un análisis profundo sobre sus causales.

El estudio también fue trascendente en razón de encontrar los insumos de información suficientes para sugerir y planear estrategias que resuelvan las deficiencias de conocimiento que las estudiantes contrajeron en cursos anteriores, y que permitan transitar a un nivel avanzado de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua como el idioma inglés.

Con la información recopilada, podemos ahora atender dos cuestiones de amplia relevancia en el problema identificado a priori en las estudiantes y el sistema de enseñanza del inglés en la escuela normal, que fueron:

- 1) El fortalecimiento de las competencias comunicativas mediante la integración de las tecnologías del aprendizaje (TAC) y las de información y comunicación (TIC)

- 2) El diseño de estrategias pedagógicas apoyadas en las TAC y sustentadas en los planes y programas que favorecen el desarrollo de las competencias comunicativas de la lengua inglesa.

Como hallazgo destacable, está la inadecuada formación tanto de las docentes que enseñan inglés, como de las estudiantes que lo aprenden. Esta inadecuación persiste a posteriori, porque estructuralmente la licenciatura en educación preescolar no se especializa en la enseñanza del inglés como segunda lengua, lo que ocasiona un problema durante el curso de la licenciatura y también en el momento de enfrentar la práctica docente.

Tal como Méndez (2002) lo explicó, la realidad de las escuelas preescolares y primarias indica que la mayoría de los profesores de inglés no están certificados como docentes, como es el caso de todos aquellos que han aprendido el idioma inglés en academias de idiomas o en estancias en el extranjero, lo que implica que no cuentan con estudios de didáctica. Ello hace indispensable que los profesores que aún no concluyen su educación inicial como docentes de inglés en alguna escuela que enseña el inglés como licenciatura, deben realizar estudios desde la perspectiva de la formación continua y especializada, toda vez que los perfiles de licenciatura en diversas instituciones de educación superior del país no se enfocan en la práctica docente y menos aún en la enseñanza a niñas y niños.

Esa situación de deficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés fue la hallada en la licenciatura en educación preescolar de la Escuela Normal “Rosario

María Gutiérrez Eskildsen”. Ante ello, se vislumbran áreas de oportunidad para solventar esas deficiencias a partir de las respuestas a las preguntas de investigación: 1) ¿Por qué elegir el uso de las TAC en el aprendizaje del idioma inglés? 2) ¿Quiénes deben involucrarse en el desarrollo de las competencias comunicativas de las estudiantes? 3) ¿Cómo fomentar en las estudiantes hábitos de autoaprendizaje de inglés con el uso de las TAC? 4) ¿Qué acciones han realizado las docentes para una enseñanza metacognitiva del idioma inglés?

La respuesta a la primera pregunta es que, en la actualidad, en el ámbito de la globalización en términos económicos y de competencias laborales, es trascendente la elección y uso de toda la gama de tecnologías vinculadas a la información, comunicación, aprendizaje y empoderamiento derivadas de los sistemas informáticos y computacionales que originalmente aparecieron para satisfacer necesidades de comunicación militar.

Hoy día, estas tecnologías han evolucionado hasta involucrarse en los ámbitos de la familia, la sociedad, el Estado e incluso en sistemas parasociales y paramilitares donde funcionan como plataformas de comunicación, capacitación, aprendizaje e innovación de diversos procesos inherentes a las actividades antropogénicas de personas de todas las edades.

Particularmente en los ámbitos de la educación, estas tecnologías pueden conectarse con las diversas formas de aprendizaje de las estudiantes, tales como visual, kinestésica, auditiva, y analítica. Además, permiten una mayor competencia comunicativa en docentes, quienes, con el uso de una amplia diversidad de recursos didácticos: video, diseño gráfico, dibujo, audio, conferencias y exposiciones virtuales, creación de plataformas para el aprendizaje, entre otros que posibili-

tan la interacción con un mundo virtual en el que se modela toda idea creativa focalizada en la enseñanza o el aprendizaje, según sea la situación y acción comunicativa de las personas.

Con respecto a las estudiantes de la escuela normal, varios de los recursos didácticos mencionados son empleados *per se*⁷. Sin embargo, es preciso que su uso acuciante se vincule al ejercicio de un liderazgo transformador, soportado en procesos de planeación establecidos tanto por directivos como por la totalidad de actores, esto es, que haya un ejercicio cultural innovador para que la integración de las TIC, TAC, y TEP sea formal desde la visión y misión de la enseñanza en las escuelas normales.

Cabe destacar que las innovaciones señaladas también deben estar en concordancia con las reformas actuales en materia educativa, aunque, dicho sea de paso, las reformas están más relacionadas con el ámbito laboral que con el educativo. No obstante, es preciso aprovechar este *lapsus* reformador para subsanar deficiencias de profesionalización, capacitación, actualización, financiamiento, investigación, innovación y vinculación en el sistema educativo mexicano.

Respecto a la pregunta de quienes deben involucrarse en la mejora de las competencias comunicativas para la enseñanza de inglés, la información recopilada propicia una respuesta holística, puesto que funcionarios, directivos, docentes, estudiantes, e incluso madres y padres de familia son actores responsables del correcto funcionamiento de estrategias implementadas con el objetivo de adquirir habilidades comunicativas basadas en recursos materiales, de equipamiento, infraestructura y de capital humano idóneos para

⁷Término que significa “por sí mismo”.

robustecer el sistema de enseñanza del inglés como segunda lengua. No se trata de eliminar recursos humanos existentes, sino de proveer las plataformas suficientes y efectivas para la actualización de la práctica docente, dado que la ausencia de estas es justamente uno de los problemas de desarrollo humano en el ámbito de la educación.

En lo que refiere a la posibilidad de fomentar hábitos de autoaprendizaje de inglés en las alumnas con el uso de las TAC, se hace necesario implementar programas de *coaching o mentoring* con las herramientas propias de este tipo de metodologías orientadas a producir líderes pedagógicos eficientes y efectivos. Esta implementación permitiría conducir a las estudiantes hacia un proceso de enseñanza y aprendizaje práctico, en el que se considere, además de las propias personalidades de las involucradas, el adecuado manejo de emociones y conflictos que afectan ese proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que generaría una relación horizontal más dispuesta al proceso de innovación y mejora de parte de directivos, docentes y estudiantes de este medio ambiente llamado Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”.

Respecto a las acciones realizadas por las docentes para la enseñanza autogestionada del inglés, estas se han limitado a utilizar algunas de las herramientas existentes de la TIC, TAC, y TEP, entre las que destacan la selección de páginas electrónicas, la búsqueda y escucha de canciones en inglés de fácil acceso en redes como YouTube, y el empleo del WhatsApp como la tecnología ergonómica a la que la mayoría de las estudiantes accede más fácilmente.

También se requiere atender lo que alumnas y maestras consideran una prioridad: un laboratorio tecnológico dedi-

cado a la enseñanza del inglés, que no es lo mismo que un laboratorio de cómputo, donde se utilice software especializado, como es el caso del *Global english*, *E-learning*, *English*, *Duolingo*, entre otros.

Como se puede observar, la información recopilada durante el proceso de investigación que propició este libro, permitió alcanzar las respuestas a las cuestiones antes mencionadas, así como el diseño de una propuesta didáctica para la mejora de las habilidades comunicativas en estudiantes de la asignatura de inglés, mismas que a continuación se detallan.

Modelo Ecoeducativo

Laboratorio de inglés con infraestructura y mobiliario:

- Servicio de Internet
- Instalación eléctrica con contactos aterrizados
- Detector de humo
- Extinguidor con base
- Señalética de evacuación
- Aire acondicionado
- Gabinete con cerradura
- Mesas individuales especiales para oficina con distribuidor de cables
- Sillas apilables acojinadas

Hardware:

- Equipo de cómputo de escritorio con las siguientes especificaciones
- Procesador séptima generación de Intel® Core™ i3-7100T (3MB/4T/3.4GHz)
- Sistema operativo Windows 10 Pro, 64 -bit, inglés,

francés,

- Memoria 4 GB de memoria DDR4 a 2400MHz (1 DIMM x4GB)
- Disco duro de 500 GB 7200 RPM
- Tarjeta de video, gráficos integrados
- Cámara integrada
- Teclados multimedia con USB
- Mouse óptico con USB
- Tarjeta inalámbrica Intel® 3165 802.11ac +
- Bluetooth 4.2
- Pantalla LED de 21"
- Unidad óptica de (DVD +/- RW), lectura y escritura de CD/DVD 8DVDRW

NOTA: Las computadoras de escritorio deben ser de gabinetes pequeños para ahorrar espacio o también pueden ser tipo *all-in-one*

- Diademas con micrófono y auriculares
- Unidad UPS o reguladores de corriente
- Access Point (para ampliar la cobertura del servicio de internet a todas los equipos del laboratorio)
- Impresora multifuncional láser monocromática
- Proyector multimedia con puertos HDMI
- Pantalla móvil para proyección
- Bocina con subwoofer de 5.1 canales (opcional)

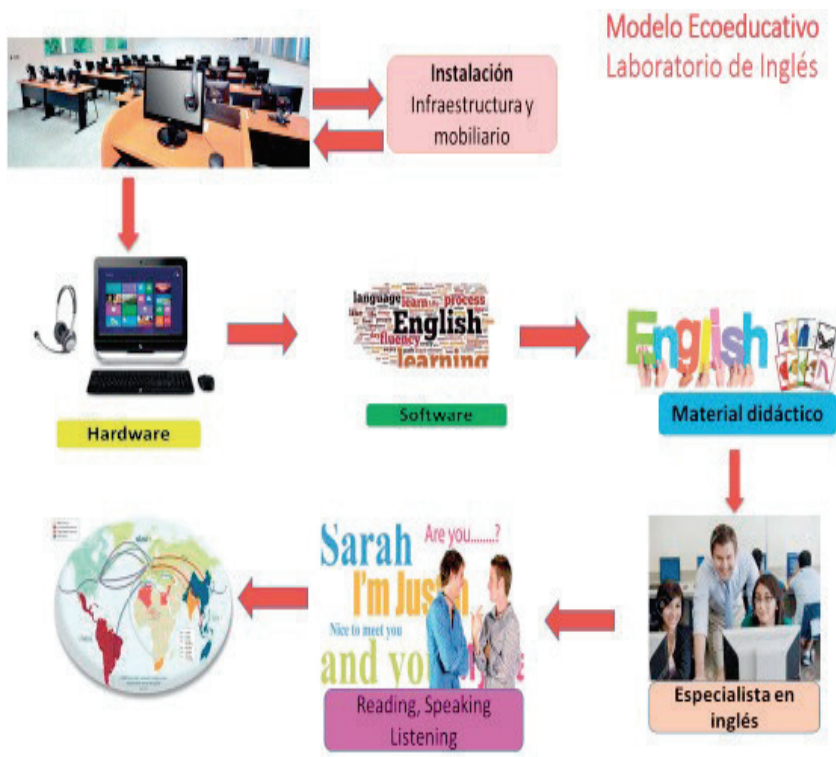
Software:

- Microsoft® Office 365
- Antivirus
- Software e-learning (para idiomas)

Nota: La Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” cuenta con la infraestructura y mobiliario necesarios para el laboratorio de inglés.

Cotización de equipos e instalación:

Descripción	Precio	Cantidad	Total
Computadoras	16,000.00	32	\$ 512,000.00
Impresora multifuncional láser	3,000.00	1	\$ 3,000.00
Access point	3,000.00	1	\$ 3000.00
Extintor	1,700.00	1	\$ 1,700.00
Licencia de Microsoft Office para dos PC por cuatro años	1,200.00	15	\$ 18,000.00
Antivirus Kaspersky para 10 PC (licencia por un año)	2,800.00	3	\$ 8,400.00
Instalación, configuración y mano de obra de Centro de Cómputo para 32 nodos con cableado estructurado categoría seis que incluye 450 metros de cableado, 64 jack RJ45, dos <i>pacht</i> de 24 puertos, dos <i>switch</i> de 18 puertos cada uno administrables, 10/100/1000 marca cisco, canaleta, una barra de contactos rack de 19u para montaje de <i>switch</i> y <i>pacht</i> , dos organizadores de cables, así como 16 cajas de dos ventanas para montaje de los <i>rack</i> RJ45 para los 32 equipos de cómputo.	66,480.00	1	\$ 66,480.00
Total			\$ 612,580.00



Propuesta de educación autodidacta

Propuesta de educación autodidacta apoyada en el uso de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento, aprendizaje, y empoderamiento para fortalecer el logro de las competencias comunicativas del idioma inglés en la licenciatura en educación preescolar de la Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”.

Objetivo

Fortalecer las competencias comunicativas de las alumnas de la licenciatura en educación preescolar mediante el uso de las tecnologías de la información, comunicación, del conocimiento, aprendizaje y empoderamiento que consolide sus habilidades cognitivas sobre una plataforma de investigación

holística sistémica del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua para disminuir los obstáculos que limitan el logro de los aprendizajes de inglés acordes al currículo; implementando estrategias pedagógicas autodidactas de utilidad para la vida laboral y profesional.

Usuarios

Directivos, docentes, estudiantes, y actores vinculados a la licenciatura en educación preescolar de la Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”.

Ejes de trabajo

Ejes	Descripción
1.- Fortalecimiento	Robustecer las competencias comunicativas de las alumnas de la licenciatura en educación preescolar con el uso de las tecnologías de la información, comunicación, aprendizaje, conocimiento y empoderamiento, mediante la implementación de procesos de vinculación y financiamiento para la implantación de equipamiento e infraestructura necesarios para la consolidación de las competencias descritas.
2.-Capacitación y evaluación	Actualizar al cuerpo docente y grupos de estudiantes de la asignatura de inglés en lo correspondiente al establecimiento y seguimiento de estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua, así como en el desarrollo de evaluaciones, para que unos y otros respondan a las demandas del actual sistema educativo en sus ámbitos federal y estatal.
3.- Investigación	Establecer un programa sistemático de investigación orientado a la resolución de las causas, hechos, problemas, y situaciones que obstaculizan el logro de los aprendizajes del inglés acorde al currículo que demandan las escuelas normales.

4.-Integración transversalización	y Incorporar en los planes y programas de estudio del idioma inglés estrategias pedagógicas, teóricas y prácticas de naturaleza exploratoria y experimental que alcancen el estatus de aplicables para que se mejore, favorezca e innove el desarrollo de competencias comunicativas para que sean esenciales dentro de la vida laboral y profesional de docentes, estudiantes y demás actores de la escuela normal. El propósito será transversalizar, dentro de todas las demás asignaturas que se imparten, los beneficios de acceder a la información que se encuentra en el idioma inglés, para ampliar el uso del conocimiento virtual, teórico y práctico de la diversidad de materiales didácticos holístico-sistémicos.
-----------------------------------	--

Líneas de acción y Estrategias

Los enfoques que se configuran y permiten la integración de las líneas de acción y estrategias de desarrollo para cada eje de trabajo de la propuesta de educación autodidacta del inglés son:

1. Fortalecimiento

Líneas de acción

- 1.1 Diseñar un modelo de laboratorio orientado al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa que contemple el rol de los docentes, las estudiantes y el de las tecnologías de la información, comunicación, aprendizaje, conocimiento y empoderamiento de las habilidades y competencias para la vida laboral y profesional de los actores del medio ambiente de la escuela normal.

- 1.2 Estructurar un proyecto de investigación y desarrollo científico para asegurar financiamiento interno o externo para la implantación de un laboratorio de-

dicado a la enseñanza del inglés, que incluya infraestructura, equipamiento, TIC, TAC y TEP óptimos para el fortalecimiento de las competencias comunicativas de todos los actores de la escuela normal.

Estrategia

Organizar un cuerpo académico que articule el contenido del modelo de laboratorio dedicado a la enseñanza y el aprendizaje del inglés, diseñe y ejecute el proyecto de investigación y desarrollo científico orientado a la consecución de financiamiento para su materialización.

2. Capacitación y Evaluación

Líneas de acción

- 2.1 Realizar una evaluación diagnóstica para identificar el nivel de conocimiento previo sobre el idioma inglés que poseen las estudiantes de nuevo ingreso, cuyo resultado sea de utilidad para acceder a cursos correspondientes a su nivel.
- 2.2 Organizar los cursos de inglés con base en los niveles que indica la currícula del programa educativo de licenciatura en educación preescolar.
- 2.3 Capacitar a las docentes y estudiantes en metodologías y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés de parte de instituciones u organismos que cuenten con procesos de gestión y certificación de la calidad de la lengua inglesa, con el objeto de garantizar un amplio fortalecimiento de

las competencias comunicativas.

2.4 Implementar un programa de cultura de la innovación que permita la mejora permanente y la implementación de procesos de gestión del conocimiento para especializar en esta materia a directivos, docentes, estudiantes y actores involucrados en la enseñanza y el aprendizaje no sólo del inglés, sino de toda asignatura que requiera mejorar sus procesos de enseñanza.

Estrategias

- Diseñar el instrumento de evaluación diagnóstica con reactivos específicos acordes a la currícula y a los programas que promueven este tipo de evaluaciones.
- Solicitar capacitaciones específicas dirigidas a los docentes y vinculadas a las TIC, TAC y TEP.
- Implementar un taller sobre cultura de la innovación en apego a las recomendaciones establecidas en el plan especial de ciencia, tecnología e innovación del gobierno estatal.
- Especificar los lineamientos de un convenio de colaboración con instituciones u organismos certificadores en competencias comunicativas vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje del inglés como segunda lengua.

3. Investigación

Líneas de acción

3.1 Diseñar un programa de investigación con enfoque

holístico sistémico para la identificación de causas, hechos, y soluciones de problemas o situaciones que obstaculizan el logro de los aprendizajes del inglés conforme al currículo que demandan las escuelas normales y que, además, permita la aplicación de procesos que otorguen un mayor soporte a la mejora o innovación de las habilidades comunicativas en torno a las TIC, TAC y TEP.

- 3.2 Organizar un cuerpo académico sólido que permita la difusión de conocimiento desde líneas de investigación específicas relacionadas con las competencias comunicativas vinculadas al logro de los aprendizajes de la segunda lengua denominada inglés.
- 3.3 Programar pláticas informativas, conferencias, talleres, diplomados, carteles, videos, reportajes, entre otros productos orientados al fortalecimiento de competencias comunicativas de forma extensiva e intensiva en las instalaciones de la Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”, tal como se realiza en diversos centros educativos que destacan por su manejo estratégico de las TIC, TAC y TEP.

Estrategia

Organizar las líneas de investigación sobre las competencias comunicativas conforme al perfil de los docentes de la escuela normal que incluya las líneas de acción del eje de trabajo arriba citado.

4. Integración y transversalización

Líneas de acción

- 4.1 Integrar estrategias pedagógicas teórico-prácticas de naturaleza exploratoria y experimental que alcancen el estatus de aplicación para que se mejore, favorezca e innove el desarrollo de las competencias comunicativas; que sean esenciales dentro de vida laboral y profesional de los docentes, estudiantes y demás actores del medio ambiente escolar de la escuela normal.

- 4.2 Diseñar los contenidos de un taller cuyo propósito sea transversalizar, dentro de todas las asignaturas de la currícula, el acceso a la información escrita en inglés para ampliar el conocimiento virtual, teórico y práctico de la diversidad de materiales didácticos holístico-sistémicos.

Estrategias

- Impartir un taller para incorporar y dar continuidad a estrategias pedagógicas exploratorias y experimentales que se conviertan en innovaciones aplicables en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.
- Impartir un taller metodológico de naturaleza holística que provea el conocimiento específico y necesario para llevar a cabo la transversalización de los contenidos de la asignatura del idioma inglés.

REFERENCIAS

- Ayús, R. R. (2006). *Tecnociencia y desarrollo*. Revista Diálogos del Consejo de Ciencia y Tecnología del estado de Tabasco, 3-4.
- Bastidas, J. A. (1993) *Opciones metodológicas para la enseñanza de los idiomas*. JABA Ediciones.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2004). *Language assessment. Principles and Classroom Practices*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (Vol. 4). New York: longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of com-municative approaches to second language teaching and testing*. Applied linguistics, 1(1), 1-47. http://www.uefap.com/tefsp/bibliog/canale_swain.pdf
- Castells, M. (1996). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol.1). Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Chomsky, N. (1980). *Reglas y Representaciones*. Blackwell Oxford Reino Unido Cambridge.
- Chomsky, N. (2014). *Aspects of the Theory of Syntax* (No. 11). MIT press.
- Cenoz Iragui, J. (2004). *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera. 449-465. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Longman Group.
- Coll, César, Mauri Majós, M. Teresa, & Onrubia Goñi, Javier. (2008). *Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural*. Revista electrónica de investigación educativa, 10(1), 1-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000100001&lng=es&tlng=es

- Consejo de Europa para la publicación en inglés y francés. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Díaz, C., Guerra, J. C., & Rodríguez, Z. (2008). *Tres historias, tres perspectivas, múltiples alternativas. Experiencias con la enseñanza del inglés en Colombia, en tiempos de globalización*. Revista Educación y Pedagogía, 20(51), 77-96.
- Didou, S. (2014) *La educación superior 2014-2017: aportes de la Reunión de Cátedras UNESCO sobre la educación superior, las TIC en la educación y los profesores*. http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=1146&lang=es
- Elder, L. y Paul, R. (2003). *Los fundamentos del pensamiento analítico*. The Foundation for Critical Thinking.
- Ellis, R. (1989). *Understanding second language acquisition* (Vol. 31). Oxford: Oxford university press.
- Escobar, J. & Bonilla, F. (2011). *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica*. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología 9(1), 51-67. <https://www.gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25267w/guiagruposfocales>
- Espuny Vidal, C., Gisbert Cervera, M., González Martínez, J., & Coiduras Rodríguez, J. L. (2010). *Los seminarios TAC: Un reto de formación para asegurar la dinamización de las TAC en las escuelas*. Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa, 34, 1-20.
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach: From theory to practice*. Oxford University Press.
- García, J. (2011). *El discurso sobre las competencias y el nuevo espíritu del capitalismo*. Cuaderno de Materiales, 23, 345-40.
- Halliday, M. A. (1970). *Language structure and language function*. New horizons in linguistics, 1, 140-165.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence in Sociolinguistics* (Pride & Holmes, Eds.). Harmondsworth, UK: Penguin.
- Hymes, D. H. (1979). *Language in education: Forward to fundamentals*. In *Language, children and society* (pp. 1-19). Pergamon.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B9780080237169500082>
- Instituto Mexicano para la Competitividad, A.C. (2015). *Inglés es posible: propuesta de una agenda nacional*. Inglés para la competitividad y la movilidad social. IMCO. <https://imco.org.mx/ingles-es-posible-propuesta-de-una-agenda-nacional/>
- Kerlinger, F. (1983). *Investigación del Comportamiento. Técnicas y Metodología*. Interamericana, México.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition*. *Second Language Learning*, 3(7), 19-39. https://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamum Press Inc.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*. Longman Group.
- Krashen, S. D. y Terrell, T. D. (1983) *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall International.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University.
- Lemus, M. E., Durán, K., & Martínez, M. (2008). *El nivel de inglés y su problemática en tres universidades de México geográficamente distantes*. Memorias del IV Foro Nacional de Estudios de Lenguas, Quintana Roo, México: Universidad de Quintana Roo.
- Liaw, S. S. (2001). *Designing the hypermedia-based learning environment*.

- International Journal of Instructional Media, 28(1), 43.
- Lowe, J., Istance D. (1991) *Escuelas y calidad de la enseñanza: informe internacional*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Méndez, F. G. S. (2002). *Formación de profesores de inglés de escuelas pre-escolares y primarias* [Tesis de maestría]. Universidad de Colima. Repositorio institucional de la Universidad de Colima <http://bvirtual.ucol.mx/consultaxcategoria.php?categoria=3&id=5658>
- Met, M. & Vicki G. (1996). *Research in Foreign Language Curriculum*, in Phillip W. Jackson, ed., *Handbook of Research on Curriculum by the American Educational Research Association*. Macmillan Publishing Co., 852-890.
- Mills, C. W. (1961). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Mills, C. W. (2003). *La promesa*. La imaginación sociológica, 23-43. Fondo de Cultura Económica. <https://www.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2016/04/Wright-Mills-La-Promesa-Pag-23-43.pdf>
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Morin-Los-siete-saberes-necesarios.pdf>
- Moya, M. (2013) *De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales*. DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia, Núm. 27, 1-15. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/275963>.
- Negroponte, N. (1995) *Ser Digital*. Editorial Atántida.
- OCDE (2010) *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. OCDE. <https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>
- Osejo, S. E. (2009). *Implementación del closed caption* y. <http://hdl.handle.net/10554/5836>

Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar 2012, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 20 de agosto de 2012, (México). https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264719&fecha=20/08/2012#gsc.tab=0

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 31 de mayo de 2007, (México). https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4989401&fecha=31/05/2007#gsc.tab=0

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 20 de mayo de 2013, (México). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013#gsc.tab=0

Programa Sectorial de Educación 2007-2012, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 17 de enero de 2008, (México). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5028684&fecha=17/01/2008#gsc.tab=0

Programa Sectorial de Educación 2013-2018, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 13 de diciembre de 2013, (México). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326569&fecha=13/12/2013#gsc.tab=0

Rosales, B. L., Zarate, J. F., &, A. (2013). *Desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés en una plataforma interactiva*. Sinéctica, (41), 2-11.

Senge, P. M. (1998). *Dadme una palanca y moveré al mundo*. En *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Granica. http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/3568/1/Dadme_una_palanca_mover%c3%a9_mundo.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Acuerdo No. 592/2011: se establece la articulación de la Educación Básica*. SEP.

https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/mx_0078.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Guía para la elaboración del Expediente de evidencias de enseñanza. Docentes. Segunda Lengua: inglés*. SEP. http://planeacioneducativa.uienl.edu.mx:8044/Publico/SPD/Expediente_Evidencias/Guia_14_SEGUNDA LENGUA_INGLES.pdf
- Silva, R. M., T. (2006). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2590/16853805.pdf>
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*. Oxford university press.
- UNESCO (17 de noviembre de 1999). *Aplicación de una política lingüística mundial basada en el plurilingüismo. Resolución 30 C/12 aprobada por la Conferencia General de la UNESCO*. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/derechos-humanos-emx/article/viewFile/23679/21171>
- UNESCO (02 de noviembre de 2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. <https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/declaracion-universal-unesco-diversidad-cultural>
- Vivancos, J. (19 de diciembre de 2006) *L'ordinador transparent. TICTAC*. http://ticotac.blogspot.com/2006_12_01_archive.html
- Waldegg, G. (2002). *El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias*. Revista electrónica de investigación educativa, 4(1), 01-22. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pi->

d=S1607-40412002000100006&script=sci_arttext

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching* (Vol. 111). London: Edward Arnold.

Zapata, M. T. & Orellana, M., (2012) *Estado del conocimiento de la enseñanza del inglés en instituciones de educación superior*. International Journal of Humanities and Social Science Invention, (06), 01-04. [https://www.ijhssi.org/papers/v6\(6\)/Version-4/A0606040104.pdf](https://www.ijhssi.org/papers/v6(6)/Version-4/A0606040104.pdf)

