

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES



TESIS

**Análisis de la implementación en las aulas del primer ciclo de PNIEB
en las escuelas de Tepic, Nayarit. Un estudio de caso.**

QUE PRESENTA:

SILVIA ELIZABETH MORENO VILLALBAZO.

PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

CIUDAD DE LA CULTURA "AMADO NERVO". TEPIC, NAYARIT. FEBRERO DEL 2015.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES



TESIS

**Análisis de la implementación en las aulas del primer ciclo de PNIEB
en las escuelas de Tepic, Nayarit. Un estudio de caso.**

QUE PRESENTA:

SILVIA ELIZABETH MORENO VILLALBAZO.

PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

DIRECTOR DE TESIS:

M.P.E.S. MARÍA DEL CARMEN NAVARRO TÉLLEZ

CIUDAD DE LA CULTURA "AMADO NERVO". TEPIC, NAYARIT. FEBRERO DEL 2015

Dedicatorias con todo mi cariño

A mis hijos, por su comprensión y paciencia pues les robé tiempo para poder alcanzar esta meta profesional, sacrificando momentos de esparcimiento y dedicación exclusivo de ellos; espero que tomen lo positivo de ésta experiencia y les sirva de motivación al ver que, con voluntad, se pueden alcanzar las metas que nos proponemos.

A mis padres, por su amor, ejemplo, motivación, apoyo incondicional y palabras de aliento en momentos difíciles.

A mis maestros Paty, Cuca, José Luis, Saúl, Carlota, Dana, Alma, Karina, Saúl, Gerry, Soledad, Antonio y Mary Carmen por su gran profesionalismo y sabiduría compartida.

A mis compañeros de clase, por su acompañamiento en el difícil trayecto de la profesionalización y crecimiento personal.

A mi asesora quien me guio, aconsejó y acompañó durante ésta investigación.

Agradecimientos

A Dios por darme vida, salud y fortaleza para alcanzar mi objetivo.

A mi familia que en todo momento estuvieron presentes, en las buenas y en las malas se mantuvieron a mi lado animándome cuando quería claudicar.

A mi querida maestra, asesora y amiga Mary Carmen, quien ha sido un pilar determinante en el logro de éste objetivo; siempre tendrá mi admiración y cariño, no sólo por compartir sus conocimientos, sino por ser una persona tan cálida, con una actitud positiva y siempre dispuesta a guiar, ayudar, motivar y confortar.

A mi maestro Saúl Santos, quien por su iniciativa y visión, hizo posible éste espacio de profesionalización en nuestra Entidad, le reitero mi admiración, pues con su ejemplo y exigencia nos motivó a superarnos y ser mejores cada día.

A mi maestra Carlota Alcantar, pues dirigió mi mirada hacia otros ámbitos, colaborando en artículos para publicación, le agradezco sus consejos, comentarios y observaciones para mejorar mi trabajo de investigación.

A mis amigos y compañeros Choni, Carmen, Magally, Rosita, Katiria, Cynthia y Jesahe, mi agradecimiento eterno por hacer amenos los dos años de maestría, donde se hizo presente la alegría,

la tristeza, el cansancio, la tensión por acumulación de responsabilidades y aun así siempre nos divertimos compartiendo el pan y la sal de la vida.

A la Universidad Autónoma de Nayarit, área de Ciencias Sociales y Humanidades por brindar las instalaciones y generar un espacio de capacitación y desarrollo profesional.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA

1.1. Introducción.....	1
1.2. Planteamiento del problema.....	4
1.3. Pregunta de investigación.....	7
1.4. Objetivo de la investigación.....	7
1.5. Delimitación.....	7

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Constructivismo.....	8
2.1.1. Teoría de Piaget.....	10
2.1.2. Teoría de Aprendizaje significativo.....	16
2.1.3. Teoría Sociocultural.....	21
2.2. Fundamento Lingüístico.....	28

CAPÍTULO III. MARCO NORMATIVO

3.1. Introducción.....	36
3.2. Acuerdo 592.....	42
3.3. Plan de Estudios 2011. Educación Básica.....	43

CAPÍTULO IV. EL PROGRAMA NACIONAL DE INGLÉS EN EDUCACIÓN BÁSICA

4.1. Antecedentes del PNIEB.....	52
4.2. Observaciones generales.....	53
4.3. Propósito general de la enseñanza del inglés por Ciclo.....	60
4.4. Propósito de la enseñanza de inglés para el Ciclo I.....	61
4.5. Enfoque didáctico del PNIEB.....	62
4.6. Libros y materiales de Apoyo para asesores.....	70
4.7. PNIEB en Nayarit.....	79
4.8. PNIEB en Tepic.....	81
4.9. Investigaciones previas sobre el PNIEB.....	82

CAPÍTULO V. METODOLOGÍA

5.1. Introducción.....	93
5.2. Sujetos de estudio.....	93
5.3. Instrumentos.....	94
5.4. Procedimiento.....	95

5.2. Sujetos de estudio.....	93
5.3. Instrumentos.....	94
5.4. Procedimiento.....	95
CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	
6.1. Dominio de los fundamentos curriculares y programa de estudios PNIEB Ciclo I.....	98
6.2. Dominio de la lengua inglesa.....	102
6.3. Actitud de los alumnos.....	106
6.4. Actitud de los asesores.....	108
6.5. Correspondencia entre las actividades de clase y el programa de estudio PNIEB Primer ciclo.....	116
6.6. Materiales utilizados en clase.....	118
6.7. Formas de evaluación.....	119
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES.....	122
REFERENCIAS.....	128
ANEXOS	
1. Cuestionario para asesores de PNIEB Ciclo I.....	131
2. Registro de observación de clase.....	133
3. Formato de planeación.....	135
4. Galería fotográfica de escuelas visitadas.....	137
INDICE DE FIGURAS Y TABLAS	
Figura 1. Organización en Ciclos del PNIEB.....	54
Figura 2. Estándares Internacionales y Nacionales.....	57
Figura 3. Articulación en los niveles de Educación Básica.....	58
Figura 4. Niveles esperados de logro por Ciclo y grado.....	59
Figura 5. Nivel de logro del idioma en alumnos y perfil Ideal docente por Ciclo del PNIEB.....	103
Figura 6. Nivel de logro del idioma en alumnos y perfil básico docente por Ciclo del PNIEB.....	104
Tabla 1. Periodos de desarrollo cognitivo según Piaget.....	14
Tabla 2. Mapa Curricular de la Educación Básica 2011.....	47
Tabla 3. Estándares Curriculares.....	48

Tabla 4. Niveles comunes de Referencia del MCER.....	54
Tabla 5. Tiempo y número de sesiones por semana destinados a la asignatura de inglés.....	58
Tabla 6. Distribución de prácticas sociales del lenguaje para el Ciclo I por ambiente.....	68
Tabla 7. Prácticas sociales del lenguaje del ambiente Familiar y comunitario.....	69
Tabla 8. Prácticas sociales del lenguaje del ambiente Literario y lúdico.....	69
Tabla 9. Prácticas sociales del lenguaje del ambiente Académico y de formación.....	70
Tabla 10. Descripción del examen de <i>Listening</i> según investigadores del PNIEB Ciclos I, II y III.....	83
Tabla 11. Descripción del examen de <i>Speaking</i> según investigadores del PNIEB Ciclo I.....	84
Tabla 12. Descripción del examen de <i>Speaking</i> según investigadores del PNIEB Ciclos II y III.....	84
Tabla 13. Descripción del examen de <i>Reading</i> según investigadores del PNIEB Ciclos II y III.....	85
Tabla 14. Descripción del examen de <i>Writing</i> según investigadores del PNIEB Ciclos II y III.....	85
Tabla 15. Alineación entre los estándares y niveles de dominio utilizados en la evaluación del PNIEB.....	86
Tabla 16. Resultados de los exámenes de los alumnos del PNIEB, según el Informe Nacional.....	87
Tabla 17. Características de las secciones de la entrevista aplicada a los maestros en evaluación del PNIEB.....	90
Tabla 18. Características del cuestionario aplicado a docentes en la evaluación del PNIEB.....	91
Gráfica 1. Conocimiento del Propósito de la enseñanza del Inglés en el Ciclo I del PNIEB por sexo.....	99
Gráfica 2. Conocimiento del enfoque Sociocultural de los asesores del PNIEB primer Ciclo por sexo.....	100
Gráfica 3. Maneras en que los asesores propician el andamiaje con sus alumnos.....	100

Gráfica 4. Certificaciones de asesores del Ciclo I del PNIEB.....	105
Gráfica 5. Fortalezas en los alumnos del primer Ciclo del PNIEB.....	106
Gráfica 6. Debilidades en los alumnos del primer Ciclo del PNIEB.....	107
Gráfica 7. Problemas que enfrentan los asesores del Ciclo I del PNIEB en el aula.....	112
Gráfica 8. Fortalezas de la Coordinación Estatal.....	113
Gráfica 9. Fortalezas encontradas en la figura del Director de la escuela.....	113
Gráfica 10. Fortalezas de los maestros titulares de grupo.....	114
Gráfica 11. Debilidades encontradas en los maestros titulares de grupo.....	114
Gráfica 12. Actitudes positivas encontradas en los Padres de Familia.....	115
Gráfica 13. Actitudes negativas encontradas en los Padres de Familia.....	116
Gráfica 14. Frecuencia de la evaluación de los docentes del PNIEB primer Ciclo.....	120
Gráfica 15. Formas de evaluación según los asesores del PNIEB Ciclo I.....	120

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA

1.1. Introducción

El laborar en el campo educativo principalmente en la enseñanza de una lengua extranjera, supone un área inmensa de acción, dónde la diversidad de teorías de aprendizaje y lingüísticas nos ofrecen una gran cantidad de recursos, de dónde podemos seleccionar aquellos que de acuerdo al Programa de estudios nos ayuden a lograr los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias en nuestros alumnos.

La Reforma educativa ha traído consigo nuevas propuestas, enfoques y programas para la educación básica, cuyas expectativas de logro y perfiles de egreso son altamente estandarizados, lo que supone un reto para todos aquellos responsables de lograrlos, sobre todo para docentes frente a grupo quienes tienen que lidiar con la adopción de enfoques que se exportan de otras naciones donde han sido exitosos, pero que cuentan con culturas y contextos totalmente distintos al de nuestro país y nuestra entidad federativa.

De ahí parte la motivación para realizar esta investigación, y efectuar un análisis de la pertinencia de la nueva propuesta educativa en la enseñanza de una segunda lengua: inglés según el contexto de la ciudad de Tepic. Además de la necesidad particular de conocer y entender el qué, el para qué y el cómo del Programa nacional de inglés en educación básica, principalmente en el primer ciclo, el cual incluye el nivel de preescolar, nivel educativo laboré por 10 años y en el que considero tener mayor experiencia docente.

Este trabajo de investigación se conforma por seis capítulos, los cuales se describen a continuación. El primer capítulo presenta la exposición de motivos

que originaron esta investigación, la pregunta y el objetivo general de la investigación, así como su delimitación.

El segundo capítulo presenta las teorías que sustentan el enfoque del Programa nacional de inglés en educación básica (PNIEB). En primera instancia la teoría de aprendizaje base del programa es el constructivismo, con las aportaciones brindadas por Piaget, Ausubel y principalmente Vygotsky cuya teoría sociocultural es la base principal del Programa de estudios a través de las prácticas sociales del lenguaje. También se abordan los conceptos originados de la teoría de Vygotsky como son la zona de desarrollo próximo y el andamiaje.

El Programa nacional de inglés en educación básica promueve el uso social de lenguaje y el desarrollo de la competencia comunicativa, desglosada en tres componentes: competencias lingüísticas, que incluyen los conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas; las competencias sociolingüísticas que representan las condiciones socioculturales del uso de la lengua de acuerdo a las convenciones sociales, normas de cortesía, normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales y por último las competencias pragmáticas que se refieren al uso funcional de los recursos lingüísticos como producción de funciones de lengua o actos del habla sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos además del dominio del discurso, cohesión, coherencia, tipos y formas de textos, uso de ironía y parodia.

El tercer capítulo presenta los documentos rectores que originaron el PNIEB y norman sus bases legales y operativas. Entre dichos documentos se encuentra el Acuerdo 592 de la Secretaría de educación Pública por el que se establece la articulación de la Educación básica y el Plan de estudios 2011 para Educación básica, en donde por primera vez en la historia de nuestro país se imparte la asignatura de Inglés: segunda lengua, articulando los tres niveles de

Educación básica: preescolar, primaria y secundaria. Sin embargo dadas las condiciones y el contexto la nomenclatura debería ser inglés como lengua extranjera, ya que el inglés no es una lengua que se hable en la comunidad ni tiene una función social ni institucional relevante.

En el capítulo IV, se realiza un recorrido a través del Programa nacional de inglés en educación básica, sus antecedentes, observaciones generales, su propósito general y particular por ciclo, el enfoque didáctico que adopta, así como los libros y materiales de apoyo que ofrece a los asesores. Del mismo modo se reportan los antecedentes del Programa en el estado y en el municipio de Tepic, y el reporte de una investigación previa sobre el PNIEB como un referente necesario.

El quinto capítulo presenta la metodología utilizada en esta investigación, la descripción de los objetos de investigación y los instrumentos utilizados así como el procedimiento para la realización de este trabajo.

El Capítulo VI, muestra el análisis de los resultados generados a partir de la información obtenida por un cuestionario aplicado a 24 asesores del Programa, además de observaciones de clases, así como diversos datos generados por entrevistas con la Coordinadora estatal del PNIEB en el estado, el coordinador académico del PNIEB en el estado, los directores de los centros de trabajo visitados, los maestros titulares de grupo y alumnos de las escuelas observadas.

El último capítulo del trabajo se construye con las conclusiones concebidas a partir de todos los aspectos relevantes de cada apartado de la investigación, rescatando y remarcando los elementos esenciales que generaron este trabajo, así como las respuestas que se fueron concibiendo a partir de la pregunta de investigación y todos los puntos que se desprendieron de ésta.

A partir del 28 de diciembre de 2013 y a raíz de la publicación del Acuerdo 706 en el Diario Oficial de la Federación, el PNIEB pasa a convertirse en un componente del Programa de fortalecimiento de la calidad en educación básica, cambiando su nomenclatura a Fomento a los procesos de estudio de una segunda lengua (inglés), continuando con los mismos Programas de estudio y basado en el mismo enfoque.

Es incierto el futuro de la enseñanza de la lengua inglesa en nuestro país, en nuestra entidad federativa y en nuestra localidad, no se sabe aún que otros cambios en las políticas educativas puedan realizarse, pero esperamos que el propósito medular con el que se diseñó el PNIEB se logre en un futuro no muy lejano, y sus estudiantes puedan desarrollar las competencias comunicativas en una lengua distinta a su lengua materna, y cuenten con una herramienta que les ayude a aspirar a una mejor calidad de vida.

1.2. Planteamiento del problema

En la actualidad, no se puede negar la importancia de infundir y desarrollar en la niñez y juventud de nuestro país la mayor cantidad de competencias y habilidades que se traduzcan en mejores oportunidades profesionales y laborales, es por ello, la utilización de las TIC el dominio de una lengua adicional a la materna y cuya mejor opción es la lengua inglesa (por su imperialismo lingüístico y la relevancia internacional con la que cuenta), se considera una herramienta sumamente valiosa.

Con base en esto las Instituciones educativas internacionales y nacionales, proponen poner al alcance de los estudiantes de la escuela pública pertenecientes a la Educación básica en sus tres niveles Educativos: Educación preescolar, educación primaria y educación secundaria, el aprendizaje del inglés a través del PNIEB. Por primera vez en la historia, obtiene un espacio en

el mapa curricular de la Educación básica 2011, dentro del campo de formación lenguaje y comunicación con el nombre de segunda lengua: inglés.

Entre las características de la enseñanza del inglés, podemos mencionar que:

1. Se integra por ciclos y no por grados escolares, para garantizar continuidad y articulación entre los distintos grados y entre los diferentes niveles de la Educación básica. Así, los programas de estudio del ciclo 1 abarcan 3º. de preescolar y 1º. y 2º. de primaria; los del ciclo 2, 3º. y 4º. de primaria; los del ciclo 3, 5º. y 6º. de primaria; mientras que los del ciclo 4 incluyen 1º, 2º. y 3º. de secundaria.
2. Los planes y programas son abiertos y flexibles, ya que presentan secuencias orientativas de contenidos que permiten al docente adaptarlos a su contexto, puestos que los contenidos son de carácter básico y se definen a partir de dos referentes centrales: prácticas sociales del lenguaje y competencias específicas con el lenguaje, lo que posibilita al maestro darles un tratamiento diferenciado en función del progreso en el aprendizaje de sus alumnos y de las necesidades que demanden las situaciones comunicativas elegidas para abordar dichos contenidos, con lo que se garantiza la relación entre los contenidos y su lectura transversal.

Por otro lado, el propósito general de la enseñanza de la lengua inglesa en Educación básica es que los estudiantes obtengan los conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales del lenguaje de manera oral y escrita, desarrollando competencias específicas que los hagan capaces de satisfacer necesidades básicas de comunicación en diversas situaciones; además, pretende incentivar a los alumnos que se interesen por su propia cultura y la de otros países, así como el desarrollo de actitudes que les permitan ser responsables y conscientes de los problemas que aquejan al mundo.

El Programa nacional de inglés en educación básica considera dos grandes etapas: una destinada al contacto y a la familiarización (ciclo I), cuyo propósito central es sensibilizar a los alumnos en relación con el inglés, al involucrarlos en prácticas sociales del lenguaje y competencias específicas cuidadosamente planeadas y que constituyen la base de aprendizajes posteriores; la otra se dirige a la enseñanza formativa del inglés (ciclos II, III y IV), donde los alumnos adquirirán las competencias necesarias para usar el inglés de manera efectiva, a través de la participación en competencias específicas definidas desde y a partir de prácticas sociales situadas en diversos ambientes sociales de aprendizaje.

El ciclo escolar 2012-2013 fue la culminación de las etapas de prueba y fases de expansión del PNIEB en sus cuatro ciclos. Las altas expectativas y lo ambicioso del Programa, motivaron esta investigación, para identificar la realidad entre los planteamientos del Programa de inglés en educación básica y su implementación y aplicación en las aulas de los diferentes centros educativos de la ciudad de Tepic.

El PNIEB es histórico, porque por primera vez y de manera oficial se enseña la lengua inglesa iniciando en el nivel de preescolar y en el nivel de educación primaria, y para continuar en secundaria de manera formal y articulada, demostrando ser un Programa ambicioso, por lo cual enfrenta muchos retos, entre los que podemos mencionar:

- La ausencia de personal capacitado en los ámbitos lingüístico y pedagógico.
- Falta de infraestructura y aulas inteligentes que coadyuven al aprendizaje del inglés y promuevan el uso de las TIC'S como recursos auxiliares.
- Falta de materiales auxiliares en la enseñanza del inglés.

- Contexto desfavorable para la enseñanza del inglés además de la poca exposición a éste, pues por causas económicas sólo se atiende a los alumnos dos horas a la semana, aun cuando el plan y programa marca tres horas de clase.
- La inexistencia de apoyo económico por parte del Gobierno del estado, no ha permitido que el PNIEB, como programa federal, atienda a más escuelas en el municipio y en la entidad federativa.
- Apatía o desinterés por algunos actores involucrados en el proceso de adquisición de la lengua inglesa como directivos, maestros titulares, alumnos y sobre todo padres de familia, que le restan importancia a la enseñanza del inglés, pues aunque es reconocida como asignatura en el mapa Curricular, no le reconocen el mismo peso o valor de otras asignaturas como español o matemáticas.

1.3. Pregunta de investigación

Por todo lo anteriormente expuesto, se orienta la siguiente pregunta:

¿La aplicación del PNIEB en su primer ciclo en las escuelas de Tepic es congruente con lo que establece el sustento normativo del Programa?

1.4. Objetivo de la investigación

- Determinar la congruencia entre el sustento normativo del PNIEB ciclo I y su aplicación dentro de las aulas en las escuelas de Tepic.

1.5. Delimitación

La investigación se realizó en diferentes tiempos durante el ciclo escolar 2012-2013, con asesores del Programa nacional de inglés que laboraban en el primer ciclo, los cuales, debían contar como mínimo con un año y/o ciclo escolar de

experiencia dentro del Programa, y cuyos centros de trabajo se localizaran exclusivamente en el municipio de Tepic, Nayarit.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

La Reforma educativa tiene su base principal en la escuela constructivista donde sus principales expositores: Piaget, Ausubel y Vygotsky. El Programa nacional de inglés en educación básica ha adoptado, a través del programa de estudio de los cuatro ciclos de estudios, un enfoque ecléctico, donde la figura más influyente es el psicólogo ruso Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934) con su teoría sociocultural, la cual se convierte en la parte teórica medular del PNIEB, aunque no lo explicita así, considerando esencial para el aprendizaje de otra lengua los elementos culturales y la interacción social, cristalizándose en el Programa a través del desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje.

A continuación se hace una reseña de la corriente pedagógica, los postulados de sus teóricos más trascendentales y específicamente un recorrido a través de la teoría sociocultural y conceptos clave en que se fundamenta el PNIEB.

2.1. Constructivismo

Es la idea que mantiene que el individuo "tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos", no es un producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (Carretero, 1997, p.21). Por lo que el constructivismo considera al conocimiento no como una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano a través de los esquemas que ya posee, es decir, con lo que construyó en su relación con el medio que le rodea.

Esta construcción que realizamos todos los días depende de dos aspectos: de la representación inicial que tengamos de la nueva información, y de la

actividad externa o interna que desarrollemos al respecto. De manera que, un esquema se puede definir como la representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejar ambos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. Los esquemas se pueden equiparar con herramientas, y pueden ser simples o muy complejos, o bien muy generales o muy especializados (Carretero, 1997, p.21).

La aportación de las ideas de Piaget, Ausubel y Vygotsky ha sido fundamental en la elaboración de un pensamiento constructivista en el ámbito educativo. A continuación se hace una reseña de los conceptos básicos de estos tres exponentes.

2.1.1. Teoría de Piaget

Jean Piaget es el creador de una teoría que pretende dar cuenta de todas las facetas del desarrollo cognitivo humano. Piaget fue un gran pionero que abrió ámbitos de estudio a la investigación psicológica, conceptualizándolos de manera que sus propuestas se convirtieron en un referente para las investigaciones posteriores. Sus estudios sobre el nacimiento de la inteligencia y desarrollo cognitivo temprano y su propuesta de que el objeto es algo que se construye en los primeros meses ha dado lugar a una gran cantidad de investigaciones. De igual manera, sus estudios sobre conceptos como el pensamiento concreto, el pensamiento formal, las operaciones lógicas (espacio, tiempo, número clasificación, seriación, conservaciones, etc.) continúan siendo el punto de partida de innumerables trabajos posteriores sobre el pensamiento infantil.

Para Piaget el niño está implicado en una tarea de dar significado al mundo que le rodea: el niño intenta construir conocimientos acerca de él mismo, de los demás, del mundo de los objetos. A través de un proceso de intercambio entre

el organismo y el entorno (sujeto y objetos que le rodean), el niño construye poco a poco una comprensión tanto de sus propias acciones como del mundo externo. El sujeto debe de actuar sobre los objetos y transformarlos: desplazarlos, agarrarlos, conectarlos, combinarlos, separarlos, unirlos, para conocerlos, también considera que el conocimiento está unido a la acción, a las operaciones, es decir, a las transformaciones que el sujeto realiza sobre el mundo que le rodea (Delval, 1996, p. 106-107). Así, el conocimiento resulta de la interacción entre sujeto y objeto: el origen del conocimiento no radica en los objetos, ni en el sujeto, sino en la interacción entre ambos. Así, el desarrollo de la inteligencia del niño resulta de un ajuste gradual entre el sujeto y el mundo externo, de un proceso bidireccional de intercambio por el que el niño construye y reconstruye estructuras intelectuales que le permiten dar cuenta, de manera cada vez más sofisticada, del mundo exterior y sus transformaciones.

Piaget considera a la objetividad no como un conocimiento previo, sino algo que se logra y construye a lo largo del desarrollo. El objeto es conocido por aproximaciones sucesivas, pues exige una elaboración por medio del sujeto. En este caso un bebé partiría de una posición donde es incapaz de distinguir entre él mismo y los objetos.

Flavell, (1977), expresa que el conocimiento objetivo no es una simple copia de información presente en el exterior captada por los sentidos, sino que es una construcción del sujeto a partir de la acción realizada sobre los objetos (p. 24). La construcción de estructuras de conocimiento cada vez más adaptadas tiene lugar gracias a dos procesos biológicos que Piaget (1968) aplica también al comportamiento, apuntalando la idea antes expresada de la continuidad funcional entre el organismo biológico y el sujeto psicológico. Estos procesos, complementarios y simultáneos, son los de asimilación y acomodación (p. 170).

el organismo y el entorno (sujeto y objetos que le rodean), el niño construye poco a poco una comprensión tanto de sus propias acciones como del mundo externo. El sujeto debe de actuar sobre los objetos y transformarlos: desplazarlos, agarrarlos, conectarlos, combinarlos, separarlos, unirlos, para conocerlos, también considera que el conocimiento está unido a la acción, a las operaciones, es decir, a las transformaciones que el sujeto realiza sobre el mundo que le rodea (Delval, 1996, p. 106-107). Así, el conocimiento resulta de la interacción entre sujeto y objeto: el origen del conocimiento no radica en los objetos, ni en el sujeto, sino en la interacción entre ambos. Así, el desarrollo de la inteligencia del niño resulta de un ajuste gradual ajuste entre el sujeto y el mundo externo, de un proceso bidireccional de intercambio por el que el niño construye y reconstruye estructuras intelectuales que le permiten dar cuenta, de manera cada vez más sofisticada, del mundo exterior y sus transformaciones.

Piaget considera a la objetividad no como un conocimiento previo, sino algo que se logra y construye a lo largo del desarrollo. El objeto es conocido por aproximaciones sucesivas, pues exige una elaboración por medio del sujeto. En este caso un bebé partiría de una posición donde es incapaz de distinguir entre él mismo y los objetos.

Flavell, (1977), expresa que el conocimiento objetivo no es una simple copia de información presente en el exterior captada por los sentidos, sino que es una construcción del sujeto a partir de la acción realizada sobre los objetos (p. 24). La construcción de estructuras de conocimiento cada vez más adaptadas tiene lugar gracias a dos procesos biológicos que Piaget (1968) aplica también al comportamiento, apuntalando la idea antes expresada de la continuidad funcional entre el organismo biológico y el sujeto psicológico. Estos procesos, complementarios y simultáneos, son los de asimilación y acomodación (p. 170).

Desde un punto de vista biológico, la asimilación es la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o ya acabadas de un organismo (Piaget, 1968, p. 171). En este sentido, podemos decir que el aparato digestivo se encarga de asimilar el alimento de manera que pueda incorporarse a las estructuras ya existentes. De igual manera, Piaget (1968) entiende que ninguna conducta implica un comienzo absoluto, parte siempre de estructuras anteriores, por lo que equivale a asimilar nuevos elementos a estas estructuras ya construidas. Dicho de otro modo, el niño acude al mundo con los conocimientos construidos hasta ese momento, los utiliza para atribuir significado, para comprender los objetos, ante la realidad a la que se enfrenta. En este sentido, cada comportamiento supone asimilar el objeto de la actividad a las estructuras previas de conocimiento "los esquemas", en la terminología de Piaget utilizadas para darle sentido. La asimilación implica generalizar el conocimiento previo a la realidad. Sin embargo, si sólo la asimilación estuviera implicada en el desarrollo, no habría variaciones en las estructuras mentales del niño. La asimilación es necesaria porque asegura la continuidad de las estructuras y la integración de elementos nuevos a esas estructuras, pero necesita una contrapartida que permita el cambio, la optimización de las cualidades adaptativas de las estructuras intelectuales (pp. 72-73).

Este proceso complementario es la acomodación. Por acomodación entendemos la modificación que en mayor o menor grado se produce en las estructuras de conocimiento cuando las utilizamos para dar sentido a nuevos objetos y ámbitos de la realidad (Piaget, 1983, p. 107). De acuerdo con Piaget (1983), los objetos ofrecen cierta resistencia a ser conocidos por estructuras ya construidas (asimilados), por lo que el sujeto ha de modificar (acomodar) sus estructuras de conocimiento para que puedan también dar cuenta de los nuevos objetos. Este reajuste del conocimiento permite al niño conocer la realidad y

modificar o construir nuevos esquemas de conocimiento que utilizará posteriormente para asimilar nuevos objetos (p. 108).

La adaptación cognitiva, como su contrapartida biológica, consiste en un equilibrio entre asimilación y acomodación: no hay acomodación sin asimilación ni viceversa: el sujeto necesariamente parte de una estructura previa asimiladora, pero cada vez que el sujeto asimila algo, este algo produce ciertas modificaciones en el esquema asimilador. A su vez, el sujeto sólo es capaz de realizar acomodaciones dentro de ciertos límites impuestos por la necesidad de preservar en cierta medida la estructura asimiladora previa. Aunque ambas están presentes en todas las actividades, lo están en diferentes proporciones (Flavell, 1977, 24-25).

Cuando la asimilación predomina el pensamiento evoluciona en sentido egocéntrico, se tienen poco en cuenta las propiedades nuevas y diferentes de los objetos. La forma más común de esta situación es el juego simbólico, en el que el niño utiliza el conocimiento previo que posee para dar significado y representar con nuevos objetos situaciones ya conocidas (por ejemplo, dar el significado de 'barco' a un palo y se comporta como si el palo fuera realmente un barco). Cuando la acomodación predomina, podemos encontrar comportamiento de imitación, mediante la imitación, el sujeto puede incorporar a sus estructuras de conocimiento nuevos comportamientos que ha observado en el modelo.

Para Piaget (1968), la adaptación constituye el equilibrio entre los procesos de asimilación y acomodación. Este equilibrio se logra diversas veces a lo largo del desarrollo, siendo cada vez más sofisticado y estable (p. 175). Los diferentes tipos de equilibrio constituyen estadios de desarrollo de acuerdo con su formación biológica (Tabla 1).

Tabla 1. Periodos de desarrollo cognitivo según Piaget

ESTADIO	EDAD	CARACTERISTICAS
Inteligencia Sensomotriz	0-2	Conductas reflejas. Conceptos de permanencia del objeto. Manipulación de objetos. Egocentrismo. Noción de tiempo y espacio. Surgimiento de la función simbólica.
Pre-operacional	2-7	Surgimiento del pensamiento conceptual y del lenguaje. Influjo de percepciones inmediatas y de la intuición. Lenguaje egocéntrico y gradual. Evolución hacia la socialización. Avance en la solución de problemas.
Operaciones Concretas	7-11	Actividades mentales con apoyos concretos. Manifestaciones de categorías conceptuales y jerárquicas, seriación. Progreso en la socialización.
Operaciones Formales	11-15	Actividades mentales con abstracción e hipótesis. Lógica combinatoria. Solución de problemas a través del razonamiento proposicional.

Fuente: Berk, L. (1999 p. 26)

Piaget concebía la inteligencia del niño como una colección de elementos simples más o menos aislados, sino como un sistema, como un todo organizado en el que los elementos individuales (los esquemas, ya sean estos motores o interiorizados) se encuentran coordinados, estrechamente relacionados entre sí para formar una estructura coherente que el niño aplica para conocer el mundo que le rodea. A lo largo del desarrollo, Piaget (1983, pp. 109-110) distinguió tres de estas estructuras:

- a) Inteligencia sensoriomotora.
- b) Inteligencia representativa (con un subperiodo preoperatorio y otro operatorio).
- c) Inteligencia formal.

sistema de operaciones lógicas que median y unifican los comportamientos intelectuales concretos.

2.1.2. Teoría del aprendizaje significativo

Puede ser considerada como una teoría psicológica porque se ocupa de los procesos que el individuo utiliza para aprender, y también es una teoría de aprendizaje, pues aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, asimilación y retención del contenido que el maestro ofrece a sus alumnos, de modo que adquiera significado para los mismos (Ausubel, 1976).

Para Ausubel (1976) "la psicología educativa debe concentrarse en la naturaleza y la facilitación del aprendizaje de la materia de estudio" (p. 18) y eso significa prestar atención, por una parte, a aquellos conocimientos provenientes de la psicología que hacen falta para dar cuenta de dichos procesos; y, por otra, a aquellos principios y premisas procedentes de las teorías de aprendizaje que pueden garantizar la significatividad de lo aprendido, sin que ni unos ni otros se constituyan en fines en sí mismos, ya que lo que realmente interesa es que se logre un aprendizaje significativo en el entorno escolar.

Pozo (1989) considera la Teoría del aprendizaje significativo como una teoría cognitiva de reestructuración; para él, se trata de una teoría psicológica que se construye desde un enfoque organicista del individuo y que se centra en el aprendizaje generado en un contexto escolar. Es una teoría que "se ocupa específicamente de los procesos de aprendizaje/enseñanza de los conceptos científicos a partir de los conceptos previamente formados por el niño en su vida cotidiana [...]. Ausubel desarrolla una teoría sobre la interiorización o asimilación, a través de la instrucción" (pp. 209-210).

El origen de la Teoría del aprendizaje significativo está en el interés que tiene Ausubel por conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, que se pueden relacionar con formas efectivas y eficaces de provocar de

Cada una de ellas, supone una forma de equilibrio cualitativamente diferente de las demás (Piaget, 1975, pp. 53-54), caracteriza un estadio de desarrollo. Estos estadios cumplen, según Piaget, ciertas propiedades:

- **Secuencialidad.** El orden de adquisición de los estadios es siempre el mismo, no puede adquirirse uno sin haber pasado antes por el anterior, con lo que no se conciben 'saltos' de etapas, ya que lógicamente serían imposibles. Piaget, de hecho, ofrece ciertas edades aproximadas típicas para cada una de las estructuras, aunque lo importante desde su punto de vista no son las edades cronológicas (las cuales pueden retrasarse o adelantarse en función de una serie de factores), sino el orden invariable de la aparición de los estadios, un orden que en principio es universal.
- **Integración.** Cada estadio supone una reorganización e inclusión de las estructuras de pensamiento anteriores en una nueva estructura más amplia del pensamiento que implica un equilibrio más estable y una adaptación al medio más sofisticada. Por ello la persona no puede, desde determinado estadio, volver a un estadio inferior. Los estadios de Piaget son irreversibles.
- **Estructura de conjunto:** Los estadios descritos por Piaget forman totalidades que determinan el comportamiento del sujeto de forma independiente al dominio al que se aplican. Así, un sujeto en determinado estadio debería mostrar el pensamiento propio de ese estadio en todos los dominios de actuación en los que se viese implicado.
- **Descripción lógica:** Para Piaget la mejor forma de representar esas estructuras de pensamiento es mediante el lenguaje lógico-matemático. Cada una de ellas se contempla como un amplio

sistema de operaciones lógicas que median y unifican los comportamientos intelectuales concretos.

2.1.2. Teoría del aprendizaje significativo

Puede ser considerada como una teoría psicológica porque se ocupa de los procesos que el individuo utiliza para aprender, y también es una teoría de aprendizaje, pues aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, asimilación y retención del contenido que el maestro ofrece a sus alumnos, de modo que adquiera significado para los mismos (Ausubel, 1976).

Para Ausubel (1976) "la psicología educativa debe concentrarse en la naturaleza y la facilitación del aprendizaje de la materia de estudio" (p. 18) y eso significa prestar atención, por una parte, a aquellos conocimientos provenientes de la psicología que hacen falta para dar cuenta de dichos procesos; y, por otra, a aquellos principios y premisas procedentes de las teorías de aprendizaje que pueden garantizar la significatividad de lo aprendido, sin que ni unos ni otros se constituyan en fines en sí mismos, ya que lo que realmente interesa es que se logre un aprendizaje significativo en el entorno escolar.

Pozo (1989) considera la Teoría del aprendizaje significativo como una teoría cognitiva de reestructuración; para él, se trata de una teoría psicológica que se construye desde un enfoque organicista del individuo y que se centra en el aprendizaje generado en un contexto escolar. Es una teoría que "se ocupa específicamente de los procesos de aprendizaje/enseñanza de los conceptos científicos a partir de los conceptos previamente formados por el niño en su vida cotidiana [...]. Ausubel desarrolla una teoría sobre la interiorización o asimilación, a través de la instrucción" (pp. 209-210).

El origen de la Teoría del aprendizaje significativo está en el interés que tiene Ausubel por conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje,

que se pueden relacionar con formas efectivas y eficaces de provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de dotar de significado individual y social.

Por eso aborda problemas tales como:

a) Descubrir la naturaleza de aquellos aspectos del proceso de aprendizaje que afecten, en el alumno, la adquisición y retención a largo plazo de cuerpos organizados de conocimiento; b) el amplio desarrollo de las capacidades para aprender y resolver problemas; c) averiguar qué características cognoscitivas y de personalidad del alumno, y qué aspectos interpersonales y sociales del ambiente de aprendizaje, afectan los resultados de aprender una determinada materia de estudio, la motivación para aprender y las maneras características de asimilar el material, y d) determina las maneras adecuadas y de eficiencia máxima de organizar y presentar materiales de estudio y de motivar y dirigir deliberadamente el aprendizaje hacia metas concretas (Ausubel, 1976, p. 23).

El aprendizaje significativo es el proceso según el cual, se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma sustantiva. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (Ausubel, 1976).

Ausubel expone que el mecanismo humano de aprendizaje por excelencia para aumentar y preservar los conocimientos es el aprendizaje receptivo significativo, tanto en el aula como en la vida cotidiana, pues "Adquirir grandes volúmenes de conocimiento es sencillamente imposible si no hay aprendizaje significativo" (Ausubel, 1976, p. 82).

El aprendizaje significativo no sólo es un proceso, sino que también es un producto, pues la atribución de significados que se hace con la nueva

- Representacional
- De conceptos
- Proposicional

El aprendizaje representacional tiene una función identificativa según la cual se establece una correspondencia entre el símbolo (en general, una palabra) y su referente. Este aprendizaje es básicamente reiterativo y por descubrimiento; se produce primordialmente en la infancia y tiene naturaleza nominalista o representativa. Por ejemplo, para un niño pequeño, el sonido «perro» representa a un perro concreto que él percibe en ese momento, esto es, para el niño el sonido es equivalente al referente. En los primeros años de vida, los niños son capaces de abstraer regularidades de ciertos objetos con los que lidian, que reciben el mismo nombre. De este modo se denotan los significados iniciales con símbolos u otros signos que se refieren a conceptos o los representan (Rodríguez, 2008, p. 14).

El aprendizaje de conceptos, definidos por Ausubel, Novak & Hanesian (1978) como "objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos criterios comunes y se designan, en una cultura dada, por algún signo [...] aceptado" (p.86), tiene una función simbólica que deriva de la relación de equivalencia que se establece esta vez entre el símbolo y los atributos definitorios, regularidades o criterios comunes de diferentes ejemplos del referente; tiene carácter de significado unitario.

Dado que el aprendizaje representacional conduce de modo natural al aprendizaje de conceptos y que éste está en la base del aprendizaje proposicional, los conceptos constituyen un eje central y definitorio en el aprendizaje significativo. A medida que se incorporan nuevos significados adicionales a los mismos símbolos y signos, se irán delimitando los atributos criterios definitorios de los conceptos en sentido estricto, lo que constituye el

información es resultado emergente de la interacción entre los subsumidores claros, estables y relevantes presentes en la estructura cognitiva y esa nueva información o contenido. Como consecuencia del mismo, esos subsumidores se ven enriquecidos y modificados, dando lugar a nuevos subsumidores o ideas-ancha más potentes y explicativas que servirán de base para futuros aprendizajes.

La adquisición de significados, como ya se ha comentado, es un producto del aprendizaje significativo. Es decir, el significado real para el individuo (significado psicológico) emerge cuando el significado potencial (significado lógico) del material de aprendizaje se convierte en contenido cognitivo diferenciado e idiosincrásico por haber sido relacionado, de manera substantiva y no arbitraria, e interactuado con ideas relevantes existentes en la estructura cognitiva del individuo (Ausubel, 1976, p. 23).

Para que se produzca aprendizaje significativo han de darse dos condiciones fundamentales:

- Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, o sea, predisposición para aprender de manera significativa.
- Presentación de un material potencialmente significativo. Esto requiere:
 - a) Por una parte, que el material tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende de manera no arbitraria y sustantiva.
 - b) Y, por otra, que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta.

Rodríguez (2008), expresa que en atención al **objeto aprendido**, el aprendizaje significativo puede ser:

proceso ausubeliano de formación de conceptos. En este proceso la experiencia ejerce un papel fundamental, ya que es a través de sucesivas etapas y contactos con los objetos y/o eventos como puede establecerse la generalización.

A partir de aquí y una vez que ya están presentes en la estructura cognitiva estos elementos conceptuales, el aprendizaje se realiza por asimilación de conceptos, o sea, una incorporación de nuevos materiales para la que se usan como ideas de anclaje o subsumidores los conceptos ya formados, con los que podemos hacer diferentes combinaciones de sus atributos criterioles.

Haciendo uso del ejemplo anterior, el niño es capaz en este caso de abstraer regularidades que le permiten construir el concepto cultural «perro» y aplicarlo a diferentes animales con los mismos atributos criterioles. En este caso, la relación no es unívoca entre el símbolo (la palabra «perro») y el objeto concreto (el perro exacto), como ocurre en el aprendizaje representacional (Rodríguez 2008, p. 14).

Según Rodríguez (2008), el aprendizaje proposicional tiene una función comunicativa de generalización, cuyo objeto es aprender ideas expresadas verbalmente con conceptos; maneja, por tanto, un significado compuesto. La finalidad del aprendizaje proposicional es la atribución de significados a las ideas expresadas verbalmente, que son mucho más que la suma de los significados de los conceptos que las componen. No se podrá comprender el significado de «El perro es un animal y, por tanto, un ser vivo» si no se han aprendido significativamente los conceptos perro, animal, ser vivo. La comprensión de las leyes físicas, por ejemplo, no es posible si no se han aprendido de manera significativa los conceptos que manejan, pero el aprendizaje de los mismos, de su significado, no basta para entenderlas y aplicarlas correctamente (p. 15).

2.1.3. Teoría Sociocultural

La teoría histórico-cultural o sociocultural del psiquismo humano de Vygotsky, también conocida como abordaje socio-interaccionista, toma como punto de partida las funciones psicológicas de los individuos, las cuales clasificó de elementales y superiores, para explicar el objeto de estudio de su psicología: la conciencia.

La teoría del desarrollo vygotskiana según Lucci (2006), parte de la concepción de que todo organismo es activo, estableciendo una continua interacción entre las condiciones sociales, que son mutables, y la base biológica del comportamiento humano. Él observó que en el punto de partida están las estructuras orgánicas elementales, determinantes por la maduración. A partir de ellas se forman nuevas, y cada vez más complejas, funciones mentales, dependiendo de la naturaleza de las experiencias sociales del niño. En esta perspectiva, el proceso de desarrollo sigue en su origen dos líneas diferentes: un proceso elemental, de base biológica, y un proceso superior de origen sociocultural (p. 7).

En ese sentido, es lícito decir que las funciones psicológicas elementales son de origen biológico; están presentes en los niños y en los animales; se caracterizan por las acciones involuntarias (o reflejas); por las reacciones inmediatas (o automáticas) y sufren control del ambiente externo.

En contrapartida, las funciones psicológicas superiores son de origen social; están presentes solamente en el hombre; se caracterizan por la intencionalidad de las acciones, que son mediadas. Ellas resultan de la interacción entre los factores biológicos (funciones psicológicas elementales) y los culturales, que evolucionaron en el transcurrir de la historia humana. De esa forma, Vygotsky considera que las funciones psíquicas son de origen sociocultural, pues resultaron de la interacción del individuo con su contexto cultural y social.

Las funciones psicológicas superiores, a pesar de que tengan su origen en la vida sociocultural del hombre, sólo son posibles porque existen actividades cerebrales. En efecto, esas funciones no tienen su origen en el cerebro, aunque no existen sin él, pues se sirven de las funciones elementales que, en última instancia, están conectadas a los procesos cerebrales.

Vigotsky (1931) nos recuerda que:

- a) el cerebro no es un mero soporte de las funciones psicológicas superiores, sino parte de su constitución.
- b) el surgimiento de las funciones superiores no elimina las elementales; lo que sí ocurre es la superación de las elementales por las superiores, sin dejar de existir las elementales.
- c) Vygotsky considera que el modo de funcionamiento del cerebro se amolda, a lo largo de la historia de la especie (base filogénica) y del desarrollo individual (base ontogénica), como producto de la interacción con el medio físico y social (base sociogénica) (p. 39).

Según Vygotsky (1931), el desarrollo mental está marcado por la interiorización de las funciones psicológicas. Esa interiorización no es simplemente la transferencia de una actividad externa para un plan interno, pero es el proceso en el cual ese interno es formado, también constituye un proceso que no sigue un curso único, universal e independiente del desarrollo cultural. Lo que nosotros interiorizamos son los modos históricos y culturalmente organizados de operar con las informaciones del medio.

Blanck (1996), afirma, que las funciones psicológicas superiores están en la base del desarrollo ontogenético que, en su evaluación, no ocurre de forma rectilínea, demarcando una acumulación cuantitativa, por medio de una serie de transformaciones cualitativas y dialécticas, las cuales se forjan en prácticas,

constituyéndose por un proceso complejo de desintegración e integración. Además se distinguen por presentar una organización específica de la actividad psicológica y por permitir la aparición de un determinado comportamiento.

Vygotsky consideraba que la adquisición del lenguaje constituye el momento más significativo en el desarrollo cognitivo. El lenguaje, representa un salto de calidad en las funciones superiores; cuando éste comienza a servir de instrumento psicológico para la regulación del comportamiento, la percepción muda de forma radical, formándose nuevas memorias y creándose nuevos procesos de pensamiento.

Uno de los conceptos fundamentales de la psicología socio-histórica es la de mediación, o sea, del "proceso de intervención de un elemento intermediario en una relación" (Oliveira, 1993, p. 33). En la visión de Rego (1998), por la mediación el individuo se relaciona con el ambiente, pues como sujeto del conocimiento no tiene acceso directo a los objetos sino sólo a sistemas simbólicos que representan la realidad, gracias a los signos, la palabra, los instrumentos en contacto con la cultura.

En ese sentido, el lenguaje es el principal mediador en la formación y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Éste constituye un sistema simbólico, elaborado en el curso de la historia social del hombre, que organiza los signos en estructuras complejas permitiendo, por ejemplo, nombrar objetos, destacar sus calidades y establecer relaciones entre los propios objetos.

El surgimiento del lenguaje, como se dijo anteriormente, representa un salto cualitativo en el psiquismo, originando tres grandes cambios. El primero está relacionado al hecho de que el lenguaje permite entrar en contacto con objetos externos no presentes. El segundo permite abstraer, analizar y generalizar características de los objetos, situaciones y eventos. El tercero se refiere a su función comunicativa, en otras palabras, a "la preservación, transmisión y

asimilación de información y experiencias acumuladas por la humanidad a lo largo de la historia" (Rego, 1998, p. 85).

En consecuencia, el lenguaje constituye el sistema de mediación simbólica que funciona como instrumento de comunicación, planificación y autorregulación. Es justamente por su función comunicativa el modo en el que el individuo se apropia del mundo externo, pues, por la comunicación establecida en la interacción ocurren negociaciones, reinterpretaciones de la información, de los conceptos y significados.

De acuerdo con Vygotsky (1964), el lenguaje materializa y constituye los significados construidos en el proceso social e histórico. Cuando el individuo los interioriza, pasa a tener acceso a estos significados que, por su parte, servirán de base para que puedan significar sus experiencias, y serán, estos significados resultantes, los que constituirán su conciencia, mediando, de ese modo, en sus formas de sentir, pensar y actuar.

Ateniéndose al origen del individuo (ontogénesis), ocurren dos saltos cualitativos en su desarrollo. El primero, cuando el individuo adquiere el lenguaje oral, y el segundo, cuando adquiere el lenguaje escrito. Otro punto de fundamental importancia en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores es el papel desempeñado por el aprendizaje. Desde ese punto de vista, y para que el individuo se desarrolle en su plenitud, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores dependerá del aprendizaje que ocurre en un determinado grupo cultural, por las interacciones entre sus miembros (Vygotsky, 1964, p.115). En esa perspectiva, el aprendizaje es contemplado como un proceso que antecede al desarrollo, ampliándolo y posibilitándolo. En otras palabras, los procesos de aprendizaje y desarrollo tienen influencias mutuas,

generando condiciones en las que a mayor aprendizaje mayor desarrollo y viceversa.

En los estudios de Vygotsky (1931), las relaciones entre desarrollo y aprendizaje ocupan un lugar destacado, principalmente, en la educación. Él pondera que, aunque el niño inicie su aprendizaje antes de frecuentar la enseñanza formal, el aprendizaje escolar introduce elementos nuevos en su desarrollo.

Vygotsky (1931) considera la existencia de dos niveles de desarrollo. Uno corresponde a todo aquello que el niño puede realizar solo y el otro a las capacidades que están construyéndose; es decir, se refiere a todo aquello que el niño podrá realizar con la ayuda de otra persona que sabe más. Esta última situación es la que mejor traduce, según Vygotsky, el nivel de desarrollo mental del niño. Entre esos dos niveles, hay una zona de transición, en la cual la enseñanza debe actuar, pues es por la interacción con otras personas que serán activados los procesos de desarrollo. Esos procesos serán interiorizados y formarán parte del primer nivel de desarrollo, convirtiéndose en aprendizaje y abriendo espacio para nuevas posibilidades de aprendizaje.

En síntesis, la teoría psicológica construida por Vygotsky rompe con las corrientes hasta entonces estructuradas y parte de una nueva concepción de realidad y de hombre. Dentro de la teoría socio-cultural se destacan dos conceptos claves que se abordan a continuación.

Zona de Desarrollo Próximo

Zona Proximal de Desarrollo (ZPD): Este es un concepto importante de la teoría de Vygotsky y se define como: "La distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la solución independiente de problemas y el nivel de desarrollo

posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o colaboración de otros compañeros más diestros" (Vygotsky 1978, p. 365).

La ZDP es el momento del aprendizaje posible en un estudiante dadas las condiciones educativas apropiadas. Es con mucho una prueba de las disposiciones del estudiante o de su nivel intelectual en cierta área y de hecho, se puede ver como una alternativa a la concepción de inteligencia como la puntuación del CI obtenida en una prueba. En la ZDP, maestro y alumno (adulto y niño, tutor y pupilo, modelo y observador, experto y novato) trabajan juntos en las tareas que el estudiante no podría realizar solo, dada la dificultad del nivel. La ZDP, incorpora la idea marxista de actividad colectiva, en la que quienes saben más o son más diestros comparten sus conocimientos y habilidades con los que saben menos para completar una empresa.

Andamiaje

Este es un concepto derivado de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978) y es utilizado a manera de metáfora por Bruner, Skinner y Thorndike (1984), para explicar lo que ocurre en el ámbito educativo, en el que los maestros apoyan al alumno para utilizar una estrategia cognitiva que les permita desarrollar su potencial.

Según Baquero (1997, p. 147), por andamiaje se puede entender la situación de interacción entre un sujeto experto o más experimentado en un dominio y otro novato, o menos experto, en que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto.

La idea de andamiaje se refiere, por tanto, a que la actividad se resuelve "colaborativamente" teniendo en el inicio un control mayor o casi total de ella el sujeto experto, pero delegándolo gradualmente sobre el novato. La estructura

de andamiaje alude a un tipo de ayuda que debe tener como requisito su propio desmontaje progresivo.

Por estas razones se ha señalado que el formato de andamiaje debe poseer como características las de resultar:

- a) Ajustable, de acuerdo con el nivel de competencia del sujeto menos experto y de los progresos que se produzcan;
- b) Temporal, ya que, como vimos, un andamiaje que se torne crónico, no cumple con otorgar autonomía en el desempeño al sujeto menos experto.
- c) El andamiaje debería ser audible y visible, es decir, a efectos de que se delegue un control gradual de las actividades sobre el sujeto menos experto y que éste reconozca, desde un inicio, que su proceso de adquisición se refiere a una actividad compleja, es evidente que debe ser consciente de que es asistido o auxiliado en la ejecución de la actividad (Baquero, 1997, p. 148).

Una vez expuestas las teorías y conceptos que fundamentan al Programa nacional de inglés en educación básica, podemos concluir que:

- Según la clasificación de las etapas cognitivas de Piaget, los niños que cursan el primer ciclo del PNIEB, cuyas edades oscilan entre los cinco y siete años de edad, se encuentran en el estadio pre operacional (2 a 7 años), etapa donde surge el pensamiento conceptual y del lenguaje, los niños tienen un lenguaje egocéntrico y gradual y presentan una evolución hacia la socialización, pues en los diversos centros de trabajo se pudo observar las diversas maneras de socializar e interactuar entre los estudiantes, así como actividades donde reflexionaron en la lengua materna e inglesa, de manera que la utilizaron para elaborar conceptos y comunicar deseos e ideas.
- De las aportaciones teóricas de Ausubel a través del aprendizaje significativo se resaltan dos aspectos fundamentales: el contenido y la

estructura cognitiva del alumno, aunque éstos se encuentran presentes en el Plan de estudios del Programa no se evidenció en los salones de clase, pues no todos los asesores daban señales de conocer las habilidades cognitivas de sus alumnos, rescatar conocimientos previos de sus alumnos para anclar el conocimiento que ya poseían con la nueva información.

- La teoría sociocultural de Vygotsky, es la teoría de aprendizaje medular en la que recae el PNIEB, promoviendo el aprendizaje del lenguaje a través de la interacción social y a través de prácticas sociales; y según la información brindada por los instrumentos aplicados en esta investigación, existe desconocimiento teórico y/o práctico de la aplicación de la teoría en las aulas, pues no se contextualiza la información a compartir, no se promueve el aprendizaje de la lengua a través del trabajo en equipo, ni existe una comprensión de los conceptos básicos, como zona de desarrollo próximo y andamiaje, sin embargo no se puede negar la existencia de prácticas sociales exitosas así como casos aislados en que asesores contextualizaron sus actividades e involucraron a la familia y la comunidad según las observaciones realizadas en los diferentes centros escolares.

2.2. Fundamento Lingüístico

Un enfoque tiene como base dos teorías: una teoría de aprendizaje y una teoría lingüística. En el caso del PNIEB, la base de su teoría de aprendizaje es el constructivismo, fundamentada principalmente en la teoría sociocultural. Por otro lado los documentos rectores del Programa no declaran teoría lingüística en que se sustenta. La única referencia lingüística a la que alude el PNIEB es el Marco común europeo de referencia, documento que brindó las bases para un nuevo proyecto nacional llamado Certificación nacional de nivel de idioma (CENNI).

CENNI, es un documento oficial, que permite a autoridades oficiales e instituciones, evaluar, acreditar y certificar conocimientos y aptitudes en materia de lenguas extranjeras, así como el español como lengua extranjera o lengua adicional. Éste establece los niveles de dominio del idioma mínimos que deben ostentar los asesores según el ciclo que laboren, así como los niveles mínimos que los alumnos deben alcanzar después de completar cada ciclo del PNIEB (SEP, 2011e, p. 17).

El Marco común europeo de referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Consejo de Europa, 2001), es el resultado de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los cuarenta y un estados miembros del Consejo de Europa.

El Marco común de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. Asimismo define, los niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

Con el fin de realizar sus funciones, el Marco de referencia europeo (Consejo de Europa, 2001) debe ser integrador, transparente y coherente. El término «integrador» se refiere a que el Marco de referencia debe intentar especificar una serie de conocimientos, destrezas, así como el uso de la lengua de una forma tan amplia como sea posible sin intentar, naturalmente, predecir a priori todos los posibles usos de la lengua en todas las situaciones, lo que es una tarea imposible, y a que todos los usuarios puedan describir sus objetivos, etc.

tomándolo como referencia. El Marco de referencia debe diferenciar las distintas dimensiones en que se describe el dominio de la lengua y proporcionar una serie de puntos de referencia (niveles o escalones) con los que medir el progreso del aprendizaje. Hay que tener en cuenta que el desarrollo de la competencia comunicativa comprende otras dimensiones que no son estrictamente lingüísticas (por ejemplo, la consciencia sociocultural, la experiencia imaginativa, las relaciones afectivas, aprender a aprender, etc.). El término «transparente» se refiere a que la información tiene que ser formulada explícitamente y con claridad, de modo que sea asequible y fácil de entender por los usuarios. El término «coherente» se refiere a que la descripción está libre de contradicciones internas (p.6)

Con respecto a los sistemas educativos, la coherencia requiere una relación armónica entre sus componentes: La identificación de las necesidades, la determinación de los objetivos, la definición de los contenidos, la selección o creación del material, el establecimiento de programas de enseñanza y aprendizaje, los métodos de enseñanza y aprendizaje empleados y por último la evaluación, los exámenes y las calificaciones

La construcción de un Marco de referencia (Consejo de Europa, 2011) integrador, transparente y coherente para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, sin embargo aunque son aspectos considerados por el Marco de referencia no son los únicos. Por el contrario, el Marco de referencia debe ser abierto y flexible para que se pueda aplicar, con las adaptaciones que sean necesarias, a situaciones concretas. El Marco debe ser:

- De finalidad múltiple: que se pueda utilizar para la amplia variedad de fines relacionados con la planificación y la disponibilidad de medios para el aprendizaje de idiomas.
- Flexible: que se pueda adaptar para su uso en circunstancias distintas.

- Abierto: apto para poder ser ampliado y mejorado.
- Dinámico: en continua evolución como respuesta a la experiencia derivada de su uso.
- Fácil de usar: presentado de forma que pueda ser comprendido y utilizado con facilidad por parte de aquellos a los que se dirige.
- No dogmático: no sujeto, irrevocable y exclusivamente, a ninguna de las teorías o prácticas lingüísticas o educativas que rivalizan entre sí (p. 7).

En base a lo estipulado en el Marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (Consejo de Europa, 2011), éste debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. El enfoque adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas, no sólo relacionadas con la lengua, que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. Por consiguiente, cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas se podría describir como sigue:

El uso de la lengua, que incluye el aprendizaje, comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales,

desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

- Las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.
- Las competencias generales son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas.
- Las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.
- El contexto se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación.
- Las actividades de lengua suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.
- Los procesos se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita.

- El texto es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.
- El ámbito se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales. Aquí se ha adoptado una clasificación de orden superior que los limita a categorías principales que son adecuadas para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua: los ámbitos educativo, profesional, público y personal.
- Una estrategia es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.
- Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones, como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo (pp. 9-10).

De acuerdo al Consejo de Europa (2011), se considera que la competencia comunicativa comprende varios componentes: **el lingüístico**, **el sociolingüístico** y **el pragmático**. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades.

Las **competencias lingüísticas** incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Este componente, que aquí se contempla desde el punto de vista de la competencia lingüística comunicativa que posee un individuo concreto, se relaciona no sólo con el alcance y la calidad de los conocimientos (por ejemplo, las distinciones fonéticas realizadas o la extensión y la precisión del vocabulario), sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad). Los conocimientos pueden ser conscientes y de fácil expresión, o no serlo por ejemplo, una vez más en relación con el dominio de un sistema fonético. Su organización y accesibilidad varía de un individuo a otro, y también varía en un mismo individuo por ejemplo, para una persona plurilingüe, dependiendo de las variedades inherentes a su competencia plurilingüe. También se puede considerar que la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones, etc. dependen, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde se ha producido su aprendizaje (p. 13).

El Consejo de Europa (2011) se refiere a las **competencias sociolingüísticas** como las condiciones socioculturales del uso de la lengua, mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de

distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia (pp. 13-14).

Las **competencias pragmáticas** tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades.

Todas las categorías aquí utilizadas pretenden caracterizar las áreas y los tipos de competencias asimiladas por un agente social, es decir, las representaciones internas, los mecanismos y las capacidades, la existencia cognitiva que se considera que explica el comportamiento y la actuación observable. Al mismo tiempo, cualquier proceso de aprendizaje contribuye al desarrollo o la transformación de esas representaciones, de esos mecanismos y de esas capacidades de carácter interno (Consejo de Europa, 2001, p. 14).

CAPÍTULO III. MARCO NORMATIVO

3.1 Introducción.

La Educación encierra un tesoro es el documento rector de dónde parten todos los pensamientos reformadores en el ámbito educativo tienen su origen en el Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Delors et. al., 1996).

Delors et al. (1996) en su capítulo La Educación o la Utopía necesaria, realiza un análisis de los elementos que han influido en el estancamiento educativo y propone una renovación democrática que catapulte a la Educación a los siguientes niveles. Menciona como tensiones a superarse una actualización permanente y constante en campo de la Educación durante toda la vida, así como la disputa entre (pp.11-12):

- Competencia e igualdad de oportunidades
- El desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano
- Lo espiritual y lo material
- El largo plazo y el corto plazo
- Tradición y modernidad
- Lo universal y lo singular
- Lo mundial y lo local

Por otro lado Delors et al. (1996), considera a la escuela como un lugar para inculcar más que el gusto y el placer de aprender, así como lograr el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender y motivar la curiosidad del intelecto. Y ante el surgimiento de nuevos sistemas de enseñanza, afirma que nada puede

reemplazar el sistema formal de Educación ni a la relación de autoridad y de diálogo entre maestro y alumno.

En el apartado de Implantar la educación durante toda la vida en el seno de la sociedad, Delors et al. (1996) menciona los cuatro pilares considerados como las bases de la educación:

1. Se considera esencial el pilar de **aprender a vivir juntos** conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad para desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia para la realización de proyectos comunes y exista preparación para tratar conflictos, respetando el pluralismo, comprensión mutua y paz.
2. **Aprender a conocer (aprende a aprender)**, considerando los avances tecnológicos, las nuevas formas económicas y sociales para aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
3. **Aprender a hacer**, mediante el desarrollo de competencias que le permitan resolver problemas, afrontar diversidad de situaciones y fomenta el trabajo en equipo.
4. **Aprender a ser**, conociéndonos como individuos, para el florecimiento de la propia personalidad con autonomía, capacidad de juicio y responsabilidad (pp. 16-17).

El concepto de la educación a lo largo de la vida es la llave para entrar en el siglo XXI, y empata a la noción de que la sociedad educativa es la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo.

El Informe a la UNESCO realizado por la Comisión Internacional (Delors et. al, 1996), en sus diferentes capítulos aborda desde la identificación de los agentes principales que coadyuvan al éxito de las Reformas Educativas: docentes,

directores y padres de familia, autoridades públicas y la comunidad internacional; habilidades y valores que los docentes deben poseer, disposición de materiales auxiliares, textos, y tecnologías de la información y comunicación que apoyen la enseñanza.

Asimismo, menciona la inclusión de la cooperación Internacional en la esfera educativa, el papel del político en la toma de decisiones en el ámbito educativo pues las políticas educativas han sido relegadas a la última categoría.

En la actualidad, la propuesta de un mundo globalizado donde las tecnologías nos permiten comunicarnos en momentos de un extremo del planeta a otro, el aprendizaje de la lengua inglesa cobra gran importancia, pues su uso abarca todas las áreas del conocimiento y desarrollo humano, prácticamente se puede afirmar que es la lengua internacional y cada día gana más terreno en los países no anglosajones, pues es el idioma oficial o cuenta con un status especial en 75 países de todo el mundo. Además de que toda literatura académica, técnica y de investigación es publicada en inglés por ende impacta a todos los campos laborales y profesiones. El aprendizaje del inglés no se puede considerar un lujo sino una necesidad, sobre todo en el desarrollo integral de los niños y jóvenes que cursan su Educación Básica pues se les dota de una herramienta de comunicación invaluable.

Por otro lado Sayer (2011), en el Informe de resultados de la etapa de implementación del ciclo 1 y la etapa piloto de los ciclos 2 y 3 del Programa nacional de inglés en educación básica, menciona entre los principales rasgos de la sociedad del siglo XXI, que se encuentra en un proceso de globalización de carácter complejo que impacta distintos ámbitos: económico, tecnológico, cultural y educativo

Ante este escenario, la sociedad demanda que los sistemas educativos se reformen a fondo con el fin de que ofrezcan una formación para la comprensión,

la reflexión, el cuestionamiento, la adaptación y la modificación de la realidad social; una formación para toda la vida centrada en la condición humana y en la contextualización del conocimiento para hacerlo significativo; una formación que valore el encuentro con la diversidad, que promueva el establecimiento de relaciones de cooperación y solidaridad, y que estimule el ejercicio pleno de la ciudadanía.

Desde esta perspectiva Sayer (2011), reporta que distintos países se han propuesto el desafío de que todo individuo como resultado de su formación educativa desarrolle competencias para:

- Usar herramientas de manera interactiva, que involucra el uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos; del conocimiento y la información, así como de la tecnología.
- Interactuar en grupos heterogéneos, que implica relacionarse bien con otros; cooperar y trabajar en equipos, y manejar y resolver conflictos.
- Actuar de forma autónoma, que significa actuar dentro del contexto del gran panorama; formar y conducir planes de vida y proyectos personales, así como defender y asegurar derechos, intereses, límites y necesidades (pp. 14-15).

En el mismo sentido, México se ha planteado el reto de otorgar una educación pertinente y socialmente relevante para que toda su población ejerza efectivamente su derecho a una educación de calidad. En consecuencia, el Objetivo 12 del Eje 3 "Igualdad de oportunidades" del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2007), señala que se debe promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo, e indica que la educación, para ser completa, debe abordar, junto con las habilidades para aprender, aplicar y desarrollar conocimientos, el aprecio por los valores éticos, el civismo, la historia, el arte, la cultura y los

idiomas. Como una medida para reducir la disparidad en la calidad entre las escuelas públicas y privadas, el PND también propone que las escuelas públicas brinden la posibilidad de cursar materias extracurriculares relacionadas con el deporte, el arte, la cultura y los idiomas.

A partir de estos preceptos, en el Programa Sectorial de Educación 2007- 2012 (PROSEDU) se estableció el objetivo de elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con los medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional, y determinó que la principal estrategia para la consecución de este objetivo en los niveles de preescolar, primaria y secundaria fuera 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.

En este marco, y con base en las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación (SEP, 2007), la Secretaría de educación pública reconoció, por una parte, que un modelo educativo basado en competencias que respondan a las exigencias de nuestro tiempo debe promover que todos los estudiantes desarrollen una competencia plurilingüe y pluricultural que les permita construir una visión amplia de la diversidad lingüística y de la cultura, enfrentar con éxito necesidades comunicativas a nivel internacional y desarrollar una conciencia de respeto hacia su propia cultura y la de los demás. Por otra, la SEP puntualizó que el desarrollo de esta competencia recomienda que los alumnos de educación básica aprendan por lo menos una segunda lengua, puesto que el aprendizaje de otras lenguas contribuye a la formación integral y al desarrollo cognitivo de los educandos; promueve el desarrollo de habilidades intelectuales transversales; permite descubrir otras culturas, tomar una distancia más crítica en relación con los sistemas de referencia cultural, histórica y lingüística

propios; favorece la tolerancia y el respeto hacia otras culturas, y promueve la apertura hacia la alteridad.

En atención a lo anterior, a partir de 2007 la SEP inició un proceso de reforma integral de preescolar, primaria y secundaria, con el objeto de articular las reformas previas de los niveles de educación preescolar (SEP, 2004) y secundaria (SEP, 2006). Como parte de este proceso, denominado Reforma integral de educación básica o RIEB, la SEP determinó que la enseñanza del inglés iniciara en 3° de preescolar y siguiera a lo largo de toda la educación primaria y secundaria ya que, hasta antes de la RIEB, la enseñanza del inglés sólo era obligatoria en el nivel de secundaria.

Para consolidar la enseñanza del inglés en los tres niveles de educación básica, la SEP emprendió las siguientes acciones: en primera instancia en 2008 puso en marcha el Programa nacional de inglés en educación básica o PNIEB, vigente actualmente, con el fin de articular las acciones para concretar y consolidar la enseñanza del inglés en los 10 grados de la educación básica obligatoria.

En segunda instancia incorporó un espacio curricular denominado asignatura estatal. Lengua adicional (inglés) en el currículo de 1° y 6° grados del Plan de estudios 2009. Educación básica primaria, y en el currículo de 2° y 5° grados del Plan de estudios 2010. Educación básica: primaria, publicados en el Diario Oficial de la Federación como Acuerdo número 494 y Acuerdo número 540, respectivamente, y que modificaron el Acuerdo número 181 que en 1993 determinó el plan y los programas de estudio de educación primaria. Con estos acuerdos se creó el marco normativo para la impartición del inglés en primaria.

En tercera instancia, convino con las autoridades educativas estatales que en la etapa de prueba del PNIEB, llevada a cabo en el año lectivo 2009-2010,

participaran 300 escuelas de preescolar, abriendo así la posibilidad para la enseñanza del inglés en este nivel educativo.

El proceso de reformas curriculares emprendido desde 2009 se consolidó el 19 de agosto de 2011 con la publicación en el Diario Oficial de la Federación del Acuerdo número 592 que estableció la articulación de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria, organizado en un solo plan de estudios: Plan de estudios 2011. Educación básica, y fortaleció el espacio curricular que había ganado la enseñanza del inglés en los planes de estudio de 2009 y 2010, al determinar que el Plan y los programas de estudio de la educación básica deben favorecer un currículo que propicie el aprendizaje del inglés como segunda lengua (SEP, 2011a) e instaurar, en consecuencia, la enseñanza de este idioma como segunda lengua desde 3º de preescolar hasta 3º de secundaria.

3.2. Acuerdo 592

La articulación de la Educación básica, que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, determina un trayecto formativo (organizado en un plan y los programas de estudio correspondientes) congruente con el criterio, los fines y los propósitos de la educación aplicable a todo el sistema educativo nacional, establecidos tanto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como en la Ley General de Educación, conforme a lo siguiente:

- La Reforma integral de la educación básica.
- El Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica como referente para el cambio de la educación y el sistema educativo.
- El compromiso social por la calidad de la educación.
- La alianza por la calidad de la educación.

- Proceso de elaboración del currículo (SEP, 2011a, p. 4).

3.3. Plan de estudios 2011. Educación básica

El Plan de estudios 2011. Educación básica (SEP, 2011a), es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal (p. 18).

La dimensión nacional permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno, y vivan y se desarrollen como personas plenas. Por su parte, la dimensión global refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida.

El Plan de estudios (SEP, 2011a) es de observancia nacional y reconoce que la equidad en la Educación básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, por lo que toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y se encuentra en contextos diferenciados. En las escuelas, la diversidad se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa (p. 19). También reconoce que cada estudiante cuenta con aprendizajes para compartir y usar, por lo que busca que se asuman como responsables de sus acciones y actitudes para continuar aprendiendo. En este sentido, el aprendizaje de cada alumno y del grupo se enriquece en y con la interacción

social y cultural, con retos intelectuales, sociales, afectivos y físicos, y en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo.

Otra característica del Plan de estudios (SEP, 2011a), es su orientación hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del Estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el Artículo 3ro. Constitucional (p. 19).

El Plan de estudios 2011 (SEP, 2011a) señala a la evaluación como fuente de aprendizaje y sea una herramienta que permita detectar el rezago escolar de manera temprana, y en consecuencia, la escuela desarrolle estrategias de atención y retención que garanticen que los estudiantes sigan aprendiendo y permanezcan en el sistema educativo durante su trayecto formativo.

El Plan de estudios (SEP, 2011a), requiere partir de una visión que incluya los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio, y que se expresan en los principios pedagógicos (p. 19).

Principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios

Los principios pedagógicos presentados en el Plan de estudios (SEP, 2011a), son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa y se presentan a continuación:

- Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
- Planificar para potenciar el aprendizaje.
- Generar ambientes de aprendizaje.

- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados
- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje
- Evaluar para aprender
- Favorecer la inclusión para atender a la diversidad
- Incorporar temas de relevancia social
- Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela
- Reorientar el liderazgo
- La tutoría y la asesoría académica a la escuela (p. 20).

Competencias para la vida

Presentadas en el Plan de estudios (SEP, 20011a), movilizan y dirigen todos los componentes (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada.

Las competencias que aquí se presentan deberán desarrollarse en los tres niveles de Educación Básica y a lo largo de la vida, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes.

- Competencias para el aprendizaje permanente.
- Competencias para el manejo de la información.
- Competencias para el manejo de situaciones.
- Competencias para la convivencia.
- Competencias para la vida en sociedad (p. 30).

Perfil de egreso de la Educación básica

El perfil de egreso es presentado en el Plan de estudios (SEP, 2011a), y define el tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica y tiene un papel preponderante en el proceso de articulación de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria).

El perfil de egreso plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la Educación básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo. Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida que, además de conocimientos y habilidades, incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas (p. 31).

Mapa curricular de la educación básica

A través del Acuerdo 592 (SEP, 2011a), la educación básica, en sus tres niveles educativos, plantea un trayecto formativo congruente para desarrollar competencias y, al concluirla, los estudiantes sean capaces de resolver eficaz y creativamente los problemas cotidianos que enfrenten, por los que promueven una diversidad de oportunidades de aprendizaje que se articulan y distribuyen a lo largo del preescolar, la primaria y la secundaria y que se reflejan en el mapa curricular.

El mapa curricular de la Educación básica se representa por espacios organizados en cuatro campos de formación, que permiten visualizar de manera gráfica la articulación curricular. Además los campos de formación organizan otros espacios curriculares estableciendo relaciones entre sí. En la tabla 2, pueden observarse de manera horizontal la secuencia y gradualidad de las

asignaturas que constituyen la Educación básica. La organización vertical en periodos escolares indica la progresión de los Estándares Curriculares de Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés y Habilidades Digitales (SEP, 2011a, p. 33).

Tabla 2. Mapa curricular de la educación básica 2011.

ESTÁNDARES CURRICULARES	1ER. PERÍODO ESCOLAR			2º. PERÍODO ESCOLAR			3ER. PERÍODO ESCOLAR			4º. PERÍODO ESCOLAR		
	CAMPOS DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria	
1º		2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º
ESTÁNDARES CURRICULARES	1ER. PERÍODO ESCOLAR			2º. PERÍODO ESCOLAR			3ER. PERÍODO ESCOLAR			4º. PERÍODO ESCOLAR		
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
			Segunda Lengua: Inglés	Segunda Lengua: Inglés						Segunda Lengua Inglés: Inglés I, II y III		
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la naturaleza y la sociedad		Ciencias Naturales			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)	
	Desarrollo físico y salud					La Entidad donde vivo	Geografía		Tecnología I, II y III			
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL							Historia		Geografía de México y del Mundo		Historia I y II	
									Asignatura Estatal			
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética						Formación Cívica y Ética I y II		
				Educación Física						Tutoría		
	Expresión y apreciación artística			Educación Artística						Educación Física I, II y III		
										Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)		

Fuente: Acuerdo 592.

Estándares curriculares

Los Estándares curriculares (SEP, 2011), se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno. Estos cortes corresponden, de manera aproximada y progresiva, a ciertos rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes. Los estándares son el referente para el diseño de instrumentos que, de manera externa, evalúen a los alumnos (p. 35).

Tabla 3. Estándares curriculares.

<i>PERIODO ESCOLAR</i>	<i>GRADO ESCOLAR DE CORTE</i>	<i>EDAD APROXIMADA</i>
Primero	Tercer grado de preescolar	Entre 5 y 6 años
Segundo	Tercer grado de primaria	Entre 8 y 9 años
Tercero	Sexto grado de primaria	Entre 11 y 12 años
Cuarto	Tercer grado de secundaria	Entre 14 y 15 años

Fuente: Acuerdo 592.

Campos de formación para la educación básica

Son los que organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso.

El Acuerdo 592 (SEP, 2011a), presenta los siguientes campos de formación para la educación básica: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social y el desarrollo personal y para la convivencia (p.36).

Campo de formación: lenguaje y comunicación

La finalidad del éste campo es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje.

La habilidad comunicativa en el mundo contemporáneo es incompleta sin dos componentes extraordinarios: el inglés, como segunda lengua, sujeto a la

misma metodología de la lengua materna, y el código de las habilidades digitales.

En su conjunto, el campo de formación permite ambientes de interacción a partir del entendimiento y manejo de formas diversas de comprender la tecnología, del mismo modo que el énfasis del lenguaje está en su uso y no en su estructura.

Este campo aspira, a que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros, a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes, es decir, a interactuar con los textos y otros individuos a propósito de ellos y a reflexionar sobre ellos, así como a identificar problemas y solucionarlos.

En la Educación básica, el estudio del lenguaje inicia en preescolar y continúa en primaria y secundaria, propiciando oportunidades para todos los alumnos avance, de acuerdo con las particularidades de cada nivel educativo, en el uso del lenguaje y el desarrollo de competencias comunicativas (SEP, 2011a, pp. 36-37).

Segunda lengua: inglés en preescolar

La enseñanza del inglés se pone en marcha a partir del tercer grado de preescolar. Su propósito en este nivel es propiciar el contacto y la familiarización de los niños con el inglés mediante el involucramiento en prácticas sociales del lenguaje y el desarrollo de competencias específicas planificadas, que constituyen la base de aprendizajes posteriores.

Debido a que los alumnos de preescolar se caracterizan por su plasticidad y receptividad para el aprendizaje temprano de las lenguas, es fundamental que los responsables de las asignaturas vinculadas a la enseñanza del lenguaje

(español, lengua indígena e inglés) hagan del aula un espacio de encuentro entre las lenguas y sus culturas; es decir, que propicien un contexto intercultural bilingüe o trilingüe (en el caso de escuelas indígenas) que se aproveche y explote para los aprendizajes lingüísticos y culturales de los estudiantes.

El Acuerdo 592 (SEP, 2011a), concibe a la práctica educativa en el nivel preescolar como un verdadero y complejo desafío, ya que ni la alfabetización en lengua materna ni el aprendizaje de una lengua no nativa son procesos espontáneos, por lo que su adquisición requiere de una intervención pedagógica. El Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) se organiza a partir de situaciones de comunicación habituales y concretas que promueven oportunidades para el uso del inglés en tres ambientes que buscan preservar las funciones sociales del lenguaje: a) familiar y comunitario; b) literario y lúdico, y c) académico y de formación. Los estándares del tercer grado de preescolar están enfocados a que los niños logren distinguir y enunciar saludos o nociones de primer contacto; identificar nombres de objetos, animales, personas; completar palabras de forma oral, así como responder preguntas con lenguaje no verbal, principalmente (pp. 38-39).

Segunda lengua: inglés en primaria

El inglés como segunda lengua en primaria, y alineado a partir de estándares nacionales e internacionales, dota al alumno de la posibilidad de contar con una competencia vinculada a la vida y al trabajo, para que el manejo pertinente del idioma sea un agente de transformación y movilidad académica y social.

En los niveles de primaria, el inglés se consolida mediante el aprendizaje en situaciones formales y concretas que fortalecen el intercambio oral y textual de los alumnos de forma colaborativa.

Las prácticas sociales del lenguaje se contextualizan en condiciones cotidianas dadas, usando el inglés como elemento catalizador para la comunicación, por lo

que los alumnos obtienen los conocimientos necesarios para comprenderlos y utilizarlo vinculando ambientes que interrelacionan su vida familiar, comunitaria y académica.

Las situaciones comunicativas básicas que el Programa nacional de inglés en educación básica (SEP, 2011a) presenta, desarrollan competencias específicas donde el alumno requiere habilidades para comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes; sabe comunicarse al momento de llevar a cabo tareas simples que involucren su cotidianidad; sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. En contextos particulares descritos en las prácticas entre iguales en la escuela, los alumnos logran presentar, como producciones del idioma, la descripción de sus propias experiencias o las de otros, así como elaborar justificaciones a sus opiniones de manera breve y con coherencia (p. 40).

CAPÍTULO IV. EL PROGRAMA NACIONAL DE INGLÉS EN EDUCACIÓN BÁSICA

4.1. Antecedentes del PNIEB

Los principios normativos que establece el artículo tercero constitucional, la transformación educativa que alienta el Plan nacional de desarrollo 2007-2012 y los objetivos señalados en el Programa sectorial de educación 2007-2012 (Prosedu), han constituido la base rectora para dar sentido y ordenar las acciones de política pública educativa en el México de las próximas décadas.

En este marco, con base en las atribuciones que le otorga la Ley general de educación, la Secretaría de educación pública estableció como objetivo fundamental a alcanzar en el 2012: "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). 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), con miras a lograr mayor articulación y eficiencia entre preescolar, primaria y secundaria.

El Prosedu también establece 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 ha señalado que los sistemas educativos necesitan 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 reconoce la necesidad de incorporar la asignatura de Inglés a los planes y programas de estudio de educación preescolar y educación primaria, y realizar los ajustes pertinentes en los de Inglés para secundaria, con el propósito de articular la enseñanza de esta lengua extranjera en los tres niveles de educación básica y de lograr, a través de esta articulación, que al concluir su educación secundaria los alumnos hayan desarrollado la competencia plurilingüe y pluricultural que necesitan 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.

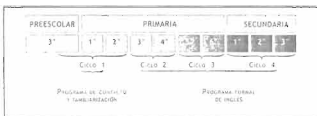
Con el fin de instrumentar las diversas acciones que hagan posible la articulación de la enseñanza de inglés, la Secretaría de Educación Pública puso en marcha el Programa nacional de inglés en educación básica (PNIEB o NEPBE por sus siglas en inglés), del que se derivan programas de estudio para los tres niveles de educación básica (dividido en cuatro ciclos), 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 (SEP, 2011e, pp. 7-8).

4.2. Observaciones generales

Como se detalla en la figura 1, el PNIEB (SEP, 2011e) considera dos grandes etapas: una destinada al contacto y a la familiarización (ciclo 1), cuyo propósito central es sensibilizar a los alumnos en relación con el inglés, al involucrarlos en

prácticas sociales del lenguaje y competencias específicas cuidadosamente planeadas y que constituyen la base de aprendizajes posteriores; la otra se dirige a la enseñanza formativa del inglés (ciclos 2, 3 y 4), donde los alumnos adquirirán las competencias necesarias para usar el inglés de manera efectiva, a través de la participación en competencias específicas definidas desde y a partir de prácticas sociales situadas en diversos ambientes sociales de aprendizaje (p. 15).

Figura 1. Organización en ciclos.



Fuente: Fundamentos curriculares PNIIB 2011.

Para determinar el alcance y la amplitud de los programas de estudio se consideró el tiempo disponible en cada ciclo, así como el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER, conocido por sus siglas en inglés como CEFR) y cuyos niveles se presentan a continuación en la Tabla 4.

<p>Usuario Competente</p>	<p>C2 Maestría</p>	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse de manera espontánea, con gran fluidez y un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>
-------------------------------	--------------------	--

Tabla 4. Niveles Comunes de Referencia de MCER (cont.)

	<p>C1 Dominio operativo eficaz</p>	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer sentidos implícitos en ellos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
<p>Usuario Independiente</p>	<p>B2 Avanzado</p>	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas concretos y abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
	<p>B1 Umbral</p>	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, estudio o tiempo libre. Sabe desenvolverse en la mayoría de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>

Tabla 4. Niveles Comunes de Referencia de MCER (cont.)

Usuario Básico	A2 Plataforma	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1 Acceso	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad, y esté dispuesto a cooperar.

Fuente: Escala global, adaptado de Consejo de Europa (2002, p. 24).

Los fundamentos curriculares del PNIEB (2011e) detalla como el MCER describe y establece niveles de referencia comunes para 18 lenguas, entre las que se encuentra el inglés; en el cuadro 2 se muestran los seis niveles y descriptores. Con base en el marco de referencia, la SEP desarrolló un conjunto de estándares nacionales para lenguas extranjeras y produjo la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (Cenni) con el propósito, de mostrar las equivalencias entre ambos grupos. Los estándares de la CENNI, que se observan en la figura 2, sirven para establecer los niveles mínimos que los

alumnos deben alcanzar después de completar cada ciclo del PNIEB (SEP, 2011e, p. 16).

Figura 2. Estándares internacionales y nacionales.

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA (MCER) - ESTÁNDARES INTERNACIONALES		CERTIFICACIÓN NACIONAL DE NIVEL DE IDIOMA (CENNI), ESTÁNDARES NACIONALES Y HUNEDRO APROXIMADO DE HORAS PARA ALCANZARLOS			
NIVELES		-		+	HORAS
C2		17	18	19	1251-1300
C1		14	15	16	851-900
B2		11	12	13	651-700
B1		8	9	10	451-500
A2		5	6	7	321-350
A1		2	3	4	181-200

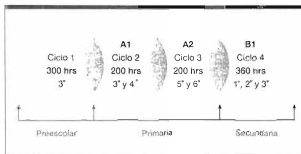
} Educación Básica

Fuente: Fundamentos curriculares PNIEB 2011.

Sin embargo, tanto en el MCER como en la CENNI, el número de horas sugerido para cada nivel se calcula para una población adulta, razón por la que el PNIEB sólo los utiliza como parámetros para fijar los contenidos de cada ciclo y establecer las distintas escalas de tiempo que se requieren para alcanzar cada nivel de logro.

Según lo señalado en los fundamentos curriculares del PNIEB (2011e,) y como se puede observar en la Figura 3, la asignatura Segunda lengua: Inglés, se estructura en cuatro ciclos que articulan los niveles de Educación Básica, pero al primero y al último se les destina un mayor número de horas (p. 17).

Figura 3. Articulación en ciclos de los grados que conforman los tres niveles de educación básica.



Fuente: Fundamentos curriculares PNIEB 2011.

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

Por otro lado, como se observa en la tabla 5, la cantidad de sesiones semanales y su duración varía según la ubicación de los grados escolares en los ciclos que conforman el programa (SEP, 2011e, p. 18).

Tabla 5. Tiempo y número de sesiones por semana destinados a la asignatura de inglés

Ciclos 1 a 3	Ciclo 4
Preescolar y Primaria	Secundaria
Tres sesiones de 50 minutos	Tres sesiones de 40 a 45 minutos

Fuente: Fundamentos curriculares del PNIEB 2011.



Respecto al número de horas para la enseñanza del Inglés, el PNIEB cuenta con un total de 1 060 que corresponde a la suma de horas destinadas a la asignatura en cada grado escolar (200 días, 40 semanas) que, como se observa en la Figura 3, presentada con anterioridad, se distribuyen a lo largo de los ciclos de tal manera que además de ser acumulativas, resultan necesarias para alcanzar los perfiles (-/+) correspondientes a los niveles de logro en cada uno.

En este sentido, las 300 horas designadas para trabajar con los programas de estudio del ciclo 1 buscan alcanzar el nivel de logro A1 correspondiente al ciclo 2; a su vez, las 500 horas que suman los ciclos 1 y 2 son las que se requieren para alcanzar el nivel A2 del ciclo 3 (200 horas); por su parte, las 700 horas a las que asciende la suma de los ciclos 1, 2 y 3 anteriores, más las 360 horas del ciclo 4, son las que permiten lograr el nivel B1 del ciclo 4 (1 060 horas).

De acuerdo con esta distribución, se espera que los alumnos alcancen por lo menos el nivel 3 de la CENNI al terminar el ciclo 1; el nivel 5 hacia el final del ciclo 2; el nivel 7 al término del ciclo 3, y el nivel 8 cuando concluyan el ciclo 4, según se indica en la figura 4 (SEP, 2011e, p. 18).

Figura 4. Niveles esperados de logro por ciclo y grado.

	PREESCOLAR			PRIMARIA						SECUNDARIA		
	3 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o		
MCER	---			A1		A2		B1-				
Cenmi	0	0	1	4		5	6	7	8	8		
	Ciclo 1			Ciclo 2		Ciclo 3		Ciclo 4				

Fuente: Fundamentos Curriculares PNIEB 2011

En la figura 4, se muestra cómo los ciclos del PNIEB (SEP, 2011e), se equiparan a los niveles que se requieren para lograr la competencia en inglés que demandan los parámetros internacionales, aunque ésta no sólo depende del tiempo de exposición del alumno al idioma sino también de otras condiciones, como su competencia en lengua materna, el nivel de inglés de los docentes y el acceso a materiales impresos y multimedia en esta lengua (audios, videos, discos compactos, etcétera). Por esta razón, y como una de las condiciones que se requieren para el aprendizaje de una lengua no nativa es la exposición constante a ella, resulta esencial que los docentes tengan un dominio sólido, de manera que cuenten con los niveles de conocimiento y las habilidades deseables para lograr los propósitos planteados en los diferentes ciclos y, en consecuencia, garantizar el nivel de dominio que se espera alcancen los alumnos al término de cada uno.

4.3. Propósito general de la enseñanza del inglés en la educación básica

El propósito de la enseñanza del inglés en la educación básica es que los estudiantes obtengan los conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales de lenguaje orales y escritas con hablantes nativos y no nativos del inglés mediante actividades específicas con el lenguaje. En otras palabras, a través de actividades que conllevan la producción e interpretación de diversos textos orales y escritos, de naturaleza cotidiana, académica y literaria, los estudiantes serán capaces de satisfacer necesidades básicas de comunicación en diversas situaciones cotidianas, familiares y conocidas.

Por ello, es preciso que aprendan a utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso, para analizar y resolver problemas, y para acceder a diferentes expresiones culturales propias y de otros países. Asimismo, es esencial que reconozcan el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento y los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo.

La competencia en una lengua extranjera no se logra mediante la simple ejercitación, la exposición a la misma y el paso del tiempo. Por el contrario, requiere de una serie de experiencias individuales y colectivas que involucren diversas maneras de participar en intercambios orales, en la lectura y escritura de textos.

La escuela, cuya responsabilidad es mayor en el caso de los alumnos que provienen de comunidades menos escolarizadas y con escaso o nulo contacto con la lengua adicional, debe proporcionar las condiciones necesarias para que los estudiantes participen en dichas experiencias, alcancen progresivamente la autonomía en su trabajo intelectual y sean capaces de transferir lo que aprendieron a situaciones de comunicación extraescolares (SEP, 2011e, p. 20).

4.4. Propósito de la enseñanza de inglés para el ciclo I.

El propósito de la enseñanza de inglés en el ciclo I de educación básica (tercer grado de preescolar, primero y segundo grados de primaria), señalados por los fundamentos curriculares del PNIEB (SEP, 2011e), es que los estudiantes se sensibilicen a la existencia de una lengua distinta de la materna, y se familiaricen con aquella mediante su participación en actividades específicas con lenguaje, que son propias de prácticas sociales del lenguaje rutinarias y conocidas a través de la interacción entre ellos y los textos orales y escritos de diversos ambientes sociales. Por lo tanto, para este ciclo se espera que los estudiantes:

- Reconozcan la existencia de otras culturas y lenguas.
- Adquieran motivación y una actitud positiva hacia la lengua inglesa.
- Desarrollen habilidades básicas de comunicación, sobre todo de tipo receptivo.
- Reflexionen sobre el funcionamiento del sistema de escritura.
- Se familiaricen con diferentes tipos textuales.

- Se introduzcan a la exploración de la literatura infantil.
- Desarrollen estrategias de aprendizaje y metacognitivas, transferibles a otras áreas del conocimiento.
- Empleen algunos recursos lingüísticos y no lingüísticos para dar información sobre sí mismos y de su entorno (pp. 20-21).

4.5. Enfoque didáctico del PNIEB

Los fundamentos curriculares relacionados al PNIEB (2011e), estipulan que las prácticas sociales del lenguaje constituyen la referencia central en la definición de sus contenidos. Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que, además de la producción o interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular. Por ejemplo, en la actualidad, las prácticas del lenguaje oral que involucran el diálogo son muy variadas. Éste establece o se continúa de acuerdo con las regulaciones sociales y comunicativas de las culturas donde tienen lugar (p. 26).

Sin embargo, dada la condición del inglés como lengua extranjera y los cambios que representa su incorporación a un programa nacional, para la definición de los contenidos de la asignatura de Inglés, además de las prácticas sociales del lenguaje, se establecen un conjunto de competencias específicas, que se conciben como configuraciones complejas y articuladas de haceres con el lenguaje, saberes sobre el lenguaje y maneras de ser con el lenguaje, cuyo propósito es preservar las funciones que el lenguaje tiene en la vida social y sus aspectos formales.

Así, en estas competencias se involucran tres tipos de componentes de distintas naturaleza que definen los contenidos programáticos y son descritos

en los fundamentos curriculares del Programa (SEP, 2011e), y se describen a continuación:

“Saber hacer” con el lenguaje.

Este tipo de contenido corresponde a las acciones comunicativas desarrolladas en situaciones concretas de interacción que, además de la producción e interpretación de textos orales y escritos, resultan necesarias para alcanzar la finalidad comunicativa que conlleva la participación en actividades específicas con el lenguaje. Entre otras razones, porque es dentro de la esfera de su acción que los individuos aprenden a hablar e interactuar con otros; a interpretar y producir textos (orales y escritos), a reflexionar sobre ellos, a identificar problemas y solucionarlos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes; en pocas palabras, a interactuar con los textos y con otros individuos a propósito de ellos.

Por lo tanto, el tratamiento didáctico de este tipo de contenidos entraña, por parte del profesor, una planeación que garantice que los estudiantes “aprendan haciendo”, es decir, que aprendan a escuchar escuchando, hablar hablando, leer leyendo y escribir escribiendo en situaciones reales de comunicación y con distintos propósitos (pp. 26-27).

“Saber” sobre el lenguaje.

SEP (2011e) detalla como este tipo de contenidos, involucra un conjunto de conceptos, aspectos y temas de reflexión sobre propiedades, características y elementos del lenguaje orientados a que los estudiantes cobren conciencia de sus conocimientos, conozcan aspectos de la lengua sobre los que no habían reflexionado y desarrollen con mayor confianza y versatilidad el uso del lenguaje. Conocer más sobre la gramática, incrementar su vocabulario, conocer las convenciones de la escritura tiene como único propósito mejorar las

capacidades de los alumnos al leer, escribir, hablar y escuchar. Por esta razón es que resulta fundamental presentar a los estudiantes un desafío de interacción oral o escrita en una situación real de comunicación, (como elaborar un producto, alcanzar una meta o resolver un problema) en la que quieren tener éxito de manera que los procesos de reflexión sobre la lengua tengan sentido y provoquen interés y motivación por aprenderlos (p. 28).

En consecuencia, el tratamiento didáctico que conlleva este tipo de contenidos dependerá de la necesidad de los estudiantes de hacer uso de ese "saber" para enfrentar con éxito los desafíos al participar en las actividades con el lenguaje propuestas a lo largo del año escolar. Desde esta perspectiva expuesta en los fundamentos curriculares (SEP, 2011e), los contenidos del "saber" cumplen con las dos funciones básicas del lenguaje: ser medio de comunicación y servir de instrumento del pensamiento. A su vez, los temas y aspectos de reflexión sobre el lenguaje se abordan en y desde textos orales y escritos situados en distintos ambientes sociales:

- Porque es mediante la producción y la recepción de textos o discursos que se establece la interacción y la comunicación entre personas.
- Porque son éstos y no las palabras, las oraciones o las frases aisladas y descontextualizadas los que corresponden a la unidad mínima con significado y sentido social. Cabe aclarar que ello no implica eliminar su análisis, sino saber la función que cumplen en un texto o discurso según los contextos de uso (SEP, 2011e, p. 29).

"Saber ser" con el lenguaje.

Estos contenidos presentados por SEP (2011e), se refieren tanto a los aspectos relacionados con el papel de la educación intercultural en general y la diversidad del lenguaje en particular, como a las múltiples funciones que

cumple, y a las actitudes y valores implicados en la interacción oral y escrita. Tienen como fin, por un lado incrementar las oportunidades de los estudiantes para compartir sus conocimientos y experiencias con la lengua extranjera a través de la socialización dentro y fuera de la escuela de los diversos productos obtenidos durante el trabajo por tareas, y por otro lado apreciar la importancia de promover un ambiente de comunicación armónica, eficaz, tolerante e inclusiva (p. 29).

Por su naturaleza, los contenidos del "ser con el lenguaje" se abordan de manera transversal en la totalidad del PNIEB (SEP, 2011e), por lo que su presencia es permanente. Se trata de que los estudiantes tomen conciencia de la propia cultura y la de otros países, aprendan a actuar con el lenguaje en diferentes ámbitos de la vida social y valoren las consecuencias de dicho actuar. Por esta razón, al igual que el resto de los contenidos, se les destina un lugar específico. Sin embargo, dada su naturaleza transversal, el tratamiento de este tipo de contenidos no debe limitarse a un momento en particular sino, por el contrario, debe estar presente de manera permanente (p. 30)

Por último, conviene resaltar que una de las condiciones para que se aprenda una lengua es que se comprenda la situación en que se usa. Por esta razón, resulta fundamental que el aprendizaje del inglés se centre en la organización de situaciones de comunicación cercanas a la experiencia y los intereses de los alumnos.

Ambientes sociales de aprendizaje

A diferencia de la lengua materna de los estudiantes (español o lengua indígena), el inglés, por su condición de lengua extranjera, no está presente en la mayoría de sus ámbitos de actividad social. En consecuencia resulta fundamental promover en el aula los usos sociales de esta lengua a través de

ambientes sociales de aprendizaje que compensen la ausencia del inglés en el contexto extraescolar y proporcionen oportunidades para aprender los diversos registros y formatos comunicativos que se requieren para participar con éxito y de manera autónoma en las prácticas del lenguaje propias de la vida social.

Los ambientes sociales de aprendizaje establecidos en el PNIEB buscan preservar tanto las funciones sociales de las actividades específicas con el lenguaje, como la posibilidad de que el estudiante les atribuya un sentido personal y participe activamente en actos de lectura, escritura e intercambios orales.

Los fundamentos curriculares del Programa (SEP, 2011e), nos señalan que los ambientes sociales contribuyen a general las condiciones para el aprendizaje de una lengua, en este caso el inglés, porque implican el desarrollo de actividades colectivas que favorecen el intercambio entre iguales a partir de la participación de lo que cada uno sabe hacer y necesita aprender para superar con éxitos el desafío de comunicarse en inglés con un propósito social específico. A través de la participación en actividades específicas con el lenguaje situadas en diversos ambientes sociales que se generarán las condiciones para reconocer, entre otros, los siguientes aspectos:

- El uso lingüístico y sus características.
- La competencia lingüística que tienen los estudiantes (pronunciación, entonación, acento, estructura sintáctica y semántica, etcétera).
- El tipo de errores que se comenten (sistemáticos o casuales).
- Las actitudes tomadas en una interacción comunicativa.
- Los valores que los estudiantes le dan a los acontecimientos y a las personas (p.30).

Ambiente de aprendizaje familiar y comunitario

En este ambiente se pretende que el estudiante se aproxime a la lengua extranjera a partir de situaciones que le resultan cercanas, conocidas y familiares, lo que favorece el aumento de la autoestima y la confianza en la propia capacidad de aprender. De esta manera, se establecen las bases y condiciones necesarias para, mediante el "hacer", movilizar los "saberes" y "valores" y, así, construir y generar significados en situaciones de comunicación, oral y escrita, reales o aproximadas a lo real, dentro de un espacio conocido

Ambiente de aprendizaje académico y de formación

Las prácticas sociales del lenguaje que se proponen para este ambiente ponen el acento en las estrategias que se requieren para aprender y estudiar en situaciones que involucran, de forma oral y escrita, un lenguaje formal y académico. Este ambiente tiene como finalidad que los estudiantes participen en situaciones de comunicación (oral y escrita) que implican actuar dentro y fuera de la escuela, y seguir aprendiendo para enfrentar con éxito los desafíos que plantea el mundo actual.

Por lo tanto, en este ambiente se enfatiza el aprendizaje de aquellas estrategias que le van a permitir al estudiante regular los procesos de comprensión (escuchar/leer) y producción (hablar/escribir) de significados y resolver los problemas que en éstos se presenten para cumplir con las metas propuestas. Con esto se busca que aprendan a participar en actividades específicas de lenguaje que involucran conocimientos propios de diferentes áreas del conocimiento (SEP, 2011e, p. 33).

Ambiente de aprendizaje literario y lúdico

SEP (2011e), presenta un ambiente que centra su atención en el acercamiento a la literatura a través de la participación en la lectura, escritura e intercambios orales, con la finalidad de movilizar las experiencias y conocimiento de los

estudiantes para que compartan y contrasten sus interpretaciones y opiniones. De esta manera se crean las condiciones necesarias para que aprendan a transitar por una construcción social; ampliar sus horizontes socioculturales y valorar las distintas creencias y formas de expresión (p. 32).

A diferencia de los dos ambientes sociales de aprendizaje anteriores, éste busca fomentar una actitud más libre y creativa, invitar a los estudiantes a que valoren y se adentren en otras culturas, crucen las fronteras de su entorno inmediato, descubran el poder creador de la palabra y experimenten el goce estético que la variedad de las formas y la ficción literaria pueden producir. Además, los alumnos tienen la oportunidad de jugar con las palabras (de manera oral y escrita), a través del uso de textos literarios propios o de otros, que sean de interés para el docente y ellos mismos (p. 33).

En las siguientes tablas se muestra la distribución de prácticas sociales del lenguaje para el ciclo I se muestra a continuación.

Tabla 6. Distribución de prácticas sociales del lenguaje para el ciclo I por ambiente

Contacto y familiarización: 3 ^o de preescolar, 1 ^o Y 2 ^o de primaria		
Familiar y comunitario	Literario y lúdico	Académico y de formación
Escuchar y decir expresiones cotidianas de saludo, cortesía y despedida	Participar en la lectura y escritura de rimas y cuentos en verso.	Seguir los pasos de un instructivo para obtener un producto.
Seguir y dar indicaciones en espacios cotidianos.	Participar en juegos de lenguaje con propósitos expresivos y estéticos.	Formular preguntas sobre un tema concreto.
Ofrecer y recibir información de uno mismo y de otros.	Participar en la lectura de narraciones literarias y compartir experiencias propias	Difundir información mediante recursos gráficos.
Describir y compartir información del lugar donde se vive.		

Fuente: Programa de estudio 2010. Ciclo I PNIEB.

Distribución de prácticas sociales del lenguaje para el ciclo I por ambiente y grado

Tabla 7. Prácticas sociales del lenguaje del ambiente Familiar y comunitario

PRÁCTICAS SOCIALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS		
	3º. DE PREESCOLAR	1º. DE PRIMARIA	2º. DE PRIMARIA
ESCUCHAR EXPRESIONES COTIDIANAS DE SALUDO, CORTESÍA Y DESPEDIDA	Explorar y responder a expresiones de saludo, despedida y cortesía.	Entender y responder expresiones de saludo, despedida y cortesía.	Interpretar y producir expresiones de saludo, despedida y cortesía.
SEGUIR Y DAR INDICACIONES EN ESPACIOS COTIDIANOS	Seguir indicaciones orales para realizar actividades en el aula y en la escuela.	Comprender y seguir indicaciones para reproducir actividades cotidianas del hogar.	Seguir y dar indicaciones que regulan actividades propias de la vida cotidiana escolar.
OFRECER Y RECIBIR INFORMACIÓN DE UNO MISMO Y DE OTROS	Identificar información sobre el aspecto físico de uno mismo y de otros.	Dar y recibir información sobre datos, gustos o preferencias personales y de otros.	Comprender y registrar información sobre datos y pasatiempos personales y de otros.
DESCRIBIR Y COMPARTIR INFORMACIÓN DEL LUGAR DONDE SE VIVE	Reconocer información sobre aparatos, utensilios y herramientas que hay en el hogar.	Describir e interpretar información sobre las personas de la comunidad y las actividades que realizan.	Entender y registrar información sobre localidades que hay en el lugar donde se vive.

Fuente: Programa de estudio 2010. Ciclo I PNIEB.

Tabla 8. Prácticas sociales del lenguaje del ambiente literario y lúdico.

PRÁCTICAS SOCIALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS		
	3º. DE PREESCOLAR	1º. DE PRIMARIA	2º. DE PRIMARIA
PARTICIPAR EN LA LECTURA Y ESCRITURA DE RIMAS Y CUENTOS EN VERSO.	Escuchar rimas y cuentos en verso.	Entender rimas y cuentos en verso.	Leer rimas y cuentos en verso.
PARTICIPAR EN JUEGOS DE LENGUAJE CON PROPÓSITOS EXP. Y ESTÉTICOS.	Leer rimas y cuentos en verso.	Comparar palabras en un cuento infantil.	Comparar palabras en un cuento infantil.

PRÁCTICAS SOCIALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS		
	3º. DE PREESCOLAR	1º. DE PRIMARIA	2º. DE PRIMARIA
PARTICIPAR EN LA LECTURA DE NARRACIONES LITERARIAS Y COMPARTIR EXP. PROPIAS.	Escuchar cuentos o narraciones y asociarlos con sentimientos personales.	Entender cuentos y narraciones y relacionarlos con experiencias personales.	Leer cuentos y narraciones y conectarlos con experiencias propias.

Fuente: Programa de estudio 2010. Ciclo I PNIEB.

Tabla 9. Prácticas sociales del lenguaje del ambiente Académico y de formación.

PRÁCTICAS SOCIALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS		
	3º. DE PREESCOLAR	1º. DE PRIMARIA	2º. DE PRIMARIA
SEGUIR LOS PASOS DE UN INSTRUCTIVO PARA OBTENER UN PRODUCTO.	Seguir los pasos de una receta.	Leer instructivos ilustrados para armar un objeto.	Seguir instrucciones para realizar un experimento sencillo vinculado con ciencias.
FÓRMULAR PREGUNTAS SOBRE UN TEMA CONCRETO.	Entender preguntas para identificar información sobre objetos en el aula.	Formular preguntas para obtener información de un tema de la naturaleza.	Escribir preguntas para obtener información de los productos naturales del campo.
DIFUNDIR INFORMACIÓN MEDIANTE RECURSOS GRÁFICOS	Leer información básica de un tema concreto de geografía, con apoyo de un gráfico.	Interpretar información básica de un tema de geografía a partir de un gráfico.	Registrar información básica de un tema de geografía con apoyo de un gráfico.

Fuente: Programa de estudio 2010. Ciclo I PNIEB.

4.6 Libros y materiales de apoyo

Este material existe de manera impresa y también se pueden acceder a los archivos en formato PDF, de manera electrónica en la página oficial del PNIEB.

Fundamentos curriculares, preescolar, primaria y secundaria

Es el texto que contiene toda la información del PNIEB, sus orígenes, las diferentes etapas para su implementación en el aula, las características y

elementos que componen el Programa, así como los fundamentos teóricos en que subyace el Programa.

Programas de estudio 2010, ciclo I

Los programas de estudio del ciclo I del Programa nacional de inglés en educación básica (SEP, 2011b) están dirigidos a alumnos sin conocimientos previos de inglés, que cursan los grados iniciales de Educación Básica (3º de preescolar, y 1º y 2º de primaria), los cuales, además, corresponden a la etapa de alfabetización inicial en lengua materna. Esto hace de la práctica educativa, en este ciclo, un verdadero y complejo desafío, ya que ni la alfabetización en lengua materna ni el aprendizaje de una lengua no nativa son procesos espontáneos, por lo que su adquisición requiere de una intervención pedagógica (p. 13) .

Los alumnos de los grados correspondientes al primer ciclo se caracterizan por su plasticidad y receptividad para el aprendizaje temprano de las lenguas, por lo que resulta fundamental que los responsables de las asignaturas vinculadas a la enseñanza del lenguaje (inglés, español y lengua indígena) hagan del aula un espacio de encuentro entre las lenguas y sus culturas; es decir, un contexto intercultural bilingüe o trilingüe que se aproveche y explote para los aprendizajes lingüísticos y culturales de los alumnos.

De esta manera, más que reconocer la coexistencia de lenguas en el aula, se trata de construir las bases para que las experiencias y los conocimientos adquiridos en una lengua se enriquezcan y progresen con los adquiridos en otras, porque, como afirma Teberosky, (1998):

Los niños bilingües prestan particular atención al fenómeno del lenguaje y de la escritura. Continuamente preguntan si la escritura está en una lengua o en otra, las diferencias acústicas o las diferencias gráficas son adjudicadas a una u otra de las lenguas que se hablan en clase, hay comentarios que explican la lengua que se usa para escribir. Inicialmente atienden más a las diferencias que a las semejanzas entre las escrituras. También inicialmente, esperan usar letras

diferentes para lenguas diferentes. Pero en el proceso de construcción de ambas escrituras simultáneamente es posible descubrir las formas de transcripción y uso de un mismo instrumento para lenguas diferentes (p. 177).

Por esta razón, resulta fundamental hacer del aula un ambiente en el que los alumnos estén en permanente contacto con la escritura en general y, en particular, con la escritura en inglés, puesto que será, en muchos casos, el espacio único y privilegiado para interactuar con esta lengua y reflexionar sobre sus usos y su estructura. Desde esta perspectiva, en los programas de estudio se insiste en la exhibición y socialización de los productos escritos en inglés obtenidos a partir del desarrollo de los contenidos programáticos (SEP, 2011b, p. 14).

Incorporar una lengua no nativa a edades tempranas, como las correspondientes al ciclo 1 del PNIEB (SEP, 2011b), implica algunos beneficios:

- a) Beneficios relacionados con el estudio de una lengua adicional a la materna. El estudio de una lengua adicional a la materna contribuye al desarrollo cognitivo, ya que genera una estructura mental diversificada y un pensamiento flexible. Asimismo, fortalece la reflexión sobre la lengua materna al promover un mejor uso del propio código lingüístico. También favorece la alteridad y la apertura hacia otras culturas, ya que genera conciencia sobre los valores culturales propios y los que son distintos, y brinda a los alumnos una visión más amplia del mundo (diversidad, pluralidad, etc.) debido a que promueve el reconocimiento de diferentes maneras de organización política y social, así como la tolerancia y el respeto por otras formas de vida.
- b) Beneficios relacionados con el aprendizaje de una lengua no nativa en edades tempranas. En el aspecto lingüístico, un niño que aprende una lengua no nativa a edad temprana logra tener mejor dominio de ella; en particular, en aspectos relacionados con la comprensión auditiva y la

pronunciación. En el campo formativo, los niños adquieren mayor conciencia del lenguaje, más sensibilidad hacia la existencia de otras lenguas y culturas, y desarrollan una valoración positiva del contacto con otras lenguas. Por lo tanto, uno de los propósitos centrales en este ciclo es desarrollar en los alumnos el deseo e interés por conocer lenguas distintas a la materna, de manera que adopten una actitud positiva hacia su aprendizaje y hacia las personas que usan la lengua inglesa (p. 14).

De esto se desprende la importancia de adaptarse a las características y necesidades específicas de los alumnos, lo que implica reconocer la diversidad en experiencias, intereses y conocimientos con su lengua materna u otras con las que han tenido contacto (SEP, 2011b, p. 15).

Una de las necesidades específicas es su ritmo de aprendizaje que, en cada ciclo del PNIEB, se traduce en tiempos prolongados; es decir, mayores a un ciclo escolar, lo que permite contar con tiempo suficiente para atender necesidades y problemas específicos que dificultan el logro de los propósitos establecidos en cada ciclo.

En el caso particular del ciclo 1 del PNIEB, además del ritmo de aprendizaje de los alumnos, es necesario incluir el proceso de alfabetización en su lengua materna, puesto que es el centro de atención de los grados iniciales de la Educación básica y, como es de suponer, el componente de mayor importancia en las asignaturas vinculadas con la lengua materna de los alumnos (español y lengua indígena).

En tanto que en el PNIEB se asume que la adquisición del lenguaje es social, su enseñanza implica aprender a comunicarse en los distintos ámbitos en los que se encuentra un hablante, lo cual, lejos de constituir una dificultad para la asignatura de Inglés, representa la oportunidad de aprovechar las prácticas

sociales del lenguaje que se abordan en otras asignaturas y hacer de estas experiencias, que preservan las funciones sociales del lenguaje, situaciones de comunicación reales y conocidas en las que se puede emplear el inglés. Dichas prácticas incluyen aquellas que involucran a la lengua escrita.

Por esta razón, el Plan de estudios ciclo 1 (SEP, 2011b), además de introducir a los alumnos a la lengua inglesa, está enfocado en fomentar el proceso de alfabetización, razón por la que se promueve el apoyo a los alumnos para que adquieran habilidades y conocimientos que pueden transferirse de una lengua a otra, así como los empleados en ambas y en otras asignaturas (p. 15).

Aunque no se pretende que los alumnos se alfabeticen en inglés, sí resulta pertinente que los docentes de esta asignatura y responsables de los grados correspondientes al Ciclo 1 tengan información sobre el proceso de alfabetización en lengua materna por el que atraviesan sus alumnos. Dado que muchos niños de nuestro país carecen de facilidades para interactuar con la lengua escrita y avanzar en sus conceptualizaciones acerca del sistema que la rige, resulta de suma importancia que las escuelas brinden oportunidades para que los alumnos "lean" y "escriban", antes de hacerlo convencionalmente, y participen en actividades en que la lengua escrita (sea en español o inglés) esté presente con una finalidad comunicativa real.

La alfabetización no sólo se refiere al principio alfabético, sino también a sus propósitos sociales y personales, a la adaptación que se hace del lenguaje para ser escrito y al conocimiento de los recursos gráficos que se generan para facilitar la eficiencia comunicativa de la escritura (puntuación, variantes tipográficas, distribución del texto en la página, empleo de ilustraciones, ortografía). Los niños apenas comienzan a tener contacto con diferentes portadores textuales (libros, revistas, letreros, etc.), a plantearse hipótesis sobre cómo es el lenguaje que se escribe en diferentes tipos de texto y a hacer

diferenciaciones entre el lenguaje hablado y el escrito. La adquisición de la lengua escrita supone que los alumnos puedan poner a prueba estas hipótesis al escribir, leer y confrontar lo que leen o escriben con otras personas (niños y adultos). Es por esto que una función de los docentes es proveerles una variedad de situaciones de lectura y escritura de manera continua a lo largo del ciclo escolar.

Una manera esencial de apoyar el desarrollo de los alumnos en el primer ciclo es brindarles mayor número de oportunidades para que interactúen con diferentes objetos de conocimiento. Al igual que en otras áreas, el conocimiento de la lengua escrita no se da de manera rápida ni automática, sino después de un número considerable de reflexiones (SEP, 2011b, p. 16).

SEP (2011b), manifiesta que cada nuevo conocimiento que integran los niños en su trayecto de adquisición de la lengua escrita es una compleja red de relaciones. Por esta razón, en la escuela, una actividad nunca es suficiente para garantizar el aprendizaje; se deben efectuar muchas actividades y secuencias de actividades que aborden los diferentes aspectos del fenómeno de la lengua escrita. Cada problema que se presenta, aunque sea parecido a otro, implica un reto cognoscitivo distinto para los alumnos.

Guía de nivelación

El Programa nacional de inglés en educación básica (PNIEB) incorpora su fase de expansión del ciclo escolar 2011-2012, el 3º de preescolar y los seis grados de la educación primaria, lo que permite que alumnos de estos grados, cursen la asignatura de inglés.

Esto representa un doble desafío para los asesores del Programa; por un lado porque deben crear condiciones para que los programas de estudio del PNIEB

operen con equidad y calidad en todas las escuelas del país y, por otro, aseguren que sus alumnos, aun cuando no hayan cursado la asignatura de Inglés en el grado o los grados anteriores al periodo escolar 2011-2012, logren los propósitos que se establecen para cada ciclo del Programa nacional de inglés en educación básica y, en consecuencia, de los grados escolares. Por estas razones, y como parte de los materiales que acompañan la implementación del PNIEB en su fase de expansión, se elaboró el texto de Guía de nivelación para el ciclo 1 (SEP, 2011d), con el propósito de ofrecer al docente:

- Una lista de contenidos curriculares básicos diseñados para trabajarse como mínimo en un mes y medio, de manera que su abordaje permita a los alumnos de 1o y 2o de primaria alcanzar los aprendizajes esperados establecidos en los programas de estudio del Programa que no cursaron, así como iniciar lo antes posible el tratamiento de los contenidos del programa de estudio correspondiente al grado escolar que cursan, para garantizar que al finalizar el ciclo 1 se cumplan los propósitos y niveles de logro.
- Un conjunto de orientaciones y consideraciones didácticas que el docente tome en cuenta para abordar dichos contenidos e iniciar el trabajo regular con los programas de estudio del PNIEB (p. 9).

Estructura de la guía de nivelación

La presente guía está organizada en cinco apartados: Propósito de la enseñanza del inglés para el ciclo 1; orientaciones didácticas; contenidos básicos de nivelación de 1º de primaria; contenidos básicos de nivelación de 2º de primaria, e introducción al PNIEB, además de un anexo que contiene un formato de planeación para el docente.

Los "Propósitos de la enseñanza del inglés para el ciclo 1" son los mismos que los establecidos en los programas de estudio correspondientes, y se incorporan para que el docente, con base en éstos, su experiencia y las características particulares de su grupo, decida el orden y la profundidad con la que trabajará los contenidos básicos de nivelación que se establecen en esta guía. Con ello se garantizará que los alumnos obtengan, durante el primer mes y medio (15 horas-clase) del ciclo escolar 2011-2012, los aprendizajes que se requieren para trabajar con el programa del PNIEB de su grado de estudio y alcanzar, al término del 2º de primaria, los niveles de logro correspondientes al Ciclo 1.

Las "Orientaciones didácticas" buscan apoyar al docente en el desarrollo de los contenidos básicos de nivelación y son un conjunto de estrategias metodológicas no restrictivas que puede emplear, o bien utilizar otras que considere más apropiadas de acuerdo con su experiencia y las necesidades, particularidades e intereses de sus alumnos.

Los "Contenidos básicos de nivelación de 1º de primaria" y "Contenidos básicos de nivelación de 2º de primaria" se definieron a partir de los programas de estudio del Ciclo 1, de los siguientes ciclos y de los niveles de logro que establecen y, como ya se mencionó, su propósito es alcanzar en un corto periodo los aprendizajes básicos del o de los grados en que los alumnos no trabajaron con el PNIEB. Por esta razón, a diferencia de los contenidos curriculares del Programa que se distribuyen en distintas prácticas sociales del lenguaje, los de nivelación se organizan de la siguiente manera (SEP, 2011d):

- Contenidos de comprensión auditiva y expresión oral: escuchar/hablar.
- Contenidos de comprensión de lectura y expresión escrita: leer/escribir.
- Temas de reflexión. Sus contenidos se clasifican en dos grupos: a) los específicos, que corresponden a conceptos, propiedades, características y elementos de la lengua oral y escrita propios de cada competencia

específica, y b) los generales, que comprenden conceptos y propiedades de los textos orales y escritos comunes a todos los contenidos de nivelación de 1º y 2º de Primaria del Ciclo 1 (p.11).

El apartado "Introducción al PNIEB" describe los contenidos de esta guía en relación con el inicio del trabajo propio de los programas de estudio del Ciclo 1. Por último, se presenta un "anexo" que incluye un formato, que el docente puede reproducir, para mostrarle una manera de planear y organizar el trabajo con esta guía (SEP, 2011d, pp. 11-12).

Guía de Trabajo

En su fase de expansión, el PNIEB incluye la organización de reuniones nacionales dirigidas al fortalecimiento académico de docentes de inglés de Educación básica, para ofrecerles un espacio de reflexión en torno a las características y los componentes de los programas de estudio de la asignatura segunda lengua: inglés.

Las guías de trabajo (SEP, 2011c), son el texto que acompañan a los talleres de capacitación y que significan una oportunidad para compartir inquietudes, dudas y expectativas respecto a la propuesta curricular, y la posibilidad de reflexionar sobre los planteamientos y componentes de ésta, de manera que sea factible incorporarla a la práctica educativa de los docentes de inglés en las escuelas públicas de todo el país (p. 9).

Cabe destacar que el desarrollo y la implementación de un programa curricular nacional destinado a la enseñanza y al aprendizaje del inglés en la totalidad de los niveles educativos de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) implica, tanto para las autoridades educativas como para los docentes de la asignatura, la responsabilidad de prepararse y generar las condiciones que ofrezcan a todos los alumnos las mismas oportunidades de aprendizaje, con el

fin de asegurar que éstos puedan satisfacer sus necesidades y alcanzar los propósitos establecidos en los programas de estudio del PNIEB.

La Coordinación nacional de inglés, de la Dirección general de desarrollo curricular de la Subsecretaría de educación básica, se dio a la tarea de diseñar, para su fase de expansión en el ciclo escolar 2011-2012, las reuniones nacionales para docentes de Inglés de Educación Básica, las guías de trabajo y las guías de nivelación correspondientes, para dar a conocer los lineamientos y componentes de la propuesta curricular que se encuentra en sus programas de estudio, así como ofrecer las orientaciones didácticas necesarias para su implementación (SEP, 2011c, p. 10).

4.7 PNIEB en Nayarit

La implementación del PNIEB en el Estado surge en el ciclo escolar 2009-2010, comenzando la fase de piloteo con 22 escuelas primarias, pertenecientes a los dos sistemas, Federal y Estatal, representando al 2.8% del total de escuelas primarias en la Entidad Federativa, y dónde se inició laborando con los grados de primero y segundo.

La primera fase de expansión del ciclo I y la fase de piloteo en el ciclo II y III del PNIEB se llevó a cabo en el ciclo escolar 2010-2011, donde hubo gran crecimiento aumentando a 56 escuelas primarias, de ambos sistemas, equivalente al 7.2% de escuelas del nivel, y donde se trabajaron los grados de primero a sexto, adhiriéndose al Programa dos escuelas de la modalidad indígena, representando al 1.1% del nivel, así como el ingreso del nivel de preescolar con 23 Jardines de niños, equivalente al 3.7% del total de escuelas del nivel en ambos sistemas, en donde sólo se trabaja con los grupos de tercer grado.

En el ciclo escolar 2011-2012, se llevó a cabo la segunda fase de expansión del ciclo I y la primera fase de expansión del ciclo II y III, con un total de 88 escuelas primarias (11.4%), 2 escuelas primarias indígenas (1.1%), 33 preescolares (5.4%) y 70 (44%) de secundarias en etapa de prueba, pertenecientes a los sistemas federal y estatal.

Para el ciclo escolar 2012-2013 el Programa nacional de inglés en educación básica contó con 91 escuelas primarias (11.8%), 2 escuela primarias indígenas (1.1%), 33 preescolares (5.4%), y en la etapa de expansión del ciclo IV se sumaron una gran cantidad de escuelas secundarias para terminar con un total de 145 (91%).

En el presente ciclo escolar 2013-2014, se continúa con la misma estadística, sólo incrementó el nivel de secundarias con 15 escuelas más para un total de 160 escuelas secundarias adscritas al PNIEB, logrando la generalización en éste nivel educativo, por otro lado aunque existe una gran demanda del servicio, el Programa no ha podido extenderse más por falta de presupuesto, ya que no ha habido incremento de recursos por parte de la federación, sin embargo se ha logrado el apoyo para 11 preescolares y 3 primarias en materia de capacitación, libros y material didáctico.

En la actualidad el Programa de inglés en educación básica tiene presencia en los 20 municipios que componen ésta entidad federativa, los cuales se enlistan a continuación: Acaponeta, Ahuacatlán, Amatlán de Cañas, Bahía de Banderas, Compostela, El Nayar, Huajicori, Ixtlán del Río, Jala, La Yesca, Rosamorada, Ruiz, San Pedro Lagunillas, San Blas, Santiago Ixcuintla, Santa María del Oro, Tecuala, Tepic, Tuxpan y Xalisco. Contando con 152 asesores de contrato, 202 maestros de base y un total de 300 centros de trabajo atendidos.

4.8 PNIEB en Tepic

Tepic es la capital del estado de Nayarit, y según el censo poblacional realizado por el INEGI en 2010, éste cuenta con una población total de 380,249 habitantes pero existe la estimación que en el 2013 la población ascendió a la cantidad de 500,000 habitantes.

Tepic cuenta con 312 colonias y localidades pertenecientes al municipio y pudiendo identificar a miembros de la sociedad Tepicense dentro de los diferentes niveles socioeconómicos según su nivel de ingreso: clase rica, clase media alta, clase media, clase media baja, clase pobre y pobreza extrema.

En el ámbito educativo, Tepic cuenta con 153 preescolares públicos de los sistemas federal y estatal, 165 primarias públicas de ambos Sistemas, 14 primarias indígenas y 59 escuelas secundarias públicas de ambos niveles.

El Programa nacional de inglés en educación básica ha tenido presencia en el Municipio de Tepic desde su etapa de pilotaje y en la actualidad es el que cuenta con un mayor número de escuelas y alumnos en la entidad federativa.

En la actualidad PNIEB en Tepic según la base estadística de inicio de curso 2013-2014 (SEPEN, 2013), se encuentra presente en 19 preescolares de los sistemas federal y estatal, equivalentes al 12.4% del total de preescolares del municipio, de la misma manera en 35 escuelas primarias de ambos Sistemas, representado el 21.2% del total de escuelas del nivel educativo en el municipio, también cuenta con una primaria indígena, que representa el 7.1% de las primarias indígenas en Tepic, y por último el nivel educativo de secundarias en dónde se atienden al total de centros de trabajo.

El primer Ciclo de PNIEB en Tepic cuenta con un total de 48 asesores de contrato, que atienden el tercer grado en preescolar y primero y segundo de primaria.

La gran mayoría de los estudiantes que el PNIEB atiende a través de las escuelas públicas de los diversos niveles educativos, pertenecen al nivel socioeconómico de clase media, media baja, clase baja y hasta se pueden encontrar alumnos que cumplen las características de pobreza extrema, aunque la mayoría de los centros de trabajo cuentan con la infraestructura y servicios básicos para facilitar el aprendizaje de la lengua inglesa.

Aunque existen solicitudes y gran interés por parte de escuelas de los niveles de preescolar y primaria de ambos Sistemas pertenecientes al municipio de Tepic, no han ingresado nuevas escuelas desde el ciclo escolar anterior por falta de presupuesto.

4.9 Investigaciones previas sobre el PNIEB.

Hasta la fecha no existen muchos documentos publicados que muestren los resultados del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Una de las investigaciones publicadas es la de Sayer (2011), quien realizó un Informe de resultados de la etapa de implementación del Ciclo 1 y la etapa piloto de los Ciclos 2 y 3 del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Ciclo escolar 2010-2011., quien previa autorización nos permitió compartir los datos de su trabajo.

Los objetivos de la evaluación fueron los siguientes:

- Medir al inicio y al final del año lectivo 2010-2011, el nivel de dominio de los alumnos en comprensión auditiva (*listening*), expresión oral (*speaking*), comprensión lectora (*reading*) y expresión escrita (*writing*).
- Estudiar algunos factores que influyen en el aprendizaje de los alumnos como son: el perfil del maestro, nivel de dominio del inglés de los docentes, conocimiento que poseen sobre la metodología básica de enseñanza del inglés, percepciones de los profesores sobre el currículo y materiales educativos del PNIEB.

- Evidencias sobre la forma en que el programa es aplicado en las escuelas, así como en torno a las dificultades y necesidades que se presentan en la escuela y el aula para la implementación del programa de estudios.

Evaluación y resultados de los alumnos

Los sujetos que participaron en el estudio fue una muestra de 52,039 alumnos (que cursaban desde 3º. de preescolar hasta 6º. grado de primaria) a los que se les aplicó la evaluación pertenecientes a 448 escuelas (entre preescolares y primarias) a lo largo de las 32 entidades federativas.

Se utilizó un diseño pre-test- post-test para medir el cambio en el nivel de los dominios del inglés de los alumnos en dos momentos del ciclo escolar, a través de exámenes desarrollados en correspondencia con el currículo y los materiales utilizados en el PNIEB, basados en el uso funcional del idioma como herramienta para adquirir conocimientos y para expresar y comprender ideas, sentimientos y experiencias. Las Tablas 10, 11 y 12 muestran la descripción de los instrumentos:

Tabla 10. Descripción del examen de *Listening*, según investigadores del PNIEB, Ciclos I, II y III.

Secciones	Items
Parte A. <i>Which one is it?</i> El estudiante escucha una palabra y elige la imagen correspondiente de una serie de fotografías.	8
Parte B. <i>What is going on?/ What is it like?</i> Se trabajan dos distintos formatos. En uno el estudiante escucha un enunciado y tiene que identificar la imagen que corresponde a la oración escuchada. En el otro, el estudiante escucha una descripción y tiene que identificar la fotografía que corresponda a la descripción escuchada.	8
Parte C. <i>What is the answer?</i> El estudiante escucha una oración leída en voz alta por el aplicador, después el aplicador hace una pregunta relacionada con la acción, el personaje, objeto o lugar mencionados, y el estudiante tiene que elegir la fotografía de la palabra que responde la pregunta.	4

Tabla 11. Descripción del examen de *Speaking*, según investigadores del PNIEB, Ciclo I

Secciones	Items
Parte A: <i>Answer yes/no</i> . El aplicador le muestra al alumno una fotografía que retrata un objeto, animal, color, lugar, persona o planta, y le pide que responda sí o no dependiendo de si la fotografía corresponde o no al objeto, animal, etc.	6
Parte B: <i>What is this?</i> . El alumno tiene que responder a la pregunta diciendo el nombre del objeto, animal, persona, color, etc., que se muestra en la fotografía.	10
Parte C: <i>Answer the question</i> . El estudiante tiene que responder oralmente a las preguntas que le formula el aplicador. Por ejemplo: <i>what is your name?</i>	6

Tabla 12. Descripción del examen de *Speaking*, según investigadores del PNIEB, Ciclos II y III.

Secciones	Items
Parte A: <i>What is this?</i> . El alumno tiene que responder a la pregunta diciendo el nombre del objeto, animal, persona, color, etc., que se muestra en la fotografía.	10
Part B: <i>Answer the question</i> . El estudiante tiene que responder oralmente a preguntas personales o que describen una situación.	6
Parte C: <i>Where is this?/ What is going on? , ?</i> . Se trabajan dos distintos formatos. En uno el estudiante responde oralmente a la primera pregunta, describiendo el lugar donde se encuentra el objeto, persona u animal. En el otro responde a la segunda pregunta describiendo la acción representada en la fotografía.	10
Part D: <i>Tell a story</i> . El estudiante escucha una breve historia leída por el aplicador o reproducida por una grabadora y después recuenta la historia apoyado por una serie de tres fotografías que guían su narración.	1

Los instrumentos para evaluar las habilidades de *reading* y *writing* se aplicaron sólo a los alumnos de los ciclos 2 y 3 del PNIEB. Lo anterior en virtud de que los alumnos que cursan el Ciclo 1 recién inician su acercamiento formal con la lectura y escritura en lengua materna, y por ello no se espera que lean en una lengua extranjera como lo es el inglés para México.

Las características de los instrumentos se describen en las Tablas 13 y 14:

Tabla 13. Descripción del examen de Reading, según investigadores del PNIIB, Ciclos II y III.

Secciones	Items
Part A: <i>Match the word and the picture.</i> El estudiante tiene que relacionar una fotografía con la palabra que nombra el objeto, lugar, etc., que se representa en ella, y elegir la respuesta de tres opciones propuestas.	8
Part B: <i>Complete the sentence.</i> El estudiante ve una fotografía, lee la oración que la describe y elige las palabras que completan dicha oración, a partir de las opciones de respuesta escritas en el instrumento.	8
Secciones	Items
Part C: <i>Read the story as he solicite al estudiante leer una breve narrativa y responder una serie de preguntas de comprensión relacionadas con la misma.</i>	4

Tabla 14. Descripción del examen de Writing, según investigadores del PNIIB, Ciclos II y III.

Secciones	Items
Part A: <i>Write the name of the picture.</i> El estudiante debe escribir la palabra que corresponde a lo que se representa en una fotografía.	8
Part B: <i>Complete the sentence.</i> Se le solicita al estudiante que, apoyado en lo que ve en una fotografía, escriba una palabra que completa una oración de estímulo.	8
Part C: <i>Write a sentence.</i> El estudiante escribe una oración apropiada a la fotografía de estímulo.	4

La unidad básica de evaluación contenida en los instrumentos es el reactivo.

Cada reactivo fue evaluado con una escala dicotómica que establecía los valores:

1, cuando la respuesta era correcta; 0, en cualquier otro caso.

El diseño de los instrumentos consideró la formación de constructos, es decir, concibió tópicos particulares. Los constructos considerados por los instrumentos son las habilidades: *listening*, *speaking*, *reading* y *writing*. En los instrumentos se consideraron 25 reactivos para las tres primeras habilidades y 20 más para la habilidad de expresión oral. En resumen, al pasar del reactivo al constructo o habilidad, la posibilidad de medición cambia de la proporción a la media, dado

que la escala de medición deja de ser dicotómica y se convierte en una de razón.

Por lo anterior, para la evaluación del PNIEB fue necesario subdividir los estándares internacionales y nacionales del MCER (Marco Común Europeo de Referencia) y la CENNI (Certificación Nacional de Nivel de Idioma), en seis niveles de dominio para hacerlos pertinentes a la edad de los alumnos de educación básica y para que fuera factible apreciar si hubo avance durante un año lectivo.

A continuación la Tabla 15 señala la alineación entre los estándares y niveles de dominio utilizados en la evaluación del PNIEB.

Tabla 15. Alineación entre los estándares y niveles de dominio utilizados en la evaluación del PNIEB.

<i>Referentes MCER</i>	<i>Referentes de CENNI</i>	<i>Referentes para la evaluación de alumnos de PNIEB</i>
A2	Elemental sobresaliente	Avanzado alto (High Advanced)
	Elemental promedio	Avanzado bajo (Low Advanced)
A1	Elemental suficiente	Intermedio alto (High Intermediate)
	Inicial sobresaliente	Intermedio bajo (Low Intermediate)
---	Inicial promedio	Inicial alto (High Beginner)
---	Inicial suficiente	Inicial bajo (Low Beginner)
---	Preliminar	

Los resultados generales de los alumnos por habilidad y ciclo se pueden observar en la Tabla 16, presentados en términos de los niveles de dominio del marco metodológico establecido por los especialistas del consorcio de instituciones convocado por la OEI.

Tabla 16. Resultados de los exámenes de los alumnos de PNIEB según el Informe Nacional.

		Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3
LISTENING	Pre-test	El 19% de los alumnos se encontraba en los niveles iniciales, <i>Low beginner</i> y <i>High beginner</i> , el 61% en los niveles intermedios, <i>Low intermediate</i> y <i>High intermediate</i> , y el 20% en los niveles altos, <i>Low advanced</i> y <i>High advanced</i> .	El 29% de los alumnos se encontraba en los niveles iniciales, <i>Low beginner</i> y <i>High beginner</i> , el 63% en los niveles intermedios, <i>Low intermediate</i> y <i>High intermediate</i> , y el 9% en los niveles altos, <i>Low advanced</i> y <i>High advanced</i> .	El 11% de los alumnos se encontraba en los niveles <i>Low beginner</i> y <i>High beginner</i> , el 60% en los niveles <i>Low intermediate</i> y <i>High intermediate</i> , y el 29% en los niveles <i>Low advanced</i> y <i>High advanced</i> .
	Post-test	El 12% de los alumnos se ubicó en <i>Low beginner</i> y <i>High beginner</i> , el 55% en <i>Low intermediate</i> y en <i>High intermediate</i> y el 32% en <i>Low advanced</i> y <i>High advanced</i> .	<i>Low beginner</i> y <i>High Beginner</i> fue de 18%, el de los situados en <i>Low intermediate</i> y en <i>High intermediate</i> fue de 66% y el de los que lograron niveles <i>Low advanced</i> y <i>High advanced</i> fue del 15%.	6% de los alumnos continuó en los niveles <i>Low beginner</i> y <i>High beginner</i> , el 54% se ubicó en los niveles <i>Low</i> y <i>High intermediate</i> y el 40% logró situarse en los niveles <i>Low</i> y <i>High advanced</i> .
SPEAKING	Pre-test	El 84% de los alumnos se encontraba en los niveles iniciales <i>Low beginner</i> y <i>High beginner</i> , el 13% en los niveles intermedios <i>Low intermediate</i> y <i>High intermediate</i> , y el 3% en los niveles altos <i>Low advanced</i> y <i>High advanced</i> .	El 81% de los alumnos se encontraba en los niveles iniciales, <i>Low beginner</i> y <i>High beginner</i> , el 15% en los niveles intermedios, <i>Low intermediate</i> y <i>High intermediate</i> , y el 3% en los niveles altos, <i>Low advanced</i> y <i>High advanced</i> .	El 72% de los alumnos se encontraba en los niveles iniciales <i>Low beginner</i> y <i>High beginner</i> , el 20% en los niveles intermedios <i>Low intermediate</i> y <i>High intermediate</i> , y el 8% en los niveles altos <i>Low advanced</i> y <i>High advanced</i> .
	Post-test	El 73% de los alumnos se ubicó en <i>Low beginner</i> y <i>High beginner</i> , el 25% en <i>Low intermediate</i> y en <i>High intermediate</i> y el 2% en <i>Low advanced</i> y <i>High advanced</i> .	El porcentaje de alumnos ubicados en <i>Low beginner</i> y <i>High beginner</i> fue de 71%, el de los situados en <i>Low intermediate</i> y en <i>High intermediate</i> fue de 22% y el de los que lograron niveles <i>Low advanced</i> y <i>High advanced</i> fue del 7%.	El 63% de los alumnos se ubicó en <i>Low beginner</i> y <i>High beginner</i> , el 22% en <i>Low intermediate</i> y en <i>High intermediate</i> y el 15% en <i>Low advanced</i> y <i>High advanced</i> .

Tabla 16. Resultados de los exámenes de los alumnos de PNIEB según el Informe Nacional (cont.).

		Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3
READING	Pre-test		El 33% de los alumnos se encontraba en los niveles iniciales, <i>Low beginner</i> y <i>High beginner</i> , el 56% en los niveles intermedios, <i>Low intermediate</i> y <i>High intermediate</i> , y el 8% en los niveles altos, <i>Low advanced</i> y <i>High advanced</i> .	El 17% de los alumnos se encontraba en los niveles iniciales <i>Low beginner</i> y <i>High beginner</i> , el 63% en los niveles intermedios <i>Low intermediate</i> y <i>High intermediate</i> , y el 20% en los niveles altos <i>Low advanced</i> y <i>High advanced</i> .
	Post-test		El 20% de los alumnos se ubicó en <i>Low beginner</i> y <i>High beginner</i> , el 63% en <i>Low intermediate</i> y en <i>High intermediate</i> y el 18% en <i>Low advanced</i> y <i>High advanced</i> .	El 10% de los alumnos se situó en <i>Low beginner</i> y <i>High beginner</i> , el 58% en <i>Low intermediate</i> y en <i>High intermediate</i> y el 31% en <i>Low advanced</i> y <i>High advanced</i> .
WRITING	Pre-test		El 92% de los alumnos se encontraba en los niveles iniciales <i>Low beginner</i> y <i>High beginner</i> y el restante 8% en los niveles intermedios <i>Low intermediate</i> y <i>High intermediate</i> , sin que algún alumno de este ciclo lograra ubicarse en los niveles <i>Low advanced</i> y <i>High advanced</i> .	El 60% de los alumnos se encontraba en los niveles iniciales <i>Low beginner</i> y <i>High beginner</i> , el 9% en los niveles intermedios <i>Low intermediate</i> y <i>High intermediate</i> , y el 1% en los niveles altos <i>Low advanced</i> y <i>High advanced</i> .
	Post-test		El porcentaje de alumnos ubicados en <i>Low beginner</i> y <i>High beginner</i> fue de 83%, el de los situados en <i>Low intermediate</i> y en <i>High intermediate</i> fue de 15% y el de los que lograron niveles <i>Low advanced</i> y <i>High advanced</i> fue del 2%.	El 60% de los alumnos se ubicó en <i>Low beginner</i> y <i>High beginner</i> , el 12% en <i>Low intermediate</i> y en <i>High intermediate</i> y el 2% en <i>Low advanced</i> y <i>High advanced</i> .

Los resultados anteriores demuestran un buen avance en el desarrollo de las habilidades, sobresaliendo con cambios significativos en los niveles de logro en comprensión auditiva (*listening*) y comprensión lectora (*reading*), sobre expresión oral (*speaking*) y expresión escrita (*writing*), y destacaron los resultados de los estudiantes del tercer ciclo del PNIEB como los niveles de logro más altos y alentadores.

Evaluación y resultados de los docentes

Los maestros evaluados fueron 425 docentes que adscritos a los centros educativos en donde se evaluaron los alumnos. Para las observaciones de clase y la aplicación de cuestionarios los sujetos de estudio fueron 25 maestros seleccionados de manera aleatoria y laboraban en los Estados de: Tamaulipas, Oaxaca, Jalisco, D. F., Hidalgo, Puebla y Morelos, a los que se les realizaron visitas en sus aulas para observar la aplicación del Programa en las escuelas.

Uno de los instrumentos utilizado con los docentes fue una entrevista, (Tabla 16) su formato es similar al examen de expresión oral (*SPEAK test*) para hablantes no nativos del inglés elaborado por la firma *Educational Testing Services* (diseñadores del *TOEFL*), pero adaptado para los maestros del contexto mexicano. La entrevista también incorpora en su diseño aspectos importantes de la didáctica que se miden con exámenes reconocidos como el *TKT: Test of Knowledge for Teachers* elaborado por el *Cambridge Examination Syndicate*.

Sus características se muestran en la siguiente Tabla:

Tabla 17. Características de las secciones de la entrevista aplicada a los maestros en la evaluación del PNIEB.

Secciones	No. de preguntas	Tiempo en minutos
Sección A: Información de <i>background</i>	2	0:30
Sección B: Mapa del aula	3	2:30
Sección C: Escenas de un aula	3	2:30
Sección D: Hablando de una gráfica	2	1:30
Sección E: Conferencia profesional	3	3:00
TOTAL	13	10:00

En la sección A los maestros respondieron en inglés algunas preguntas sobre sus datos personales. En las secciones B a E los maestros realizaron cuatro tareas (*tasks*) utilizando diagramas, fotografías, y pequeños textos para plantear las preguntas que debían responder los maestros. Cada tarea contenía entre 2 y 3 preguntas de tipo: descriptivo, interpretativo, extensivo o de experiencia personal.

Durante la aplicación, las entrevistas fueron grabadas por los aplicadores y cada grabación se evaluó por dos especialistas en TESOL (*Teaching English to Speakers of Other Languages* o enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas) de la Universidad de Texas en San Antonio, capacitados específicamente para evaluar estas grabaciones. El resultado final del docente fue calculado con base en el promedio del puntaje asignado por los dos evaluadores.

En la Tabla 18 se describe el otro instrumento aplicado a los docentes, un cuestionario sobre el perfil de los docentes, las condiciones de la escuela que se relacionan con las circunstancias en las que desarrollan su trabajo y las prácticas que utilizan en el aula.

Tabla 18. Características del cuestionario aplicado a los docentes en la evaluación del PNIEB.

Secciones	No. de ítems
Sección A: Información de <i>background</i> (perfil del maestro y condiciones de la escuela relacionadas con las circunstancias en las que desarrolla su trabajo)	17
Sección B: Prácticas en el aula y recursos didácticos de que dispone	10
Sección C: Perspectivas del programa	9
TOTAL	30

Para recabar evidencias de la aplicación del PNIEB en el aula, se realizaron visitas a escuelas de 7 entidades federativas para observar las clases de inglés, las observaciones tuvieron un enfoque metodológico etnográfico, y estuvieron complementadas con entrevistas de los maestros de los planteles visitados. La modalidad de los planteles a los que se acudió contempló a escuelas generales, indígenas y de tiempo completo.

La guía de observación de aula planteada por los especialistas se diseñó para obtener información sobre las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las actividades y dinámicas que utiliza el profesor?
- ¿Qué tanto maneja la clase en inglés?
- ¿Cómo responden los niños? ¿Qué tanto participan?
- ¿Qué materiales y auxiliares didácticos utiliza el maestro?
- ¿Qué tipo de productos generan los niños en inglés?
- ¿Cómo maneja los diversos elementos de la interacción en el aula: corrección de errores, preguntas que fomentan la reflexión, la igualdad de oportunidades de participar entre niños y niñas, los tímidos y extrovertidos, *etcétera*?
- ¿Qué tan comunicativa es la clase?
- ¿Qué tanta comprensión y producción muestran los niños?
- ¿Qué tan exitosa es la clase?
- ¿Refleja las "prácticas sociales" de la nueva reforma curricular?

Las observaciones de clase y entrevistas a los docentes de inglés y a los directores de las escuelas fueron realizadas por el Dr. Peter Sayer.

En referencia al nivel de competencia lingüística de los profesores los resultados indicaron que más del 69.2 de los profesores de la muestra se ubicó en un nivel B1 (usuario independiente) o en un nivel superior y solamente el 8.7% tenía graves deficiencias en el manejo de la lengua inglesa.

Por otro lado los niveles de conocimiento pedagógico indican que apenas el 21.9 % de los profesores de la muestra se ubicó en los niveles "alto" o "muy alto", lo cual es un resultado más bajo de los esperado pues el 50.8% tiene niveles bajo o muy bajo dentro de la clasificación realizada.

Como resultado de las observaciones de clases el autor maneja como aciertos: el amplio uso de la lengua inglesa durante la clase; uso de técnicas para apoyar la comprensión sin traducción al español, actividades, juegos, canciones y dinámicas que motivaban a los alumnos; buena organización de la clase; integración de las cuatro habilidades; incorporación de diferentes modalidades e inteligencias. Asimismo se detectaron las siguientes carencias: enseñanza centrada en el maestro y no en los alumnos; patrones de interacción limitado; enseñanza de forma lingüística dejando de lado el enfoque sociocultural; poca integración con otras áreas curriculares y poca evidencia de prácticas sociales del lenguaje.

CAPÍTULO V. METODOLOGÍA

5.1. Introducción

De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2011), este estudio de caso es de enfoque mixto, según, pues implica la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos para realizar inferencias con la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. Creswell (2009), por su lado, considera un enfoque mixto como aquel en el que el investigador emplea estrategias de indagación que involucran la obtención de datos, ya sea secuencial o simultánea, para una mejor comprensión de los problemas de la investigación. La obtención de datos involucra recuperar información numérica, así como en forma de texto, para que la base de datos final represente información tanto cuantitativa como cualitativa.

En esta investigación se cuenta con una fase cuantitativa donde se considera la información recabada a través de un cuestionario con cuyos resultados se pretende construir generalizaciones respecto a que sucede con el PNIEB en el conjunto de escuelas de Tepic, y otra fase cualitativa, realizada a través de las observaciones en diversas aulas y a diferentes asesores y niveles educativos, para alcanzar una mejor comprensión de los procesos relacionados con la implementación del Programa.

5.2. Sujetos de estudio

Para la aplicación del cuestionario, se contó con la colaboración de 24 asesores, representando una muestra del 48% del total de asesores del primer Ciclo en el municipio de Tepic, y que conformaban el grupo del primer ciclo en la Jornada de fortalecimiento académico para los ciclos I, II, III. De la misma

forma se contó con la participación de 10 profesores del ciclo 1 del PNIEB, que se traduce en una muestra del 20% del universo total de centros educativos en la ciudad, resultando 7 escuelas primarias y 3 preescolares a las que se visitaron para realizar observaciones de clase.

5.3. Instrumentos

Para la realización de la investigación se utilizaron dos instrumentos: un cuestionario y un registro de observación para recabar información lo acontecido en las aulas de los centros de trabajo visitados. Ambos instrumentos se detallan a continuación.

El cuestionario (anexo 1), cuenta con dos secciones, la primera dónde se incluye los datos personales del informante, características de su centro de trabajo, de los grados que atendía e información acerca de alumnos migrantes. La segunda parte consta de 10 preguntas abiertas acerca del Programa de estudio del PNIEB ciclo I, del enfoque sociocultural que sustenta al Programa y finalmente un cuadro informativo dónde los asesores identificaron las fortalezas y debilidades de otros actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos.

Otro instrumento utilizado fue un registro de observación de maestros PNIEB ciclo I (anexo 2), la primera parte consta de un cuadro que registra tres elementos básicos de la clase de inglés: planeación, desarrollo de la sesión y evaluación; la segunda parte se constituye por 8 categorías cualitativas: Dominio de los Fundamentos curriculares y Programa de estudio PNIEB Ciclo 1, dominio de la lengua inglesa, actitud de los alumnos, actitud de los asesores, correspondencia entre las actividades de clase y el Programa de estudio PNIEB primer ciclo, materiales utilizados en clase, formas de evaluación, tipos de contexto.

Adicionalmente se realizaron audio grabaciones de cada una de las clases observadas, que fue la manera que se autorizó por parte de la coordinación estatal por considerarse menos invasiva que el video asimismo se tomaron fotografías de las fachadas y de las instalaciones de las escuelas previa autorización del director de la escuela para identificar elementos de los diversos contextos.

Otra fuente de información fueron las pláticas informales con la coordinadora estatal del PNIEB, el coordinador académico del PNIEB en el estado, los directores de los diferentes planteles, maestros titulares de los grupos, asesores del PNIEB primer ciclo y alumnos de los centros de trabajo visitados.

5.4. Procedimiento

El diseño de esta investigación por sus características puede calificarse como transformativo secuencial (Creswell, 2009), ya que se obtienen los datos durante dos fases distintas y éstos se integran en la fase de análisis de los datos, además de una perspectiva teórica, que en este estudio de caso sería el marco normativo del PNIEB, pues es el que guía éste estudio.

Una vez desarrollado el cuestionario, y una semana antes de la aplicación del instrumento, se envió vía correo electrónico, a 5 asesores seleccionados aleatoriamente de la base de datos de los asesores del PNIEB de la ciudad de Tepic, que no trabajaran con alumnos del ciclo 1, para validar la comprensión del instrumento así como la comprensión de la información solicitada, se obtuvo la respuesta de 4 de los asesores, los cuales confirmaron que el instrumento cumplía con las características para su aplicación y la información se solicitaba de manera clara y no generaba dudas o confusión.

El cuestionario se aplicó el día 14 de septiembre de 2012, en las instalaciones del Hotel Melanie de ésta ciudad, dónde se llevaba a cabo la Jornada de fortalecimiento académico para los ciclos I, II, III, dónde se nos permitió el acceso al grupo de asesores del primer ciclo durante el periodo de 20 minutos de receso y donde se rescataron 24 cuestionarios de los asistentes.

La información recabada de los cuestionarios se concentró en una base de datos en el programa de excel, dónde el tipo de información nos generaba un valor o un concepto clave, datos con los que se construyeron tablas y gráficos que impactaban en los diferentes temas a desarrollar.

Por otra parte las observaciones se realizaron en la semana comprendida del 11 al 15 de febrero de 2013, con el listado de escuelas seleccionadas, se procedió a verificar los horarios de los maestros a observar y programar dos visitas diarias a los centros educativos. Una vez trazada la ruta a seguir, se visitaron las escuelas, presentándose primero a la dirección y luego en las aulas dónde se notificaba a los profesores el propósito de esta investigación y se les solicitaba su planeación, el cual se revisaba utilizándose para obtener información y llenar parte del registro de observación, se saludaba a los alumnos y se les explicaba el propósito de la visita, se procedía a ocupar un lugar en la parte posterior del salón de clase para tener el panorama del aula y rescatar los aspectos a registrar en el formato de observación, a la par se grababa el audio total de la clase, para contar con un recurso adicional por si surgiere alguna duda, ya terminada la sesión se dedicaba un tiempo a charlar con los profesores y alumnos para el rescate de información adicional, para después realizar anotaciones de la información que podría considerarse relevante para la investigación y finalmente se tomaban fotografías de las instalaciones del centro de trabajo.

La información recabada de las observaciones se agrupó por categorías, las cuales se enlistan a continuación:

1. Dominio de los fundamentos curriculares y programa de estudio
PNIEB ciclo 1
2. Dominio de la lengua inglesa
3. Actitud de los alumnos
4. Actitud de los asesores
5. Correspondencia entre las actividades de clase y el programa de estudio PNIEB primer ciclo
6. Materiales utilizados en clase
7. Formas de evaluación

CAPÍTULO VI. RESULTADOS Y ANÁLISIS

De acuerdo a la información rescatada a través de 24 cuestionarios y de visitas de observación realizadas a 10 escuelas adscritas al PNIEB en la ciudad de Tepic, se generaron siete categorías que nos brindaran datos relevantes para responder a la pregunta de investigación, acerca de la congruencia entre el sustento normativo del Programa y su aplicación en el aula, generando los siguientes resultados.

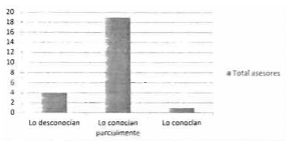
6.1. Dominio de los fundamentos curriculares y programa de estudios PNIEB Ciclo 1

De acuerdo con la información arrojada por los cuestionarios aplicados a los 24 maestros, las entrevistas y las observaciones realizadas en las aulas, los resultados de esta categoría no son muy alentadores.

Si el dominio de los Fundamentos curriculares y del Programa de estudios se traduce como la comprensión de los propósitos del Programa nacional de inglés en educación básica respectivo al ciclo 1, al conocimiento y claridad de las prácticas sociales del lenguaje, sus objetivos, la capacidad de relacionar todos los elementos explícitos e implícitos en ellas para la obtención de los productos finales, así como la correcta implementación del enfoque didáctico propuesto por el PNIEB, se detectaron varias deficiencias entre los profesores.

A pesar de que los entrevistados contaban con un año como mínimo laborando en el PNIEB, el conocimiento del propósito de la enseñanza del inglés en el ciclo 1 (gráfica 1) muestra los siguientes datos: sólo el 4% del total de los asesores conocían el propósito de la enseñanza del inglés en el ciclo 1, mientras que el 79% lo conocía de manera parcial y el 17% no lo conocía.

Gráfica 1. Conocimiento del propósito de la enseñanza del inglés en el ciclo I del PNIEB.



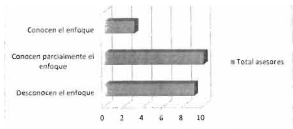
Del mismo modo, cuando se cuestionó a los profesores acerca de las prácticas sociales del lenguaje que componen el primer ciclo, y se les solicitó que mencionaran 3 de esas prácticas, el 50% de los asesores respondió parcialmente y el otro 50% no respondió o lo hizo de manera incorrecta, lo que da cuenta de falta de conocimiento del Programa de estudio del ciclo I.

Por otro lado al hacer referencia de los tipos de componentes que definen los contenidos programáticos obtuvo una mejor respuesta pues 21 de los 24 sujetos de estudio respondieron acertadamente: el saber sobre el lenguaje, el hacer con el lenguaje y el ser con el lenguaje y sólo 3 de los 24 asesores no respondieron el cuestionamiento. Sin embargo el hecho de que la mayoría de los asesores cuente con el conocimiento de los componentes no implica que comprendan como llevarlo a cabo en su práctica docente.

Cuando se hace alusión al enfoque que propone el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica que es el enfoque sociocultural de origen Vygotkiano, el 46% de los asesores no lo comprendían e incluso desconocían sus características, el 42% de los maestros conocían y comprendían algunas características del enfoque sociocultural y sólo el 12 % de los encuestados

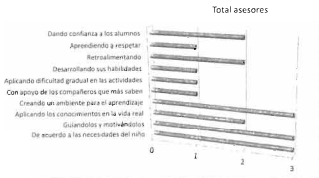
mostraron un conocimiento claro y preciso del enfoque y de su aplicación en el salón de clases (Gráfica 2).

Gráfica 2. Conocimiento del enfoque sociocultural de los asesores del PNIEB primer Ciclo.



Al cuestionar a los asesores acerca del andamiaje, y la manera que lo propician con sus alumnos, se generó la siguiente gráfica.

Gráfica 3. Maneras en que los asesores propician el andamiaje con sus alumnos.



De acuerdo a las respuestas brindadas por los asesores, podemos afirmar que no todos comprenden el concepto, pues si por andamiaje se entiende el apoyo que el asesor brinda al aprendiz novato para que se convierta en experto, algunas repuestas como las que mencionan el valor del respeto o muy generales como de acuerdo a las necesidades del niño no encajan dentro del concepto. Por otro lado los que mencionan que el asesor debe de ser un guía para sus aprendices, desarrollar las habilidades de sus alumnos, apoyarse en sus alumnos más capaces, crear ambientes propios para el aprendizaje, contextualizar y aplicar dificultad gradual en las actividades, retroalimentar y sobre todo motivar a sus alumnos, empatan con las características del andamiaje.

Sin embargo al realizar las visitas a los diferentes centros de trabajo, lo manifestado en el cuestionario no empató con lo que se desarrolla dentro de las aulas, pues al recorrer los diez centros de trabajo, observé que en ninguno de ellos los maestros involucraron a los alumnos más expertos para apoyar a sus compañeros en su aprendizaje.

Además tres de los asesores no contaban con su planeación, y al observar sus clases sus secuencias didácticas no estaban bien diseñadas, pues no iniciaron con una anticipación del tema a abordar ni contaron con un cierre de clase para retroalimentar lo trabajado en clase, tampoco incluyeron actividades desafiantes y motivadoras sino que su clases se encasillaron en lo tradicional, siendo el maestro la figura principal y no el guía que promueva la independencia gradual de sus alumnos. Por ejemplo, en la clase de inglés observada en la escuela primaria Graf. Juventino Espinosa, la asesora impartió el tema de rimas con el grupo de segundo grado, inició su clase utilizando el libro *Brilliant*, página 53, sin ningún tipo de introducción o recordación del tema, la clase fue expuesta totalmente en español, y en inglés sólo se presentó el vocabulario del ejercicio del libro, que consistía en ordenar alfabéticamente cuatro palabras con rima,

ejercicio que tuvo que realizar en el pizarrón porque una tercera parte de sus alumnos no completaron la actividad por falta de motivación, la clase terminó sin ningún tipo de retroalimentación ni cierre pues los últimos momentos de clase, la asesora los utilizó en revisar el ejercicio del libro. La maestra no estaba propiciando el andamiaje en sus alumnos al no seleccionar actividades atractivas para sus alumnos, hubo ausencia de recursos audiovisuales que la apoyaran en la comprensión del tema, y al hablar en español, no creo un ambiente propio para el aprendizaje de la lengua inglesa ni promovió desafíos lingüísticos que motivaran a sus aprendices hablar en inglés.

Por otro lado en la escuela primaria Indio Mariano, la asesora propició el andamiaje con sus alumnos impartiendo su clase en inglés, anticipando el tema de frutas y verduras utilizando *flashcards* e imágenes y motivando la participación de sus alumnos al identificar las características físicas de cada fruta y verdura, en inglés, colorearon el dibujo de las frutas y verduras de acuerdo que la asesora indicaba, cantaron una canción referente al tema, retomó el tema recordando las características de color, sabor, forma y textura de las frutas y verduras, cerrando su clase con preguntas del tema con ayuda de *flashcards*, logrando una lluvia de respuestas por parte de sus estudiantes, finalizó entregando calcomanías a sus alumnos por su trabajo y participación.

6.2. Dominio de la lengua inglesa

La lengua inglesa no es la lengua materna de los estudiantes, por lo que el docente funge como la figura principal e incluso en algunos casos como único modelo del habla y la escritura en inglés, por lo que debe de ser una persona competente en el conocimiento y el uso de la lengua (SEP, 2011e, pp. 54-55).

La Figura 5 nos muestra la información del nivel de la lengua que deben ostentar los profesores para atender los diferentes ciclos del PNIEB, basados en los estándares internacionales, Marco Común Europeo de Referencia

(MCER), así como nacionales, Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI); así se define como perfil ideal para que los profesores puedan atender el primer ciclo del PNIEB el nivel A2 (MCER), nivel B (CENNI) o KET (Cambridge) como requerimiento mínimo; así como el nivel de logro del alumno se proyectan al nivel 3 (CENNI) o YL Staters (Cambridge).

Figura 5. Nivel de logro del idioma que el alumno debe ostentar al fin de cada ciclo y perfil Ideal docente para cada uno de los ciclos del PNIEB.

Nivel de Conocimiento del Idioma del Alumno												
	PREES-COLAR	PRIMARIA						SECUNDARIA				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
Grado	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
MCER			A1	A2			B1					
CENNI	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
Exámenes nacionales (Cambridge)	YL Starters		YL Movers			YL Flyers		Preliminary English Test				

Perfil Ideal Docente												
	PREES-COLAR	PRIMARIA						SECUNDARIA				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
Grado	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
MCER	A2		B1	B2			C1					
Cambridge	KET		PET	FCE			CAE		Proficiency			
TOEFL			SBO			GTO		ERD				
CENNI	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	

Fuente: Coordinación Estatal del PNIEB.

Al revisar los altos estándares requeridos y la ausencia de docentes certificados, la Coordinación nacional presentó un perfil docente básico que se expone a continuación en la Figura 6.

Figura 6. Nivel de logro del idioma que el alumno debe ostentar al fin de cada ciclo y perfil básico docente para cada uno de los ciclos del PNIEB.

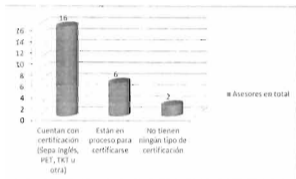
Nivel de Conocimiento del Idioma del alumno												
	PREES-COLAR	PRIMARIA						SECUNDARIA				
Grado	3	1	2	3	4	5	6	1	2	3	Suma de ciclos	
MCER	---	A1			A2			B1			B2	
CENNI	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
Sistemas de Certificación (Cambridge)		YL Starters		YL Movers			YL Flyers			Preliminary English Test		
<p style="text-align: center;">Perfil Básico Docente</p>												
	PREES-COLAR	PRIMARIA						SECUNDARIA				
Grado	3	1	2	3	4	5	6	1	2	3		
MCER		A1		A2			B1			B2		
Cambridge				KET			PET			FCE		
TOEFL							580			630		
CENNI	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<p style="text-align: right;"> <small> 1 Preescolar 2 Primer ciclo 3 Segundo ciclo 4 Tercer ciclo </small> </p>												

Fuente: Coordinación Estatal del PNIEB.

En la Figura 6 el perfil básico maneja como requerimiento mínimo para que los profesores puedan atender el primer ciclo del PNIEB el nivel A1 (MCER) o nivel 4 (CENNI), aunque la proyección en el nivel de logro del alumno continúa en el nivel 3 (CENNI) o YL Starters (Cambridge).

De los 24 asesores a los que se les aplicó el cuestionario arrojaron los siguientes resultados en el rubro de certificación (Gráfica 4).

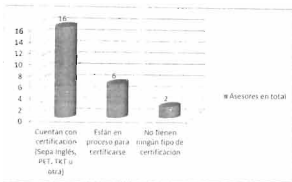
Gráfica 4. Certificaciones de asesores del Ciclo I del PNIEB.



De acuerdo con la gráfica 4, de los 16 asesores que cuentan con certificación, se desglosa de la siguiente manera, 1 contaba con la certificación TKT (Teaching Knowledge Test), examen que valida a la persona que lo promueve, como apto y con conocimientos para la enseñanza del inglés, 9 tienen PET (Preliminary English Test), examen que certifica un nivel intermedio del idioma y con desarrollo en las cuatro habilidades básicas (comprensión auditiva, comprensión lectora, desarrollo oral y escritura) ambos validados por la Universidad de Cambridge, y los 6 restantes cuentan con la acreditación del Programa de la Secretaría de Educación Pública Sepa Inglés, que cuenta con reconocimiento oficial y mediante constancia certifica un nivel de inglés básico e inferior a las anteriormente mencionadas.

De los 24 asesores a los que se les aplicó el cuestionario arrojaron los siguientes resultados en el rubro de certificación (Gráfica 4).

Gráfica 4. Certificaciones de asesores del Ciclo I del PNIEB.



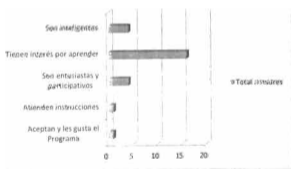
De acuerdo con la gráfica 4, de los 16 asesores que cuentan con certificación, se desglosa de la siguiente manera, 1 contaba con la certificación TKT (Teaching Knowledge Test), examen que valida a la persona que lo promueve, como apto y con conocimientos para la enseñanza del inglés, 9 tienen PET (Preliminary English Test), examen que certifica un nivel intermedio del idioma y con desarrollo en las cuatro habilidades básicas (comprensión auditiva, comprensión lectora, desarrollo oral y escritura) ambos validados por la Universidad de Cambridge, y los 6 restantes cuentan con la acreditación del Programa de la Secretaría de Educación Pública Sepa Inglés, que cuenta con reconocimiento oficial y mediante constancia certifica un nivel de inglés básico e inferior a las anteriormente mencionadas.

Los 6 asesores que se encuentran en proceso para certificarse lo están haciendo mediante el Programa Sepa Inglés, ya que en su labor como instancia evaluadora de SEP, evoluciona para realizar CENNI, y junto con la Coordinación Estatal han realizado un convenio para ofrecer becas a los asesores adscritos al PNIEB.

6.3. Actitud de los alumnos

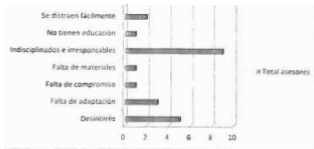
Los resultados arrojados por los cuestionarios aplicados a los asesores en cuanto las fortalezas que ellos detectan en los alumnos se comparten en la gráfica 5.

Gráfica 5. Fortalezas en los alumnos del Primer Ciclo del PNIEB.



En el otro lado de la moneda, los asesores también identificaron algunas deficiencias o debilidades en sus alumnos, las cuales se plasman a continuación (Gráfica 6).

Gráfica 6. Debilidades en los alumnos del Primer Ciclo del PNIEB.



Cuando se visitaron las diferentes escuelas adscritas al Programa para realizar las observaciones, se dieron los espacios para charlar con algunos alumnos en el periodo de receso, la mayoría expresó agrado por la clase de inglés, que les gustaba jugar y cantar en la lengua inglesa, sobre todo a los niños del nivel preescolar, pero también encontré dos alumnos en la escuela Luis Castillo Ledón T.V. que manifestaron desagrado por la asignatura, pues alegaban que no les gustaba porque se les hacía difícil y que sus padres les restaban importancia pues les decían que al no aparecer en la cartilla o boleta de calificaciones no tenía validez, que su interés lo pusieran en materias como español o matemáticas, puesto que esas materias sí eran importantes.

La actitud de los niños ante la clase tenía mucho que ver con las actitudes de sus asesores así como a las actividades seleccionadas por los maestros, si el profesor era dinámico, incluía actividades lúdicas y divertidas e interactuaba con los alumnos, los mismos estudiantes manifestaban que no querían que la clase terminara, pero donde el profesor no tenía una buena planeación y diversidad de actividades, sino que sólo trabajaba en el libro, los niños manifestaban aburrimiento, tedio y se inquietaban provocando desorden en el grupo.

Por otro lado existe una cantidad considerable de niños con capacidades diferentes, que variaban desde niños con alguna discapacidad motriz hasta niños con problemas de aprendizaje, autismo, déficit de atención y sin faltar niños hiperactivos presentes en casi todos los grupos que se visitaron y por sus condiciones especiales estos niños requieren de un esfuerzo adicional por parte de los niños y los profesores, por lo que la mayoría de estos estudiantes no tienen una actitud positiva para el aprendizaje del inglés, incluso se observaron dos casos donde los profesores titulares sacaban a este tipo de estudiantes de la clase, para apoyar al maestro y para reforzar con ellos alguna otra asignatura.

6.4. Actitud de los asesores

Se percibieron una diversidad de actitudes tanto positivas como negativas entre los profesores que laboran en el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica.

En general, los profesores experimentan incertidumbre pues no son trabajadores de base sino de contrato, iniciando su labores en el mes de septiembre y culminando en el mes de junio, periodo durante el cual firman 2 contratos, el primero de cuatro meses (septiembre a diciembre) y el segundo de seis meses (enero a junio). Al fin del ciclo escolar recae sobre la Coordinación Estatal la decisión de la renovación del contrato o la abstención de los servicios de los asesores, tomando en consideración su entrega de planeaciones, responsabilidad en los centros de trabajo y entrega de documentación final, asistencia a cursos de capacitación y por último un examen final de conocimientos de las capacitaciones impartidas por la Coordinación Estatal.

Si bien la mayoría de los asesores se recontratan, los rasgos que se consideran para que continúen laborando en el PNIEB son meramente administrativos, pues la Coordinación Estatal no cuenta con algún tipo de instrumento eficaz

para evaluar el desempeño docente de los asesores en su aulas, ni con personal suficiente para realizar visitas, asesoría y acompañamiento a cada uno de los maestros, que ayuden a detectar las debilidades en la labor de los asesores y desarrollar un plan de acción para superarlas.

Por otro lado los asesores se sienten desanimados por la paga que reciben, pues su sueldo es de \$75 pesos hora/semana, mientras que la paga por hora de inglés en instituciones privadas sobrepasa los \$100 pesos hora/semana, y los Servicios de Educación Pública pagan \$165 pesos hora/semana y cuentan con prestaciones superiores a las de ley; por otro lado los trabajadores de PNIEB no cuentan con servicio médico, ni ningún otro tipo de prestación, tampoco existe alguna prestación de tipo periódica para la compra de material didáctico o de apoyo, sino que sólo una vez al año se les apoya con un paquete de material (algunas cartulinas, hojas de color, 1 paquete de plumones para pintarrón y un borrador), por lo que los profesores tienen que gastar de su propia bolsa para llevar algún recurso extra y realizar actividades más atractivas o lúdicas con sus alumnos.

El PNIEB es un programa que opera con recurso federal, de manera que el presupuesto que éste recibe está disponible hasta el mes de marzo o abril para su administración en el Estado de Nayarit, por lo que en años anteriores el pago de los maestros se retrasaba por meses, repercutiendo en un alto índice de deserción entre los profesores, produciendo una problemática a la Coordinación Estatal, que tenía que convocar, examinar, seleccionar y capacitar a nuevos profesores para solventar las vacantes generadas.

Dicha situación ha sido solventada con apoyo de la administración actual, que ha permitido que el pago mensual de los profesores sea regular, aunque por otro lado el PNIEB en Nayarit no recibe ningún otro tipo de apoyo económico ni subsidio estatal en comparación con otras entidades federales como Tamaulipas o Coahuila.

El sentir general de los asesores es que las exigencias del programa son muchas para la paga que perciben, pues necesitan entregar la planeación mensual para que su mensualidad sea liberada y muchos consideran que el formato de planeación toma en cuenta demasiados elementos, es complicado y engorroso. Se pudo constatar que a algunos profesores se les complica su llenado, no las realizan, algunos las comparten, incluso se encontró que existen casos de docentes que trabajan más de un ciclo en los que se reúnen en equipos para distribuirse la realización de éstas, por lo que a la hora de realizar las observaciones de clase algunos de los maestros no contaban con ellas, lo que daba como resultado una clase desarticulada sin secuencia didáctica.

Los libros de texto proporcionados por la Coordinación nacional del programa, representan otra dificultad para los docentes, porque no existe uniformidad, ya que son trece casas editoriales las que presentan sus propuestas por grado, pues no se cuentan con ellos desde inicio del ciclo escolar, (por lo general se reciben a medio ciclo escolar), así como inconformidad por parte de asesores que trabajan hasta con tres libros de texto, pues los libros pueden variar de grupo en grupo, ya que la designación la realiza la Coordinación nacional de inglés, quien es la que envía a la Coordinación estatal la relación de los diferentes textos y su distribución en los centros de trabajos adscritos al PNIEB. Este hecho complica la planeación de los asesores pues una gran parte de los ellos basa su planeación o el desarrollo de sus clases en los libros.

De la misma manera, algunos asesores del Programa expusieron su inquietud en el cuestionario aplicado pues consideran que el Programa necesita realizar visitas constantes de seguimiento y acompañamiento a los maestros del Programa, para que la Coordinación estatal les brinde información valiosa a manera de retroalimentación, que se pueda reflejar en una mejoría en su práctica docente y la aplicación de la teoría en el salón de clases; aunque del

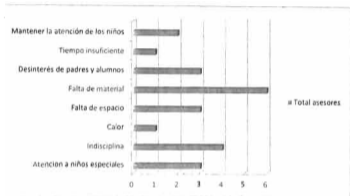
mismo modo reconocieron la falta de recurso humano en la Coordinación estatal para llevar a cabo esa tarea de manera integral.

Aunado a esto, la mayoría de maestros reconoció la deficiencia en su perfil profesional, pues sólo 3 de los 24 cuestionados contaban con formación docente, por lo que la mayoría no cuentan con el conocimiento del desarrollo físico, mental y cognitivo de los alumnos en las diferentes edades, que les ayude a comprender la manera en que sus alumnos cambian conforme crecen, cómo aprenden según su fase cognitiva y les ayude a comprender lo que ocurre dentro de la mente de sus alumnos, qué cosas los motivan, pues este conocimiento le dotaría al maestro de información valiosa que coadyuvaría a un mejor aprendizaje de sus alumnos; menos aún cuentan con el conocimiento que les ayude a tratar con alumnos con necesidades especiales que incluyen la escuelas integradoras entre las que podemos mencionar según las observaciones realizadas: niños hiperactivos, agresivos, con discapacidad motriz, con problemas de aprendizaje y con autismo, alumnos que generan diversas situaciones especiales que producen frustración e impotencia en la mayoría de ellos.

De la misma forma, reportan la carencia de conocimientos didácticos en la enseñanza del inglés que les permitan derivar en estrategias que posibiliten la realización de las prácticas sociales del lenguaje de acuerdo al enfoque social y cultural y que comprendan los tres componentes que definen los contenidos programáticos (hacer, saber, ser), así como la dificultad para controlar la disciplina del grupo lo que problematiza la participación del alumno como ente activo en la construcción de su aprendizaje y su rol de participante en la definición de tareas o proyectos junto con el maestro, una parte de los profesores del programa no han sabido sortear esto, pues sienten que empoderan a los alumnos y pierden cierta autoridad y reconocen esta

problemática como una de varias que enfrentan en el salón de clases (Gráfica 7).

Gráfica 7. Problemas que enfrentan los asesores del PNIEB ciclo I en el aula.

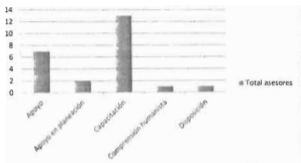


Además, los docentes remarcaron que los Fundamentos Curriculares del PNIEB (SEP, 2011e), consideran al tiempo como un parámetro requerido para alcanzar cada nivel de logro al final de cada ciclo, y estipulan el número de tres sesiones semanales de 50 minutos de duración, sin embargo, en el Estado de Nayarit, apenas se imparten dos sesiones por semana en cada centro educativo, porque fue el acuerdo logrado entre la Representación nacional del programa y las autoridades educativas estatales, por otro lado la duración de las sesiones no siempre se cumple, lo que hace difícil de completar las expectativas impuestas por el Programa.

En cuanto a las actitudes que los docentes manifiestan de otro actor que influye en su labor, es ilustrada con la siguiente gráfica (Gráfica 8).

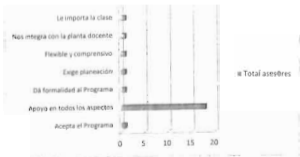
- Reconocen la capacitación como la principal fortaleza de la Coordinación Estatal.

Gráfica 8. Fortalezas de la Coordinación Estatal.



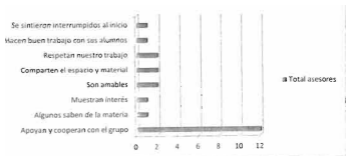
- Los asesores consideran que la figura de la que reciben más apoyo es del director (a) de la escuela donde laboran (Gráfica 9).

Gráfica 9. Fortalezas encontradas en la figura del Director.

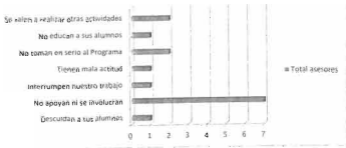


- La respuesta en cuanto a los docentes titulares de los grupos con que trabajan, se dividió entre los que apoyaban a los maestros del PNIEB e incluso trabajan en equipo, y los que manifestaban una actitud negativa en contra de los profesores, pues sienten que les roban tiempo destinado a sus asignaturas y se muestran territoriales en cuanto a los muebles y espacios del aula (Gráficas 10 y 11).

Gráfica 10. Fortalezas de los maestros titulares de grupo.

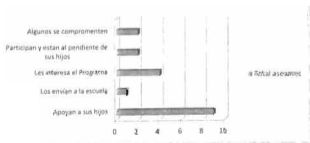


Gráfica 11. Debilidades encontradas en los maestros titulares de grupo.

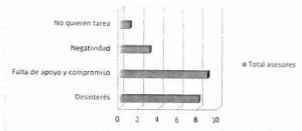


- Los maestros sienten la aceptación de la mayoría de sus alumnos, pues sienten que les gusta la asignatura y que han comprendido que el aprender una segunda lengua les brinda un panorama más amplio de oportunidad para su futuro, aunque no dejan de existir los niños a los que no les gusta el inglés.
- En cuanto a los padres de familia las posturas se encuentran divididas, entre padres a quienes les agrada que sus hijos aprendan inglés y apoyan a los maestros y apoyan con los materiales que les solicitan, e incluso algunos han manifestado el interés de sus hijos que culminen su educación preescolar ingresen a escuelas primarias que cuenten con el PNIEB, y sus hijos puedan tener una continuidad en el aprendizaje de la lengua inglesa; por otro lado, encontramos algunos padres de familia que les manifiestan a sus hijos que el inglés no es una materia importante, que no le encuentran ninguna utilidad y de hecho les comentan a su hijos que no se esfuercen, que es mejor que aprendan matemáticas o español que son asignaturas que les van a servir más, y que si tienen un valor en la cartilla de calificaciones, lo que frustra a los asesores y consideran que su labor es no es plenamente valorada (Gráficas 12 y 13).

Gráfica 12. Actitudes positivas encontradas en los Padres de Familia.



Gráfica 13. Actitudes negativas en los Padres de Familia.



6.5. Correspondencia entre las actividades de clase y el programa de estudio PNIEB primer ciclo

Durante las visitas a los distintos centros de trabajo en preescolar y primaria, se constató la existencia de casos donde existía correspondencia entre las actividades que se realizaban en el aula y las actividades propuestas por el programa de estudios de PNIEB.

Cuando se realizaron las observaciones de clase, se encontraron profesores que no traían consigo su planeación, por lo que no se verificó de manera inmediata la pertinencia de sus situaciones didácticas con las propuestas por el PNIEB, pero posteriormente se realizaba el análisis entre el desarrollo de su clase y el plan y programa de estudios, existiendo correspondencia en algunas de las visitas presenciales.

El análisis nos llevó a lo siguiente:

- Se encontraron dos casos, en los que no hubo coincidencia alguna entre las actividades que plasmaba la planeación y lo que se realizó en el salón de clase.
- Un gran porcentaje de docentes realizaron sus actividades de acuerdo a la propuesta del libro de texto con el que les tocó trabajar, los cuáles no propiciaban la reflexión ni la resolución de problemas que brinde como resultado el desarrollo de competencias, por lo que se deduce que los maestros todavía no comprenden ni saben cómo implementar el enfoque sociocultural y el Programa de estudios del PNIEB de manera óptima, sino que su trabajo se fundamenta básicamente en lo que las editoriales les proponen.
- Fueron sólo tres de los profesores visitados los que no utilizaron su libros de texto sino que propusieron otro tipo de situación didáctica o actividades lúdicas considerando el contexto y consideraban aspectos culturales (como el asesor que realizaba una carta a los padres o a un mejor amigo celebrando *Valentine's Day*), empatando con el propósito real del Programa nacional de inglés en educación básica.
- Los asesores no implementaban la propuesta de la guía de nivelación del ciclo I al inicio del ciclo escolar, ni tampoco utilizaban las guías de trabajo ciclo I, incluso algunos maestros ni siquiera conocían el propósito de éstos documentos y los que tenían conocimiento de ellos alegaban que no tenían el tiempo para llevarlos a cabo, como es el caso de la guía de nivelación que la propuesta oficial establece trabajarla mes y medio (15 sesiones) lo que se traduce en casi dos meses en el PNIEB, por lo que los profesores no la trabajan para completar el plan de estudios del primer ciclo.
- En las visitas realizadas se observó principalmente el trabajo en los componentes del saber con el lenguaje y el hacer con el lenguaje, el componente que no se trabajó fue el ser a través del lenguaje, por lo que

se necesita utilizar la enseñanza de la lengua inglesa como herramienta para fortalecer valores y las actitudes en el aula.

- Por otra parte la coordinación estatal de inglés manifestó que no cuenta con el personal necesario ni vehículo oficial para observar, acompañar y dar seguimiento a los asesores y apoyarlos con orientaciones didácticas y metodológicas que los ayude a mejorar su práctica docente.

6.6. Materiales utilizados en clase

Los materiales didácticos tienen un papel altamente significativo en este programa, ya que la calidad y el tipo de materiales con que trabajarán los alumnos tendrán gran influencia en el aprendizaje del inglés.

Según la información rescatada por los cuestionarios los materiales didácticos que los asesores utilizan se enlistan a continuación:

- *Flashcards* (18 menciones)
- *Posters* (10 menciones)
- Libros, juegos, cd's (8 menciones cada uno)
- *Videos* (5 menciones)
- *Grabadora* (4 menciones)
- *Dibujos, cuentos* (2 menciones cada uno)
- *Material reciclado, láminas, colores, tijeras, hojas blancas, multimedia, historias, rompecabezas, fotos, lecturas, imágenes y cartulinas* (con 1 mención cada uno).

En las visitas realizadas a la diferentes escuelas se encontró que los recursos del salón de clases como el pintarrón, el borrador y los plumones fueron utilizados por todos los maestros, pero la herramienta principal de los profesores fueron los libros de texto, entre los que se pueden mencionar en el nivel de preescolar: "*English*" de Fernández Editores y "*Play and Play*" de

editorial Nuevo México; y en el nivel de primaria: "Yes, we can" de la editorial Richmond, "Brilliant! 2" de Santillana, "Think in English" de Hilda Curven, "Play and Do 2" de la editorial Trillas.

Algunos maestros también se apoyaron para impartir su clase con ilustraciones o *flashcards*, contaron con grabadoras con reproductor de cd y cd para entonar canciones, también hubo quien trabajó con fotocopias para colorear, un maestro que utilizó hojas blancas para la elaboración de una carta y alguien más utilizó cartulina para realizar un trabajo por equipos.

Los Fundamentos curriculares del PNIEB (SEP, 2011e), marcan que se espera que los materiales que se utilicen para las prácticas sociales del lenguaje y sus actividades sea material auténtico como etiquetas comerciales, cartas, diálogos, indicaciones, rimas, etc.; y por lo observado en las clases el único material auténtico que se observó fue el brindado por los libros de texto, entre los que puedo mencionar rimas e indicaciones, pero no se utilizó ningún tipo de material auténtico para que los alumnos pudieran tener un contacto más cercano con la lengua.

Por otro lado en cuanto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la única que se utilizó fue la grabadora con reproductor de cd.

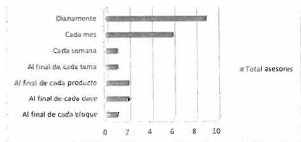
6.7. Formas de evaluación

Según los fundamentos curriculares del PNIEB (SEP, 2011e), la evaluación se considera un elemento central de los programas de estudio, porque impacta en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como en sus resultados. Debe entenderse como un conjunto de acciones dirigidas a obtener información sobre el rendimiento de los alumnos, con el fin de intervenir en distintos momentos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y valorar si las situaciones didácticas, la organización del trabajo en el aula, el uso de los materiales y la guía

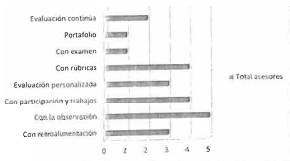
proporcionada se dirigen al logro de los propósitos; debe de ser: global, continua y formativa.

En los siguientes gráficos los asesores comparten información acerca de su manera de evaluar en términos generales (Gráficas 14 y 15).

Gráfica 14. Frecuencia de evaluación según docentes del PNIEB ciclo I.



Gráfica 15. Formas de evaluación utilizadas por los asesores.



La gráfica 15 muestra que los asesores no han comprendido el propósito en el aspecto evaluativo del PNIÉB, pues sólo algunos mencionaron la evaluación continua, dejando de lado la evaluación formativa y global, mencionando en su lugar criterios de evaluación.

En cuanto la evaluación de la clase los fundamentos curriculares del PNIÉB (SEP, 2011e) dictan que las secuencias didácticas o clases deben de llevarse a cabo en tres fases: inicial, de desarrollo y cierre.

Sin embargo las observaciones realizadas en las aulas confirmaron que la mayoría de los profesores no llevan a cabo esta secuencia, incluso demostraron que el tiempo dedicado a la clase fue insuficiente, por lo que en gran parte de las clases observadas no se llevó a cabo la fase de cierre y no se realizó la evaluación de la clase, perdiéndose la oportunidad de rescatar información importante acerca de los conocimientos aprendidos por los estudiantes y aprendizajes a reforzar y a retomar en la secuencia didáctica siguiente y, en los pocos casos dónde se evaluó, se hizo de manera simple a través de preguntas y respuestas.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

Por primera vez en la historia de la educación en México y ante la necesidad de preparar a la niñez y juventud del país ante los retos y la competitividad internacional se implementa la enseñanza de la lengua inglesa de manera formal y articulada en los tres niveles educativos que conforman la educación básica.

Los documentos internacionales que motivaron esta medida y los documentos rectores del Programa nacional de inglés en educación básica nos regalan la utopía de un modelo educativo ideal, con altos perfiles de egreso, grandes logros de aprendizaje, con desarrollo de competencias en los estudiantes, con mejores escuelas y maestros, pero la realidad que se proyecta es completamente diferente.

A la luz de lo que nos marca los Fundamentos curriculares (SEP, 2011e), el Programa de estudio del ciclo I (SEP, 2011b), y las teorías del aprendizaje significativo y sociocultural se esperaba encontrar en las aulas de las 10 escuelas adscritas al PNIEB lo siguiente:

- Un espacio propicio para la enseñanza de la lengua inglesa con recursos y tecnologías de información y comunicación que ayudaran en su aprendizaje.
- Un mínimo de tres sesiones por semana para la enseñanza del inglés.
- Asesores con un buen dominio de la lengua, con formación didáctica y metodológica para trabajar con niños pequeños.

- Que el asesor contara con su planeación correspondiente a la fecha en que llevo a cabo la observación y su clase se desarrollara de acuerdo a lo estipulado en ésta.
- Clases que se impartieran la mayor parte del tiempo o en su totalidad en inglés con una secuencia didáctica bien organizada, dinámicas, atractivas y que incluyeran variedad de actividades que promovieran el desarrollo de competencias en las cuadro habilidades (*listening, reading, reading y speaking*).
- Un libro de texto apegado a los contenidos marcados por el Programa de estudio del Ciclo I del PNIEB (SEP, 2011b) y al enfoque sociocultural.
- Consideración de los conocimientos previos del alumno y sus experiencias cuando se aborda un tema nuevo.
- Actitud positiva y motivadora por parte del asesor que animara a sus alumnos durante la clase.
- Utilización de recursos audiovisuales y material auténtico.
- Una clase centrada en los alumnos y no en el maestro.
- Buen manejo de grupo y de disciplina por parte del asesor.
- Un ambiente de confianza y respeto, dónde los alumnos participaran sin temor de ser criticados por sus compañeros.
- Buena administración del tiempo durante el desarrollo de la clase.
- Que el docente utilizara diferentes maneras de corregir los errores en sus aprendices.
- Se promoviera la reflexión y análisis de los estudiantes a través de las actividades que se realicen en clase.
- Una mayor interacción entre los alumnos a través de conversaciones o diálogos que promuevan el desarrollo de la competencia oral en inglés.
- Evaluación eficaz para detectar los aprendizajes adquiridos y detectar los contenidos o aspectos a fortalecer.

- Actitud positiva y de aceptación por parte de los directores de la escuela y de los maestros titulares respecto a la enseñanza de la lengua inglesa.
- Que los estudiantes ejercieran la autoevaluación y la evaluación entre pares.

Contrastado con lo que se encontró en las aulas, se concluye que:

- La asignatura de inglés no cumple con las características de enseñanza como una segunda lengua sino como lengua extranjera.
- La falta de formación pedagógica y metodológica es el principal problema de la implementación del PNIEB ciclo I en las aulas.
- Hay necesidad de asesores con el perfil docente y dominio del idioma en el estado de Nayarit.
- No todos los asesores imparten su clase en inglés.
- Los asesores no cuentan con certidumbre laboral, lo que provoca un alto índice de deserción en el Programa.
- Existe necesidad de capacitación continua para ayudar a los asesores en su práctica docente.
- La enseñanza del inglés no es apreciada en su dimensión real como una ventana de oportunidad para la niñez nayarita.
- Hay poca o nula presencia de materiales auxiliares, recursos audiovisuales y TIC en la clase de inglés.
- La coordinación estatal necesita personal que acompañe y asesore a los maestros del Programa.
- No se cuenta con instrumentos formales para evaluar el desempeño de los asesores en el aula.
- El hecho de contar con diferentes libros de texto, dificulta la labor y la planeación de los asesores.
- No existe presupuesto estatal para apoyar la cobertura del PNIEB en Nayarit.

Las conclusiones anteriormente expuestas, nos brindan elementos para responder la pregunta que generó esta investigación, la cual por ser abierta y multifactorial, no ofrece una respuesta absoluta, ya que dialécticamente existe ambigüedad, pues por un lado existen asesores que demuestran congruencia con el PNIEB y su aplicación en el aula, pero también existe el lado opuesto que representa un porcentaje mayor.

Aunque los resultados emanados de esta investigación nos remiten a gran distancia del ideal propuesto por el Programa, desde un punto particular de vista y de acuerdo al contexto de la ciudad de Tepic, el llevar a cabo las siguientes acciones impactaría en un mejor desempeño de los asesores en las aulas:

- Que las clases de inglés se impartieran diariamente o al menos las tres sesiones semanales que marca el PNIEB (SEP, 2011e).
- Generar condiciones laborales favorables para los asesores (contrato, salario justo).
- Adicionar un aula especial para la enseñanza del inglés en las escuelas adscritas al Programa, dotada de recursos auxiliares, audiovisuales y tecnologías de la información y comunicación.
- Contar con un curso intensivo de capacitación para los asesores de nuevo ingreso, consistente en los fundamentos teóricos que sustentan al PNIEB, sus aplicaciones en el aula así como el proceso de planeación y los elementos que la componen.
- Capacitación continua en el aspecto metodológico y pedagógico para los asesores así como técnicas y estrategias para control de grupo y disciplina.
- Que la coordinación estatal cuente con el personal suficiente para realizar visitas constantes de acompañamiento y asesoría a los

profesores y exista retroalimentación en el desempeño del asesor en el aula.

- La selección de un solo libro de texto para cada grado escolar por parte de la coordinación nacional que sea apegado al enfoque sociocultural, proponga diversidad de actividades y sea atractivo a los aprendices.
- Sensibilizar a los diferentes actores involucrados en el proceso de la enseñanza del inglés (directores, maestro titulares, alumnos y padres de familia), la importancia del Programa, y aprecien la herramienta que se ofrece para que la niñez de Tepic tenga un futuro mejor.

Aunque no conocemos lo que depara el futuro en referencia a la enseñanza del inglés, no se podrá contar con un panorama general del resultado de PNIEB hasta el año 2020, cuando exista una generación completa que haya cursado los Ciclos I, II, III y IV, equivalente a 10 grados escolares, se pueda evaluar y certificar a través de CENNI el nivel de logro por ciclo y evaluar el perfil de egreso de la Educación básica, dónde se contempla el rasgo en que los aprendices tendrán que utilizar el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además de poseer herramientas básicas para comunicarse en inglés.

Finalmente podemos concluir que el Programa nacional de inglés en educación básica se encuentra en pleno proceso de desarrollo, enfrenta innumerables tropiezos como cualquier proyecto, tiene fortalezas y debilidades, así como también cuenta con áreas de oportunidad para mejorar en varios ámbitos. Compete por lo tanto a la coordinación nacional y estatal de inglés, así como a las autoridades correspondientes determinar el rumbo y las estrategias para alcanzar los propósitos y objetivos del PNIEB en el municipio de Tepic, así

como en el estado de Nayarit y desarrollar un nivel superior de congruencia entre los fundamentos del Programa y su implementación en las aulas.

REFERENCIAS

- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology : a cognitive view*. (2nd. Ed.) [*Psicología educativa: un punto de vista cognitivo* (2a. Ed.). New York, Holt Rinehart and Winston.
- Baquero, R. (1997). *Vygotsky y el aprendizaje escolar* (2ª. Ed.). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Blanck, G. (1996). Vygotsky: un hombre y su causa. En L.C. Moll (Ed). *Vygotsky: una educación de implicaciones pedagógicas, una psicología socio-histórica* (pp. 31-35). Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Berk, L. E. (1999). *Desarrollo del niño y el adolescente* (4a. Ed.). Madrid, España: Prentice Hall.
- Bruner, J. S., Skinner, B. F. y Thorndike, E. L. (1984). *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. Argentina: Aique.
- Consejo de Europa (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages*. Recuperado 3 de marzo de 2014, de http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Creswell, J. W. (2009). *Diseño de investigación. Enfoque de los métodos cualitativo, cuantitativo y mixtos*. (3ª Ed.). EE. UU.: Sage.
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Germek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padron, M., Savané, M., Singh, K., Stavnhagen, R., Won, M., Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/Unesco.
- Delval, J. (1996). *El estudio del desarrollo humano* (3ª. Ed.). Madrid, España: Siglo XXI.

- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive development* [Desarrollo cognitivo]. New York, EE. UU.: Prentice-Hall.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Presidencia de la República (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª Ed.). México, D.F., México: McGraw Hill Interamericana.
- Lucci, M. (2006). La propuesta de Vygotsky: La psicología socio-histórica. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10 (2), 1-11.
- Oliveira, M.K. (1993). *Vygotsky: aprendizaje y desenvolvimiento de un proceso socio-histórico*. São Paulo, Brasil: Scipione.
- Piaget, J. (1968). *La construcción de lo real en el niño* (2ª. Ed.). Buenos Aires, Argentina: Proteo.
- Piaget, J. (1975). *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Madrid, España: Morata.
- Piaget, J. (1983). Piaget theory. En P. Mussen (Ed.) *Handbook of child psychology* Vol. 1 [Libro de la psicología del niño Vol. 1]. New York, EE. UU. : Wiley.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, España: Morata
- Rego, C.R. (1998). *Vygotsky: Una perspectiva histórico-cultural del educando* (5ª Ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.
- Rodríguez, M. L. (2008). *La Teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona, España: Octaedro.
- Sayer, P. (2011). *Informe de Resultados de la Etapa de Implementación del Ciclo 1 y la Etapa Piloto de los Ciclos 2 y 3 del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Ciclo Escolar 2010-2011*. México, D. F. SEP.
- Secretaría de Educación Pública, (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México.
- (2006). *Plan de Estudios 2006. Educación Básica. Secundaria*. México
 - (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México.

- (2011a). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México
- (2011b). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. *Programa de estudio, Ciclo 1*. Fase de expansión. México.
- (2011c). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. *Guía de trabajo, Ciclo 1*. Fortalecimiento académico para profesores de inglés. Fase de expansión. México.
- (2011d). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. *Guía de nivelación, Ciclo 1*. Fortalecimiento académico para profesores de inglés. Fase de expansión. México.
- (2011e). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. *Fundamentos curriculares. Preescolar, Primaria, Secundaria*. Segunda Lengua: Inglés. Fase de expansión. México.

Teberosky, A. (1998). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En E. Ferreiro y M. Gómez (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura* (p. 177). México: Siglo XXI.

Vygotsky, L. (1931). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. *Obras Escogidas Tomo III*. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS.

Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Lautaro.

Vygotsky, L. (1978). *Problemas Generales de la Defectología*. *Obras Escogidas Tomo IV*. Madrid, España: Visor.

ANEXO 1. CUESTIONARIO PARA ASESORES DE PNIEB CICLO I.



El siguiente cuestionario es un instrumento auxiliar para la realización de un estudio de la aplicación del primer ciclo de PNIEB, la información que brindes será tratada de manera confidencial, sólo será usada para el proyecto de investigación mencionada.

DATOS DEL INFORMANTE

EDAD: _____ SEXO: _____ TIEMPO LABORANDO EN PNIEB: _____

NIVEL EN QUE TRABAJA: _____ CATEGORÍA DE LA ESCUELA: _____

ÚLTIMO GRADO DE ESTUDIOS:

MAESTRO NORMALISTA: _____ AÑO DE EGRESO: _____

AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA DE INGLÉS: _____ CERTIFICACIÓN: _____

FORMA EN QUE ADQUIRIÓ LA LENGUA INGLESA:

GRADOS QUE ATIENDE _____ ¿CUENTAS CON ALUMNOS GRANTES? _____

¿QUÉ ESTRATEGIA DE TRABAJO HAZ UTILIZADO CON ELLOS?

1. ¿Cuántas prácticas sociales del lenguaje conforman el programa de estudios del ciclo I del PNIEB? Menciona 3 de ellas.
2. ¿Cuál es el propósito de la enseñanza del inglés para el Ciclo I?
3. Menciona los tres tipos de componentes que definen los contenidos programáticos.
4. ¿Cuál es tu concepción del enfoque sociocultural?

5. ¿Cómo propicias el andamiaje con tus alumnos?
6. ¿En qué y con qué frecuencia planeas?
7. Describe como realizas el proceso de planeación
8. ¿Cuentas con material didáctico o tu lo elaboras?
9. ¿Cuándo y cómo evalúas?
10. ¿Cuáles han sido los principales problemas que enfrentas en el salón de clase?
11. ¿Cómo ha sido la respuesta de los siguientes actores, hacia tu labor como maestro de PNIEB?

Actores	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Coordinación Estatal		
Director de la Escuela		
Maestros titulares		
Alumnos		
Padres de familia		

ANEXO 2. REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASE



PNIEB FIRST CYCLE TEACHER'S OBSERVATION FORMAT

SCHOOL _____ PLACE _____

TEACHER'S NAME _____ DATE _____

LESSON PLAN		Yes	No	Observations
A	The teacher plans according to the official format			
B	The teacher presented the corresponding lesson plan			
C	The lesson plan agree with the class development			
D	Social practice of the language's name Specific competency to develop			
E	Language component	Doing with the language	Knowing about the language	Being in language
F	Social learning environment			
CLASS DEVELOPMENT		Yes	No	Observations
A	The teacher was punctual			
B	The teacher counts with a systematic control of student's assistance			
C	The activities are focus according to the sociocultural approach			
D	The educational material is adequate and enough			
E	The teacher makes the activities exposed in the lesson plan			
F	The teacher teaches the class in English			
G	Does the teacher show respect to the student's competencies and paid attention to the student's pedagogical needs?			
H	The teacher is an expert in the class subject			
I	Does the teacher review past subjects?			
J	It's there any evidence of class improvisation?			
K	Exist respect to the students and group control?			
L	Do you perceive any difficulty with the student's behaviour management?			
ASSESSMENT		Yes	No	Observations
A	Teacher evaluates according to the lesson subject			
B	The students show signs of learning and evolution			

Qualitative Categories

1. Syllabus Domain
2. English Language Domain



PNIEB FIRST CYCLE TEACHER'S OBSERVATION FORMAT

3. Student's Attitude

4. Teacher's Attitude






5. Correspondence among class activities and the PNIEB First Cycle syllabus

6. Educational material used in class

7. Class assessment and evaluation

8. Types of context

ANEXO 3. FORMATO DE PLANEACIÓN

		NAYARIT ESTADO QUE NOS UNE		GOBIERNO DEL ESTADO DE NAYARIT	SEPEM SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO DE NAYARIT		
PROGRAMA NACIONAL DE INGLÉS EN EDUCACIÓN BÁSICA							
<i>Lesson Plan</i>							
Teacher	School			Location			
Date	Environment			Social practice of the language			Unit
Grade							Cycle
Group							Time
Subject	Specific Competency			Vis. Bto. del Director (a) de la Escuela			
STAGES	APPLICATION	TIME WEEK	LEARNING STRATEGIES	ACTIVITY	MATERIALS	ASSESSMENT INSTRUMENT	
1. <i>Stages</i> 2. <i>Activities</i>				Opening Development Closure			
			COGNITIVE STRATEGIES			STAGE Achievement	ASSESSMENT Criteria

SEPEM

STAGE	ARTICULATION	TIME BLOCK	TEACHING STRATEGIES	ACTIVITY	MATERIAL	AS /ST
ESCIENDO				<p>Counting</p> <p>Development</p>		
			<p>Counting</p> <p>DOACTE STRATEGIES</p>			<p>STAGE ACHEVEMENT</p>
KANDWENGO						

ANEXO 4. GALERÍA FOTOGRÁFICA DE ESCUELAS VISITADAS

JARDINES DE NIÑOS



JARDINES DE NIÑOS



PRIMARIAS



PRIMARIAS

