



Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Doctorado en Ciencias de la Educación

**La enseñanza del Inglés en el nivel de bachillerato y las prácticas docentes de los
maestros**

Tesis presentada para la obtención del grado
de Doctora en Ciencias de la Educación

Autora: Adriana Elizabeth Cango Patiño

Directora: Dra. Silvana Barboni, UNPL

Co-directora: Dra. Melina Porto, UNPL-CONICET

La Plata

Noviembre de 2023

Dedicatoria

A mis hijos, motivación de mi superación
personal y profesional.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a Dios por la fortaleza brindada para la elaboración de esta tesis. Además, expreso mi agradecimiento a todos los docentes participantes en esta investigación por su colaboración, elemento fundamental para su desarrollo. También, expreso mi sincero agradecimiento a la Dra. Silvana Barboni y a la Dra. Melina Porto, por el apoyo y asesoramiento dado durante la elaboración de esta tesis doctoral. Su guía y retroalimentación contribuyeron significativamente a la culminación de esta tesis. El tiempo brindado y sus valiosas opiniones son una muestra de una excelente investigadora y de un gran ser humano. Un agradecimiento especial para mis hijos Nathaly y Sebastián, así mismo a mi esposo por el apoyo incondicional que en todo momento me brindaron. Finalmente, agradezco a la Universidad Nacional de La Plata por la oportunidad que me brindó para cursar el programa doctoral y el desarrollo de esta investigación.

Adriana Elizabeth

La enseñanza del Inglés en el nivel de bachillerato y las prácticas docentes de los maestros

Resumen

En el presente estudio abordo, desde una perspectiva descriptiva la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato en el contexto ecuatoriano, centrándose especialmente en las prácticas pedagógicas de los docentes. A través de un enfoque de investigación mixto, analizo el estado actual de la enseñanza del inglés, identificando tanto los desafíos como las oportunidades que enfrentan los docentes y los estudiantes de las tres instituciones educativas públicas de la ciudad de Loja, participantes de este estudio. Para alcanzar los objetivos de la presente investigación trabajé con una población de siete docentes y 218 estudiantes del nivel de bachillerato, que en el caso del primer grupo fueron entrevistados en profundidad y observados en sus clases; mientras que a los estudiantes les apliqué un cuestionario. Asimismo, utilicé una guía de observación y un registro etnográfico para registrar los datos más sobresalientes observados en la clase. La información recolectada me permitió determinar que, pese a que otros estudios sugieren que, el tipo de institución educativa, ya sea en términos de recursos económicos, de valor simbólico o de ubicación geográfica inciden en las prácticas de los docentes, también existen factores alineados a cuestiones generacionales o características propias de cada docente que determinan cómo se enseña el inglés. En conclusión, esta investigación evidencia la perspectiva docente y del estudiante frente a los escenarios de aprendizaje de un idioma extranjero, identificándose la necesidad de capacitación docente constante y específica que les permita optar por nuevas estrategias, métodos y enfoques pedagógicos, más allá de la repetición y memorización, para dar paso a clases dinámicas, interactivas y que vinculen las necesidades de los estudiantes de bachillerato.

Palabras clave: Enseñanza de Inglés; Prácticas docentes; Estrategias Pedagógicas; Capacitación docente.

English language teaching at the high school level in Ecuador and the pedagogical practices of teachers

Abstract

In the present research, I studied English teaching from a descriptive perspective at the high school level in the Ecuadorian context, focusing particularly on the teachers' pedagogical practices. Through a mixed research approach, I analyzed the current state of English teaching, identifying both the challenges and opportunities faced by teachers and students in the three public educational institutions that participated in this study. To achieve the objectives of this research, I worked with a population of seven teachers and 218 high school students. In the case of the first group, teachers were interviewed in-depth and observed in their classes, while students were administered a questionnaire. I also used an observation guide and ethnographic recording to document the most notable data observed in the classroom.

The collected information allowed me to determine that, despite other studies suggesting that the type of educational institution, whether in terms of financial resources, symbolic value, or geographical location, influences teachers' practices, there are also factors related to generational issues or the individual characteristics of each teacher that determine how English is taught. In conclusion, this research highlights the teachers' and students' perspectives regarding foreign language learning environments, identifying the need for continuous and specific teacher training that enables them to adopt new strategies, methods, and pedagogical approaches beyond repetition and memorization, in order to facilitate dynamic, interactive classes that address the needs of high school students.

Keywords: English Teaching; Pedagogical Practices; Pedagogical Strategies; Teacher Training.

Índice de Contenidos

DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTOS.....	3
RESUMEN	4
ABSTRACT	5
ÍNDICE DE CONTENIDOS	6
CAPÍTULO I.....	10
DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	10
1.1 INTRODUCCIÓN	10
1.2 FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
1.2.1 <i>La enseñanza del inglés como lengua extranjera en el nivel de bachillerato en Ecuador</i>	<i>10</i>
1.2.2 <i>Las políticas educativas para la enseñanza del Inglés en Ecuador y el contexto del desarrollo profesional de los docentes de inglés.....</i>	<i>14</i>
1.2.3 <i>El sistema educativo ecuatoriano y la enseñanza del Inglés</i>	<i>20</i>
1.3 PROBLEMÁTICA	23
1.3.1 <i>Estado actual de la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato en Ecuador</i>	<i>23</i>
1.3.2 <i>Pregunta de Investigación.....</i>	<i>26</i>
1.3.3 <i>Objetivos.....</i>	<i>27</i>
1.4 JUSTIFICACIÓN DE LA TEMÁTICA	27
1.5 CONTEXTO Y PARTICIPANTES	28
1.6 ESTRUCTURACIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN.....	29
1.6.1 <i>Características distintivas de esta investigación</i>	<i>29</i>
1.6.2 <i>Visión general de los capítulos</i>	<i>31</i>
1.7 CONCLUSIONES	34
CAPÍTULO II	35
MARCO TEÓRICO.....	35
2.1 INTRODUCCIÓN	35
2.2.1 <i>Enfoques y métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera.....</i>	<i>37</i>
2.3 MODELOS Y TEORÍAS DE ENSEÑANZA DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	57
2.3.1 <i>Enfoque basado en tareas</i>	<i>57</i>
2.3.2 <i>Enfoque basado en las competencias.....</i>	<i>59</i>
2.3.3 <i>Enfoque basado en el contenido.....</i>	<i>60</i>
2.3.4 <i>Enfoque basado en el aprendizaje cooperativo</i>	<i>62</i>
2.3.5 <i>Enfoque basado en proyectos.....</i>	<i>63</i>
2.3.6 <i>Enfoque basado en la lectura y escritura.....</i>	<i>64</i>
2.3.7 <i>Enfoque intercultural</i>	<i>66</i>

2.4 COMPONENTES DE LAS DESTREZAS BÁSICAS DEL IDIOMA INGLÉS.....	67
2.4.1 <i>La comprensión auditiva</i>	68
2.4.2 <i>La expresión oral</i>	69
2.4.3 <i>La comprensión lectora</i>	69
2.4.4 <i>La expresión escrita</i>	70
2.5 LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES	71
2.5.1 <i>Rol del docente en la enseñanza del inglés</i>	71
2.5.2 <i>Competencias docentes para la enseñanza del inglés</i>	73
2.5.3 <i>Métodos y estrategias de enseñanza utilizados por los docentes de inglés en la actualidad</i>	74
2.5.4 <i>Evaluación del aprendizaje y su impacto en la enseñanza del inglés</i>	76
2.6 CONCLUSIÓN.....	77
CAPÍTULO III	78
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN BACHILLERATO Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE LOS MAESTROS ALREDEDOR EL MUNDO.....	78
3.1 INTRODUCCIÓN	78
3.2 ESTUDIOS RELACIONADOS CON LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS ALREDEDOR DEL MUNDO	80
3.3 OTRAS INVESTIGACIONES.....	87
3.3.1. <i>Las prácticas docentes de los maestros de inglés en el contexto ecuatoriano</i>	87
3.4 CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS DE ESTA TESIS.....	92
3.5 CONCLUSIÓN.....	93
CAPÍTULO IV.....	94
METODOLOGÍA: FUNDAMENTOS Y DECISIONES METODOLÓGICAS....	94
4.1 INTRODUCCIÓN	94
4.2 LA NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN	94
4.3 CARACTERÍSTICAS DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA Y SU RELACIÓN CON ESTE ESTUDIO	95
4.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	97
4.4.1 <i>Contexto y proceso de selección de los participantes e informantes clave</i> ...	98
4.4.2 <i>Consideraciones sobre los instrumentos empleados en la recolección de datos</i>	100
4.4.3. <i>Descripción de los instrumentos de esta investigación</i>	100
4.4.4. <i>Validez y fiabilidad del análisis</i>	117
4.5 CONCLUSIÓN.....	120
CAPÍTULO V	121
PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS.....	121
5.1 INTRODUCCIÓN	121

5.2 BAGAJE DEL INVESTIGADOR.....	121
5.2.1 Diarios de reflexión de la investigación	121
5.2.2 Registros descriptivos de las entrevistas.....	122
5.3 ANÁLISIS DE LOS DATOS EN ESTE ESTUDIO	123
5.3.1 Visión general del proceso.....	123
5.3.2 Análisis propiamente dicho.....	125
5.3.3 El proceso de triangulación.....	136
5.4 CONCLUSIÓN.....	138
CAPÍTULO VI.....	139
RESULTADOS: LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL NIVEL DE BACHILLERATO.....	139
6.1 INTRODUCCIÓN	139
6.2 GENERALIDADES DE ESTE CAPÍTULO	140
6.3 PARTICIPANTES	141
6.3.1. Perfil de los participantes	142
6.4 CUADRO DE RESULTADOS	146
6.5 RESULTADOS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL NIVEL DE BACHILLERATO	147
6.5.1 Enunciado 1.....	148
6.5.2. Enunciado 2.....	155
6.5.3. Enunciado 3.....	163
CAPÍTULO VII.....	170
RESULTADOS: LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE LOS MAESTROS.....	170
7.1. INTRODUCCIÓN	170
7.2 GENERALIDADES DEL CAPÍTULO	170
7.3 RESULTADOS.....	171
7.3.1 Enunciado 1.....	171
7.3.2 Enunciado 2.....	178
7.3.3 Enunciado 3.....	183
7.4 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	189
7.5 CONCLUSIÓN.....	193
CAPÍTULO VIII.....	194
CONCLUSIONES Y APORTES	194
8.1 INTRODUCCIÓN	194
8.2 VISIÓN GENERAL DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS	194
8.3 RESULTADOS ESPECÍFICOS	197
8.4 CONTRIBUCIONES DE ESTA TESIS.....	201
8.4.1 Contribuciones al campo de investigación	202
8.4.2 Contribución Metodológica	203
8.5 INVESTIGACIONES FUTURAS	204
8.6 PERSPECTIVA DEL INVESTIGADOR	205

REFERENCIAS.....	207
ANEXOS.....	227
ANEXO 1. REGISTRO ETNOGRÁFICO DE LA OBSERVACIÓN DE CLASE	227
ANEXO 2. GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASE	278
ANEXO 3. CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES	282
ANEXO 4. ENTREVISTA A DOCENTES	284
ANEXO 5. MATRICES CON RESULTADOS.....	286
<i>Matriz # 1</i>	286
<i>Matriz # 2</i>	288
<i>Matriz # 3</i>	292
<i>Matriz # 4</i>	294
ANEXO 6. PLANES DE CLASE	301
ANEXO 7. DIARIO DE REFLEXIÓN DEL INVESTIGADOR	321
ANEXO 8. FOTOS DE LAS CLASES OBSERVADAS	324

Índice de tablas

Tabla 1 Estudios relacionados con las prácticas pedagógicas	88
Tabla 2 Caracterización de los participantes claves de esta investigación	145
Tabla 3 <i>Caracterización de los docentes sujetos del proceso de investigación</i>	293

Índice de cuadros y figuras

Cuadro 1 Tipos de estudio	79
Cuadro 2 Enunciados de los resultados y contenidos relacionados.....	146
Cuadro 3 Resumen de los resultados y contenidos relacionados	171
Figura 1 Número de participantes según su género e institución educativa.....	142
Figura 2 Número de participantes de acuerdo a la experiencia laboral	143
Figura 3 Resumen de las teorías de la enseñanza del inglés	153

Capítulo I

Descripción de la investigación

1.1 Introducción

En este capítulo expongo una visión amplia de la presente investigación. Al inicio, enfoco aspectos relacionados con una perspectiva crítica que se constituye en la fundamentación de este trabajo; en una segunda instancia describo la problemática de este estudio, exhibiendo antecedentes de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en el contexto ecuatoriano, particularmente de las políticas educativas y las reformas curriculares relacionadas con la enseñanza del inglés, así como la pregunta y los objetivos de la presente investigación. Consecutivamente, expongo una serie de argumentos que justifican su realización y una descripción del contexto y sus participantes. Como uno de los apartados finales, propongo una sección con las características propias de este estudio y posterior a ello, termino con una descripción resumida de los contenidos de cada capítulo.

1.2 Fundamentación de la investigación

1.2.1 La enseñanza del inglés como lengua extranjera en el nivel de bachillerato en Ecuador

La enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato en el país es una de las áreas más importantes en el desarrollo de los estudiantes. Es por ello que, es fundamental tener presente que el inglés es uno de los idiomas más hablados en el mundo y es una herramienta básica para la comunicación en diversos ámbitos, tales como: los negocios, la política y las relaciones internacionales. Autores como Hu y Liu (2020) precisan que "el inglés se ha convertido en el idioma global de la comunicación internacional y su competencia, en una habilidad esencial para tener éxito en el mundo moderno" (p. 75).

Por lo tanto, es crucial que la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato se realice de manera efectiva y con un enfoque actualizado.

Para comenzar, la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato en Ecuador ha sido un tema de interés para muchos estudiosos y educadores en el país. Según el Ministerio de Educación de Ecuador, el objetivo de la enseñanza del inglés es "proporcionar a los estudiantes las habilidades necesarias para comunicarse en este idioma en situaciones cotidianas y académicas" (Ministerio de Educación, 2016, p. 6). Para lograr este objetivo, los profesores de inglés en el nivel de bachillerato deben ser expertos en el idioma y tener una metodología de enseñanza actualizada. Según Pazmiño y Núñez (2019), "los profesores de inglés en el nivel de bachillerato deben estar actualizados con las tendencias en la enseñanza del inglés y tener las habilidades pedagógicas necesarias para involucrar a estos en el aprendizaje del idioma" (p. 215).

En el contexto de la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato en Ecuador, es fundamental que los estudiantes tengan una base sólida en gramática, vocabulario y pronunciación. Como afirma Canagarajah (2013), "la enseñanza del inglés como lengua extranjera es un proceso complejo que implica la enseñanza de habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir), así como la enseñanza de la gramática, la pronunciación y el vocabulario" (p. 39). El programa de enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato se divide en tres niveles: Básico, Intermedio y Avanzado. Cada nivel tiene una duración de dos años y se enfoca en diferentes habilidades del idioma, como la gramática, la pronunciación, el vocabulario y la comprensión auditiva y lectora (Ministerio de Educación, 2016).

De acuerdo con el Currículo Nacional 2016 de Ecuador, la enseñanza del idioma inglés se fundamenta en cinco principios básicos: el enfoque comunicativo, el

Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas-Extranjeras¹, los estándares internacionales, las habilidades de pensamiento y un enfoque centrado en el estudiante. Los fundamentos de la propuesta curricular buscan afianzar el proceso formativo del estudiante. Siguiendo esta línea, el Currículo Nacional 2016 establece que el estudiante que cursa el tercer año de bachillerato adquiera el nivel de competencia B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas², el cual define y brinda las explicaciones de los distintos niveles de expresión y comprensión oral y escrita de las lenguas.

Este nivel pretende que el alumno pueda hablar sin titubear sobre temas cotidianos y de su interés; expresar opiniones y experiencias con la suficiente fundamentación; afrontar situaciones que se presenten cuando el estudiante se enfrente a un contexto donde se habla el inglés; leer textos y escribir sobre situaciones y eventos cotidianos con coherencia y cohesión.

Además, es fundamental que la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato se adapte a las necesidades y habilidades individuales de los estudiantes. Según D'souza et al., (2019), "los profesores de inglés deben tener en cuenta las diferencias individuales en los estudiantes y adaptar su enseñanza para garantizar que todos tengan éxito en el aprendizaje del inglés" (p. 114).

No obstante, algunos estudios sugieren que la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato en Ecuador presenta limitaciones en cuanto a la metodología y enfoque pedagógico utilizados. Desde el punto de vista de Reyes (2019), el enfoque de la enseñanza del inglés se centra en la gramática y la memorización de vocabulario, lo que no siempre se traduce en la capacidad de comunicación efectiva en el idioma. Asimismo,

¹ (AICLE: en inglés Content and Language Integrated Learning, CLIL).

² (MCERL: Marco Común de Referencias de las Lenguas).

algunos profesores carecen de la capacitación adecuada para enseñar inglés como lengua extranjera y no tienen acceso a recursos adecuados, lo que limita la calidad de la enseñanza.

Pazmiño y Núñez (2019), sugieren que la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato también se ve afectada por la falta de motivación de los estudiantes y la falta de relevancia de la enseñanza para sus vidas cotidianas. Los autores sugieren que la enseñanza del inglés debe estar más enfocada en la comunicación y la cultura, y que se deben utilizar métodos de enseñanza más participativos y motivadores. Por lo tanto, la enseñanza del inglés debe adaptarse a las necesidades y habilidades individuales de los estudiantes para garantizar que todos tengan éxito en el aprendizaje del idioma. Con la implementación de estas estrategias, los estudiantes estarán mejor preparados para enfrentar los desafíos del mundo actual.

En consecuencia, la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato en Ecuador es esencial para el éxito de los estudiantes en el mundo globalizado. Si bien, existen programas estructurados para la enseñanza del idioma, aún existen limitaciones en cuanto a la metodología y enfoque pedagógico utilizados, así como la falta de capacitación adecuada para los profesores y la falta de recursos.

Por otra parte, los profesores de inglés deben tener una base sólida en el idioma y una metodología de enseñanza actualizada para involucrar a los estudiantes en un aprendizaje significativo; por lo que es importante que se realicen esfuerzos para mejorar la calidad de la enseñanza y hacerla más relevante y motivadora para los estudiantes (Farrell.2017).

1.2.2 Las políticas educativas para la enseñanza del inglés en Ecuador y el contexto del desarrollo profesional de los docentes de inglés.

En Ecuador, la educación ha sido una prioridad en las últimas décadas, y la enseñanza del inglés ha sido una de las áreas de mayor enfoque en las políticas educativas del país (Almeida, 2017). Según la Constitución de la República del Ecuador de 2008, la educación es un derecho fundamental y el Estado es el responsable de garantizar su acceso y calidad. Además, la Constitución establece que la educación debe ser intercultural y bilingüe, reconociendo la diversidad cultural y lingüística del país. Para cumplir con estos objetivos, el Ministerio de Educación del Ecuador ha implementado políticas educativas y programas para mejorar la enseñanza del inglés en el país.

Uno de estos programas es el Plan Nacional de Bilingüismo, que busca mejorar la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes ecuatorianos y fomentar el uso de lenguas originarias. Nuevamente con Almeida, el Plan Nacional de Bilingüismo de Ecuador se enfoca en la enseñanza del inglés desde la educación primaria, proporcionando materiales didácticos y capacitación docente para mejorar la calidad de la enseñanza del inglés. Además, el propio plan establece metas a largo plazo para mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en el país.

Por otro lado, Sánchez (2018) señala que la enseñanza del inglés en Ecuador enfrenta desafíos como la falta de recursos y la brecha entre las áreas urbanas y rurales. Según la autora, los docentes de inglés en Ecuador también enfrentan dificultades para adquirir competencias lingüísticas y metodológicas para enseñar el idioma de manera efectiva.

En Ecuador se han priorizado políticas educativas enfocadas a la enseñanza del inglés como una forma de garantizar la educación bilingüe e intercultural en el país. El

Plan Nacional de Bilingüismo y otros de similar índole han sido implementados para mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en el país. Sin embargo, aún hay desafíos que enfrentar en términos de recursos y capacitación docente para lograr los objetivos de la educación bilingüe e intercultural en el país, insiste la autora.

El Ministerio de Educación, consciente de la necesidad de potenciar la enseñanza del idioma inglés para mejorar los resultados de aprendizaje, inició una Reforma Curricular en el año 1993 llamada proyecto CRADLE, la cual se aplicó solamente al nivel secundario de los colegios públicos del país. La aplicación de este proyecto no superó la problemática existente, ya que, el escaso dominio del inglés en los estudiantes de bachillerato persistía, debido a que la mayoría no alcanzaban niveles intermedios o avanzados en la educación superior. A decir de Almeida (2017), las reformas curriculares que se han implementado en Ecuador han pretendido generar cambios tanto estructurales como organizacionales en los diferentes niveles del sistema educativo.

Debido a la falta de resultados positivos del Proyecto CRADLE, y con el propósito de fortalecer el proceso de enseñanza del idioma inglés en los colegios públicos se implementó una nueva reforma curricular, donde se estableció que la enseñanza del inglés debía desarrollarse en cinco períodos de clase por semana en la secundaria (octavo año de Educación General Básica hasta tercero de Bachillerato General Unificado), además del uso obligatorio de la serie de textos *Our World Through English*; todo esto a través de los Acuerdos Ministeriales número 2511 y 1944, del 7 y 12 de mayo de 1996.

La calidad de la educación en Latinoamérica ha estado condicionada por las recomendaciones internacionales y en relación con el nuevo modelo de gestión (Bernate et al., 2020). A pesar de ello, muchas reformas educativas implementadas por el gobierno nacional excluyeron la enseñanza del idioma inglés en el nivel primario por décadas, lo que significó perder la oportunidad de potenciar la enseñanza del idioma desde edades

tempranas. Según Castro y Maldonado (2021), enseñar inglés como lengua extranjera antes de los 12 años facilita en los estudiantes el dominio del idioma, y considera la etapa óptima para empezar a enseñar y aprender un idioma.

Varios estudios destacan la importancia de enseñar el inglés desde los primeros años de educación básica; y han demostrado que el aprendizaje de una segunda lengua en edades tempranas puede tener un impacto positivo en el desarrollo cognitivo de los niños. Por ejemplo, según un estudio realizado por Castro y Maldonado (2021), el aprendizaje temprano de una lengua extranjera puede mejorar la capacidad de atención y memoria de los niños.

Asimismo, según otro estudio llevado a cabo por González et al. (2020), los niños que aprenden inglés desde temprana edad pueden desarrollar habilidades lingüísticas más avanzadas que los que comienzan a estudiarlo más tarde. En efecto, el autor afirma que la lengua extranjera forma parte de los currículos obligatorios desde los primeros años de educación en muchos países industrializados³.

Peña (2019) señala que en muchos países se está implementando la enseñanza del inglés desde el currículo primario. De hecho, el marco legal actual de Ecuador así lo exige actualmente. De acuerdo con el Ministerio de Educación (2016), “el aprendizaje del inglés es obligatorio en las instituciones educativas desde el segundo año de Educación Básica hasta el último año del Bachillerato” (p. 26). Las reformas educativas implementadas al currículo de lengua extranjera en el 2016, establecieron que el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación se alineen al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, a fin de que, la enseñanza del inglés en el país se organice y desarrolle de la misma manera que alrededor del mundo (Castro & Maldonado, 2021).

³ Países con mayor potencial económico del mundo como Estados Unidos, Japón, Alemania.

Hoy en día, la enseñanza del inglés como materia obligatoria se encuentra incorporada en el currículo de educación básica y media, lo cual ha generado una mayor demanda de docentes capacitados en esta área. Es así que, el Ministerio de Educación (2016), estableció políticas y lineamientos para el desarrollo del nuevo currículo, así como también la repotenciación de programas enfocados a la formación profesional y la capacitación continua de los docentes de inglés.

No obstante, los cambios implementados en la reforma curricular del 2016, para fomentar un nuevo enfoque pedagógico en la enseñanza del idioma inglés, no han tenido continuidad, seguimiento ni evaluación para conocer los resultados. Por ello, Mineduc (2016), afirma que es necesario tener presente factores como la capacitación y profesionalización docente, la metodología de las prácticas de los maestros, los contextos culturales de los estudiantes, los recursos didácticos, entre otros elementos, que sin duda inciden, para que el resultado de la enseñanza del inglés como lengua extranjera sea significativa.

En la actualidad, uno de los programas que aún se mantiene por parte del Ministerio de Educación es el Plan Nacional de Bilingüismo, que busca mejorar la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes ecuatorianos y fomentar el uso de lenguas originarias. Según Almeida (2017), el Plan Nacional de Bilingüismo de Ecuador se enfoca en la enseñanza del inglés desde la educación primaria, proporcionando materiales didácticos y capacitación docente para mejorar la calidad de la enseñanza del inglés. Además, el plan establece metas a largo plazo para mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en el país.

Siguiendo esta línea, las políticas educativas para la enseñanza del inglés en Ecuador están dirigidas a mejorar la calidad de la educación y preparar a los estudiantes

para enfrentar los desafíos del mundo globalizado. Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación, ha priorizado políticas educativas enfocadas a la enseñanza del inglés, como una forma de garantizar la educación bilingüe e intercultural en el país⁴.

De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021, Ecuador se ha comprometido a mejorar la enseñanza del inglés en todas las etapas de la educación básica y media, con el objetivo de alcanzar un nivel avanzado de competencia en inglés para el 50% de los estudiantes. Para lograr este objetivo, se han establecido diversas políticas educativas, como la creación del programa Ecuador Bilingüe⁵, que busca fortalecer la enseñanza del inglés en el país.

De cierto modo, el éxito de estas políticas en mención, dependen de una gran medida del desarrollo profesional de los docentes de inglés. Como señala Chávez (2019), "el éxito de cualquier política educativa está en la formación y capacitación adecuada de los docentes" (p. 87). Para mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en Ecuador, es esencial que los docentes de inglés reciban una formación continua y actualizada, que les permita estar al día con las últimas tendencias y metodologías de enseñanza del inglés.

En este sentido, el Ministerio de Educación de Ecuador ha implementado nuevos programas de formación y capacitación para los docentes de inglés, como el programa de "Actualización Docente en inglés" y el "Plan Nacional de Formación Docente". Estos programas están diseñados para mejorar la calidad de la enseñanza del inglés y

⁴ El Plan Nacional de Bilingüismo y otros programas que han sido implementados buscan mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en el país. No obstante, aún hay desafíos que enfrentar en términos de recursos y capacitación docente para lograr los objetivos de la educación bilingüe e intercultural en el país.

⁵ Sus iniciativas concretas están dirigidas a la actualización del currículo nacional de la asignatura, a la entrega de libros de texto alineados a dicho currículo, al desarrollo profesional de docentes de inglés en ejercicio, y al mejoramiento de la formación profesional.

proporcionar a los docentes las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos del aula.

Por lo tanto, las políticas educativas para la enseñanza del inglés en Ecuador están enfocadas en mejorar la calidad de la educación y preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo globalizado. Es por ello que, el éxito de estas políticas depende en gran medida del desarrollo profesional de los docentes de inglés, quienes deben recibir una formación continua y actualizada, que les permita estar al día con las últimas tendencias y metodologías de enseñanza del inglés.

El Ministerio de Educación, apoyado en el objetivo de fortalecimiento docente de la política pública, firmó nuevos convenios y programas de desarrollo profesional con organismos internacionales como Cuerpo de Paz⁶ y Education First⁷; este último, implementó la evaluación a más de 132 mil estudiantes de décimo año de Educación General Básica a tercero de Bachillerato General Unificado de 600 instituciones públicas y fisco-misionales para evidenciar el nivel de dominio del inglés en estos estudiantes (Ministerio de Educación, 2018).

Pese a los esfuerzos del Ministerio de Educación por mejorar la enseñanza del inglés, en un estudio realizado por Sánchez (2018), la autora señala que la enseñanza del inglés en Ecuador presenta desafíos como la falta de recursos y la brecha entre las áreas urbanas y rurales. De acuerdo con la autora, los docentes de inglés en Ecuador enfrentan dificultades para adquirir competencias lingüísticas y metodológicas, y por ende para enseñar el idioma de manera efectiva; es así que existen aspectos importantes que deben ser superados para lograr una educación de calidad en este idioma.

⁶ (Peace Corps) en inglés.

⁷ Escuela de enseñanza internacional de idiomas.

Del mismo modo, es importante destacar que el desarrollo profesional de los docentes de inglés es clave para mejorar la enseñanza de esta lengua en el país. Siendo fundamental que los docentes de inglés tengan una formación continua y actualizada en las metodologías y estrategias de enseñanza del idioma, así como también en el manejo de tecnologías y recursos pedagógicos innovadores (Sánchez, 2018). La educación es la única oportunidad de un cambio para una transformación social, por lo que debe estar acompañada de educadores de alta formación profesional y capacitados pedagógicamente, para enfrentar los retos de la sociedad actual.

Finalmente, es necesario que el Ministerio de Educación dé seguimiento a la ejecución de las políticas educativas de lengua extranjera estrechamente relacionadas al desarrollo profesional y capacitación continua para los docentes de inglés del sistema educativo fiscal, para actualizar sus conocimientos y mejorar su práctica docente. Asimismo, garantizar la participación de los docentes en programas de intercambio a través de los organismos con los cuales firmó convenios, y la colaboración con otros docentes de habla inglesa, y así mejorar el nivel de suficiencia del idioma, el uso de recursos pedagógicos innovadores, la incorporación de las tecnologías en el aula, además de ampliar su perspectiva cultural.

Por otra parte, es un dato para nada menor tanto a escala menor como en el ámbito ecuatoriano, y particularmente en la Universidad Nacional de Loja, no se han reportado estudios que aborden la temática aquí planteada relacionada con la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato: las prácticas de los docentes y su relación con el desarrollo de las destrezas básicas del idioma.

1.2.3 El sistema educativo ecuatoriano y la enseñanza del inglés

El sistema educativo ecuatoriano ha experimentado cambios significativos en los últimos años, y la enseñanza del inglés ha sido uno de los principales objetivos. Una de

las características más importantes del sistema educativo ecuatoriano es su enfoque en la inclusión y la equidad. Según Sánchez y Ludeña (2021) la enseñanza del inglés en Ecuador está influenciada por factores culturales y socioeconómicos, lo que puede generar desigualdades en el acceso y la calidad de la educación en el idioma. Los autores sugieren que se deben abordar estos factores para mejorar la enseñanza del inglés en el país.

Por otra parte, la importancia de los factores culturales⁸ en la enseñanza del inglés en Ecuador también se refleja en la política educativa del país. Por ejemplo, en 2017, el Ministerio de Educación de Ecuador publicó un nuevo currículo para la enseñanza del inglés que enfatiza la importancia de la interculturalidad y la inclusión de la cultura ecuatoriana en el proceso de enseñanza (Ministerio de Educación, 2017). De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019), la enseñanza del inglés es una prioridad en el sistema educativo ecuatoriano debido a la globalización y la importancia del idioma en los negocios internacionales. Sin embargo, los autores también señalan que no existen recursos adecuados y tampoco capacitación profesional para los maestros de inglés, lo que afecta negativamente la calidad de la enseñanza.

Según una investigación realizada por Guevara y Reinoso (2021), la enseñanza del inglés en los colegios públicos de Ecuador no presente igualdad, debido a una serie de factores, entre los que se incluyen la falta de recursos, la escasez de profesores capacitados y la falta de un plan de estudios coherente. Estos factores han contribuido a la baja calidad de la enseñanza del inglés en muchas escuelas públicas del país.

⁸ En consonancia con las necesidades de una población lingüísticamente y culturalmente diversa, esta propuesta presenta una justificación y un marco para el aprendizaje de inglés al tiempo que reconoce y facilita la inclusión educativa de los alumnos, independientemente de su lengua materna (L1).

Las políticas educativas implementadas para la enseñanza del inglés en el sistema educativo ecuatoriano han sido objeto de críticas: algunos investigadores argumentan que la enseñanza del inglés no se está desarrollando de manera efectiva, ya que las escuelas no tienen los recursos y los maestros no cuentan con el conocimiento amplio y sólido para enseñar el idioma y su cultura. También, existen preocupaciones sobre la falta de recursos y apoyo para las escuelas rurales y las comunidades indígenas.

Igualmente, el sistema educativo ecuatoriano promueve su enfoque en el desarrollo integral de los estudiantes. De acuerdo con la Constitución de la República del Ecuador, art. 26, "la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado" (Asamblea Nacional Constituyente del Ecuador, 2008, p. 10). Esto significa que el sistema educativo debe promover el desarrollo cognitivo, social, emocional y físico de los estudiantes, para prepararlos no solo para el mundo laboral, sino también para la vida, en una sociedad globalizada en donde el inglés es la lengua de comunicación internacional.

En definitiva, la enseñanza del inglés en el sistema educativo público de Ecuador ha sido desigual debido a una serie de factores, incluyendo la falta de recursos, la escasez de profesores capacitados y la falta de un plan de estudios coherente. Para mejorar la enseñanza del inglés en estas escuelas, es importante abordar estos factores y desarrollar estrategias efectivas para mejorar la calidad de la enseñanza del idioma. Esto incluye proporcionar a los profesores capacitación constante y recursos adecuados, establecer un plan de estudios coherente y bien estructurado, y utilizar la tecnología de manera efectiva para mejorar la enseñanza del inglés.

1.3 Problemática

1.3.1 Estado actual de la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato en Ecuador

En Ecuador, en la actualidad, pese a las diversas reformas curriculares, se sigue enseñando el idioma inglés como Lengua Extranjera⁹, pues el español es la lengua materna del medio donde se desenvuelven los estudiantes, a diferencia de los contextos en los que se aprende una segunda lengua, y el idioma de estudio es usado como medio de comunicación.

En la evaluación de noviembre del 2018 implementada por *First Education First*, Ecuador alcanzó un puntaje de 49/100¹⁰. El bajo nivel de suficiencia en el idioma de 132.493 estudiantes de bachillerato evaluados podría ser el resultado de una enseñanza tradicionalista, puesto que en algunas instituciones educativas públicas aún manejan enfoques pedagógicos centrados en el docente, donde consideran que todos los estudiantes tienen las mismas necesidades de aprendizaje (Heredia, 2018).

No obstante, para alcanzar un aprendizaje significativo se debe considerar que existen diversos ritmos de aprendizaje, así como también que, no todos aprenden con un único método y que no es apropiado para todos, ni se consigue los mismos resultados. Desde la Dirección Nacional de Currículo como parte de la política educativa se ha diseñado un nuevo currículo de lengua extranjera inglés, a fin de responder a las necesidades de la realidad ecuatoriana (Ministerio de Educación, 2015). La propuesta curricular está diseñada para los alumnos de 2° a 10° grado de Educación General Básica y de 1° a 3° de Bachillerato General Unificado, cuya lengua materna no es el inglés. Dado que la población ecuatoriana se compone de grupos de diferentes orígenes culturales y lingüísticos, este plan de estudios reconoce que no todos los alumnos en Ecuador son

⁹ (English as a Foreign Language EFL).

¹⁰ Ecuador alcanzó el puesto 55 de 80 según EF English Proficiency Index.

hispanohablantes y hay diversos grados de bilingüismo en las comunidades (Ministerio de Educación, 2016).

En consonancia con las necesidades de una población lingüísticamente y culturalmente diversa, la reforma curricular 2016-2017 presenta una justificación y un marco para el aprendizaje de inglés al tiempo que reconoce y facilita la inclusión educativa de los alumnos, independientemente de su lengua materna (L1). Esta propuesta del currículo de inglés como lengua extranjera pretende desarrollar la comprensión que los estudiantes tienen del mundo, de otras culturas y de la suya propia y su capacidad de comunicar sus puntos de vista a través de la lengua extranjera.

Además, es importante considerar las habilidades personales, sociales e intelectuales necesarias para alcanzar su potencial y participar productivamente en un mundo cada vez más globalizado que opera en otras lenguas. Es fundamental crear un amor por el aprendizaje de idiomas a partir de una edad temprana, a través de experiencias de aprendizaje interesantes y positivas, con el fin de fomentar la motivación del alumnado para seguir aprendiendo.

Esta nueva propuesta curricular se desarrolla por subniveles y en cinco bloques curriculares alineados con el perfil de salida y los valores de justicia, innovación y solidaridad que promueve, así como con el Marco Común de Referencia para las Lenguas. También se encuentra fundamentada en el enfoque de lenguaje comunicativo, ya que, el lenguaje se aprende mejor como un medio para interactuar y comunicarse y no como un conjunto de conocimientos que se memoriza, y en el enfoque centrado en el estudiante con metodologías de enseñanza que responden a las fortalezas y desafíos de los educandos, facilitando su proceso de aprendizaje (MCER, 2018).

Otro principio básico está enfocado en las habilidades de pensamiento, ya que, aprender una lengua extranjera impulsa el desarrollo del pensamiento, las habilidades

sociales y creativas necesarias para el aprendizaje permanente y el ejercicio de la ciudadanía. Así como también, el aprendizaje Integrado de Contenido para las Lenguas Extranjeras¹¹: un modelo utilizado para integrar el aprendizaje de la lengua con aspectos culturales y cognitivos, de modo que la adquisición de este lenguaje sea como motor para el desarrollo de los alumnos.

Por otro lado, los estándares internacionales del Marco Común Europeo de Referencias de las Lenguas son fundamentales, debido a que el plan de estudios se basa en los niveles y procesos de enseñanza reconocidos internacionalmente para el aprendizaje de idiomas. Con la implementación del nuevo currículo del inglés como lengua extranjera en la educación ecuatoriana, el rol del alumno y del docente han sido totalmente redefinidos debido a que establece el proceso de enseñanza en el enfoque comunicativo para alcanzar el perfil de salida de los estudiantes de EGB y BGU (Zambrano & Insuasty, 2016).

La organización curricular en el ámbito de las lenguas extranjeras se establece en función de niveles de enseñanza, considerados estos como una unidad de aprendizaje-adquisición que implica el desarrollo progresivo de las competencias lingüística y comunicativa. Cada nivel implica el inmediato inferior tanto en cuanto al desarrollo lingüístico-comunicativo como acerca de la reflexión sobre el lenguaje, dado que integra y profundiza aspectos de la lengua como conocimiento y uso. Tres horas semanales en la Básica Elemental y Básica Media y cinco horas semanales en la Básica Superior y bachillerato.

A través de los enfoques comunicativos se ha designado a la interculturalidad un lugar privilegiado para la enseñanza de Lenguas. Hasta cierto punto, la oportunidad de trabajar con la diversidad cultural para promover en los alumnos una comunicación

¹¹ (AICLE) en siglas.

efectiva en diversas situaciones es una tarea compleja del quehacer educativo en el contexto ecuatoriano. En la actualidad, el enfoque comunicativo de la enseñanza y aprendizaje de los idiomas extranjeros, especialmente el inglés, ha adquirido mayor énfasis esencialmente debido a su importancia en los ámbitos de la ciencia, la tecnología, el comercio y la cultura.

1.3.2 *Pregunta de Investigación*

Ante el resultado de la evaluación de noviembre del 2018 por *Education First* (EF), en la cual, Ecuador alcanzó el puesto 55 de 80 con un promedio de 49/100 (clasificación EF-EPI), por debajo de Argentina, México, Panamá y otros países latinoamericanos, las autoridades gubernamentales confirman la necesidad de generar cambios en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Asimismo, la actualización profesional de los docentes debe ser una prioridad de la política educativa, para producir cambios en la práctica pedagógica y mejorar la calidad de la educación (Peña, 2019). Siguiendo esta línea, identificar las teorías que se manifiestan en las prácticas pedagógicas de los docentes y cómo estas se relacionan en el desarrollo de las destrezas básicas del idioma, son los aspectos básicos para entender los cambios en la enseñanza del inglés; consideramos que los diferentes actores educativos deben promoverlos desde su propia concepción tanto dentro como fuera del aula, y en este contexto, la pregunta de investigación es:

¿Cuáles son las teorías de enseñanza que se manifiestan en las prácticas docentes de los maestros de inglés de las instituciones educativas de la ciudad de Loja en la actualidad?

Y como subpreguntas que se articulan a la recién planteada, me propuse identificar los siguientes temas:

¿Qué teorías de la lengua sustentan sus prácticas de enseñanza en el aula?

¿Qué teorías del aprendizaje de lengua se manifiestan en las actividades e interacción de clase durante la enseñanza?

1.3.3 Objetivos

General

Identificar las teorías de enseñanza que se manifiestan en las prácticas docentes de los maestros de inglés y cómo estas se relacionan con el desarrollo de las destrezas básicas del idioma en los estudiantes del nivel de bachillerato de las instituciones educativas de la ciudad de Loja.

Específicos

- Investigar las teorías de enseñanza de la lengua que sustentan las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés en el aula.
- Identificar las teorías de aprendizaje de la lengua que se manifiestan en las actividades e interacción de clase durante la enseñanza.
- Sistematizar las pautas básicas obtenidas en la observación de clase descritas en el registro etnográfico.
- Describir las actividades o acciones del docente durante la enseñanza, descriptos en los planes de clase.

1.4 Justificación de la temática

La justificación de este estudio se basa en la necesidad de comprender el estado actual de la enseñanza del idioma inglés en el nivel de bachillerato en Ecuador. En la actualidad, el idioma inglés es una herramienta fundamental para el éxito en el ámbito laboral, académico y social, y su enseñanza ha sido promovida por numerosos países, incluyendo Ecuador. No obstante, la calidad de la enseñanza del idioma inglés en el nivel de bachillerato en Ecuador no ha sido suficientemente investigada, lo que ha llevado a

una falta de comprensión de las prácticas docentes de los maestros de inglés y su relación con el desarrollo de las destrezas básicas del idioma.

Por lo tanto, el presente estudio busca llenar esta vacancia en la investigación, mediante la identificación de las prácticas docentes de los maestros de inglés en el nivel de bachillerato en Ecuador y cómo estas afectan el desarrollo de las destrezas básicas del idioma en los estudiantes. Esta investigación aspira a ser útil para los responsables de la educación en el país, ya que permitirá la identificación de las áreas en las que se deben mejorar las prácticas de enseñanza del idioma inglés.

En resumen, la justificación de este estudio radica en la necesidad de comprender el estado actual de la enseñanza del inglés en Ecuador, además de determinar las implicaciones fundamentales para la formación de los docentes; y asimismo identificar las necesidades de formación y capacitación para mejorar sus prácticas docentes, lo que podría contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza del idioma inglés en el nivel de bachillerato en el Ecuador, y específicamente en la ciudad de Loja.

1.5 Contexto y participantes

Esta investigación se llevó a cabo en la ciudad de Loja, ubicada al sur de Ecuador. Loja es considerada como la capital cultural del Ecuador por su representatividad en el ámbito cultural y artístico. En esta ciudad se realiza cada año el Festival de Artes Vivas, evento que cuenta con la participación de elencos tanto nacionales como internacionales y que reafirman a Loja como la capital cultural del país. Los participantes de esta investigación lo hicieron de manera voluntaria y fueron siete profesores, tres de ellos mujeres y cuatro de ellos hombres, asimismo 218 estudiantes (grupo integrado por ciento trece mujeres y ciento cinco hombres)¹².

¹² En el capítulo IV se encuentra una descripción detallada del contexto y los participantes de este estudio.

Por otro lado, el contexto de la presente tesis se enfocó en el sistema educativo de Ecuador y en la región señalada, específicamente en el nivel de bachillerato y en la enseñanza del idioma inglés. Los participantes en la presente investigación fueron siete docentes de inglés que trabajan en el nivel de bachillerato, en tres diferentes instituciones educativas de la ciudad de Loja. Este estudio buscó analizar las teorías de enseñanza que se manifiestan en las prácticas docentes de los maestros de inglés y su relación con el desarrollo de las destrezas básicas del idioma en los estudiantes.

Asimismo, se centró en la observación de las clases que expusieron la metodología de enseñanza utilizada durante el desarrollo de la clase, el material didáctico empleado por el maestro, así como también las actividades de aprendizaje propuestas por los maestros. A todo esto, también se consideró el análisis de los planes de clase para realizar el contraste o comparación entre la ejecución de la clase y lo planificado, y de este modo identificar las barreras que enfrentan los maestros al enseñar el idioma inglés y las posibles soluciones para superarlas.

En resumen, el presente estudio exploró la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato en Ecuador, para describir las prácticas docentes de los maestros y explicar su relación con el desarrollo de las destrezas básicas del idioma en los estudiantes, todo esto con el propósito de contribuir con información relevante que permita reflexionar sobre las prácticas docentes en la enseñanza del inglés, la necesidad de la formación y capacitación específica de los maestros, así como también el acompañamiento continuo de los organismos gubernamentales correspondientes.

1.6 Estructuración de esta investigación

1.6.1 Características distintivas de esta investigación

En este estudio investigativo presento varios aspectos sobre la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato, las prácticas pedagógicas de los docentes, y cómo

estas prácticas se relacionan con el desarrollo de las destrezas básicas del idioma en los estudiantes; además, describo en los diferentes capítulos (capítulo I, introducción; capítulo II, marco teórico; capítulo III, revisión bibliográfica; capítulo IV, metodología; capítulo V, resultados y discusión; capítulo VI, conclusiones y recomendaciones) a lo largo de la tesis. Con el propósito de mostrar las contribuciones que este estudio proporciona, presento a continuación sus características distintivas:

- En la presente investigación me centro en analizar la enseñanza del inglés, para comprender cómo las prácticas de los docentes se relacionan con el desarrollo de las destrezas básicas del idioma inglés en los estudiantes. Esto implica la exploración de las metodologías utilizadas, el uso de recursos, la evaluación y retroalimentación que brindan a los estudiantes.
- Los participantes principales son siete docentes de inglés con una trayectoria y experiencia profesional de muchos años, así como también incluye a docentes noveles con poca experiencia profesional. Estos docentes son los actores principales en la enseñanza del idioma y su práctica tiene un impacto directo en el desarrollo de las destrezas básicas del idioma en los estudiantes.
- A este estudio lo enfoco desde una perspectiva cualitativa, lo que significa que se basa en datos descriptivos y observaciones detalladas sobre la enseñanza del inglés para comprender las prácticas docentes y así explicar su relación con el desarrollo de las destrezas del idioma en los estudiantes. Esto es importante porque las destrezas básicas son fundamentales para el aprendizaje y el dominio del idioma. Por ello, recopilé información a través de entrevistas con los docentes, así como

de la observación de las clases para la cual utilicé un registro etnográfico y una guía de observación. Así también, un cuestionario aplicado a estudiantes y el análisis de contenido de los planes de clase.

- La investigación también incluye un análisis crítico de las prácticas de enseñanza de los docentes, lo que permite una comprensión más profunda de los desafíos y limitaciones de la enseñanza del idioma inglés en el nivel de bachillerato en Ecuador y específicamente en los tres colegios públicos de la ciudad de Loja.

En conjunto, estas características distintivas hacen que esta investigación aspire a ser valiosa para comprender mejor la enseñanza del idioma inglés en el nivel de bachillerato en Ecuador y para identificar formas de mejorar la enseñanza del idioma.

1.6.2 Visión general de los capítulos

La presente tesis está compuesta¹³ por seis capítulos: en el capítulo I, presento una perspectiva general de la investigación, que describe desde una perspectiva crítica la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato de las tres instituciones de la ciudad de Loja. Por otra parte, realizo una descripción de las teorías que se manifiestan en las prácticas pedagógicas de los docentes en el contexto ecuatoriano, sumado a los fundamentos que dan sentido y necesidad al presente estudio.

En el capítulo II, incluyo los fundamentos teóricos en los que se enmarcan en el presente trabajo. Adicional a ello, abordo las bases teóricas y conceptuales sobre la enseñanza del inglés, la pedagogía y el aprendizaje del idioma desde una mirada ligada al paradigma tradicional y en un repaso que llega hasta las nuevas tendencias pedagógicas que predominan en la enseñanza del inglés. Reviso las teorías, metodologías y estrategias

¹³ Procuramos resumir en este subapartado alguno de los contenidos presentes en los capítulos para ofrecer una visión general de los aportes de nuestro trabajo.

de enseñanza del idioma, así como también las actividades de aprendizaje que se proponen en la clase para el desarrollo de las destrezas básicas del idioma.

Expongo así que los docentes de inglés que cuentan con una alta competencia lingüística son más efectivos en la enseñanza del idioma, lo que implica y se fundamenta en la capacidad de comunicación eficaz en situaciones cotidianas y profesionales, así como una capacidad para comprender textos complejos y producir textos bien estructurados (Consejo de Europa, 2018).

También presento, con el propósito de fortalecer el espectro teórico, las diferentes perspectivas de enseñanza del inglés, focalizándose en la metodología, estrategias y actividades de enseñanza del inglés. En esta línea, según Chen y Chen (2019), las competencias lingüísticas de los docentes de inglés están altamente relacionadas con la calidad de la enseñanza. Finalmente, en este mismo capítulo, considero nociones relacionadas con las prácticas pedagógicas de los docentes y su rol en la clase.

Por otra parte, en el capítulo III me enfoco en el análisis de estudios previos con una mirada nacional e internacional sobre la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato, en particular, sobre las prácticas pedagógicas de los docentes y su relación con el desarrollo de las destrezas básicas del idioma en los estudiantes. Identifico también los vacíos y las limitaciones de las investigaciones anteriores que justifican la necesidad de esta tesis: este análisis consiste en una revisión exhaustiva de la literatura existente y la recopilación de datos empíricos relevantes para comprender mejor la naturaleza de la enseñanza del inglés en este nivel y cómo puede mejorarse para optimizar el aprendizaje de los estudiantes.

En el transcurso del capítulo, exploro las relaciones de estos estudios con las bases planteadas en el Capítulo II, así como sus aspectos metodológicos, y destaco sus similitudes y, sobre todo, las diferencias con la presente tesis doctoral; aspectos que se

ampliarán en el siguiente capítulo. De esta manera, presto especial atención a aquellos aspectos que no han sido reportados de modo apropiado hasta hoy, al menos desde una perspectiva posestructuralista y sociocultural.

En el capítulo IV, centro mi atención en el paradigma cualitativo-interpretativo: delinear, para ello, de manera minuciosa, el diseño metodológico empleado junto con las motivaciones para las diferentes decisiones metodológicas. Además, explico con detenimiento cómo recolecté los datos, qué instrumentos utilicé, cómo analicé los datos, qué población y muestra seleccioné, así como también garantizo la validez y la fiabilidad de los resultados.

En el capítulo V, presento los hallazgos y conclusiones que surgieron del análisis de los datos recopilados. Asimismo, analizo y discuto en relación con las preguntas de investigación y los objetivos del estudio. Tomo como eje a la descripción detallada del proceso llevado a cabo en el análisis e interpretación de datos; además, incluyo el desglose organizativo de la información recolectada, así como el análisis y sus resultados. Así, expongo la manera en que el análisis me permitió integrar y complementar los datos, en favor de articular y mostrar un todo (relativamente) homogéneo. Además, en este capítulo también incluyo una discusión exhaustiva de los resultados obtenidos y su relación con la literatura existente en el campo de estudio. Los resultados obtenidos me permitieron validar y respaldar los objetivos planteados en el trabajo de investigación, y así mostrar cómo los resultados obtenidos contribuyen a la comprensión del problema de investigación.

En el capítulo VI, presento las consideraciones finales, donde remarco la relevancia del estudio y menciono posibles líneas de investigación para el futuro, siempre derivadas de las limitaciones encontradas y las implicaciones exploradas y al final incluyo la sección de referencias.

Por otra parte, se encuentra la sección de anexos; en ésta última incluyo el anexo 1, con los registros etnográficos de la observación de clase. Igualmente, el anexo 2, lo constituí por la guía de observación de clase; mientras que en el anexo número 3, integré el cuestionario aplicado a estudiantes; el anexo 4 está conformado por las entrevistas codificadas de los participantes claves de esta investigación; el anexo 5, incluyo la sección de matrices y tablas; incluyo la matriz 1 de análisis de las categorías tendenciales recolectados en la observación de clase; en la matriz 2, expongo la matriz de resultados de los datos recolectados en la observación de clase; en la matriz 3, sintetizo los resultados del cuestionario aplicado a los siete grupos de estudiantes (1 por cada profesor observado); además de la tabla 3, en la que recopiló los datos etnográficos de cada uno de ellos; en la matriz 4, detallo la codificación de las entrevistas a docentes; el anexo 6, está conformado por los planes de las clases observados; en el anexo 7, detallé mi diario de reflexión del proceso; en el anexo 8, incluí las fotografías de las clases observadas; y finalmente, en el anexo 9, detallé las cartas de aceptación de las autoridades de las instituciones educativas en las que trabajan los docentes de inglés, participantes de la presente investigación.

1.7 Conclusiones

Una mirada global a la investigación, me llevó en las páginas precedentes a revisar la argumentación crítica en la que sustentó el presente estudio, así como la problemática de la investigación, que además contiene los antecedentes del contexto de la enseñanza del inglés en Ecuador. La pregunta de investigación, los objetivos, la justificación y una somera descripción del contexto y sus participantes completan el apartado, que también aborda brevemente en su cierre las características distintivas del estudio que realice con su correspondiente punteo o resumen.

Capítulo II

Marco Teórico

2.1 Introducción

En este apartado, presento una revisión tanto sistemática como crítica de la bibliografía relativa al tema central, en pos de dar soporte y apoyo conceptual al presente estudio. De la misma manera, expongo las principales falencias en la literatura existente, a fin de establecer la pertinencia y la originalidad de los diferentes aportes. Como señalan Hernández et al. (2014), el marco teórico es un conjunto de conceptos, teorías, modelos y antecedentes empíricos que se emplean para explicar, entender o interpretar el fenómeno que se investiga.

2.2 La enseñanza del inglés y su evolución a lo largo del tiempo

Debido a que el idioma inglés es uno de los idiomas más importantes y hablados en el mundo, su enseñanza se ha convertido en una necesidad global en diferentes ámbitos como la educación, el trabajo y los negocios. En consecuencia, para entender cómo se ha desarrollado la enseñanza del inglés a lo largo del tiempo, en este apartado realizo un análisis histórico tendencial, puesto que los fundamentos teóricos que guiaron este estudio dan cuenta de los diferentes enfoques y metodologías que se han utilizado en la enseñanza del inglés y cómo han evolucionado en el transcurso del tiempo, lo que facilitó la comprensión de las tendencias actuales y cómo éstas influyen en el aprendizaje del inglés en la actualidad.

En este sentido, realizar un análisis histórico tendencial del desarrollo de la enseñanza del inglés es fundamental para entender y mejorar la forma en que se enseña este idioma en la actualidad. Desde esta perspectiva varios autores afirman que un análisis histórico tendencial del desarrollo de la enseñanza del inglés muestra cómo ha

evolucionado la enseñanza de esta lengua en diferentes épocas y en distintos contextos culturales y sociales. Es así que, Breen et al. (2001) en su obra “*Exploring English language teaching: Language in action*” discuten temas como el papel del profesor y del estudiante, la evaluación del aprendizaje, el uso de materiales auténticos y la enseñanza de habilidades comunicativas desde una perspectiva crítica y reflexiva.

Siguiendo esta misma línea, Ellis (1997) en su libro “*Second language acquisition*” presenta una revisión de las teorías y modelos más relevantes en este campo; y analiza su aplicación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Igualmente, Graddol (2006) en su informe titulado *English next: Why global English may mean the end of “English as a Foreign Language”*, argumenta que el inglés se está convirtiendo en una lengua global, y que esto implica cambios significativos en la enseñanza de esta lengua. El autor expone temas como la competencia lingüística requerida para participar en una sociedad global, el papel de los medios de comunicación y la tecnología en el aprendizaje del inglés, y la diversidad cultural y lingüística de los hablantes de inglés en todo el mundo. Adicional a lo anterior, Nunan (1999) en su obra “*Second language teaching and learning*”, presenta una revisión de los enfoques y métodos más relevantes en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en la cual expone temas como el enfoque comunicativo, el aprendizaje basado en tareas, el uso de tecnología en el aula y la evaluación del aprendizaje. Todo ello, con la finalidad de proporcionar información valiosa sobre los cambios en los métodos de enseñanza, los objetivos de aprendizaje y los enfoques pedagógicos utilizados en diferentes momentos de la historia.

Para concluir, un análisis histórico de los métodos de enseñanza del inglés es importante en el marco teórico de mi investigación por varias razones. En primer lugar, permite comprender la evolución y desarrollo de los enfoques y técnicas pedagógicas utilizadas para enseñar inglés a lo largo del tiempo. En segundo lugar, este recorrido

histórico facilita identificar las fortalezas y debilidades de cada enfoque y técnica, lo que podría ser útil para los profesores de inglés al momento de elegir el método más apropiado para sus estudiantes. También ayuda a comprender y evaluar críticamente la eficacia de los diferentes métodos y abordajes de la enseñanza del inglés a lo largo del tiempo.

En tercer lugar, el análisis histórico de los métodos de enseñanza del inglés proporciona una base sólida sobre la teoría pedagógica actual y futura. Al conocer la historia de la enseñanza del inglés, como investigadora pude comprender cómo a través de los años, los maestros de inglés han venido construyendo y mejorando la teoría pedagógica existente para adaptarla a las necesidades de los estudiantes de hoy. Resumiendo, hacer un recorrido histórico de los métodos de enseñanza del inglés en el marco teórico de esta investigación es importante para comprender la evolución y desarrollo de la enseñanza del inglés, identificar las fortalezas y debilidades de cada enfoque, evaluar críticamente la eficacia de los diferentes métodos y proporcionar una base sólida para la teoría pedagógica actual y futura.

2.2.1. Enfoques y métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera.

La enseñanza del inglés ha evolucionado significativamente a lo largo del tiempo, pasando por diferentes enfoques pedagógicos que buscan lograr mejores resultados en la enseñanza y aprendizaje de este idioma. Los enfoques tradicionales se centran en el estudio de la gramática y la memorización de reglas, mientras que las nuevas corrientes pedagógicas se enfocan en la comunicación y el uso práctico del idioma en situaciones reales.

El enfoque tradicionalista de enseñanza del idioma inglés se basa en la idea de que el aprendizaje de una lengua se logra a través del estudio riguroso de la gramática, la memorización de reglas y la repetición de ejercicios estructurados. Asimismo, enfatiza el

uso de libros de texto y ejercicios estructurados para la enseñanza de la lengua, y pone un gran énfasis en la precisión gramatical y el uso correcto del idioma.

Mientras que los enfoques basados en nuevas corrientes pedagógicas buscan que los estudiantes aprendan a través de la práctica y la experiencia en situaciones cotidianas, haciendo hincapié en la interacción verbal y la comunicación efectiva, en lugar de la gramática y la memorización de reglas. Además, estas nuevas tendencias también utilizan la tecnología y los medios digitales para facilitar el aprendizaje del idioma, ofreciendo una mayor variedad de recursos y herramientas de apoyo.

En conclusión, mientras que los enfoques tradicionales de enseñanza del inglés se centran en la gramática y la precisión lingüística, las nuevas corrientes pedagógicas se enfocan en la comunicación y el uso práctico del idioma en situaciones de contexto real. Ambos enfoques tienen sus ventajas y desventajas, y pueden ser eficaces dependiendo de las necesidades y objetivos específicos tanto del docente como del estudiante. A continuación, presento una descripción de los diferentes enfoques y métodos para la enseñanza como lengua extranjera.

2.2.1.1 Enfoque tradicionalista

El enfoque tradicionalista de enseñanza del idioma inglés como ya lo expliqué se basa en una metodología más estructurada y enfocada en la transmisión de conocimientos por parte del docente. Es importante mencionar que el enfoque tradicionalista ha sido criticado por no desarrollar las habilidades comunicativas y en la enseñanza del idioma en situaciones reales.

Sin embargo, algunos docentes todavía utilizan estas teorías en sus prácticas pedagógicas, combinándolas con otras teorías más actuales y enfocadas en el aprendizaje

activo y significativo. A continuación, presento una descripción de los enfoques y métodos tradicionales para la enseñanza del inglés. Algunas de las teorías que sustentan las prácticas pedagógicas en este enfoque incluyen:

2.2.1.2 El método de traducción -gramatical

Este método se centra en la enseñanza de la gramática y la sintaxis del idioma inglés. Los docentes se enfocan en la corrección de errores gramaticales y en la memorización de reglas gramaticales, y utilizan ejercicios de práctica para reforzar estos conocimientos. En este enfoque los estudiantes memorizan listas de vocabulario y estudian las terminaciones de diferentes tiempos verbales. Este método de traducción-gramatical tenía como único propósito ayudar a los estudiantes a adquirir las habilidades necesarias para traducir.

El método de traducción de gramática se conoce como el primer método para enseñar idiomas extranjeros y se utilizó para aprender idiomas clásicos. Como resultado, se conoció como el método tradicional. Con base en el conocimiento de las palabras y las reglas gramaticales del idioma extranjero, los estudiantes podrán comprender oraciones, aprender a construir oraciones y comprender la cultura y la literatura del idioma extranjero.

El método de traducción gramatical, es una técnica de traducción que se enfoca en la estructura gramatical de la lengua original y la lengua meta. Fue desarrollado por Zellig Harris en la década de 1950, y fue utilizado por primera vez en la traducción de documentos científicos durante la Segunda Guerra Mundial. El método de traducción gramatical se basa en el análisis detallado de la gramática y la estructura del idioma fuente para determinar la mejor manera de expresar el significado en el idioma destino. Esto

implica la identificación de patrones sintácticos y gramaticales en el idioma fuente y su posterior transposición al idioma destino.

Otro autor importante en el desarrollo del método de traducción gramatical fue Catford, quien enfatizó la importancia de la equivalencia formal en la traducción, es decir, la necesidad de mantener la misma estructura gramatical en ambas lenguas para preservar la fidelidad al original. El método de traducción gramatical es una técnica que se basa en el análisis detallado de la estructura gramatical y sintáctica del idioma fuente y la transposición cuidadosa de estas estructuras al idioma destino. Zellig Harris y Catford son dos de los autores más importantes en el desarrollo y la aplicación del método de traducción gramatical (Gooding, 2020).

2.2.1.3 Enfoque naturalista

El enfoque naturalista para la enseñanza del inglés se basa en el aprendizaje del idioma de manera similar a como se aprende la lengua materna, a través de la inmersión en situaciones reales y auténticas de comunicación. Según este enfoque, el lenguaje se aprende mejor en contextos significativos y en situaciones en las que el alumno necesita utilizar el idioma para comunicarse efectivamente. Un estudio realizado por Krashen (1981), muestra que el aprendizaje de una segunda lengua se logra mejor a través de la exposición a la lengua de manera natural, sin la necesidad de instrucciones gramaticales explícitas. Según el autor, "el aprendizaje es un proceso subconsciente, no ocurre a través de la instrucción directa, sino a través de la comprensión y el uso del lenguaje" (p. 7).

Por lo tanto, el enfoque naturalista propone que los estudiantes aprendan el idioma de manera natural, a través de la exposición a situaciones auténticas de comunicación y sin la necesidad de instrucciones gramaticales explícitas. Según Larsen-Freeman (2018), "el enfoque naturalista se basa en la idea de que el lenguaje se aprende mejor cuando se

utiliza en situaciones reales y cuando se utiliza para lograr un propósito comunicativo específico" (p. 168).

Dado que el método de traducción-gramatical no fue efectivo en la preparación de los estudiantes para comunicarse en la lengua meta, el método directo se hizo popular. Como Celce (1991, como se citó en Coffield et al., 2004), afirma “este método directo es una reacción al enfoque de la gramática y la traducción y su falla en crear alumnos que pudieran utilizar la lengua extranjera que habían estado estudiando” (p.6).

En conclusión, las prácticas pedagógicas asociadas con el enfoque de enseñanza tradicionalista están muy centradas en el profesor, enfocadas en la transmisión de conocimiento, y a menudo basadas en la memorización y la repetición.

2.2.1.4 El método directo

El método directo es un enfoque en la enseñanza de idiomas que se centra en la comunicación oral y en la inmersión en el idioma. Este método se enfoca en la enseñanza del idioma inglés a través de la exposición directa y constante al idioma hablado y la práctica de la conversación.

Según Richards y Rodgers (2014), el método directo se basa en la idea de que el aprendizaje de una lengua extranjera debe ser similar al aprendizaje de la lengua materna, donde la comunicación oral es el principal objetivo. Los autores explican que este método busca fomentar la comprensión y la producción oral del idioma de manera natural, sin la necesidad de la traducción.

En este sentido, Brown (2007) señala que el método directo enfatiza en la comunicación oral a través de la práctica de la conversación y el aprendizaje de vocabulario y estructuras gramaticales de manera contextualizada. De esta forma, se

espera que los estudiantes desarrollen una capacidad natural para entender y producir el idioma, sin la necesidad de recurrir a la traducción o a la memorización de reglas gramaticales.

Sin embargo, este método también ha sido objeto de críticas por parte de algunos expertos en la enseñanza de idiomas. Por ejemplo, Nunan (1999, como se citó en López, 2015) argumenta que el método directo puede ser limitante en términos de la comprensión de la gramática y de la adquisición de vocabulario, ya que no proporciona una base sólida de conocimientos estructurales.

Los profesores que utilizan el método directo quieren que sus alumnos se comuniquen en ese idioma, y para ello necesitan aprender a pensar en el idioma de destino. Cuando se les enseña este método, no se les permite usar su lengua materna. Además, cada vez que se introduce una palabra nueva, el maestro demuestra su significado usando objetos reales, imágenes o lenguaje corporal (nunca se usa una traducción).

En este método, los estudiantes hablan la lengua meta y se comunican como si estuvieran en situaciones reales; de hecho, el programa que se utiliza con el método directo se basa en situaciones. La gramática y la cultura se enseñan inductivamente, lo que significa que a los estudiantes se les presentan ejemplos y tienen que averiguar la regla. Aprenden vocabulario nuevo, pero a diferencia del método de traducción gramatical los estudiantes usan las nuevas palabras en sus discursos.

El método directo se enfoca en la comunicación oral y en la inmersión en el idioma, y que busca fomentar la comprensión y la producción oral del idioma de manera natural, sin la necesidad de la traducción. Aunque ha sido objeto de críticas, sigue siendo utilizado por algunos educadores de idiomas en todo el mundo.

2.2.1.5 Método Berlitz

El método Berlitz es una técnica de enseñanza de idiomas que se enfoca en la comunicación oral efectiva mediante la inmersión total del estudiante en el idioma que se está aprendiendo. Este método se enfoca en la práctica constante, en la repetición y en la corrección inmediata de errores. El objetivo es lograr la fluidez en el habla y en la comprensión oral antes que la gramática y la escritura.

De acuerdo con Berlitz (1982), la clave del método Berlitz es la comunicación oral efectiva, lo que significa que los estudiantes deben estar inmersos en el idioma que están aprendiendo y deben estar en constante interacción con el profesor y los demás estudiantes. Además, este método se enfoca en la práctica constante para lograr la fluidez en la lengua, en lugar de enfocarse en la gramática y la escritura.

Otra característica importante del método Berlitz es el enfoque en la pronunciación correcta. Con base en Richards y Rodgers (2014), el enfoque principal del método es la fluidez en la comunicación oral, y esto implica que la pronunciación correcta es fundamental para lograr una comunicación efectiva. Los estudiantes aprenden a través de la repetición y la corrección inmediata de errores, lo que les permite mejorar su pronunciación de manera significativa.

2.2.1.6 Método audio-oral

El Método Audio-Oral¹⁴, es una técnica de enseñanza de lenguas extranjeras que se enfoca en el desarrollo de la habilidad de comunicación oral. El método audio-oral fue desarrollado en los años 50 y 60 y se basa en la teoría conductista de aprendizaje, que sostiene que el aprendizaje se logra a través de la repetición y la imitación. Por otro lado, el objetivo principal del método audio-oral es desarrollar la habilidad de comunicación

¹⁴ MAO (en siglas)

oral en la lengua extranjera que se está aprendiendo¹⁵. Este método se enfoca en la práctica intensiva de la pronunciación, entonación y fluidez del habla. Citando a Richards y Rodgers (2014), el método audio-oral tiene como objetivo que los estudiantes "sean capaces de hablar la lengua meta con precisión, fluidez y naturalidad" (p. 71).

En efecto, las estrategias didácticas de este método se basan en la imitación y la repetición. Los estudiantes escuchan y repiten frases y diálogos en la lengua meta. El énfasis está en la pronunciación y la entonación correcta. Además, se utilizan ejercicios de repetición y transformación para desarrollar la capacidad de hablar de manera fluida y natural. El MAO también enfatiza la comprensión oral, y los estudiantes deben ser capaces de entender las instrucciones y los diálogos en la lengua meta.

Aplicaciones del Método Audio-Oral

El MAO ha sido utilizado en una amplia variedad de contextos de enseñanza de lenguas extranjeras. Se ha utilizado en programas de educación formal en escuelas y universidades, así como en programas de enseñanza de lenguas extranjeras para adultos. También se ha utilizado en programas de enseñanza de lenguas para fines específicos, como para la enseñanza del inglés para negocios.

El MAO ha sido criticado por algunos enfoques más modernos de enseñanza de lenguas extranjeras, que enfatizan el desarrollo de habilidades comunicativas más amplias, como la comprensión lectora y la escritura. Sin embargo, el MAO sigue siendo una técnica popular de enseñanza de lenguas extranjeras en muchos contextos.

¹⁵ El objetivo de este método es enfocarse en la comunicación oral y auditiva. Además, se centra en el uso de grabaciones de audio y ejercicios orales para mejorar la pronunciación, la comprensión auditiva y la fluidez en el idioma inglés.

2.2.1.7 Método situacional

Este método se enfoca en enseñar el idioma en situaciones reales y concretas, permitiendo a los estudiantes aplicar el conocimiento del idioma en situaciones prácticas y cotidianas. Desde el punto de vista de Brown (2007), el método situacional se basa en la idea de que la mejor manera de aprender un idioma es a través de situaciones reales y auténticas. Este método se enfoca en enseñar el idioma a través de situaciones cotidianas, en las que los estudiantes puedan aplicar lo que han aprendido en la clase.

Además, como señalan Richards y Rodgers (2014), el método situacional también se enfoca en el uso del idioma, en lugar de sólo enseñar reglas gramaticales y vocabulario. Los estudiantes aprenden a utilizar el idioma en situaciones reales, lo que les permite comunicarse de manera efectiva en el mundo real.

Otra ventaja del método situacional es que permite a los estudiantes aprender el idioma de manera contextualizada y significativa. De acuerdo a Thornbury (2015), "el aprendizaje de un idioma es más efectivo cuando se presenta en contextos significativos y auténticos" (p. 23). Al aprender el idioma en situaciones reales, los estudiantes pueden relacionar el vocabulario y la gramática con situaciones y contextos concretos.

Además, según Ellis y Shintani (2014), el método situacional también promueve la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes son motivados a tomar un papel activo en la clase y a aplicar lo que han aprendido en situaciones reales. Esto les permite desarrollar habilidades de comunicación y a sentirse más seguros al hablar el idioma.

En una revisión realizada por Mohammadi y Kargar (2018), se destacó que el método situacional para la enseñanza del inglés se basa en la teoría del aprendizaje situacional de Brown (2000). Esta teoría postula que el aprendizaje se produce mejor

cuando se presenta en un contexto situacional significativo. Los autores afirman que el método situacional para la enseñanza del inglés se centra en la enseñanza de habilidades comunicativas específicas, en lugar de la enseñanza de reglas gramaticales.

El método situacional es una de las mejores opciones para la enseñanza del idioma inglés. Este método se enfoca en la aplicación del idioma en situaciones reales y cotidianas, lo que permite a los estudiantes desarrollar habilidades de comunicación y a aprender de manera contextualizada y significativa. El método situacional también promueve la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, lo que los motiva a aprender y a sentirse más seguros al hablar el idioma.

2.2.1.8 Método audiovisual

Según Gómez (2017), el método audiovisual se basa en la teoría de la comunicación audiovisual, que sostiene que el aprendizaje se facilita mediante la integración de diferentes medios de comunicación. Por ejemplo, se pueden utilizar videos, audios y diapositivas para presentar vocabulario, gramática y pronunciación.

Este método se ha utilizado en la enseñanza del inglés como segunda lengua y ha sido objeto de numerosos estudios e investigaciones. Un estudio de Kim (2018), evaluó la efectividad del método audiovisual en la enseñanza del inglés a través de un experimento con estudiantes universitarios. Este método ha sido utilizado con éxito en la enseñanza del inglés como segundo idioma; ya que, para el autor, el uso de videos y audios en el aula de clase ayuda a los estudiantes a mejorar su comprensión auditiva y su capacidad de expresión oral. Además, este método promueve la interacción entre los estudiantes, ya que se pueden realizar actividades en grupo en las que se utilicen los recursos audiovisuales.

Algunos expertos han señalado que el uso del método audiovisual no debe ser excesivo, ya que puede llevar a la sobreestimulación y la fatiga en los estudiantes. De acuerdo con Khuong y Khuong (2018), es importante utilizar estos recursos de forma estratégica y en combinación con otros métodos de enseñanza.

Siguiendo esta línea, los autores evaluaron la efectividad del método audiovisual en la enseñanza del inglés a estudiantes de educación secundaria en Corea del Sur. Los resultados mostraron que el grupo de estudiantes que recibió la instrucción a través del método audiovisual obtuvo mejores resultados en las pruebas de comprensión oral y escrita en comparación con el grupo de control que recibió una instrucción convencional. De esto, concluyeron que el método audiovisual puede ser una técnica efectiva para mejorar el aprendizaje del inglés en los estudiantes de educación secundaria en Corea del Sur.

En otro estudio, realizado por Lin (2020), se analizó el impacto del método audiovisual en la motivación y el rendimiento de los estudiantes de inglés en China. Los resultados mostraron que los estudiantes que recibieron la instrucción a través del método audiovisual presentaron una mayor motivación y un mejor rendimiento en comparación con los estudiantes que recibieron una instrucción convencional. Los autores sugirieron que el método audiovisual podría ser una herramienta útil para mejorar el aprendizaje del inglés en China.

Además, un estudio de Ovando et al. (2018), examinó la efectividad del método audiovisual en el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes de nivel intermedio de inglés como lengua extranjera. Los autores utilizaron una muestra de 40 estudiantes y dividieron a los participantes en un grupo de control y un grupo experimental. El grupo experimental recibió entrenamiento audiovisual mientras que el

grupo de control recibió entrenamiento tradicional. Los resultados mostraron que el grupo experimental tuvo una mejora significativa en su habilidad para comunicarse en inglés en comparación con el grupo de control.

Lui y Zhang (2019), afirman que, el método audiovisual en la enseñanza del inglés en la educación preescolar en China, mejoró significativamente la comprensión oral y escrita de los niños en comparación con la instrucción convencional. Los autores sugirieron que el Método audiovisual podría ser una técnica efectiva para mejorar la enseñanza del inglés en la educación preescolar en China.

El método audiovisual puede ser una técnica efectiva para mejorar la enseñanza del inglés como segunda lengua como sugieren los resultados obtenidos en algunos estudios. La utilización de imágenes, sonidos y vídeo puede mejorar la comprensión y retención del idioma objetivo, así como aumentar la motivación y el rendimiento de los estudiantes. No obstante, es necesario realizar más investigaciones para determinar la efectividad del método audiovisual en diferentes contextos educativos y culturales.

2.2.1.9 Enfoque Comunicativo

Este enfoque se centra en la comunicación efectiva en situaciones reales. Los docentes se enfocan en desarrollar habilidades comunicativas y lingüísticas de los estudiantes, como la comprensión oral y escrita, la expresión oral y escrita, la pronunciación, el vocabulario y la gramática.

Uno de los principales autores asociados con el enfoque comunicativo es Michael Canale, quien en 1983 definió la competencia comunicativa como "el conocimiento y la habilidad necesarios para utilizar la lengua de manera adecuada y efectiva en una variedad de situaciones comunicativas". Canale (1983, como se citó en

Johnson, 2019), argumentó que la competencia comunicativa implica no solo la capacidad de entender y producir oraciones gramaticalmente correctas, sino también la habilidad de seleccionar y utilizar estratégicamente el lenguaje apropiado para diferentes contextos comunicativos.

Este método de enseñanza del inglés al centrarse en la comunicación efectiva y la competencia lingüística práctica, no se enfoca únicamente en la gramática y el vocabulario, sino que se basa en la idea de que los estudiantes aprenden mejor cuando están involucrados activamente en la comunicación y la resolución de problemas de lenguaje realistas y significativos.

Richards y Rogers (2014), argumentan que, la enseñanza del inglés debería enfocarse en desarrollar las habilidades de comunicación del estudiante y proporcionar oportunidades para que los estudiantes utilicen el lenguaje de manera significativa y auténtica. Este autor también sugiere que “los profesores de inglés deberían ser facilitadores de la comunicación en el aula, en lugar de actuar como transmisores de conocimiento lingüístico” (p. 57).

Asimismo, Larsen-Freeman (2000) enfatiza la importancia de enseñar el inglés de manera integrada, centrándose en la interacción oral y escrita, así como en el uso realista del lenguaje en situaciones auténticas. “Los estudiantes deben ser alentados a tomar riesgos comunicativos y a aprender de sus errores, en lugar de ser evaluados en función de su precisión lingüística” (p. 96).

El método comunicativo para la enseñanza del inglés se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa práctica y la comunicación auténtica en situaciones reales. En la enseñanza comunicativa de la lengua, el “lenguaje auténtico” (el lenguaje como se usa en contextos reales) debe ser utilizado. Esto significa que los alumnos están expuestos

a cualquier tipo de material en el que se presenta el lenguaje auténtico. Los estudiantes deben ver vídeos, leer periódicos y revistas, y navegar por Internet en busca de una práctica adicional fuera de la clase con hablantes nativos, entre otros aspectos. Además, la lengua meta se utiliza no sólo como objeto de estudio sino también como el vehículo para la comunicación en el aula.

2.2.1.10 Método Nocio-funcional

El método nocio-funcional es un enfoque para la enseñanza de lenguas dentro del enfoque comunicativo, que se enfoca en las funciones comunicativas que los estudiantes necesitan para comunicarse en situaciones reales. Desde la perspectiva de Richards y Rodgers (2014), el método se basa en la premisa de que "el lenguaje es una herramienta funcional para la comunicación, y que el aprendizaje del lenguaje debe estar basado en la necesidad y el deseo de comunicarse efectivamente en situaciones reales" (p. 132).

En el método nocio-funcional, los estudiantes aprenden a través de la práctica y la comunicación en situaciones simuladas de la vida real. Las habilidades lingüísticas, como la gramática y el vocabulario, se enseñan en el contexto de las funciones comunicativas relevantes, como hacer peticiones, discutir planes futuros y describir lugares.

En relación con Munby (1978), uno de los principales teóricos del método nocio-funcional, el objetivo es "dar a los estudiantes los medios para utilizar el idioma en situaciones específicas" (p. 3). Además, el método se enfoca en el uso del lenguaje en lugar de en su estructura, y se presta atención al lenguaje corporal, la entonación y otros aspectos no verbales de la comunicación.

Algunas críticas del método nocional-funcional sugieren que puede ser demasiado centrado en el estudiante y no proporcionar suficiente orientación del maestro (Richards y Rodgers, 2014). Sin embargo, otros argumentan que el enfoque en la comunicación y el contexto puede ser más efectivo para la adquisición del lenguaje que los métodos más tradicionales que se enfocan en la gramática y el vocabulario aislados (Ellis, 1997).

2.2.1.11 Enfoque Humanístico

Uno de los principales exponentes del Enfoque Humanístico fue Abraham Maslow, quien desarrolló la teoría de la jerarquía de necesidades, en la que afirmaba que las personas tienen una serie de necesidades que van desde las básicas (como la alimentación y el refugio) hasta las más elevadas (como la autorrealización). Maslow (1943), considera que "lo que un hombre puede ser, debe ser. Esta necesidad de autorrealización es la motivación más fuerte y que guía la vida del hombre" (p. 34).

Otro importante exponente del Enfoque Humanístico, fue Rollo May, quien enfatizó la importancia de la existencia y la libertad individual en la búsqueda del sentido de la vida. Según Fenstermacher, (1989), "el hombre debe encontrar un sentido para su vida, ya sea inventándolo o descubriéndolo, y la única forma de hacerlo es a través de la experiencia personal" (p. 12).

Este enfoque se centra en la importancia de la experiencia subjetiva y la libertad individual en la búsqueda del bienestar psicológico. Los humanistas argumentan que las personas tienen la capacidad de elegir y tomar decisiones en la vida, y que esta capacidad debe ser reconocida y valorada en la psicología. Como asevera Carl Rogers, "no es la persona que tiene problemas, sino el problema que tiene a la persona" (Rogers, 2001).

El ambiente de clase en este enfoque es aún más importante que los materiales o métodos y hasta cierto punto es cierto, pues un profesor puede tener un método de enseñanza excelente, un gran conocimiento de lo que está destinado a enseñar, pero si no puede crear un ambiente agradable para que los estudiantes puedan aprender, muchos de ellos no serán capaces de hacerlo adecuadamente. “Trate a sus estudiantes como usted quiere ser tratado” es, tal vez, el mejor lema para los profesores de lengua de acuerdo con Rogers en su enfoque de la Psicología Humanista (Brown, 2000, p. 85).

Para este autor, el sistema educativo niega la libertad y la dignidad de las personas, ya que se prescriben con las metas curriculares, objetivos y estrategias que tienen que aprender, incluso si esos objetivos no se ajustan a sus necesidades. Lo que se necesita, de acuerdo con Rogers, son facilitadores reales de aprendizaje, y esto se logra sólo cuando el facilitador establece relaciones interpersonales con el alumno. De esta manera, los profesores deben ser reales y dejar de pensar en la superioridad y la omnisciencia. En segundo lugar, los profesores necesitan ver a los estudiantes como individuos valiosos, y en tercer lugar, deben comunicarse de manera abierta y enfática con sus alumnos y viceversa.

2.2.1.12 Método de respuesta física total

El método Total Physical Response¹⁶ es un enfoque de enseñanza del idioma inglés que se basa en la comprensión y la coordinación motora. Este método fue desarrollado por James Asher en la década de 1970 y ha sido ampliamente utilizado en la enseñanza de idiomas desde entonces. Desde la perspectiva de Asher (2000, citado en Husanovic, 2022), el objetivo del TPR es "crear un ambiente de aprendizaje natural y sin

¹⁶ (TPR) en siglas

estrés¹⁷, donde los estudiantes pueden adquirir habilidades de comunicación efectivas sin sentir la presión de producir una gramática perfecta o un vocabulario amplio" (p. 1).

Por otro parte, Long y Richards (2001), destacan que el TPR es una técnica efectiva para enseñar el vocabulario y la gramática en contextos significativos. Los autores sugieren que "este método es especialmente útil para enseñar verbos y expresiones idiomáticas, así como para proporcionar práctica en habilidades comunicativas como la comprensión auditiva y la respuesta oral" (p. 163). Nunan (1999, como se citó en Fisher, 2000), también destaca la importancia de la comprensión auditiva en el TPR. Según el autor, "el TPR es un enfoque altamente efectivo para mejorar la comprensión auditiva, ya que los estudiantes tienen la oportunidad de procesar y responder a las instrucciones verbales en tiempo real" (p. 174).

En este sentido, algunos autores han señalado que el TPR puede ser menos efectivo para enseñar la producción oral. Lightbown y Spada (2013), explican que "el TPR se centra principalmente en la comprensión auditiva y la coordinación motora, por lo que puede no proporcionar suficiente práctica para la producción oral" (p. 93). Finalmente, Larsen-Freeman (2018), destaca que el TPR es un enfoque que se adapta bien a la diversidad de estilos de aprendizaje y necesidades de los estudiantes. La autora explica que "el TPR proporciona un ambiente de aprendizaje no amenazante y divertido que fomenta la participación activa de los estudiantes, independientemente de su nivel de habilidad o estilo de aprendizaje" (p. 118).

2.2.1.13 Método la sugestopedia

La Sugestopedia es un método de enseñanza desarrollado por el psicólogo búlgaro Georgi Lozano en la década de 1960. Este método se basa en la idea de que las personas pueden aprender de manera más efectiva cuando están relajadas y en un estado mental

¹⁷ Promueve un ambiente de aprendizaje amigable para la participación activa de los estudiantes.

receptivo. En esta revisión, se presentarán algunas de las investigaciones y estudios que han evaluado la efectividad de la sugestopedia como método de enseñanza.

En un estudio realizado por Bamyeh y Akbar en la Universidad de Kuwait, se comparó el rendimiento de un grupo de estudiantes que aprendieron inglés utilizando sugestopedia con otro grupo que utilizó el método tradicional. Los resultados mostraron que el grupo de sugestopedia obtuvo mejores resultados en las pruebas de comprensión auditiva y escrita que el grupo de control (Bamyeh & Akbar, 2012).

En otro estudio, se evaluó la efectividad de la sugestopedia en la enseñanza del inglés a estudiantes de secundaria en China. Los resultados indicaron que la sugestopedia mejoró significativamente la motivación y el rendimiento de los estudiantes en comparación con el grupo de control que recibió instrucción tradicional (Lui & Zhang, 2019).

En una investigación más reciente, se comparó la efectividad de la sugestopedia con el método comunicativo en la enseñanza del inglés a estudiantes de nivel intermedio en Turquía. Los resultados indicaron que ambos métodos mejoraron significativamente el rendimiento de los estudiantes, pero el grupo que utilizó la sugestopedia obtuvo mejores resultados en la comprensión auditiva y la producción oral (Karaaslan & Arikan, 2019).

Además de estos estudios, existen otros que también han encontrado resultados positivos en la aplicación de la sugestopedia como método de enseñanza. Por ejemplo, un estudio realizado por Pavlovic y Vujovic (2017) en Serbia, encontró que la sugestopedia mejoró significativamente el rendimiento de los estudiantes en la comprensión oral y la producción escrita del inglés.

En conclusión, la sugestopedia es un método de enseñanza que ha demostrado ser efectivo en la mejora del rendimiento y la motivación de los estudiantes en el aprendizaje del inglés y de otros idiomas. Los estudios revisados en este artículo indican que la sugestopedia puede ser una herramienta valiosa para los profesores y los estudiantes que buscan mejorar la calidad y eficacia de la enseñanza de idiomas.

2.2.1.14 Inteligencias Múltiples

La teoría de las inteligencias múltiples¹⁸, es una propuesta del psicólogo Howard Gardner que sostiene que la inteligencia no es una capacidad unitaria, sino que se compone de diferentes habilidades o capacidades mentales que se manifiestan de diversas formas. Según Gardner (1983, como se citó en Ureña, 2014), existen ocho tipos de inteligencias que se manifiestan de formas distintas¹⁹:

1. Inteligencia lingüística: habilidad para utilizar el lenguaje de manera efectiva, tanto de forma oral como escrita.
2. Inteligencia lógico-matemática: habilidad para resolver problemas matemáticos y lógicos.
3. Inteligencia espacial: capacidad para visualizar objetos en tres dimensiones y para manipularlos mentalmente.
4. Inteligencia musical: capacidad para percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales.
5. Inteligencia corporal-kinestésica: habilidad para utilizar el cuerpo de manera coordinada y para resolver problemas físicos.
6. Inteligencia interpersonal: habilidad para entender a los demás y para interactuar con ellos de manera efectiva.

¹⁸ TIM (en siglas)

¹⁹ La teorías de las inteligencias múltiples atienden a la individualidad del estudiante y su estilo de aprendizaje

7. Inteligencia intrapersonal: capacidad para comprenderse a sí mismo y para regular las propias emociones y pensamientos.
8. Inteligencia naturalista: capacidad para reconocer y clasificar los objetos de la naturaleza.

Gardner (2016, como se citó en Ramiro, 2017), afirma que a través de distintas herramientas se logran dos aspectos fundamentales; En primer lugar, llegar a todos los alumnos, ya que es posible estimular su interés a través de diferentes herramientas, y en segundo lugar, aumentar la comprensión de los alumnos y comprender mejor los conceptos que necesitan adquirir como estudiantes.

Al respecto, García y López (2020), afirma que el método de enseñanza a través de las inteligencias múltiples se ajusta a varios criterios como: despertar y ampliar la inteligencia, enseñar con o para la inteligencia y la transferencia de información. El primer criterio se refiere a una variedad de estímulos sensoriales para mantener a los estudiantes listos para seguir aprendiendo, además de motivarlos a compartir y hablar sobre sus experiencias personales y objetos en clase. Mientras que, el segundo criterio, es la fase "tradicional" de la educación general, en el cual se hace énfasis en hojas de trabajo o proyectos grupales; se utilizan para resolver tareas y mejorar el aprendizaje. Y el último criterio, se da cuando los estudiantes reflexionan sobre sus experiencias previas y tratan de relacionar estas tareas con otros problemas escolares o del mundo real.

La teoría de las inteligencias múltiples ha sido objeto de numerosas investigaciones y ha generado un gran interés en diferentes ámbitos, especialmente en la educación en lenguas extranjeras. Aunque existen algunas críticas a la teoría, en general se considera que ha contribuido a una comprensión más completa de la naturaleza de la

inteligencia y ha abierto nuevas posibilidades para el desarrollo de habilidades en diferentes ámbitos.

2.3 Modelos y teorías de enseñanza de habilidades lingüísticas

La enseñanza de habilidades lingüísticas es un tema relevante en la educación, ya que las habilidades lingüísticas son esenciales para la comunicación efectiva en el mundo actual. Los modelos y teorías de enseñanza de habilidades lingüísticas han evolucionado con el tiempo y han sido objeto de investigación y discusión en la literatura académica.

En este sentido, se pueden identificar diferentes modelos y teorías de enseñanza de habilidades lingüísticas, que se han utilizado en la enseñanza del inglés y que han demostrado ser efectivos. Existen varios modelos y teorías de enseñanza de habilidades lingüísticas que se utilizan para la enseñanza del inglés. A continuación, se presentan algunos de los más importantes:

2.3.1 Enfoque basado en tareas

Este modelo se enfoca en enseñar el idioma a través de la realización de tareas concretas, que involucran habilidades lingüísticas específicas. Los docentes diseñan actividades que les permiten a los estudiantes aplicar las habilidades que están aprendiendo en situaciones reales y concretas, lo que les ayuda a desarrollar habilidades comunicativas.

Asimismo, se centra en la realización de tareas prácticas como una forma de aprender la lengua. Los estudiantes realizan tareas que implican la comprensión y producción oral y escrita y que son relevantes para su vida cotidiana o académica. Se enfatiza en la comunicación efectiva y en la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Desde la perspectiva de Willis y Willis (2019), este enfoque implica el desarrollo de

habilidades lingüísticas en contextos reales, lo que permite a los estudiantes experimentar la lengua de manera auténtica y significativa

En la enseñanza de idiomas, el término "tarea" se refiere a una tarea específica que se asigna a los estudiantes con el objetivo de fomentar el aprendizaje de un idioma. La teoría de las tareas en la enseñanza de lenguas fue desarrollada por Michael H. Long y Peter Robinson, pero Rod Ellis la ha ampliado y popularizado.

Para Ellis y Shintani (2014), una tarea de enseñanza de lenguas se caracteriza por las siguientes características:

- La tarea requiere que los estudiantes utilicen el idioma objetivo para lograr un objetivo específico, como obtener información, resolver un problema o realizar una actividad con un propósito comunicativo claro.
- Más que la forma gramatical, las tareas se enfocan en el significado. En lugar de concentrarse exclusivamente en la estructura gramatical del idioma, los estudiantes deben preocuparse por transmitir un mensaje y comprender el mensaje de los demás.
- Las tareas pueden requerir una variedad de habilidades lingüísticas, como hablar, escuchar, leer y escribir. Para completar la tarea con éxito, los estudiantes pueden necesitar combinar estas habilidades.
- Las tareas deben ser auténticas, es decir, que representen situaciones de la vida real en las que los estudiantes pueden necesitar usar el idioma objetivo.
- Los estudiantes con frecuencia tienen cierta libertad para decidir cómo completar la tarea, lo que les permite expresarse de manera personal y creativa.

En la enseñanza de idiomas, las tareas son una parte importante de los enfoques comunicativos porque fomentan la adquisición de idiomas a través de la práctica activa y

significativa. Pueden adaptarse a diferentes niveles de habilidad y contextos de aprendizaje y promover la competencia comunicativa.

. Este modelo promueve organizar el curso en función de una tarea final o de un conjunto de tareas que guiarán la presentación de los diferentes contenidos. La realización de estas tareas requiere por parte de los estudiantes la obtención de una serie de conocimientos y habilidades que potencian y promueven su desarrollo. Los estudiantes tienen la posibilidad de aprender no solo a través de la transmisión de conocimientos por parte del profesor, sino que tienen una posición activa en la construcción de sus conocimientos. Se potencia el aprender haciendo y el aprender a aprender.

El papel del profesor en el aula pasa a ser el de facilitador y gestor del aprendizaje. El profesor guía el trabajo y el intercambio de ideas, conduce la cooperación, moviliza el entusiasmo de los estudiantes para propiciar la innovación, la creatividad y el desarrollo de habilidades prácticas.

2.3.2 Enfoque basado en las competencias

El enfoque basado en las competencias para la enseñanza del inglés se centra en el desarrollo de habilidades prácticas y relevantes para la vida real, más allá del simple conocimiento gramatical. De acuerdo con Sánchez (2018), el enfoque basado en las competencias implica una "perspectiva pedagógica centrada en el aprendizaje significativo, basado en la resolución de problemas y el desarrollo de habilidades que los estudiantes necesitan para enfrentar situaciones de la vida real" (p. 57).

Por su parte, Pino (2019), señala que el enfoque de competencias "promueve el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas, y propone el uso de estrategias didácticas que fomenten la participación activa y el aprendizaje autónomo de los estudiantes" (p. 22). Para implementar este enfoque, es importante "diseñar actividades y

proyectos que integren distintas áreas del conocimiento, y que permitan al estudiante aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos en contextos auténticos" (Álvarez y Moreno, 2021, p. 81).

En cuanto a la evaluación, el enfoque de competencias requiere de "métodos de evaluación auténticos y formativos, que permitan valorar el desempeño del estudiante en situaciones reales y ofrecer retroalimentación para mejorar su aprendizaje" (García y López, 2020, p. 169). Busca, además, desarrollar habilidades prácticas y relevantes para la vida real, mediante estrategias didácticas que fomenten la participación activa y el aprendizaje autónomo de los estudiantes, y evaluaciones auténticas y formativas.

Los docentes se enfocan en desarrollar habilidades comunicativas, pero también habilidades como la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la creatividad y la adaptabilidad. En efecto, el enfoque basado en competencias implica un cambio en el papel del docente, quien se convierte en un facilitador del aprendizaje y no en el único transmisor de conocimientos (Casanova, 2018).

2.3.3 Enfoque basado en el contenido

El enfoque de enseñanza del inglés basado en el contenido (Content-based Instruction, CBI) es una metodología de enseñanza que se enfoca en enseñar habilidades lingüísticas a través de la instrucción de contenido curricular significativo y auténtico en lugar de enseñar exclusivamente gramática y vocabulario (Gudykunst & Kim, 2003).

Brinton et al., (2003), señalan que la instrucción basada en contenidos puede ayudar a los estudiantes a mejorar su competencia lingüística al mismo tiempo que les brinda la oportunidad de aprender sobre diferentes temas en su área de interés. Además, el enfoque CBI ha demostrado ser eficaz para mejorar la motivación de los estudiantes,

ya que se sienten más comprometidos con el aprendizaje cuando están aprendiendo sobre temas que les interesan.

Desde el punto de vista de Richards y Rodgers (2014), el enfoque CBI ha sido ampliamente adoptado en todo el mundo, especialmente en entornos educativos donde se necesita un enfoque más comunicativo de la enseñanza del idioma inglés. Los autores destacan que la instrucción basada en contenidos puede ser particularmente efectiva para estudiantes de nivel intermedio y avanzado, ya que les permite poner en práctica habilidades lingüísticas más complejas mientras aprenden sobre temas que les interesan.

Otro estudio que respalda el enfoque CBI es el de Mohan y Beckett (2003), quienes argumentan que este enfoque es especialmente adecuado para enseñar a los estudiantes cómo utilizar el lenguaje en contextos auténticos y significativos del mundo académico y del trabajo. Los autores sugieren que la instrucción basada en contenidos es una forma efectiva de ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades lingüísticas más allá de la gramática y el vocabulario, incluyendo la comprensión de textos, la expresión oral y escrita, y el pensamiento crítico.

En cuanto a la implementación del enfoque CBI en el aula, Coyle (2005), destaca la importancia de que los maestros seleccionen contenido curricular relevante y auténtico que esté alineado con los intereses de los estudiantes. El autor sugiere que los maestros también deben proporcionar a los estudiantes apoyo lingüístico adecuado a medida que aprenden sobre nuevos temas.

En un estudio de caso llevado a cabo por Pérez (2012), se observó una mejora significativa en la competencia lingüística de los estudiantes de inglés que recibieron instrucción basada en el contenido en comparación con aquellos que recibieron instrucción tradicional de inglés.

Además, los estudiantes que recibieron instrucción basada en el contenido también mostraron una mayor motivación y satisfacción con el aprendizaje del idioma. Siguiendo esta línea, el autor señala que, los maestros deben seleccionar cuidadosamente los contenidos curriculares y proporcionar apoyo lingüístico adecuado para asegurarse de que los estudiantes estén aprendiendo efectivamente.

2.3.4 Enfoque basado en el aprendizaje cooperativo

El enfoque basado en el aprendizaje cooperativo es una metodología educativa que se enfoca en el trabajo en equipo y la colaboración entre los estudiantes para alcanzar objetivos comunes de aprendizaje. Este enfoque promueve el aprendizaje activo y participativo, donde los estudiantes interactúan y se apoyan mutuamente en la construcción de conocimiento (Johnson & Johnson, 2014).

En consonancia con lo anteriormente expuesto Johnson y Johnson (2014), afirman que el aprendizaje cooperativo es una forma de aprendizaje activo que se caracteriza por la colaboración entre los estudiantes, quienes trabajan juntos para alcanzar objetivos de aprendizaje comunes. En consecuencia, los estudiantes tienen un papel activo en su propio aprendizaje, ya que deben interactuar y comunicarse para resolver problemas y desarrollar nuevas habilidades.

Para que el aprendizaje cooperativo sea efectivo, es importante que se fomente un ambiente de trabajo colaborativo en el aula. Según Kagan (1994), esto implica la creación de equipos de trabajo pequeños y heterogéneos, donde los estudiantes se sientan seguros y cómodos trabajando juntos. Además, es necesario que se establezcan reglas claras y roles específicos para cada miembro del equipo, de manera que se fomente la participación y la responsabilidad individual y grupal. Al implementar este enfoque en el

aula, se fomenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, así como la mejora del rendimiento académico de los estudiantes (Slavin, 2015).

2.3.5 Enfoque basado en proyectos

El enfoque de aprendizaje basado en proyectos es una metodología educativa que implica la realización de proyectos prácticos y significativos para los estudiantes. En el contexto de la enseñanza del inglés, esta metodología se ha utilizado para mejorar el desarrollo de habilidades lingüísticas y la motivación de los estudiantes. Según López y Pozo (2019), el aprendizaje basado en proyectos "permite el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas, al mismo tiempo que fomenta el trabajo en equipo, la creatividad y la resolución de problemas" (p. 29). Además, se ha demostrado que este enfoque puede mejorar la retención del vocabulario y la comprensión lectora (Liu & Zhang, 2019).

Por tanto, es una metodología efectiva para mejorar la enseñanza del inglés, ya que los proyectos prácticos y significativos permiten a los estudiantes aplicar lo que han aprendido en situaciones reales, lo que puede mejorar su retención de conocimientos y su capacidad para comunicarse en inglés. En un estudio realizado por Kim y Han (2020), se encontró que los estudiantes que participaron en un proyecto de aprendizaje del inglés basado en la producción de un vídeo musical mejoraron significativamente su comprensión oral y escrita del idioma. Los autores destacan que este enfoque es efectivo porque "los estudiantes están más motivados cuando trabajan en proyectos significativos que les interesan" (p. 58).

En otras palabras, es una estrategia metodológica de diseño y programación que implementa un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas, mediante un proceso de investigación o creación generado por los estudiantes, ya que

promueve el trabajo autónomo y con un alto nivel de cooperación para obtener un producto final con repercusión pública Li y Li (2020), examinaron el impacto del aprendizaje basado en proyectos en el desarrollo de vocabulario en inglés por parte de estudiantes universitarios chinos. Los resultados mostraron que los estudiantes que participaron en el proyecto de aprendizaje se desempeñaron significativamente mejor en una prueba de vocabulario que los estudiantes que recibieron instrucción tradicional.

Una sociedad en constante cambio exige educar desde un problema, que a través de la experiencia y la interacción construye conocimientos y promueve la autonomía, lo que podría ser clave para desarrollar un aprendizaje significativo. El aprendizaje relevante y continuo se desarrolla a través del intercambio cultural mediante la creación conjunta de culturas en múltiples direcciones y la implementación de una educación más activa que se centre en el "saber hacer" (Kim & Han, 2020).

En este sentido, los proyectos permiten que los docentes promuevan el desarrollo de las competencias en los alumnos, así como su propia capacitación profesional. Además, facilita la elección y la inclusión de todos los estudiantes, lo que los hace actores de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, lo más importante es la socialización, puesto que comporta movimientos tanto dentro como fuera del aula.

2.3.6 Enfoque basado en la lectura y escritura

Este modelo se centra en el desarrollo de la habilidad de lectura y escritura. Los estudiantes leen y escriben textos auténticos y se les enseña a comprender y producir textos de diversos géneros y para distintos propósitos comunicativos. Se enfatiza en el desarrollo de habilidades de lectura crítica y de escritura efectiva. El enfoque de aprendizaje basado en la lectura y la escritura ha demostrado ser una herramienta efectiva en la enseñanza del idioma inglés. Este enfoque considera la utilización de textos

auténticos para la práctica de habilidades de lectura y escritura, y fomenta la participación activa y la colaboración entre los estudiantes. La lectura y la escritura son habilidades fundamentales para la comunicación en cualquier idioma, y este enfoque utiliza estos dos aspectos para ayudar a los estudiantes a mejorar su dominio del inglés.

Según Grabe y Stoller (2011), el aprendizaje basado en la lectura y la escritura se enfoca en el uso de textos auténticos para enseñar el inglés, lo que permite a los estudiantes mejorar sus habilidades de lectura y escritura mientras aprenden el idioma. Igualmente, este enfoque fomenta la participación activa y la colaboración entre los estudiantes. En lugar de simplemente leer y escribir en solitario, los estudiantes trabajan en grupo para analizar y discutir los textos, lo que les permite intercambiar ideas y puntos de vista. La colaboración también puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales y emocionales importantes, como la comunicación efectiva y la resolución de conflictos.

Un estudio realizado por Lee y Choi (2021), encontró que los estudiantes que participaron en un programa de lectura y escritura basado en textos auténticos mejoraron significativamente su habilidad para leer y escribir en inglés en comparación con un grupo de control que recibió enseñanza tradicional. Otro estudio realizado por Kress y Van Leeuwen (2020), mostró que el uso de textos auténticos en la enseñanza del inglés ayudó a los estudiantes a adquirir habilidades de lectura y escritura de manera más efectiva que el uso de textos artificiales.

Por su parte, Orosz et al., (2018), sugieren que la enseñanza del inglés basada en la lectura y la escritura debería ser un proceso interactivo y colaborativo, en el que los estudiantes trabajen juntos para comprender textos y producir sus propias escrituras. Los autores también señalan que es importante que los docentes proporcionen

retroalimentación efectiva a los estudiantes sobre sus producciones escritas. En un estudio realizado por Hedgecock y Shelby (2011), se encontró que el enfoque de aprendizaje basado en la lectura y la escritura puede ser efectivo para mejorar tanto la habilidad de lectura como la producción escrita en inglés de estudiantes de nivel universitario. Los autores sugieren que los docentes deberían enfocarse en la enseñanza de estrategias específicas de lectura y escritura, tales como la identificación de ideas principales, la organización de ideas y la edición de escritos.

En cuanto a la implementación práctica del enfoque, Shih y Wang (2011) sugieren que los docentes deberían diseñar actividades que involucren la lectura y la escritura en una variedad de contextos, tales como la lectura de textos auténticos, la escritura de diarios, la producción de ensayos y la realización de discusiones en grupo. Los autores también destacan la importancia de la retroalimentación y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

2.3.7 Enfoque intercultural

El enfoque intercultural se refiere a la comprensión y apreciación de las diferencias culturales en una variedad de contextos, incluyendo la educación, la salud y la comunicación. De acuerdo con Bennett (2013), este enfoque implica "la capacidad de trabajar y comunicarse efectivamente con personas de otras culturas, la capacidad de reconocer y valorar la diversidad cultural, y la capacidad de ajustarse a nuevos contextos culturales" (p. 23). En este sentido, Byram (2018) sugiere que el enfoque intercultural es una habilidad que debe ser enseñada y desarrollada, y que se basa en la comprensión de los valores, creencias y prácticas de otras culturas. Este enfoque es especialmente importante en la educación, donde la comprensión intercultural puede ayudar a los

estudiantes a desarrollar una mayor conciencia de sí mismos y del mundo que los rodea (Deardorff, 2009).

En la comunicación, el enfoque intercultural puede ayudar a prevenir malentendidos y conflictos entre personas de diferentes culturas (Gudykunst & Kim, 2003). La importancia del enfoque intercultural en la educación ha sido reconocida por muchos autores. De acuerdo con Banks (2008), "el enfoque intercultural se basa en la idea de que la educación debe preparar a los estudiantes para vivir en una sociedad globalizada y multicultural" (p.7). Además, según Deardorff (2009), "la educación intercultural es necesaria para fomentar la comprensión y el respeto hacia otras culturas y para desarrollar habilidades interculturales en los estudiantes" (p. 5).

Por lo tanto, el enfoque intercultural en la enseñanza del inglés también implica la promoción de actitudes interculturales positivas y la conciencia de la diversidad cultural en el aula. Como señala Kramsch (1993), "los profesores deben ayudar a los estudiantes a ser críticos de su propia cultura y de la cultura de los demás, y a valorar y respetar las diferencias" (p. 29). Es importante incorporar el enfoque intercultural en la educación y en otros contextos para promover la comprensión y la comunicación efectiva en entornos multiculturales.

2.4 Componentes de las destrezas básicas del idioma inglés.

Las habilidades lingüísticas están relacionadas con varios aspectos del uso del lenguaje²⁰. La formación lingüística implica desarrollar habilidades analíticas para comprender cómo funciona el lenguaje y cómo se utiliza para comunicar nuestras ideas o

²⁰ En otras palabras, los componentes de las destrezas básicas del idioma son los que permiten una comunicación efectiva con otras personas.

transmitir mensajes. Tener habilidades lingüísticas significa tener fluidez en gramática, estructura, fonología, semántica, etc. del idioma de estudio (Tovar & Del Río, 2021).

Las habilidades en inglés son esenciales en la sociedad actual y necesarias para la comunicación, la educación y el empleo: estas incluyen la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión de lectura y la expresión escrita. En conclusión, la formación lingüística es esencial para el desarrollo de habilidades analíticas, de comunicación efectiva y de pensamiento crítico. Como señala Gómez et al., (2018) "La formación lingüística debe ser vista como un proceso continuo de desarrollo de habilidades y competencias lingüísticas para la comunicación efectiva en cualquier ámbito" (p. 54).

2.4.1 La comprensión auditiva

La comprensión auditiva es la capacidad de entender el inglés hablado. Esta habilidad es crucial para la comunicación efectiva en entornos sociales y profesionales. Según Forsyth (2018), la comprensión auditiva se puede mejorar a través de la exposición a diferentes acentos, la práctica de escuchar grabaciones y la participación en conversaciones en inglés.

Esta habilidad es importante porque permite a los estudiantes comprender el habla cotidiana y académica, así como también las conferencias y las presentaciones. De acuerdo a Harmer (2015), "la comprensión auditiva es una habilidad crítica que los estudiantes necesitan para aprender el idioma inglés y también para tener éxito en la educación superior y en sus futuras carreras profesionales" (p. 97). Para mejorar la comprensión auditiva, los estudiantes pueden escuchar podcasts, ver películas y series en inglés, y practicar conversaciones con hablantes nativos.

Asimismo, Sánchez y Sánchez (2018), la comprensión auditiva es la capacidad de entender el lenguaje hablado en inglés, mientras que la expresión oral es la habilidad de hablar en inglés de manera fluida y comprensible. La comprensión lectora se refiere a la capacidad de entender lo que se lee en inglés, mientras que la expresión escrita es la habilidad de escribir en inglés de manera efectiva.

2.4.2 La expresión oral

La expresión oral se refiere a la capacidad de hablar inglés de manera clara y efectiva. Esta habilidad es importante en situaciones sociales y laborales, ya que permite a las personas comunicarse con claridad y persuasión. Roa (2019), manifiesta que la expresión oral se puede mejorar a través de la práctica de hablar en inglés con hablantes nativos, la toma de cursos de pronunciación y la grabación y revisión de la propia pronunciación. Esta habilidad es importante porque permite a los estudiantes participar en conversaciones y presentaciones, y también para desenvolverse en el ámbito laboral y social. Crystal (2018) afirma que "la expresión oral es una habilidad crítica para cualquier persona que busque comunicarse en inglés, ya sea para fines personales o profesionales" (p. 21). Para mejorar la expresión oral, los estudiantes pueden practicar con amigos y compañeros de clase, tomar clases de pronunciación y hablar con hablantes nativos.

2.4.3 La comprensión lectora

La comprensión de lectura es la habilidad de entender textos escritos en inglés. Esta habilidad es importante en contextos académicos y profesionales, ya que permite a las personas comprender y utilizar información escrita en inglés. De acuerdo con Koda y Zehler (2008), la comprensión de lectura se puede mejorar a través de la lectura frecuente de diferentes tipos de textos, la identificación de patrones de vocabulario y la práctica de la comprensión crítica de textos.

Esta habilidad es importante porque permite a los estudiantes leer libros, artículos académicos y documentos importantes en inglés. Para el Consejo de Europa (MCURL) (2018), "la lectura es una habilidad esencial para cualquier persona que busque aprender y dominar el idioma inglés, ya que permite el acceso a una gran cantidad de información y conocimiento" (p. 4). Para mejorar la lectura, los estudiantes pueden leer libros y artículos en inglés, hacer resúmenes y tomar notas para mejorar la comprensión.

2.4.4 La expresión escrita

La expresión escrita es la capacidad de escribir en inglés de manera clara y efectiva. Esta habilidad es crucial en entornos académicos y profesionales, ya que permite a las personas comunicar información de manera clara y persuasiva. De acuerdo a Forsyth (2018), la expresión escrita se puede mejorar a través de la práctica frecuente de la escritura en inglés, la revisión y edición de textos propios y la lectura crítica de textos escritos en inglés.

Agregando a lo anterior, esta habilidad es importante porque permite a los estudiantes escribir ensayos, correos electrónicos y otros documentos importantes en inglés. Marín y Rodríguez (2021), afirman que "la escritura es una habilidad fundamental que los estudiantes necesitan para tener éxito en la educación superior y en el ámbito laboral" (p.53). Para mejorar la escritura, los estudiantes pueden practicar escribir ensayos y correos electrónicos, revisar y corregir su trabajo y leer escritos en inglés para mejorar su estilo y vocabulario.

En conclusión, las habilidades lingüísticas del inglés son fundamentales para la comunicación efectiva en entornos sociales y profesionales. La comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión de lectura y la expresión escrita son habilidades que se pueden mejorar a través de la práctica y la exposición a diferentes tipos de textos y

acentos. En ese mismo contexto, es importante tomar cursos y participar en conversaciones en inglés con hablantes nativos, así como leer y escribir en inglés con frecuencia.

2.5 Las prácticas pedagógicas de los docentes

2.5.1 Rol del docente en la enseñanza del inglés

El papel del docente en la enseñanza del inglés es crucial para garantizar el aprendizaje efectivo de los estudiantes (Kumaravadivelu, 2003). Además, deben ser capaces de motivar a los estudiantes para que se sientan interesados y comprometidos en su aprendizaje. Conforme a Hinkel y Fotos (2013), el docente de inglés debe ser capaz de proporcionar una variedad de actividades que involucren a los estudiantes en la práctica del idioma. En tal sentido, el docente debe ser capaz de adaptar su enseñanza a las necesidades y preferencias individuales de cada estudiante (Larsen-Freeman y Anderson, 2011).

Para lograr esto, en primer lugar, es importante que el docente tenga un alto nivel de competencia en el idioma inglés. Canagarajah (2013), señala que “los docentes deben ser capaces de comprender y usar la lengua meta con fluidez, lo que les permite ser modelos efectivos para los estudiantes” (p. 35). Asimismo, debe ser capaz de aplicar diferentes metodologías de enseñanza para que los estudiantes puedan aprender de manera efectiva. Por ejemplo, el docente puede utilizar técnicas como el aprendizaje cooperativo o la enseñanza basada en proyectos para ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades comunicativas (Brown, 2007).

El docente debe ser capaz de seleccionar e implementar estrategias de enseñanza adecuadas para el aprendizaje de los estudiantes; como mencionan D’Souza et al. (2021), “los docentes deben ser capaces de adaptar su enseñanza a las necesidades y habilidades

individuales de los estudiantes, utilizando una variedad de enfoques y técnicas de enseñanza para asegurar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender” (p. 246). Otro aspecto importante del papel del docente en la enseñanza del inglés es el fomento de la autoevaluación y la retroalimentación. El docente debe proporcionar a los estudiantes retroalimentación continua sobre su desempeño, lo que les permitirá mejorar su aprendizaje. Igualmente, el docente debe enseñar a los estudiantes a evaluar su propio aprendizaje para que puedan identificar sus fortalezas y debilidades y trabajar en ellas (Harmer, 2013).

En tal sentido, el docente debe ser un facilitador del aprendizaje, en lugar de ser el único responsable del aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, Richards y Rodgers (2014), señalan que “los docentes deben fomentar la autonomía y la responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, creando un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo en el aula” (p. 147). Por lo que, es esencial que el docente tenga un conocimiento profundo de la cultura y los valores de la lengua meta, y así ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades comunicativas adecuadas y apropiadas en la lengua extranjera. De acuerdo con Byram (2018), “los docentes deben ayudar a los estudiantes a desarrollar la competencia intercultural y la conciencia, para poder comunicarse con personas de diferentes culturas de manera efectiva y respetuosa” (p. 165).

Con base a lo anterior, se evidencia que los saberes del docente presentan una relación de efecto directo en las prácticas pedagógicas que desarrollan en el aula. Tal como se menciona en el estudio de Iriarte et al. (2008), la práctica del profesor no está delimitada únicamente por lo que sucede en el aula, sino que lo trasciende. Esto es, para esta tesis doctoral, fundamental desde el conocimiento del docente como un mediador

importante en la configuración de las prácticas pedagógicas que suceden en la enseñanza de lengua extranjera particularmente sobre el componente intercultural.

Finalmente, según los mismos autores, el rol del docente en la enseñanza del inglés es esencial para el éxito del aprendizaje de los estudiantes; para ser un docente efectivo, deben ser capaces de adaptar su enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante, aplicar diferentes metodologías de enseñanza apropiadas que fomenten la autonomía del estudiante durante el proceso de aprendizaje con la finalidad de ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades comunicativas en inglés y tener éxito en un mundo cada vez más globalizado.

2.5.2 Competencias docentes para la enseñanza del inglés

Las competencias docentes para la enseñanza del inglés son fundamentales para garantizar una educación de calidad en el ámbito de la enseñanza de idiomas. Desde la visión de Castañeda y Patiño (2021), estas competencias se refieren a la capacidad del docente para planificar, diseñar y desarrollar actividades que permitan a los estudiantes adquirir habilidades comunicativas en inglés. Además, estas competencias también incluyen la capacidad del docente para evaluar el progreso del estudiante y adaptar su enseñanza en función de las necesidades individuales de cada alumno.

De acuerdo con Llurda (2018), estas competencias se pueden dividir en tres categorías: competencias generales, competencias específicas y competencias interculturales. Las competencias generales incluyen la capacidad de comunicarse de manera efectiva, la habilidad para trabajar en equipo, la capacidad para reflexionar sobre la propia práctica y la disposición para aprender y actualizarse constantemente. Por otro lado, las competencias específicas incluyen la capacidad para diseñar y planificar clases, la habilidad para seleccionar y utilizar materiales didácticos apropiados, la capacidad para

evaluar el aprendizaje de los estudiantes y la habilidad para adaptarse a las necesidades individuales de cada estudiante. Finalmente, las competencias interculturales incluyen la capacidad para entender y respetar otras culturas y la habilidad para integrar la interculturalidad en la enseñanza del inglés.

En conclusión, las competencias docentes para la enseñanza del inglés son un conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que un docente debe poseer para ser eficaz en la enseñanza de esta lengua extranjera. Estudios recientes demuestran que estas competencias incluyen habilidades pedagógicas, habilidades lingüísticas, habilidades tecnológicas y habilidades interculturales (Marinova, 2022; Huang y Li, 2021).

Por ello, se consideran esenciales para que los docentes de inglés puedan enfrentar los desafíos de la enseñanza en la era digital y multicultural actual. Las competencias docentes para la enseñanza del inglés son esenciales para garantizar una educación de calidad en el ámbito de la enseñanza de idiomas. Los docentes de inglés deben estar capacitados en relación a las habilidades pedagógicas, lingüísticas, tecnológicas e interculturales para satisfacer las necesidades de los estudiantes en la era digital y multicultural actual.

2.5.3 Métodos y estrategias de enseñanza utilizados por los docentes de inglés en la actualidad

En la actualidad, los docentes de inglés han adoptado una variedad de métodos y estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades de los estudiantes como se describió en las secciones anteriores de este capítulo.

La tecnología educativa también ha influido en los métodos de enseñanza utilizados por los docentes de inglés en la actualidad. El uso de herramientas digitales, como los juegos

educativos, las aplicaciones móviles y los recursos en línea, ha permitido a los docentes de inglés integrar la tecnología en su enseñanza y hacerla más interactiva y atractiva para los estudiantes (Hubbard y Levy, 2016).

Es importante señalar que estas teorías no son excluyentes entre sí, y que muchos docentes combinan elementos de varias de ellas en sus prácticas pedagógicas. Además, estas teorías se basan en el enfoque constructivista de la enseñanza, que se enfoca en el aprendizaje activo y en la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes.

Además de los métodos de enseñanza, los docentes de inglés también utilizan diversas estrategias para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes. En esa misma línea, Ellis y Shintani (2014), señalan que las estrategias más utilizadas son la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje, la práctica guiada, el feedback efectivo y la enseñanza contextualizada. La enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje se refiere a la enseñanza de habilidades metacognitivas y la enseñanza de estrategias específicas para el aprendizaje del idioma inglés. La práctica guiada implica la exposición repetida a situaciones de aprendizaje, mientras que el feedback efectivo se refiere a la retroalimentación constructiva proporcionada por el docente. Finalmente, la enseñanza contextualizada que se enfoca en la enseñanza del idioma en situaciones y contextos auténticos.

Finalmente, en la actualidad los docentes de inglés han adoptado una variedad de métodos y estrategias de enseñanza, los cuales tienen como objetivo proporcionar a los estudiantes experiencias de aprendizaje más significativas y auténticas que les permitan mejorar su competencia en el idioma inglés. En este sentido, estos métodos varían según el contexto y los objetivos de aprendizaje.

2.5.4 Evaluación del aprendizaje y su impacto en la enseñanza del inglés

La evaluación del aprendizaje es un proceso fundamental en la enseñanza del inglés, puesto que permite medir el progreso de los estudiantes y ajustar la enseñanza en consecuencia. La ejecución efectiva, también, puede motivar a los estudiantes y mejorar su compromiso con el aprendizaje. En esa misma línea, la evaluación puede tener un impacto en la forma en que los docentes enseñan, ya que pueden adaptar su enfoque de enseñanza para abordar las necesidades y fortalezas de los estudiantes, todo según Rodríguez y Ruiz (2021), quienes también consideran que la evaluación del aprendizaje debe ser auténtica y estar alineada con los objetivos de aprendizaje.

Debe ser continua y variada, utilizando diferentes tipos de evaluación, como la evaluación formativa y sumativa. La evaluación formativa se utiliza durante el proceso de aprendizaje para identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes y ajustar la enseñanza en consecuencia. La evaluación sumativa se utiliza para medir el logro de los objetivos de aprendizaje al final de un período de tiempo. Al respecto, la evaluación del aprendizaje es un proceso continuo y sistemático que permite obtener información sobre los resultados de aprendizaje. En tal sentido, una evaluación efectiva del aprendizaje en inglés debe considerar el desarrollo de habilidades comunicativas, tales como la comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita, así como el conocimiento gramatical y léxico. Se deben utilizar técnicas de evaluación que permitan medir el dominio de estas habilidades de manera adecuada.

La evaluación del aprendizaje en la enseñanza del inglés tiene varios objetivos. En primer lugar, permite identificar el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje y, en consecuencia, ajustar el proceso de enseñanza en función de los resultados obtenidos. En segundo lugar, la evaluación permite a los estudiantes conocer sus fortalezas y debilidades en el aprendizaje del inglés y, por tanto, tomar medidas para mejorar su rendimiento. Por

último, la evaluación es una herramienta que permite a los docentes y a las instituciones educativas tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza y, en su caso, realizar cambios en función de los resultados obtenidos.

Finalmente, la evaluación del aprendizaje es fundamental para la enseñanza del inglés. Los docentes deben asegurarse de que la evaluación sea auténtica, continua y variada, y que esté ajustada a los objetivos de aprendizaje. Es así como, la evaluación debe medir el conocimiento, así como el desarrollo de habilidades y competencias de los estudiantes, además de utilizarse para adaptar la enseñanza a sus necesidades de aprendizaje.

2.6 Conclusión

En este capítulo presento y analizo las teorías y conceptos que sirvieron de base para el desarrollo de este estudio. A su vez, me encargo de contextualizar el problema de investigación, con el fin de brindar una comprensión profunda del tema de investigación y establecer una relación entre los resultados obtenidos y las teorías existentes. Igualmente, el marco teórico me permitió identificar las lagunas o vacíos en la investigación existente y formular preguntas que puedan ser respondidas a través del estudio en cuestión. Asimismo, el marco teórico me ayudó a definir los conceptos clave y a establecer las variables que se van a medir. En definitiva, el capítulo del marco teórico es esencial para el éxito de cualquier investigación, puesto que permite al investigador comprender de mejor manera el problema de estudio y construir una sólida base teórica para el desarrollo de la investigación.

Capítulo III

Revisión bibliográfica sobre la enseñanza del inglés en bachillerato y las prácticas docentes de los maestros alrededor el mundo

3.1 Introducción

La enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato y las prácticas docentes de los maestros han sido objeto de atención e investigación en el ámbito educativo. El aprendizaje de este idioma se ha convertido en una necesidad fundamental en la sociedad actual, donde la globalización y la comunicación internacional son cada vez más relevantes. Por tanto, comprender cómo se enseña el inglés en bachillerato y analizar las prácticas docentes de los maestros resulta crucial para mejorar la calidad de la educación y garantizar el desarrollo de competencias lingüísticas sólidas en los estudiantes. Propongo esta revisión bibliográfica para examinar y sintetizar investigaciones y estudios previos que abordan la enseñanza del inglés en bachillerato y las estrategias pedagógicas empleadas por los maestros en esta área. Además, busco analizar las diferentes aproximaciones teóricas y metodológicas utilizadas en la enseñanza del inglés, así como los enfoques curriculares y las técnicas de evaluación empleadas en este contexto educativo.

A través de esta revisión, espero obtener una visión general y crítica de la literatura existente sobre la enseñanza del inglés en bachillerato y las prácticas docentes de los maestros, identificando tendencias, desafíos y áreas de mejora. Además, busco destacar las mejores prácticas y enfoques innovadores que han demostrado ser efectivos en el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés entre los estudiantes de bachillerato. El análisis de la bibliografía relevante contribuirá a enriquecer la comprensión de la situación actual de la enseñanza del inglés en bachillerato, permitiendo identificar

posibles brechas y áreas de oportunidad que puedan fortalecer la formación de los estudiantes y mejorar la calidad de los programas educativos. Asimismo, espero que esta revisión bibliográfica sirva como punto de partida para futuras investigaciones y propuestas de intervención pedagógica en el ámbito de la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato.

Seguidamente, expongo varias investigaciones que exhiben la diversidad de temáticas de esta tesis. Asimismo, presento estudios que discuten temáticas más específicas. En el siguiente cuadro compilo las investigaciones que van a ser expuestas:

Cuadro 1

Tipos de estudio

Tipos de Estudio	Autores
3.2.1. Estudios relacionados con la enseñanza del inglés	Carballo, R., & Díaz, E. (2019) Cummins (2000)
	Escobar, A. (2021)
	Farrah, M. (2012)
	Martínez, J. (2010)
	Molina, J., San Martín, J. C., & Mora, J. C. (2020)
	Ribeiro, V., & Menezes, V. (2019)
	Smith, J. (2018) Smith, J. y Johnson, L. (2020)
3.3. Otras investigaciones	
3.3.1. Estudios relacionados con las prácticas pedagógicas de los docentes en el contexto ecuatoriano	Aguilar, M. y Jaramillo, P. (2020)
	Castillo, L. (2018)
	Espinosa, S. y Velasco, M. (2022)
	González, A. (2020)
	Hernández, J. (2022)

	León, C. (2019).
	Loachamín, C. y Velasco, M. (2021)
	Morales, E. (2020)
	Padilla, L & Espinoza L. (2014)
	Paredes, D. y Pino, J. (2021)
	Pérez, A. (2021)
	Reyes, M; Murieta, G; Hernandez, E. (2011).

3.2 Estudios relacionados con la enseñanza del inglés alrededor del mundo

La enseñanza del inglés como lengua extranjera es un tema de gran relevancia en la actualidad, debido a la creciente importancia del inglés como lingua franca global. Varios estudios realizados en distintas partes del mundo, abordan diferentes aspectos de la enseñanza del inglés. Estos estudios proporcionan una visión global de los enfoques, desafíos y prácticas relacionadas con la enseñanza del inglés como lengua extranjera en diferentes lugares del mundo.

Farrah (2012), en el estudio titulado "The Impact of Peer Feedback on Improving the Writing Skills among Hebron University Students"²¹, investigó el efecto de la retroalimentación de los compañeros en la mejora de las habilidades de escritura entre los estudiantes de la Universidad de Hebrón.

Los resultados revelaron que el grupo experimental, que recibió retroalimentación de sus compañeros, mostró una mejora significativa en sus habilidades de escritura en

²¹ El impacto de la retroalimentación por pares para mejorar la habilidad de escribir en los estudiantes de la Universidad de Hebron.

comparación con el grupo de control. Además, se observó que los estudiantes del grupo experimental también adquirieron una mayor conciencia de los aspectos de su escritura que necesitaban mejorar, lo que les ayudó a desarrollar una autoevaluación más efectiva.

Proporcionar a los estudiantes la oportunidad de brindarse comentarios y sugerencias constructivas mutuamente no solo les ayuda a mejorar sus habilidades de escritura, sino que también fomenta una mayor conciencia y autoevaluación de su propio trabajo. Estos hallazgos sugieren que la implementación de estrategias de retroalimentación entre compañeros puede ser una herramienta efectiva para mejorar la calidad de la escritura en entornos educativos.

Jonassen y Land (2012) en su estudio investigativo, propusieron analizar los efectos de la combinación del enfoque por tareas y el uso de las TIC en el aprendizaje del inglés. Para ello, llevaron a cabo un estudio experimental con un grupo de estudiantes de inglés como lengua extranjera, divididos en un grupo experimental que utilizó el enfoque por tareas y las TIC, y un grupo de control que recibió una instrucción más tradicional. Los resultados del estudio indicaron que el grupo experimental, que empleó el enfoque por tareas y las TIC, mostró un mayor nivel de motivación y participación activa en comparación con el grupo de control. Además, los estudiantes del grupo experimental demostraron un mejor desempeño en la producción oral y escrita del inglés, así como en la comprensión auditiva y lectora.

El uso de las TIC en combinación con el enfoque por tareas proporcionó a los estudiantes una mayor exposición al inglés auténtico y les permitió practicar el idioma en contextos significativos. Las herramientas digitales y el aprendizaje en línea facilitaron el acceso a recursos multimedia, ejercicios interactivos y actividades de colaboración en línea, lo que enriqueció la experiencia de aprendizaje y promovió el desarrollo de

habilidades comunicativas. Sin embargo, el estudio también identificó algunos desafíos y limitaciones en la implementación de este enfoque. Entre ellos se encuentran la necesidad de una infraestructura tecnológica adecuada, la capacitación docente en el uso de las TIC y la selección y evaluación cuidadosa de los recursos digitales.

Por otra parte, en el estudio investigativo realizado por Smith (2018), titulado "Desafíos en la adopción de un enfoque comunicativo para mejorar la enseñanza del inglés en Japón: una perspectiva de los profesores", se exploran los obstáculos que los profesores de inglés en Japón enfrentan al intentar implementar un enfoque comunicativo en sus clases. El enfoque comunicativo es un método pedagógico centrado en el desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita en el idioma objetivo, y se considera fundamental para el aprendizaje efectivo de una lengua extranjera. Sin embargo, su adopción plena en el contexto educativo japonés presenta desafíos particulares.

Uno de los principales desafíos identificados es la fuerte orientación hacia los exámenes estandarizados en el sistema educativo japonés. Los profesores sienten una presión significativa para enseñar y evaluar a los estudiantes de acuerdo con los requisitos de los exámenes, lo que puede limitar el tiempo y los recursos dedicados a la práctica comunicativa en el aula. Por otro lado, también evidenció que los profesores de inglés en Japón a menudo tienen una carga de trabajo pesada y horarios muy ajustados. Esto dificulta la implementación de actividades comunicativas que requieren tiempo adicional para la preparación y la interacción en el aula.

Además, los programas de estudio pueden estar sobrecargados de contenido, dejando poco espacio para prácticas comunicativas significativas. Asimismo, muchos profesores de inglés en Japón enfrentan desafíos relacionados con su propia competencia lingüística y su formación docente. Algunos pueden tener un dominio limitado del inglés,

lo que les dificulta implementar un enfoque comunicativo de manera efectiva. Además, la formación docente inicial y continua puede no proporcionar las habilidades y estrategias necesarias para enseñar de manera comunicativa. Otro desafío identificado fue la resistencia o falta de comprensión por parte de los estudiantes y los padres hacia un enfoque comunicativo. Algunos estudiantes pueden estar acostumbrados a métodos más tradicionales de enseñanza de idiomas y pueden tener expectativas diferentes sobre cómo se debe enseñar el inglés. Esto puede dificultar la implementación de un enfoque más comunicativo en el aula.

Asimismo, Smith y Johnson (2020) examinaron cómo la tecnología se ha convertido en una herramienta crucial para la enseñanza del inglés en Corea del Sur, en su estudio titulado "The Role of Technology in English Language Learning", los autores analizan cómo el uso de aplicaciones, plataformas en línea y recursos multimedia puede mejorar la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, así como los desafíos que los profesores enfrentan al integrar la tecnología en el aula. En términos generales, los resultados de esta investigación incluyeron un análisis de datos sobre el impacto de la tecnología en el aprendizaje del inglés, la efectividad de diferentes tipos de tecnología (como aplicaciones móviles, plataformas en línea, software educativo, etc.), las actitudes y percepciones de los profesores y estudiantes hacia la tecnología en el aula, las barreras y desafíos en la implementación de la tecnología, entre otros aspectos relevantes. La información obtenida de la aplicación de estos instrumentos, mostró que la implementación de la tecnología en el aula presentó varias barreras. Primeramente, la capacitación de los docentes para el manejo de las herramientas tecnológicas y el acceso a estas herramientas en el aula.

En relación a la metodología, en este estudio se utilizó un enfoque mixto que combina métodos cuantitativos y cualitativos. En el caso de los métodos cuantitativos, el

investigador recopiló datos a través de cuestionarios, pruebas estandarizadas o registros de rendimiento de los estudiantes, para analizar el impacto cuantitativo de la tecnología en el aprendizaje del inglés. Los métodos cualitativos recopilaron datos a través de entrevistas²², con el fin de explorar las percepciones, experiencias y opiniones de los profesores y estudiantes sobre la integración de la tecnología.

Siguiendo esta línea, en el estudio titulado “El impacto del aprendizaje basado en tareas en la enseñanza del inglés en España”, Martínez (2010) investigó el enfoque del aprendizaje basado en tareas²³ y su aplicación en el contexto español. El autor analizó cómo la implementación de tareas auténticas y significativas puede mejorar la motivación y el rendimiento de los estudiantes de inglés, así como los factores que pueden influir en el éxito de este enfoque.

El investigador informó que los estudiantes mostraron un mayor interés y participación activa en las actividades de aprendizaje basadas en tareas, lo que se reflejó en resultados positivos en cuestionarios de actitudes y observaciones de clase. Este estudio concluyó que el aprendizaje basado en tareas promovió una comprensión más profunda y significativa de los contenidos de inglés, ya que los estudiantes estuvieron involucrados en tareas auténticas y contextualizadas.

En secuencia a lo anterior, en otro estudio titulado "La enseñanza del inglés a través del contenido en Brasil", en el que se examina la enseñanza del inglés a través del contenido²⁴ en el contexto brasileño, se analiza cómo la integración del inglés con otras materias académicas puede promover un aprendizaje más significativo y mejorar las

²² Instrumentos de investigación, para recolectar información acerca de la efectividad del enfoque basado en tareas

²³ (TBL, por sus siglas en inglés)

²⁴ (CLIL, por sus siglas en inglés)

habilidades lingüísticas de los estudiantes brasileños, así como los desafíos que los profesores enfrentan al implementar este enfoque (Ribeiro & Menezes, 2019).

El investigador evidenció que algunos profesores han adoptado completamente este enfoque, mientras que otros lo utilizan de manera más limitada²⁵. En términos de efectividad, el estudio señaló que el enfoque de enseñanza del inglés a través del contenido podría tener beneficios significativos para los estudiantes, según el investigador, el uso de materiales auténticos fomenta la motivación y el interés de los estudiantes, mejoró su participación y aprendizaje. Además, al integrar la enseñanza del inglés con otras áreas curriculares, se promueve un aprendizaje más significativo y relevante.

Sin embargo, el estudio también identificó desafíos en la implementación de este enfoque tales como la falta de capacitación²⁶ adecuada para los profesores. El autor enfatizó que muchos profesores no tienen experiencia en la enseñanza del inglés a través del contenido y requieren apoyo adicional para desarrollar las habilidades y conocimientos necesarios. Además, la falta de materiales y recursos adecuados también puede dificultar la implementación efectiva.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje del inglés, el estudio realizado por Carballo y Díaz (2019) sugiere que es necesario utilizar herramientas de evaluación más contextualizadas y auténticas, que permitan evaluar no solo la competencia lingüística, sino también la capacidad de comunicarse y comprender la cultura angloparlante. En este estudio, los investigadores emplearon un cuestionario a un grupo de 90 docentes para recopilar información sobre la experiencia personal, actitudes y conocimientos culturales

²⁵ La falta de desarrollo profesional y capacitación continua, no permite la implementación del enfoque basado en tareas en la enseñanza del inglés.

²⁶ Los hallazgos evidencian que la capacitación a los maestros es un elemento primordial en el desempeño docente.

relacionados con el idioma inglés. De acuerdo con los autores, la enseñanza del inglés ha evolucionado hacia enfoques más comunicativos y contextuales, y requiere de una formación adecuada de los docentes y herramientas de evaluación contextualizadas y auténticas.

Para Escobar (2021), la enseñanza del inglés ha estado influenciada por modelos educativos tradicionales y enfoques centrados en la gramática. Sin embargo, el autor afirma que en su estudio pudo evidenciar que esta enseñanza ha avanzado hacia enfoques más comunicativos y contextuales, que permiten a los estudiantes aprender el idioma de manera más significativa y destaca la importancia de la formación de los docentes. Finalmente, Molina et al. (2020), enfatiza que, en su estudio cualitativo realizado con 10 maestros de inglés en México, demostró la relevancia de la formación, lo esencial de que los docentes adquieran el nivel de suficiencia y se capaciten sobre las mejores prácticas pedagógicas para enseñar el idioma de manera efectiva. La formación docente y la capacitación en las mejores prácticas pedagógicas son elementos esenciales para garantizar la calidad de la educación. En el contexto del estudio mencionado, Molina et al. (2020) resaltaron la relevancia de que los docentes adquieran un nivel de suficiencia en el idioma que enseñan y que se capaciten en estrategias pedagógicas efectivas para impartir clases de manera más eficiente.

De acuerdo a los autores, cuando los docentes tienen un buen dominio del idioma, son capaces de comunicarse de manera más clara y precisa con sus estudiantes. Esto no solo facilita la transmisión de conocimientos, sino que también fomenta la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes. Además, según sus hallazgos, los docentes bien preparados pueden adaptar sus métodos de enseñanza según las necesidades individuales de los estudiantes y utilizar enfoques pedagógicos variados que promuevan la participación activa y el interés en el aprendizaje del idioma.

Finalmente, el estudio de Cummins (2000) destaca la relevancia de la competencia lingüística y cultural de los profesores de inglés como lengua extranjera. Este autor argumenta que los docentes deben tener un dominio sólido del idioma y comprender las culturas relacionadas para poder transmitir efectivamente los conocimientos a sus estudiantes. Asimismo, para este autor, la competencia lingüística abarca no solo la habilidad de hablar y entender el inglés, sino también la capacidad de utilizarlo de manera precisa y fluida en diferentes contextos. Los profesores deben ser capaces de modelar y enseñar la pronunciación correcta, la gramática, el vocabulario y las habilidades comunicativas necesarias para el aprendizaje del idioma.

Además, el autor resalta la importancia de la competencia cultural. Los docentes deben tener una comprensión profunda de las culturas asociadas con el inglés, incluyendo las normas sociales, las costumbres, los valores y las creencias. Esto les permite enseñar el idioma de una manera auténtica y relevante, fomentando la sensibilidad intercultural en el aula. En resumen, el estudio resalta la importancia de la competencia lingüística y cultural de los profesores de inglés. El dominio del idioma y la comprensión de las culturas asociadas son fundamentales para transmitir efectivamente los conocimientos a los estudiantes. Esto asegura una enseñanza auténtica y significativa, promoviendo un aprendizaje más profundo y enriquecedor del inglés como lengua extranjera.

3.3 Otras investigaciones

3.3.1. Las prácticas docentes de los maestros de inglés en el contexto ecuatoriano

Tabla 1***Estudios relacionados con las prácticas pedagógicas***

Estudios relacionados con las prácticas pedagógicas de los docentes en el contexto ecuatoriano	Aguilar, M. y Jaramillo, P. (2020)
	Castillo, L. (2018)
	Espinosa, S. y Velasco, M. (2022)
	González, A. (2020)
	Hernández, J. (2022)
	León, C. (2019).
	Loachamín, C. y Velasco, M. (2021)
	Morales, E. (2020)
	Padilla, L. & Espinoza . (2014)
	Paredes, D. y Pino, J. (2021)
	Pérez, A. (2021)
	Reyes, M; Murieta, G; Hernandez, E. (2011).

Las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés pueden variar en función de la edad de los estudiantes, el contexto socioeconómico, cultural y geográfico, así como de las competencias y habilidades específicas que se pretenden desarrollar. En ese mismo contexto, es de suma importancia el análisis de estudios investigativos previos que permitan ampliar el esquema referencial sobre el tema que se aborda en la presente investigación. De acuerdo con Pérez (2021), las prácticas pedagógicas son "el conjunto de acciones, estrategias y métodos utilizados por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de facilitar la adquisición de conocimientos, habilidades y valores por parte de los estudiantes" (p. 24).

En esa misma línea, Hernández (2022) señala que las prácticas pedagógicas han evolucionado a lo largo de la historia de la educación y han sido influenciadas por diferentes corrientes pedagógicas. En este sentido, se han destacado la pedagogía tradicional, la pedagogía crítica, la pedagogía del constructivismo, entre otras. Cada una de estas corrientes ha propuesto diferentes formas de enseñanza y aprendizaje, y ha enfatizado aspectos específicos de la educación.

Algunos países latinoamericanos han establecido la enseñanza del idioma inglés como materia obligatoria, desde la educación inicial, como es el caso de México, Colombia, Chile, Brasil y recientemente Ecuador (Reyes et al., 2011). No obstante, el aprendizaje de otro idioma no se consideraba como un elemento necesario dentro de la educación ecuatoriana. La habilidad de manejar una lengua extranjera por parte de los estudiantes de los diferentes niveles educativos era casi nula, debido a la poca atención que se le prestaba a la enseñanza del inglés.

En Ecuador se ha establecido la enseñanza del inglés como materia obligatoria desde la educación inicial, a partir de la última reforma curricular del 2016, a fin de que, los estudiantes alcancen el perfil de egreso de acuerdo a la malla curricular alineada al Marco Común Europeo; siendo entonces necesario revisar cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas de los docentes y si estas inciden en el desarrollo de las destrezas básicas del idioma en los estudiantes (Mineduc, 2016).

La UNESCO (2003), ha destacado que el aprendizaje de una lengua extranjera "puede contribuir significativamente a la educación intercultural y a la comprensión mutua entre las personas y las culturas" (p. 6). Además, señala que el aprendizaje de lenguas extranjeras puede ayudar a mejorar la calidad de la educación y a aumentar las oportunidades de empleo y de movilidad social. En su informe sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, la UNESCO (2019), enfatiza que "el aprendizaje de una lengua

extranjera no solo es beneficioso para la comunicación intercultural, sino que también puede mejorar la capacidad cognitiva y la memoria" (p. 14). Asimismo, destaca que el aprendizaje de lenguas extranjeras es esencial para el desarrollo sostenible y para promover la diversidad cultural.

Luego de revisar y analizar información sobre investigaciones locales, se ha podido constatar que existen investigaciones relacionadas a la enseñanza del inglés, las prácticas pedagógicas de los docentes y su relación con el desarrollo de las destrezas básicas del idioma. En la investigación realizada por Castillo (2018), se examinan las dificultades y oportunidades de la enseñanza del inglés en Ecuador a través de entrevistas con docentes y estudiantes de inglés. Los hallazgos sugieren que las limitaciones en la formación y capacitación de los docentes, así como la falta de recursos y materiales adecuados, son los principales obstáculos para el desarrollo de las destrezas básicas del idioma.

Por otro lado, el estudio de González (2020) explora las estrategias utilizadas por los docentes de inglés en las escuelas secundarias públicas de Ecuador y su efectividad en el desarrollo de las destrezas básicas del idioma. Los resultados indican que las estrategias comunicativas, como la interacción y el uso de materiales auténticos, son las más efectivas para mejorar la competencia lingüística de los estudiantes.

En el estudio de caso sobre la práctica docente de los profesores de inglés en escuelas públicas llevado a cabo por Padilla y Espinoza (2014), investigadoras del Centro de ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, se evidenció que la práctica docente se fundamenta en el uso de métodos tradicionales, debido a que la mayoría de los docentes no incorporan las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este estudio demostró que en la mayoría de las instituciones públicas no se disponen de recursos ni de equipos informáticos y en los pocos que existen no son

explotados de una manera eficiente, debido a la falta de capacitación docente en la aplicación de estos recursos tecnológicos, lo que conlleva sin lugar a dudas a una enseñanza rutinaria y poco significativa.

En otras investigaciones que se han revisado en el ámbito local, se propone el uso y efectividad de la retroalimentación de los docentes en las asignaciones de escritura en inglés en un contexto ecuatoriano. Los resultados muestran que la retroalimentación enfocada en aspectos específicos del lenguaje, como la gramática y la estructura, es más efectiva para mejorar las destrezas de escritura en inglés de los estudiantes (León, 2019).

Una investigación, llevada a cabo por Morales (2020), estudió el uso de la tecnología en la enseñanza del inglés en la educación superior en Ecuador. Los resultados indican que el uso de tecnologías como plataformas en línea y aplicaciones móviles pueden mejorar la motivación de los estudiantes y la efectividad de la enseñanza del idioma.

Desde la perspectiva de Loachamín y Velasco (2021), la práctica pedagógica del docente de inglés tiene una relación significativa con el desarrollo de las destrezas básicas del idioma en los estudiantes. En su estudio, encontraron que los docentes que utilizan metodologías activas y lúdicas en el aula para evaluar y proveer retroalimentación, logran que los estudiantes se involucren más en el aprendizaje del idioma, lo que se refleja en una mejora significativa en las destrezas básicas del idioma.

Por otro lado, en el estudio de Aguilar y Jaramillo (2020), los investigadores analizaron la práctica pedagógica de los docentes de inglés en la ciudad de Quito y encontraron que la mayoría de los docentes utilizan metodologías tradicionales y poco innovadoras, lo que podría limitar el desarrollo de las destrezas básicas del idioma en los estudiantes. Para Díaz y Gallegos (2002), en la labor del maestro la acción que circunscribe las actividades realizadas por el docente es la enseñanza; se efectúa a través

de ella un proceso delimitado por los objetivos, el estilo de enseñar del profesor y el entorno al cual se dirigen sus acciones.

Asimismo, en el estudio de Paredes y Pino (2021), se identificó que la falta de formación y capacitación continua de los docentes de inglés, puede influir negativamente en la enseñanza del idioma como resultado de una práctica pedagógica rutinaria, en la cual no se implementan estrategias innovadoras que permitan mejorar el desarrollo de las destrezas básicas del idioma en los estudiantes.

Por último, en el estudio de Espinosa y Velasco (2022), se analizó la relación entre el uso de tecnologías en la práctica pedagógica de los docentes de inglés y el desarrollo de las destrezas básicas del idioma en los estudiantes. Se encontró que el uso adecuado de tecnologías en el aula puede favorecer la enseñanza del idioma y el desarrollo de las destrezas básicas del mismo.

3.4 Características distintivas de esta tesis

Seguidamente, integró los elementos característicos de esta tesis con respecto a los estudios presentados en este capítulo. Estas discrepancias buscan abordar las áreas de falta de conocimiento identificadas en los estudios mencionados en este capítulo:

-La investigación sobre la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato en Ecuador y las prácticas docentes de los maestros se ajusta dentro del ámbito educativo y pedagógico. Específicamente, se enfoca en el contexto de la enseñanza de la lengua inglesa y en cómo los maestros desarrollan sus prácticas de enseñanza en esta área.

La investigación se basa en un enfoque que considera las interacciones sociales y los aspectos culturales como elementos fundamentales para comprender la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato en Ecuador, además de analizar las influencias y relaciones de poder que pueden estar presentes en este contexto educativo. Este enfoque

se diferencia de otras perspectivas más tradicionales o predominantes en los estudios revisados previamente.

Finalmente, este estudio contribuye al conocimiento existente, ya que investigaciones de esta naturaleza son necesarias en contextos educativos, especialmente en el caso de Ecuador, donde no se ha realizado estudios previos que consideren las interacciones sociales y los aspectos culturales como elementos fundamentales para comprender la enseñanza del inglés.

3.5 Conclusión

Este capítulo tiene como propósito establecer una base sólida para el presente estudio, además de examinar y analizar las investigaciones previas realizadas en el campo de la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato y las prácticas docentes de los maestros. Al revisar la literatura existente, pude identificar el estado actual del conocimiento, las lagunas en la investigación y los debates en curso, lo que me ayudó a establecer la relevancia y justificación de esta investigación. Asimismo, me proporcionó un contexto histórico y teórico en el que se enmarca mi investigación. Esto implica comprender los enfoques pedagógicos, las teorías del aprendizaje, los modelos de enseñanza y otros conceptos clave relacionados con la enseñanza del inglés en bachillerato y las prácticas docentes. Esto me ayudó a comprender el panorama actual de la enseñanza del inglés y las prácticas docentes de los maestros.

Capítulo IV

Metodología: Fundamentos y decisiones metodológicas

4.1 Introducción

En este capítulo expongo los fundamentos metodológicos estimados, necesarios para la realización de esta investigación, además, explico las razones por las cuales se tomaron las diferentes decisiones metodológicas. Planteo los aspectos relacionados con la naturaleza de la investigación cualitativa y cómo este estudio se inserta en este enfoque. Además, presento el diseño utilizado en esta tesis doctoral, que incluye una descripción del estudio de caso, el contexto de los profesores de inglés participantes de esta investigación, y los criterios de selección.

Además, enfoco algunos detalles relacionados con los instrumentos empleados, el proceso de análisis de contenido y expresé comparaciones con los métodos utilizados en otros estudios descritos en el capítulo anterior. Asimismo, relato aspectos relacionados a la validez y fiabilidad, como características que revelan la calidad de la investigación, incluyendo las estrategias utilizadas en este estudio que facilitaron el cumplimiento de criterios esenciales.

4.2 La naturaleza de la investigación

Esta investigación se sustenta en una tradición filosófica, antropológica y/o social, a través de la cual accede e interpreta el mundo en el que se desenvuelve. Es además una instancia de investigación educativa.

La investigación educativa consiste en recoger y analizar sistemáticamente información sobre los métodos educativos para explicarlos mejor. Debe considerarse como una actividad crítica, reflexiva y profesional que adopta métodos rigurosos para recoger datos, analizarlos y resolver retos educativos para contribuir al avance del

conocimiento. Este tipo de investigación suele comenzar con la identificación de un problema o una cuestión académica, a partir de ello, implique la búsqueda de los datos, que deben ser analizados para interpretarlos; y, finaliza con un informe en el que presento los resultados en una forma de discurso comprensible, que a decir de Arzola (2019) puede ser utilizado tanto por el investigador como por la comunidad educativa. “La investigación educativa se erige como un elemento determinante para la mejora de la calidad de la educación, especialmente, en los países con mayores desafíos” (Murillo y Martínez, 2019, p. 6).

Desarrollé este estudio desde un enfoque cualitativo, con la finalidad de comprender las interpretaciones y descripciones que los sujetos participantes han hecho sobre el mundo que los rodea (Valle, 2022). Una postura o modelo paradigmático es “un sistema básico de creencias” (p. 107). que representa una visión del mundo y que define para el sujeto, su naturaleza, su lugar individual en él y la gama de posibles relaciones con ese mundo y sus partes.

Este estudio cualitativo posicionó a los participantes, que en este caso son profesores de inglés de un contexto específico, a las teorías de enseñanza que se manifiestan en las prácticas pedagógicas en el aula, como las fuentes principales de datos. Por tal razón, los participantes seleccionados tenían algo que informar sobre el tema de esta investigación, además que disponían de los recursos profesionales para hacerlo de una forma interesante.

4.3 Características de la metodología cualitativa y su relación con este estudio

Varios autores concuerdan que la metodología cualitativa se basa en la recopilación de datos no numéricos, como entrevistas, observaciones y análisis de documentos. Estos enfoques permiten a los investigadores profundizar en las prácticas

docentes de los maestros de inglés en secundaria, entendiendo su contexto, motivaciones y desafíos (Denzin y Lincoln, 2018; Creswell, 2014; Merriam y Tisdell, 2016).

Desde el planteamiento de Hernández y Mendoza (2018), la ruta o el enfoque cualitativo permitió el estudio del fenómeno educativo de forma sistemática. En esta, “el investigador comienza el proceso examinando los hechos en sí y revisado los estudios previos, ambas acciones de manera simultánea, a fin de generar una teoría que sea consistente con lo que está observando que ocurre” (p. 7). A partir de este enfoque, el grupo de investigación se proyecta como la prioridad del proceso, en tanto pretendo comprender en profundidad los significados, interpretaciones y experiencias de las personas involucradas en el estudio. La ruta de la investigación cualitativa no está marcada en totalidad, y más bien se va construyendo en el proceso, en atención a los elementos y sucesos del contexto y las acciones que se desarrollan en la puesta en marcha de este enfoque. El ejemplo más claro, es precisamente el de la presente propuesta de investigación, en tanto el ámbito de la educación se enfrenta a un paradigma de cambios recurrentes, a los que estudiantes y docentes deben responder y enfrentar.

Por otra parte, esta investigación también se ajusta a un estudio de caso, ya que según Cohen et al. (2018) y Merriam y Tisdell (2016), este tipo de estudios pueden estar conformados por un grupo de personas, instituciones o comunidades. En otras palabras, es posible identificar los casos en función de las cualidades o atributos específicos de un conjunto en particular. En esta investigación, seleccioné como estudio de caso a un grupo de siete maestros de inglés, de tres instituciones educativas ubicadas en diferente localidad de la ciudad de Loja. De acuerdo con Cohen et al. (2018), los estudios de caso proporcionan “una representación tangible de individuos reales que se encuentran en situaciones reales. Esto permite a los lectores comprender de manera más clara las ideas, a diferencia de la presentación de teorías y principios abstractos” (p. 253).

Entre los trabajos revisados en el capítulo previo, las siguientes investigaciones se enmarcan en los estudios de casos: Smith (2018) y Martínez (2020) utilizaron a un grupo de maestros de inglés considerando variables como edad, nivel de competencia en inglés, contexto educativo, entre otros, tanto en Japón como en España; la investigación de Carballo y Díaz (2019) que realiza un estudio de caso compuesto por 90 maestros de inglés como lengua extranjera; la investigación de Molina et al. (2020), quienes realizan un estudio de caso con 10 maestros mexicanos; y Padilla y Espinoza (2014) quienes examinan a profundidad las prácticas pedagógicas de 5 docentes ecuatorianos. En concordancia con autores como (Cohen et al., 2018; Yin, 2018), en el presente estudio utilicé una serie de datos provenientes de observaciones de clase (guía de observación y registro etnográfico, entrevistas, planes de clase y cuestionario aplicado a estudiantes²⁷.

4.4 Diseño de la investigación

La presente investigación tiene un diseño descriptivo, puesto que me ha permitido desarrollar precisamente un proceso de descripción del grupo de estudio, no solo en relación a la data sociodemográfica, sino también en los factores que inciden en el proceso formativo frente a la enseñanza del inglés; las oportunidades, amenazas y dificultades con las que me encontré como investigador. El mismo Hernández y Mendoza (2018) señalan a este tipo de estudio como aquel que “pretende especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis” (p. 108). A través de este reporté información sobre conceptos y variables que permitan entender el fenómeno de la investigación, lo cual expongo más adelante a través de enunciados.

²⁷ Información más detallada en la sección de contexto y proceso de selección de participantes e informantes clave

Para Guevara et al. (2020) el proceso de este tipo de estudios se encuentra principalmente en la descripción, acción orientada a visibilizar “las características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, mediante criterios sistemáticos que permiten establecer la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio” (p. 166), a partir de la cual puedo comparar la información y ordenar las precisiones alcanzadas.

4.4.1 Contexto y proceso de selección de los participantes e informantes clave

Este estudio investigativo se llevó a cabo en la ciudad de Loja²⁸, ubicada al sur de Ecuador, mi ciudad natal y en donde he ejercido mi trabajo como docente por más de 18 años, lo cual facilitó la posibilidad de contactar con los maestros y su participación en la investigación. Además, conté con el apoyo de los docentes de las tres instituciones educativas públicas del nivel de bachillerato o educación secundaria seleccionadas para la presente propuesta.

Dentro del proceso de selección, logré pedirles colaboración a siete docentes de inglés, de tres instituciones educativas públicas de la ciudad de Loja, ubicadas en diferentes sectores. Asimismo, 3 docentes que iniciaron recientemente en la profesión (entre 0 y 5 años como profesor de inglés) y 4 profesores con 10 o más años de trabajo en la docencia, de manera que la población de esta investigación incluya profesores con poca y amplia experiencia. Además, consideré a maestros y maestras que cubrían un amplio rango de edades, desde los 26 hasta los 60 años y solicité a los profesores seleccionados que respondieron el cuestionario elaborado para la entrevista.

²⁸ Loja es una ciudad fronteriza, ubicada al sur del país, misma que ha sido reconocida por el arte y cultura, además, por ser la una ciudad pequeña no se ubica entre las ciudades económicamente solventes de Ecuador, y de acuerdo a analistas económicos y activistas sociales como César Correa docentes universitario y editorialista de Diario la hora “Loja solo es recordada en tiempo de elección gubernamentales” (declaración obtenida de la columna editorial del Diario la Hora de fecha 22 de Febrero del 2021).

Teniendo en cuenta el carácter cualitativo de la investigación en cuestión, para el desarrollo de la entrevista utilicé un tipo de muestreo no probabilístico²⁹ (Cohen et al., 2018; Creswell, 2017; Maxwell, 2009), específicamente un muestreo intencional, que se define por la selección orientada en función de parámetros específicos en común que son de interés para el investigador (Arias, 2016). Así, la muestra quedó constituida por siete maestros de la enseñanza del inglés; es decir, profesionales capacitados en la materia³⁰, con sólidos conocimientos por la experiencia de los años acumulados impartiendo la asignatura de inglés (**Véase tabla 3**). Asimismo, seleccione un grupo de clase de cada docente, el mismo que estuvo integrado por un número promedio de 20 a 30 alumnos del nivel de bachillerato o secundario. Siguiendo a Yin (2018), tomé en cuenta, “las unidades concretas” (p. 91) de un caso para abordar el fenómeno de la enseñanza del inglés y las prácticas de los docentes en el aula.

Para la observación de clases, trabajé con clases intactas, puesto que estas fueron previamente establecidas, así que no necesité ningún tipo de muestreo. Se hizo una selección de tipo no probabilístico e intencional, ya que las clases fueron seleccionadas de forma arbitraria (Creswell, 2017). Traté de abarcar por lo menos un curso de docente. Cada clase contó con una población de entre 20 a 30 estudiantes por aula. El número total de estudiantes involucrados fue de 218, repartido en 105 estudiantes de sexo masculino y 113 estudiantes de sexo femenino.

En referencia a los estudios revisados y considerando que varios maestros de inglés del nivel de bachillerato accedieron a ser entrevistados, tomé en cuenta los siguientes criterios de selección:

²⁹ Individuos conocedores del objeto de estudio o experimentan el fenómeno estudiado por lo que pueden brindar información significativa al respecto

³⁰ Los criterios empleados fueron docentes de inglés novatos con 0 a 5 años y docentes con experiencia profesional de 10 años o más años, con títulos de tercer y cuarto nivel, y que trabajan en el nivel de bachillerato o educación secundaria de las tres instituciones públicas de la ciudad Loja.

- Profesores ecuatorianos que trabajan en el nivel de bachillerato
- Docentes de diferentes rangos de edad: entre los 26 y 55, así como un grupo mayor a este.

Asimismo, para obtener datos que permitan realizar un análisis profundo Dörnyei (2007), Anderson y Arsenault, (citados en Cohen et al., 2018), recomiendan tener una muestra de variación máxima³¹ que implica “seleccionar participantes que conformen una población tan diversa como sea posible” (p. 115), y así obtener una población diversa de participantes que contribuya a la riqueza de la información.

4.4.2 Consideraciones sobre los instrumentos empleados en la recolección de datos

Los instrumentos de una investigación constituyen un elemento importante en todo el proceso investigativo, debido a la estrecha relación y articulación que tienen con los objetivos del estudio (Creswell, 2014; Hernández et al., 2014; Mason, 2002; Maxwell, 2009). El enfoque cualitativo permite tener presente varios instrumentos para la recolección de información, en un ambiente natural debiendo insertarse en éste con una actitud sensible y abierta. En este estudio como instrumentos de recolección de la información se emplearon una entrevista semiestructurada, una guía de observación de clase y un registro etnográfico, el análisis de los planes de clase y un cuestionario a estudiantes.

4.4.3. Descripción de los instrumentos de esta investigación

Seguidamente presento una descripción de los instrumentos utilizados, su contenido y proceso de instrumentación que se inició, en el caso de las observaciones de clase, en la que utilicé guía de observación y registro etnográfico, con una prueba piloto en el caso específico de la guía de observación y una retroalimentación de una

³¹ variación máxima en la muestra, a aumentar la profundidad y riqueza de los datos recopilados en la investigación cualitativa al incluir una amplia gama de puntos de vista y experiencias.

colega de trabajo. En cuanto a la entrevista, el contacto con los participantes clave y la grabación y transcripción de los datos una vez finalizada su aplicación. También detallo información sobre los planes de clase y su análisis de contenido desde la perspectiva de su papel en el proceso de enseñanza. Asimismo, incluyo el cuestionario a estudiantes, un grupo por cada docente participante clave de esta investigación y los datos recolectados a través de su aplicación a los 218 estudiantes en total.

4.4.3.1 Guía de observación de clase

La guía de observación es una herramienta fundamental en la investigación cualitativa, ya que permite al investigador recolectar información de manera sistemática y estructurada a través de la visión y registro directo de fenómenos o eventos en un entorno específico. Según Creswell (2014), una guía de observación debe diseñarse cuidadosamente y debe incluir elementos claves como el objetivo de la observación, las variables a observar, los criterios de inclusión y exclusión de los participantes, y los procedimientos de registro y análisis de datos. La guía de observación también debe seguir ciertas normas éticas, como garantizar la confidencialidad y privacidad de los participantes y obtener su consentimiento informado antes de realizar la observación.

Además, el investigador debe mantener una postura neutral y objetiva durante la observación y evitar interferir en los eventos o fenómenos que se están observando. Para elaborar una guía de observación adecuada, se deben considerar las preguntas de investigación, los objetivos específicos del estudio y las teorías que sustentan el fenómeno que se está observando. Asimismo, es importante tener en cuenta las limitaciones de la guía de observación y considerar el uso de otras técnicas de recolección de datos para complementar los hallazgos. En resumen, la guía de observación es una herramienta valiosa en la investigación cualitativa, pero su diseño y aplicación deben ser

cuidadosamente planificados para garantizar la validez y confiabilidad de los datos recolectados.

Instrumentación de la guía de observación y pilotaje:

Para diseñar la guía de observación, establecí el objetivo de la observación para lograr una observación efectiva. Primeramente, diseñé mi guía de observación incluyendo todas las categorías y variables de interés que identifiqué. La guía debía ser clara y fácil de usar, y debía incluir instrucciones detalladas sobre cómo observar y registrar los datos. Además, me aseguré de que la guía sea lo suficientemente flexible como para permitirme capturar cualquier otra información importante que pudiera observar durante el desarrollo de la clase. Antes de usar la guía de observación en el entorno real, probé en un entorno de ensayo que funcionaba correctamente y así identificar cualquier problema. Pedí a un colega que la revisara para obtener comentarios y sugerencias.

Cuando estuve lista para realizar la observación real, me aseguré de seguir las instrucciones de la guía de observación de manera rigurosa, y así registrar todos los datos de manera precisa y consistente, y de tomar notas detalladas sobre cualquier problema o dificultad que encontraba durante la observación. No me fue posible grabar la observación, ya que no lo autorizaron los docentes, sin embargo, hice notas de voz para revisar más tarde y asegurarme de que no se me hubiese pasado nada importante. En este aspecto se observaron las clases en su totalidad con todo el rigor científico. En el desarrollo, en dependencia de mi capacidad como investigadora, anote la mayor cantidad de aspectos posibles derivados de la observación. Por ejemplo: observe si el profesor inició la clase exponiendo los objetivos de la clase y si estos fueron claros, específicos, relevantes y estuvieron alineados con los estándares educativos, además de, si el docente explicó el tema de clase de forma clara, organizada, coherente. Asimismo, las actividades

de aprendizaje fueron relevantes, variadas, desafiantes y fomentaron el aprendizaje activo y colaborativo. En cuanto a la participación de los estudiantes, participaron activamente en las actividades de aprendizaje y contribuyeron significativamente a las discusiones y reflexiones.

Por otro lado, observé si la retroalimentación fue oportuna, específica, constructiva y alineada con los objetivos de la clase; y si el tiempo se utilizó de manera efectiva y eficiente para cubrir los objetivos de la clase y las actividades de aprendizaje. De igual manera, en lo que a la evaluación se refiere, el docente utilizó métodos de evaluación apropiados y los resultados de las evaluaciones fueron utilizados para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Así también, observé si el lenguaje que utilizó el docente fue claro y comprensible para los estudiantes, además de ser apropiado para la edad y el nivel de los estudiantes. Por último, observé si el ambiente fue adecuado para el aprendizaje de los estudiantes, el espacio estuvo limpio y organizado; además, si el docente fomentó un ambiente de respeto y colaboración entre los estudiantes. Este análisis y procesamiento lo fundamenté sobre las categorías compiladas en la matriz de análisis de datos tendenciales en las clases observadas (**ver matriz 1**).

4.4.3.2 Registro etnográfico de la observación de clase

La etnografía es una disciplina que estudia las prácticas culturales de grupos humanos específicos. El registro etnográfico es el resultado de la observación y participación en el campo de estudio, que puede ser un grupo de personas, una comunidad o una cultura en su conjunto. Una vez que se ha realizado el registro, es necesario procesar y analizar los datos recopilados para poder comprender mejor las prácticas culturales estudiadas (Atkinson et al., 2019).

El registro etnográfico es una técnica de investigación que se utiliza en la antropología y otras disciplinas que estudian la cultura (Álvarez, 2008). Esta técnica implica una observación participante por parte del investigador, que se involucra en el entorno social y cultural que está estudiando, y toma notas detalladas sobre las acciones, conversaciones y comportamientos de los individuos y grupos dentro de ese contexto. El registro etnográfico también puede incluir la grabación de audio o video para posterior análisis. Este instrumento de investigación es útil para comprender las prácticas y creencias culturales de un grupo en particular, así como para identificar patrones y relaciones sociales que pueden no ser evidentes a simple vista (Geertz, 1973).

Instrumentación del registro etnográfico:

Seguidamente terminada cada una de las clases observadas, registre y documente cuidadosamente todas las interacciones y actividades en el aula, utilizando diversas técnicas de registro, como notas de campo, grabaciones de notas de voz, fotografías y entrevistas con los participantes. De la misma manera, la elaboración de los registros la realicé en dos momentos; primeramente, la toma de notas durante la observación y posteriormente, la escritura ampliada del registro en las 24 horas siguientes para no olvidar o perder detalles (*ver anexo 1*). Durante la observación etnográfica en el aula, pude determinar algunos aspectos generales que resultaron constantes durante el desarrollo de la clase. A partir de una breve conversación con el profesor, minutos antes de la observación de la clase, aproveché esta interacción para conocer el contenido y los objetivos de la clase observada y se completó los datos generales del registro etnográfico de observación. Estos fueron: nombre y apellidos del profesor, fecha, cantidad de alumnos por sexo, edad promedio y grado escolar. Como investigadora llené un protocolo en la medida que fui observando la clase, de la forma siguiente: registro de horario; en esta

parte anotó primero la hora de inicio, después la hora en que se inicia una nueva parte de la clase o cambio de actividad y hora de terminación. Además, por la confidencialidad no escribí los nombres de los sujetos que participan y en algunos casos tampoco escribí los datos completos de la institución educativa.

Terminada la clase, conversé nuevamente con el profesor y le pedí hacer una descripción lo más detallada posible de su desarrollo. En ningún caso, como observadora hice valoraciones ni tampoco emití juicios desfavorables sobre cualquier aspecto de la clase. Inmediatamente procedí a registrar lo expresado por el profesor para completar aquellos aspectos que yo no pude observar con claridad durante la observación. Una vez esclarecidos y descriptos en el protocolo de observación la mayor cantidad de detalles (reconstrucción de la clase) sobre la actividad del profesor, del alumno y del proceso de la clase. Después de que recopilé los datos, procedí a su procesamiento y análisis. En primer lugar, realice una transcripción detallada de las grabaciones de notas de voz, utilizando las notas escritas tomadas en las clases con la finalidad de registrar cada uno de los detalles, sin olvidar los datos más relevantes.

Seguidamente, me orienté por el enfoque de análisis temático para identificar y analizar los temas principales en el registro etnográfico. Este enfoque implicó la lectura cuidadosa del registro para identificar los temas centrales y, luego, organizar y categorizar estos temas en función de su importancia y relevancia para la investigación. Esta lectura minuciosa proporcionó una descripción detallada de las características de las clases de inglés observadas, los roles de los diferentes participantes, los temas recurrentes y las dinámicas sociales en el aula.

En conclusión, el procesamiento y análisis del registro etnográfico utilizado en la observación de las clases de inglés objeto de la presente investigación cualitativa fue un

proceso riguroso y detallado, que involucró la recopilación de datos de varias fuentes, la transcripción y codificación de los mismos, y la generación de informes detallados sobre los hallazgos de la investigación. Todo esto, me permitió como investigadora comprender de manera más profunda las dinámicas y procesos educativos en el aula y obtener información valiosa que podría contribuir a cómo mejorar la enseñanza de inglés.

4.4.3.3 La entrevista

Las entrevistas son un instrumento muy valioso, puesto que generan una gran cantidad de información sobre temas que en algunas ocasiones son muy difíciles de acceder, y que no pueden ser observados (Quecedo & Castaño, 2002). Además, desde el punto de vista de los autores, las entrevistas son consideradas como uno de los instrumentos más comunes para extraer datos cualitativos y permiten a entrevistados discutir sus interpretaciones y expresar sus puntos de vista sobre el fenómeno estudiado. Por lo tanto, entiendo que la entrevista semiestructurada, se constituye en un instrumento flexible, donde sus temáticas y preguntas se establecen con tiempo suficiente a los entrevistados.

Por otra parte, los investigadores pueden hacer diferentes tipos de preguntas que a su vez generan varios tipos de datos; por ejemplo, las preguntas cerradas proporcionan a las personas un conjunto fijo de respuestas, mientras que las preguntas abiertas permiten expresar lo que piensan con sus propias palabras. Adicionalmente, las entrevistas pueden caracterizarse como una estrategia de recolección de datos cualitativa que incluye dirigir reuniones con pocos participantes para indagar acerca de sus puntos de vista sobre eventos, programas o circunstancias específicas. Además, desde el punto de vista de los autores, las entrevistas son consideradas como uno de los instrumentos más comunes para extraer datos cualitativos y permiten a los entrevistados discutir sus interpretaciones y

expresar sus puntos de vista sobre el fenómeno estudiado. Por lo tanto, entiendo que la entrevista semiestructurada, constituye en un instrumento flexible, donde sus temáticas y preguntas se establecen con tiempo suficiente a los entrevistados.

Diseño y administración de la entrevista

Efectivamente, utilicé la entrevista semiestructurada compuesta por 10 preguntas recibiendo respuesta de los siete docentes participantes en la investigación, quienes manifestaron estar de acuerdo con las preguntas recibidas. De acuerdo a la perspectiva de Diaz et al. (2013), las entrevistas exceden en eficiencia al cuestionario con relación a las preguntas abiertas. La entrevista incluyó un total de diez preguntas con el propósito de profundizar la información obtenida de la observación de clase que realice y de la guía de observación aplicada, además me permitió aclarar dudas sobre algunos aspectos relacionados con el tema de investigación.

El proceso de selección de los participantes para la entrevista fue muy dinámico y activo, me contacte con los docentes, les explique el motivo de la aplicación de la entrevista y la importancia de conocer sus criterios, los cuales serían fundamentales para mí investigación, se realizó el contacto vía telefónico, en todos los casos, los participantes manifestaron estar de acuerdo en participar y de proveer sus respuestas con la mayor sinceridad y responsabilidad. Por este mismo medio, coordine la hora y el lugar para llevar a cabo cada una de las entrevistas.

Lo primero que hice fue prever todos los dispositivos electrónicos necesarios para una entrevista, visité a cada uno personalmente, en cada una de sus instituciones educativas a fin de no generar inconvenientes para la ejecución de las entrevistas. Luego, explique el objetivo de la entrevista, aunque los docentes ya conocían debido al contacto previo que se realizó, les explique la idea y la importancia que tenían sus

respuestas, explique a los docentes algunos aspectos éticos que debíamos intercambiar, así como la confidencialidad de la información, siempre en anonimato de sus identidades, lo cual generó confianza en cada uno de ellos.

Pedí autorización a cada uno de los docentes para realizar la grabación de las entrevistas, los docentes aprobaron mi solicitud, puesto que les aseguré el principio de confiabilidad que todo investigador debe seguir (Cohen et al., 2018). Además, les informé que yo haría personalmente la transcripción y que ellos tendrían la oportunidad de revisar lo escrito y que se les entregaría una copia para confirmar la validez de todo el proceso de la entrevista, todos firmaron un documento oficial que generaba su aprobación a participar en la entrevista de forma voluntaria, así como ubicar los resultados de dicha entrevista en mi trabajo de investigación³².

En varias ocasiones exprese mi agradecimiento y gratitud, por su colaboración voluntaria a formar parte de este proceso investigativo, e incluso a dar información valiosa que contribuiría a mejorar la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato en la ciudad de Loja y en Ecuador. Su participación en esta investigación ha motivado en ellos un nivel elevado de confianza y comodidad para transmitir la información. Las entrevistas fueron muy amenas, interesantes, había momentos de risas, de seriedad absoluta, que se combinaban para desarrollar un ambiente acorde a lo que necesitábamos, logrando así la fluidez de la entrevista, desarrollando el diálogo con claridad y validez (Kitwood, como se citó en Cohen et al., 2018). Como aspecto importante logré grabar todas las entrevistas, con la calidad requerida. Finalmente, para el análisis de las entrevistas semiestructuradas desgravé, transcribí y organicé los datos,

³² La compilación de los datos de las entrevistas, la realicé a través de la elaboración de matrices que se enfocaron en categorías predefinidas, relacionadas con una descripción de elementos claves de la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato y las prácticas docentes de los maestros.

para interpretarlos de manera efectiva y así presentar los resultados de forma clara y concisa.

4.4.3.4 El cuestionario

Un cuestionario es una herramienta de recolección de datos utilizada en la investigación para recopilar información de los participantes a través de preguntas estructuradas (Pérez, 2022). Un cuestionario es un instrumento de investigación que se utiliza para recopilar datos a partir de preguntas estandarizadas que se presentan a los participantes de una muestra seleccionada. Es importante que el cuestionario esté bien diseñado y se aplique correctamente para obtener resultados precisos y confiables.

Desde el punto de vista de Babbie (2016), un cuestionario es "un instrumento estandarizado de recolección de datos que consta de una serie de preguntas que se presentan en un formato uniforme a todos los participantes" (p. 176). Es fundamental que el cuestionario se someta a una prueba piloto para evaluar su eficacia y asegurarse de que los participantes entiendan las preguntas de la misma manera que el investigador (Fraenkel y Wallen, 2015). El cuestionario puede ser diseñado e instrumentado de diferentes maneras, dependiendo de los objetivos de la investigación y de la población participante. Por otra parte, "las pruebas piloto son una forma de evaluar la calidad del cuestionario antes de su implementación". Esto implica la administración del cuestionario a una muestra pequeña de participantes para identificar posibles problemas en la comprensión o la respuesta a los ítems (Creswell, 2014, p. 191).

Diseño y administración del cuestionario

Primeramente, revisé los objetivos de la investigación, para estar clara sobre qué información buscaba obtener de los estudiantes y cuáles eran las preguntas que me ayudarían a lograr los objetivos de mi estudio. Seguidamente, diseñe las preguntas

abiertas para no influenciar a los estudiantes por las opciones de respuesta, mismas que debían ser claras, precisas y estar redactadas de manera que los estudiantes puedan entenderlas fácilmente. Por otra parte, validé el cuestionario antes de su aplicación. Esto significa que hice una prueba piloto con un pequeño grupo de estudiantes para identificar si las preguntas eran claras y adecuadas para su posterior aplicación a los 218 estudiantes.

Una vez validado el cuestionario, pude aplicar a la población objetivo, a quienes les explique claramente la finalidad del estudio y les asegure la confidencialidad de sus respuestas. Después de recolectar los datos, los analicé e identifiqué por temas y patrones para finalmente discutir los resultados obtenidos en el estudio, comparándolos con otros estudios similares y destacando las implicaciones para la práctica y futuras investigaciones.

4.4.3.5 Planes de clase

Se trata de documentos escritos, tentativos en torno a lo que se va a enseñar. Es decir, un plan de clase debe incluir los siguientes elementos: objetivos de aprendizaje claros y específicos, contenidos que apoyen los objetivos de aprendizaje, estrategias de enseñanza adecuadas para el contenido y los estudiantes, evaluaciones para medir el aprendizaje de los estudiantes y tiempo y recursos necesarios para la enseñanza. En definitiva, un plan de clase se define como un documento que describe el proceso de enseñanza y aprendizaje planificado para una sesión de clase específica, incluyendo los objetivos de aprendizaje, los contenidos, las estrategias de enseñanza y evaluación, y los recursos necesarios para llevar a cabo la clase (Darling, 2017).

Se confeccionan, por un lado, para que cada docente tenga su clase armada, contemplando el contenido, las características del curso y de la institución, pero esto no

implica que, por alguna razón las dudas que surgen en el momento, intereses particulares, interrupciones, etc., no se pueda cambiar sobre la marcha el rumbo de lo planificado. Por otro lado, sirven de guía a quien observa la clase.

Análisis del contenido de los planes

Para el análisis de los planes de clase utilicé la técnica de análisis de contenido, lo cual me permitió evaluar la calidad de los planes de clase e identificar aspectos comunes entre ellos dentro del proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Primeramente, recopilé los planes de clase que se iban a analizar. Estos planes de clase fueron uno por cada maestro observado. Luego realice la codificación de los planes de clase por temas, categorías o patrones relevantes, por ejemplo: objetivos de la clase, presentación del tema, actividades de aprendizaje, participación de los estudiantes, retroalimentación, uso del tiempo, evaluación, lenguaje utilizado, ambiente de aprendizaje, los recursos y materiales utilizados. Una vez que codifique los planes de clase, puede comenzar a analizar los datos tendenciales.

Por tanto, el análisis de los planes de clase implicó la revisión detallada de cada unidad de análisis y la asignación de categorías correspondientes; análisis que realicé de forma manual y apoyada en tablas o matrices en Excel. Por otra parte, tan pronto como asigné las categorías correspondientes a cada unidad de análisis, tabulé los resultados para identificar las tendencias y patrones en el contenido de los planes de clase y contrastar con lo observado en la ejecución de las clases de cada docente, puesto que durante las observaciones de clase, tome notas de lo que el docente realizó durante la clase; por ejemplo: comunicó los objetivos de la clase, presentó el tema, las actividades de aprendizaje le permitieron interactuar con los estudiantes. Asimismo, identifiqué como se desarrolló la participación de los estudiantes, de igual forma, lo que a retroalimentación

y evaluación se refiere, así como también si el docente utilizó un lenguaje apropiado para la edad y el nivel de los estudiantes. Finalmente, si el ambiente fue adecuado para el aprendizaje.

Todo lo anteriormente mencionado lo realice con la finalidad de analizar si existió diferencia entre el plan y el desarrollo de la clase; y así determinar por qué sucedió y si esto afectó el aprendizaje de los estudiantes. Tras el análisis de los planes de las siete clases observadas de esta investigación, encontré diferencias significativas entre el plan de clase y su ejecución. En efecto, la interpretación de los resultados implicó la identificación de las fortalezas y debilidades en los planes de clase analizados.

Resumiendo, este proceso implicó la codificación de los planes de clase en unidades de análisis, la selección de categorías para cada unidad, el análisis de los planes de clase, la tabulación de los resultados y la interpretación de los mismos. Por ello, interpreté los resultados de mi análisis para presentarlos en un informe, el cual incluye tablas y gráficos para ilustrar mis hallazgos, así como una discusión sobre las implicaciones de los resultados de mi investigación.

Proceso de análisis de los datos de esta investigación

Varios autores y metodólogos en el campo de la investigación cualitativa sostienen que la recolección de datos y su análisis se llevan a cabo de manera iterativa, donde se recopilan datos, se analizan y se vuelven a recolectar más datos en función de las categorías emergentes y las teorías en desarrollo (Strauss y Corbin, 2002; Charmaz, 2014; Creswell, 2014). En cuanto al procedimiento del análisis cualitativo, se emplean tres estrategias que deben aplicarse conjuntamente. En primer lugar, se lleva a cabo la categorización, que implica la codificación y el análisis temático o de

contenido. Seguidamente, se establecen las conexiones entre las categorías. Por último, se utilizan las notas y se exploran distintas formas de presentar los datos de manera visual (Charmaz, 2014).

La codificación se refiere al proceso de analizar y categorizar los datos recopilados en una investigación. Es una parte fundamental del análisis cualitativo, ya que implica la identificación de temas, patrones y conceptos clave que emergen de los datos. Según Charmaz (2014), la codificación en un estudio cualitativo se compone de dos tipos principales: codificación inicial y codificación axial. La primera, también conocida como codificación abierta, implica examinar minuciosamente los datos y asignar etiquetas o códigos descriptivos a fragmentos de información significativos. Se trata de un proceso inductivo en el que el investigador está abierto a nuevas ideas y perspectivas que surgen de los datos. La codificación inicial permite descubrir conceptos, temas y categorías emergentes a partir de los datos brutos. Mientras que la segunda surge una vez que se ha realizado la codificación inicial, y ayuda a establecer conexiones y relaciones entre las categorías identificadas. En la codificación axial, se busca comprender las relaciones jerárquicas, las condiciones contextuales y los procesos subyacentes a los temas emergentes. Además, implica comparar las categorías, identificar sub-categorías y establecer relaciones causales o asociativas entre ellas. Este proceso ayuda a desarrollar un marco teórico más sólido y una comprensión más profunda del fenómeno estudiado. En general, Charmaz (2014) enfatiza que la codificación en el análisis cualitativo es un proceso iterativo y reflexivo. Implica una inmersión profunda en los datos, la identificación de patrones recurrentes y la construcción de categorías que capturan la esencia de los datos.

En esta línea, Maxwell (2009) recomienda utilizar notas durante todo el proceso de investigación para captar y presentar el análisis realizado de diferentes

formas, como matrices, esquemas semánticos o mapas conceptuales, con la finalidad de reducir los datos y presentarlos como un todo integrado. Es así que, en la primera etapa, utilicé una matriz para reducir los datos de las entrevistas y las preguntas abiertas del cuestionario. Después de un análisis exhaustivo, empleé esquemas semánticos para mostrar las relaciones entre los diferentes códigos. Es importante destacar que de acuerdo a Strauss y Corbin (2002) en la investigación cualitativa, algunos datos pueden cuantificarse en relación con los antecedentes de los participantes³³, pero el enfoque principal es interpretativo y bajo esta perspectiva realicé el proceso de análisis de los datos³⁴. En resumen, para comprender y estructurar la información, empleé los siguientes métodos: la simplificación de los datos mediante la codificación, la creación de categorías y el establecimiento de conexiones utilizando palabras proposicionales.

Siguiendo los principios mencionados por Cohen et al. (2018) inicié reduciendo y organizando los datos de las entrevistas. Luego, me propuse identificar patrones repetitivos para generar conclusiones descriptivas e interpretativas de los conceptos (Yin, 2018). Por otra parte, según el autor es importante destacar que, al lidiar con una gran cantidad de datos, es fundamental llevar a cabo un análisis preliminar para reducirlos y visualizarlos, centrándose en las características significativas del fenómeno. Por ello, realicé de manera apropiada la creación de varias matrices que abarcaban categorías predefinidas relacionadas con una explicación de aspectos fundamentales y reiterativos sobre las teorías, modelos y estrategias de enseñanza del inglés, así como también las actividades de aprendizaje, los materiales y herramientas didácticos utilizados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

³³ La información del cuestionario aplicado a 218 estudiantes, un grupo por docente observado estuvo relacionada a las estrategias de aprendizaje que implementan los docentes en su práctica pedagógica durante la enseñanza del inglés en el aula (ver resultados con porcentajes en el capítulo VI).

³⁴ Los datos de la entrevista, fueron codificados por categorías relevantes y comunes entre los participantes claves de esta investigación (7 docentes de 3 instituciones educativas de la ciudad de Loja).

Además de matrices, en las cuales incluí citas textuales de los docentes entrevistados para comparar con mis interpretaciones y preservar los datos primarios (**ver anexo 5**).

Algunos investigadores en el campo de la investigación cualitativa como (Cohen et al., 2018; Strauss y Corbin, 2002) optan por utilizar extractos de los participantes, mientras que otros lo descartan. Después de analizar y reflexionar sobre mis interpretaciones, llegué a la conclusión de que era apropiado incluir algunos extractos en mi estudio. Estos extractos resultaron útiles para ilustrar mis interpretaciones y, al mismo tiempo, otorgaron importancia y relevancia a lo expresado por los docentes.

Tal como mencioné anteriormente, empleé el método de análisis de contenido para examinar los datos extraídos de la guía de la observación y registro etnográfico, del cuestionario aplicado a estudiantes, las entrevistas y los planes de clase. Este enfoque me permitió procesar y sintetizar grandes volúmenes de texto mediante el uso de categorías predefinidas o temáticas emergentes.

Según Miles y Huberman (1974), el análisis de contenido es un proceso sistemático y riguroso que implica analizar exhaustivamente grandes cantidades de texto con el objetivo de generar o evaluar una teoría, utilizando categorías previamente establecidas o temas emergentes. El uso de códigos y categorías facilita la verificación de la información analizada, lo cual representa una ventaja clave de este enfoque. En otras palabras, la verificación puede realizarse tantas veces como sea necesario, lo que asegura la validez de los estudios.

En resumen, el análisis de contenido comprende la identificación, categorización y análisis sistemático de los datos recolectados, este enfoque analítico busca extraer significados, patrones, temas y tendencias a partir del contenido de los

datos (Miles & Huberman, 1974). En esta línea, autores como Dörnyei (2007) y Tracy (2013) reconocen que, aunque el proceso de análisis de contenido comienza con la codificación, los investigadores llevan a cabo una fase preliminar de análisis antes de comenzar con la codificación propiamente dicha. Esta fase preliminar implica leer y releer las transcripciones de los textos, reflexionar sobre ellos y registrar estas consideraciones y pensamientos en diarios de reflexión. Por otra parte, este proceso también permite obtener una visión general del texto que facilita la generación de ideas iniciales sobre los participantes (Tracy 2013). Inicié mi análisis, después de completar la transcripción de las entrevistas realizadas a los docentes, así como también de haber reconstruido las clases observadas en el registro etnográfico y registrar los datos en las guías de observación, además de la compilación de los planes de lección de las clases observadas. En varias ocasiones, anoté mis ideas en pequeñas notas para luego proceder con la codificación propiamente dicha de los datos recolectados a través de los diferentes instrumentos y documentos complementarios (planes de clase en este caso).

Para comenzar el proceso de codificación, desde la perspectiva de Cohen et al. (2018) es necesario tener en cuenta las diferentes unidades de análisis, que pueden ser elementos como palabras, frases, oraciones, párrafos, textos completos, grupos de personas o temas específicos. Estas unidades poseen un sentido y transmiten significado. A estas unidades se les asigna un nombre o código, lo que implica la creación de unidades de análisis mediante la asignación de códigos a los datos.

Los códigos pueden variar en su nivel de especificidad y generalidad al referirse a contenido y conceptos. Por lo tanto, algunos códigos pueden estar incluidos dentro de otros, formando una jerarquía. No obstante, Cohen et al. (2018) sugieren que los códigos deben surgir de los datos para mantener su fidelidad. En concordancia con

lo anteriormente expresado, Miles et al. (2014) mencionan que es posible establecer una lista preliminar de códigos antes del análisis, sin dejar de considerar que nuevos códigos surjan durante el proceso. Estas decisiones dependen de los objetivos de la investigación. En esta investigación, utilicé una matriz previa a la codificación para tener en cuenta temas como las teorías, modelos y estrategias de enseñanza del inglés, así como las actividades de aprendizaje y las herramientas didácticas que sustentan las prácticas de los docentes en el aula. Teniendo presente estas temáticas, comencé analizando los datos de las observaciones de clase, recolectados a través de la guía de observación y los registros etnográficos, así como también la información del cuestionario a estudiantes, los planes de clase y las entrevistas. Los códigos fueron surgiendo a medida que avanzaba en el análisis de los datos. Basada en los principios de Miles et al. (2014) elaboré una codificación inductiva, puesto que permitió que los datos hablen por sí mismos, lo que me proporcionó una base sólida para generar nuevas teorías o conceptos.

4.4.4. Validez y fiabilidad del análisis

En esta parte, exploro conceptos relacionados con la calidad de la investigación (Miles et al., 2014). Además, describo los estándares de precisión y confiabilidad, así como las estrategias utilizadas en este estudio para cumplir con estos requisitos.

La validez y la fiabilidad son fundamentales para una investigación. La validez se enfoca en la precisión y credibilidad de las conclusiones en relación con el fenómeno investigado, mientras que la fiabilidad se centra en la consistencia y confiabilidad de los resultados del análisis (Miles et al., 2014).

La validez y fiabilidad de la investigación, básicamente corresponden a la posibilidad de precisar de la calidad del estudio, su impacto y la veracidad de las fuentes y contenidos que transmito en este documento. Planteamientos como el de

Bautista et al. (2022) refieren a la validez como “el grado en que la evidencia y la teoría apoyan la interpretación de la información alcanzada por los instrumentos, en relación con el propósito con el que surge su aplicación” (p. 67). Así también lo relacionado con la confiabilidad o fiabilidad atiende a la “consistencia con la que los indicadores de una prueba producen resultados semejantes independientemente de quién o cómo se aplique” (p. 69).

La validez y la fiabilidad son dos conceptos importantes en la investigación, que pueden ser aplicados a los diferentes enfoques de investigación, con sus particularidades en cada uno de estos. Para abonar en este ámbito, Borjas (2020) también refiere a los conceptos de estos términos claves, y precisa de la validez, desde su aplicación interna y externa, que en el caso de primera “trata sobre la precisión de un instrumento para medir lo que se ha propuesto alcanzar”, y en el segundo caso “refiere a la generalización de los conceptos de una investigación”, mientras que la confiabilidad está ligada a la “exactitud y precisión de los procedimientos de medición, es decir que si se repite o se genera una investigación de corte similar es probable alcanzar resultados similares” (p. 80).

Esta etapa es transversal a la investigación, en tanto permite presentar un estudio que aporte en la generación de conocimiento, que pueda ser soporte de otros estudios y que contribuya con una problemática social identificada. En el presente estudio se valora una temática de gran interés colectivo como es la educación, en cuanto al rol del docente en un ámbito como el del inglés, que va alcanzando terreno a nivel académico y laboral.

Autores como Posso (2020) también plantea su aporte en torno a estos conceptos y su aplicación, por lo que en el caso de la validez permite conocer la veracidad del contenido, y para ello se pueden utilizar criterios externos, como es el caso de expertos,

quienes desde su trayectoria refieran las oportunidades y limitaciones que se alcanza con el instrumento construido.

La validez

La validez se refiere a la precisión y la credibilidad de las conclusiones extraídas de los datos en relación con el fenómeno investigado. Asimismo, implica asegurar que las interpretaciones y las inferencias realizadas a partir de los datos sean precisas, representativas y estén respaldadas por evidencias sólidas. Además, busca garantizar que las conclusiones se ajusten a la realidad del fenómeno estudiado y sean transferibles a contextos similares (Creswell, 2014; Merriam & Tisdell, 2016).

Por otro lado, es relevante en la investigación cualitativa para garantizar la calidad y la solidez de los resultados. Desde la perspectiva de Yin (2018), la validez en la investigación cualitativa se relaciona con la capacidad de los investigadores para capturar y comprender de manera precisa y completa los fenómenos y las perspectivas de los participantes en el estudio. A diferencia de la investigación cuantitativa, donde la validez se puede medir mediante métodos estadísticos, en la investigación cualitativa se busca alcanzar la validez a través de otros medios (Creswell, 2014).

La fiabilidad

La factibilidad se refiere a la consistencia y la confiabilidad de los resultados obtenidos en el análisis de datos cualitativos. En efecto, se relaciona con la capacidad de obtener los mismos resultados o conclusiones, si se aplicaran los mismos procedimientos o técnicas de análisis en diferentes momentos o por diferentes investigadores. Implica la reproducibilidad y la estabilidad de los hallazgos. A diferencia de la investigación cuantitativa, donde la fiabilidad se basa en la replicabilidad y consistencia de los resultados numéricos, en la investigación

cualitativa se busca la fiabilidad a través de la coherencia interna y la credibilidad de los hallazgos (Cresswell, 2014).

Con el fin de lograr la validez y fiabilidad de una investigación, resulta fundamental que los investigadores proporcionen descripciones exhaustivas y enriquecedoras de los entornos y los participantes involucrados, así como de los descubrimientos obtenidos y las pruebas respaldadas por extractos de las voces de los participantes (Merriam & Tisdell, 2016). A mi criterio, los hallazgos presentados en los capítulos VI y VII cumplen con estas características, lo que los hace potencialmente relevantes para otros investigadores en función de sus circunstancias particulares.

4.5 Conclusión

En este capítulo expongo los principios metodológicos que respaldan la presente investigación, la cual se basa en un enfoque cualitativo. Por consiguiente, he detallado las decisiones metodológicas adoptadas, entre las que incluí la utilización del análisis de contenido. También he examinado los instrumentos utilizados en esta investigación y los he contrastado con aquellos empleados en los estudios mencionados previamente. En la última sección, se han descrito los criterios de validez y confiabilidad, junto con las estrategias implementadas en este estudio para preservar dichos criterios de calidad en la investigación.

Capítulo V

Procedimiento y análisis de datos

5.1 Introducción

A continuación, presento lo relacionado con el procedimiento y análisis de datos, que comprende la descripción de cada una de las acciones ejecutadas para la obtención de los resultados, mismos que analizo más adelante. El inicio de este apartado está marcado con la inclusión del bagaje del investigador y mi posición asumida en relación con el marco de investigación. En un segundo momento señalo lo que realicé en este estudio, como es una combinación de métodos para recolectar datos, incluyendo observaciones de clase, entrevistas a docentes y cuestionarios a estudiantes y análisis de planes de clase. Estos datos los procesé y analicé siguiendo un enfoque cualitativo. En su desglose, las observaciones de clase, las transcribí y las categoricé según los temas emergentes; las entrevistas a los docentes también las analicé mediante la identificación de patrones y temas recurrentes, y los cuestionarios de los estudiantes los analicé utilizando estadísticas descriptivas para resumir los resultados, ya que tanto los datos y los resultados contribuyeron a responder las preguntas de investigación planteadas. Asimismo, analicé y categoricé los planes de clase, llevando a cabo un proceso reiterativo de verificación y confirmación para codificar el texto de los planes de clase de manera ordenada.

5.2 Bagaje del investigador

5.2.1 Diarios de reflexión de la investigación

Con la finalidad de ser responsable de las diferentes interpretaciones que puedo dar al analizar los datos, decidí mantener un diario de reflexión de investigación alineado al modelo de Dörnyei (2007). El diario de reflexión fue una herramienta útil para mí como investigadora porque me ayudó a mantener un registro de mis pensamientos y decisiones

durante todo el proceso de investigación, lo que me permitió reflexionar sobre su propia práctica y mejorar el proceso de investigación. Según el autor, este diario también puede ser utilizado para recopilar información cualitativa adicional, que no se ha registrado en otras partes del proceso de investigación (Dörnyei, 2007).

Un diario de reflexión puede ser una herramienta muy útil para un investigador, ya que le permite registrar sus ideas, pensamientos y reflexiones a lo largo del proceso de investigación. Al mirar hacia atrás en el diario, el investigador puede ver cómo ha evolucionado su pensamiento y puede usar esas reflexiones para informar su trabajo y sus conclusiones. Esta actividad reflexiva de escritura, me permitió interrogarme, ordenar, decidir y actuar en el proceso de investigación. Lo que significa que, me ayudó a hacer registros cronológicos de actividades, que a su vez me facilitaron disponer de ideas para futuras acciones (Silverman, citado en Dörnyei, 2007), asimismo tomar decisiones metodológicas. Precisamente en una fase inicial del análisis de los datos, estas reflexiones me permitieron continuar en el proceso de interpretación de la información.

En este diario también incorporé observaciones sobre la forma como fui analizando los datos en diferentes fechas, como una estrategia para recordar las actividades por realizar, así también para tener suministros que me permitieran orientar la interpretación (**ver anexo 6**).

5.2.2 Registros descriptivos de las entrevistas

Una vez que se recopiló la información de la entrevista, codifique las respuestas según los temas o las categorías relevantes para la investigación. Esto lo hice de forma manual y respondiendo a los siguientes a un total de 7 ítems:

- Experiencia y formación académica
- Enfoque y objetivos de la enseñanza del inglés

- Recursos y materiales didácticos
- Evaluación y retroalimentación
- Desafíos y oportunidades
- Apoyo y desarrollo profesional
- Experiencias y resultados

A partir de estos, condenso la información, que desde los docentes es amplia, en tanto requiero contenidos más específicos para incluir en el análisis de los resultados. Esta forma de recopilar la información me permitió agrupar las ideas similares y con ello definir si son muchos o pocos los docentes que se refieren a una temática en particular.

5.3 Análisis de los datos en este estudio

5.3.1 Visión general del proceso

El análisis de datos fue un proceso complejo que implicó la exploración detallada de los datos, de tal manera que pueda descubrir patrones, temas y relaciones que emergen de las perspectivas y experiencias de los participantes. Para Cresswell (2017) “el análisis de datos en una investigación cualitativa es un proceso complejo que implica la exploración detallada de los datos para descubrir patrones, temas y relaciones que emergen de las perspectivas y experiencias de los participantes” (p.187).

Aportes como el de Sanjuán (2019) afirma que el analizar datos implica su reflexión sobre estos, indistintamente del enfoque de investigación que tenga el estudio. Este proceso tiene lugar desde los primeros planteamientos de la investigación, en cuanto el investigador debe ser consciente de la selección de población, muestra, objetivos de estudio, métodos e instrumentos, y otros procesos adicionales que surgen para efectivizar la investigación.

Este proceso fue iterativo, reflexivo y se basó en la comparación constante entre los datos y las teorías emergentes, y requirió una atención cuidadosa a los detalles, la sensibilidad a las diferencias culturales y una apertura a las sorpresas y contradicciones que pueden surgir durante el proceso de investigación. A diferencia de los estudios de tipo cuantitativo en los que el análisis de datos se realiza de manera aislada, metódica y después de haber recolectado toda la información, en esta investigación procedí con el inicio del análisis de datos desde los registros etnográficos y la guía de observación para continuar recolectando más información a través de la entrevista, cuestionarios y los planes de clase para continuar con el análisis de la información paralelamente.

El análisis de los datos recolectados no solo lo llevé a cabo cuando recopilé los datos a través de diferentes instrumentos de investigación, sino también ocurrió a lo largo de la investigación de forma global, como lo menciono anteriormente. En efecto, esto permitió tener una visión específica de los datos, desde cada uno de los instrumentos y al mismo tiempo una visión general del fenómeno. Por supuesto, el proceso que cursaron los datos cualitativos demandó al máximo el uso de mis habilidades de reflexión e interpretación y síntesis para comprender las respuestas de los participantes y extraer conclusiones significativas para luego relacionarlas entre sí y emitir proposiciones.

En este proceso sistemático y riguroso de análisis de datos, el cual implica la revisión continua de la información recolectada, utilice diferentes técnicas de codificación para identificar elementos y características comunes, así como para encontrar relaciones entre ellos. Además, realicé una comparación exhaustiva de los datos de diferentes instrumentos para identificar patrones, lo que sugiere un enfoque analítico riguroso y detallado.

Por otra parte, utilice un enfoque de investigación denominado "enfoque progresivo", tal como lo describen Parlett y Hamilton (citados en Cohen et al., 2018, p. 184), que implica una recopilación amplia de datos. Los datos fueron sometidos a un proceso de selección, clasificación, revisión y reflexión que me permitieron la identificación de datos destacados relacionados con el hecho de interés. Estos datos seleccionados los utilicé para guiar el enfoque posterior de la investigación (Cohen et al., 2018).

Con estas apreciaciones utilicé el análisis de contenido es una técnica de investigación que implica la identificación y categorización de patrones temáticos en un conjunto de datos, en este caso, la información que recopilé. Además, codifiqué la información, creé categorías para organizar los datos, comparé las categorías, establecí conexiones entre ellas y, finalmente, llegué a conclusiones basadas en las construcciones teóricas que había planteado.

5.3.2 Análisis propiamente dicho

En el presente estudio, utilicé el enfoque de análisis cualitativo para reducir la gran cantidad de datos recolectados. Para ello, primeramente, creé categorías predeterminadas y registré los datos de las entrevistas en matrices. Luego, procedí a la codificación de los datos de manera minuciosa y verifiqué si los extractos correspondían a los códigos establecidos. En este proceso, eliminé algunos códigos repetidos y procedí a categorizar los códigos agrupándolos bajo categorías. Este proceso fue reiterativo y requirió varias repeticiones para asegurar la precisión del análisis. Seguidamente, comparé estas amplias categorías con el propósito de establecer relaciones, para posteriormente plantear proposiciones. Este proceso implicó el análisis constante de los

datos y la generación de categorías y teorías a medida que fui avanzando en la investigación (Strauss & Corbin, 2002).

Por otra parte, es relevante mencionar que realicé un proceso de análisis de contenido similar con la información obtenida de los planes de clase y sus respectivos anexos (hojas de trabajo), lo cual generó ideas que contribuyeron a responder la pregunta de investigación planteada.

Desde la perspectiva de Mason (citada en Cohen et al., 2018), el uso de múltiples métodos de recolección de datos permite abordar las preguntas de investigación desde diversas perspectivas y proporciona respuestas más completas. Siguiendo esta línea, este estudio de caso, en consonancia con Cresswell (2017), combina diferentes fuentes de evidencia y su análisis de contenido permite obtener una comprensión integral de la enseñanza del inglés, las prácticas docentes y su relación con el desarrollo de las destrezas básicas del idioma en los estudiantes del sistema educativo ecuatoriano.

Con el objetivo de demostrar la combinación de los instrumentos de investigación y la integración del análisis de contenido de todos los datos, presento el siguiente ejemplo de manera resumida: *Durante la aplicación del cuestionario, solicité a los estudiantes que marquen entendiendo el orden de frecuencia las actividades de aprendizaje que proponen los docentes en el aula para desarrollar los contenidos. La mayoría de los participantes señalaron a los ejercicios de gramática y estructura de oraciones como los más frecuentes, mientras que el uso de tecnología educativa, como juegos en línea y programas de aprendizaje de idiomas fueron señalados como los menos frecuentes. Para profundizar en estos hallazgos, se llevaron a cabo entrevistas con los siete participantes sobre su experiencia laboral, su capacitación profesional, las estrategias de enseñanzas, herramientas didácticas entre otros que están íntimamente ligadas a la enseñanza del*

idioma y al aprendizaje de los estudiantes. La mayoría de los entrevistados destacó la evolución de la enseñanza del inglés a lo largo del tiempo, mientras que algunos mencionaron la relevancia de la capacitación para su desempeño docente. Por otra parte, a través del análisis de los planes de clase, los participantes dejaron ver su capacidad para impartir una clase efectiva. En otras palabras, el análisis de los datos de los instrumentos previamente mencionados, además de la guía de observación y los registros etnográficos constituyó un proceso integral que dio como resultado las proposiciones presentadas más adelante.

Identificando la naturaleza circular y no lineal del análisis requerido en la investigación cualitativa, y con el fin de transmitir los procesos de manera clara y comprensible, describo a continuación las fases que desarrollé, no en una secuencia estricta, sino simultáneamente.

Fase I:

Primeramente, al finalizar las observaciones de clase revisé todos los datos obtenidos a través de la guía de observación y de los registros etnográficos, categoricé todos los aspectos comunes o temáticas similares, que se repitieron en cada una de las clases observadas. Asimismo, compilé todos estos datos en la matriz de análisis de resultados, para clasificar de forma ordenada la información recolectada y procesar la tendencia de los datos relevantes que obtuve en las observaciones que registré en la guía y en los registros etnográficos de las reconstrucciones de las clases. Siguiendo esta línea, después de finalizar la recolección de datos en los siete grupos de estudiantes, un grupo por cada docente y obtener 218 cuestionarios completos, revisé las respuestas en dos fases. En primer lugar, realicé una revisión global para obtener una idea general de los resultados, utilizando una matriz de análisis con las categorías para procesar cada una de

las respuestas. Esta revisión inicial me permitió apreciar las frecuencias de las respuestas y obtener una visión general de los resultados, además, obtuve un documento de hoja de cálculo con todas las respuestas de los participantes. En segundo lugar, realicé una revisión detallada de cada cuestionario de manera individual, comenzando por las respuestas cerradas y luego transcribiendo las respuestas a las preguntas abiertas en un documento de Word para su posterior análisis manual. Durante esta revisión, leí cuidadosamente cada respuesta y tomé notas preliminares para su análisis posterior.

En las preguntas de respuesta cerrada, mi objetivo fue identificar la frecuencia de las respuestas específicas, con el fin de obtener una visión general de las diferentes tendencias entre los participantes. Encontré que algunas tendencias eran más evidentes que otras y también identifiqué algunas lagunas. Utilicé los resultados destacados registrados en mi diario de reflexión como material para crear preguntas relevantes para la entrevista.

Por otra parte, en relación a los docentes participantes de esta investigación determine incluir una cantidad equilibrada de participantes. Para ello, comencé filtrando la información de los docentes que aceptaron participar en la entrevista. Luego, utilicé varios criterios de selección, como la ubicación de la institución educativa donde trabajaban, su experiencia laboral, su formación profesional, su género y edad, para garantizar una muestra representativa. Posteriormente me enfoqué en las preguntas abiertas en las que había solicitado a los participantes, entre los temas principales indicar los cursos de capacitación profesional, las actividades de aprendizaje que implementan en su clase, las estrategias de enseñanza, así como también las herramientas didácticas que utilizan para desarrollar los contenidos; la manera cómo implementar la evaluación y desarrollar la retroalimentación en el aula. Examiné todas las respuestas tanto de manera

general como individual, y decidí que era necesario analizarlas con mayor atención nuevamente.

Mediante el análisis del contenido, en el que llevé a cabo numerosas lecturas, múltiples codificaciones de los datos y diversas categorizaciones que me permitieron identificar temas más amplios, y con estos logré obtener resultados preliminares. A partir de estos resultados, formulé preguntas para profundizar en aspectos importantes. Al elegir a los participantes clave para las entrevistas, revisé detenidamente cada una de sus respuestas y reflexiones, lo que me permitió agregar o modificar preguntas específicas a cada entrevista. Realicé estas tareas a medida que contactaba a los profesores para solicitar su participación en las entrevistas.

Fase II

Después de hablar con los participantes clave, organicé un horario para llevar a cabo las entrevistas. Entrevisté a todos los profesores en sus distintas Instituciones Educativas, con algunos pude usar la sala de profesores, con otros llevé a cabo la entrevista en el patio a fin de evitar que sus otros compañeros escuchen lo que se estaba compartiendo a través de la entrevista. Después de algunas entrevistas, tomé notas breves para reflexionar sobre ciertos aspectos que llamaron mi atención. Estas notas fueron utilizadas más tarde para analizar los datos obtenidos.

Asimismo, realicé la transcripción de las entrevistas justo después de terminirlas para poder recordar de mejor manera la información que recopilé. Esto me permitió escribir detalladamente mis reflexiones mientras todavía estaba reciente la información. Las transcripciones definitivamente me ayudaron a analizar los datos con mayor atención, además de interactuar con ellos de manera más efectiva. La transcripción es una herramienta fundamental en la investigación cualitativa, ya que permite una mayor

familiarización con los datos y una interacción más profunda con ellos (Miles & Huberman, 1994), además de permitirme ordenar ideas e ir complementando los contenidos con información adicional que dispongo de la experiencia al construir este estudio.

Al considerar que era necesario analizar las interpretaciones que los participantes hacían del fenómeno investigativo, tal como se menciona en el estudio de Gibbs del año 2012, todos los detalles llevan al significado, por lo que, durante el proceso de transcripción, utilice lenguaje paraverbal para representar el tono de la voz, las pausas al hablar y el modo de controlar la respiración (Gibbs, 2012). Tomé esta decisión porque este lenguaje también puede proporcionar información valiosa. Para representar las pausas, utilicé puntos suspensivos, mientras que el énfasis se indicó subrayando la(s) palabra(s) relevante(s).

En esta tesis se han incluido todos los aspectos relevantes en los anexos adjuntos. Con el propósito de hacer más comprensible la sección de resultados, he adaptado los extractos de las entrevistas utilizados para ilustrar mis interpretaciones. Además, durante la revisión de las transcripciones, me aseguré de suprimir cualquier nombre que pudiera identificar a los informantes clave con el fin de proteger su anonimato.

Con el fin de simplificar la información y obtener una comprensión general, comencé el análisis de antemano mediante el uso de categorías predefinidas en relación con los temas siguientes: capacitación docente, planificación, adaptación curricular, estrategias de enseñanza y herramientas didácticas. Para esto, realicé cinco matrices, una por cada temática: en la primera incluí 3 categorías, como son cursos de inglés, cursos de metodología, cursos de pedagogía; en la segunda, diseño de planes de clases, indicadores de logro, resultados de aprendizajes, recursos y las actividades de evaluación; y en la

tercera matriz desglosé los tipos de adaptaciones curriculares y estilos de aprendizaje. En la cuarta matriz incluí actividades de aprendizaje colaborativo, grupo e individual, mientras que en la quinta matriz integré texto y material didáctico y alineado a la tecnología.

Después comencé a hacer el análisis de contenido, me enfoqué en analizar las entrevistas de manera más detallada y minuciosa. En esta ocasión, no me basé en categorías preestablecidas, sino que me adentré en los datos y busqué identificar las nociones que surgían de ellos. Para cumplir con ello, analicé línea por línea y coloqué códigos a los fragmentos o segmentos significativos con las nociones que emergían de los datos. Repetí este proceso de codificación varias veces.

En la última revisión, realicé un análisis meticuloso, para revisar cuidadosamente que los códigos asignados representaran con precisión los extractos seleccionados. Para ello, comparé cuidadosamente las citas y extractos con los códigos, asegurándome de haber utilizado los términos precisos que representaran el significado que los participantes querían dar a sus expresiones e ideas. También modifiqué algunos códigos, eliminándolos o combinándolos con otros.

Es esencial mencionar que llevé a cabo la codificación de cada entrevista de forma individual para mantener una estructura ordenada en el análisis. Durante este proceso, creé y definí cada código y los guardé en el mismo archivo word para facilitar su almacenamiento y sistematización. Como tenía una gran cantidad de códigos (al principio llegué a más de 100), los copié en un documento de Word, les asigné un color similar a los que tenían significados relacionados, y los examiné uno por uno. A través de esta técnica, pude visualizarlos de manera más clara y logré fusionar algunos y dejar de lado otros que eran recurrentes. Repetí este procedimiento una y otra vez hasta que no pude

realizar más ajustes, considerando que había alcanzado un enfoque sistemático que no requería más revisión. En otras palabras, el análisis reiterativo de los datos, llegó a un momento que me saturó (Cohen et al., 2018), donde no pude agregar ni fusionar más códigos.

Con el fin de verificar la validez de las interpretaciones, utilicé la técnica de "member checks" o validación del participante (Cohen et al., 2018; Merriam & Tisdell, 2016). Para hacerlo, compartí tanto las transcripciones como mi análisis a los docentes que participaron en la presente investigación. La mayoría de ellos estuvieron de acuerdo con mis interpretaciones, pero una participante planteó sus desacuerdos con respecto a dos códigos que había establecido. Debido a esta situación, me reuní con la maestra para llevar a cabo una "conversación", que permitió discutir sus ideas. En un momento de la conversación, la docente señaló que ella me comentó sobre la falta de apoyo por parte del departamento de consejería estudiantil, para las necesidades educativas especiales y que yo lo había codificado con adaptación curricular, que aún tienen similitud no se refiere a lo mismo, lo que me llevó a cambiar el código de diversidad a "Necesidades educativas especiales", en otras palabras, el código incorporó esta noción y en su formulación se incluyó la idea de que las necesidades educativas especiales son parte de la categoría de diversidad e inclusión.

Por otra parte, utilicé un proceso parecido al de la codificación para llevar a cabo la categorización en mi análisis. A través de la comparación constante de los diferentes códigos, descubrí similitudes y establecí conexiones, lo que me permitió agruparlos en patrones más amplios o categorías. Estos patrones, que emergieron de mis interpretaciones, se organizaron en categorías. Estas categorías se fueron revelando a medida que los conceptos teóricos se presentaban en los datos, lo que implicó un proceso reiterativo de ida y vuelta entre los datos y la teoría.

Es importante destacar que para alcanzar este punto se requirió de una inmersión rigurosa en los datos y conceptos teóricos. Después, comparé las categorías obtenidas en las entrevistas con los resultados de los cuestionarios aplicados a los estudiantes participantes de la presente investigación, lo que permitió encontrar conexiones y crear proposiciones que ayudaron a tener una perspectiva general de la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato. Yin (2018) enfatiza la importancia de la triangulación de los datos, destacando que la comparación y el contraste de diferentes fuentes de datos es esencial para mejorar la validez y la fiabilidad de los resultados. Con el objetivo de presentar los resultados de manera global, se crearon redes semánticas mediante la función *Networks diagram*, la cual facilitó la elaboración de gráficos que mostraron las relaciones establecidas.

Fase III

La recolección de datos a través del análisis de los planes de clase representó una oportunidad para profundizar información en los datos recolectados a través de la entrevista, cuestionarios a estudiantes y observación de clase. Después de revisar detenidamente las entrevistas, noté que había escasa información acerca de las estrategias de enseñanza del inglés. En términos generales, los entrevistados expresaron que la capacitación profesional era la problemática principal para su desempeño docente, sin profundizar mucho más en el tema. Por consiguiente, decidí obtener información detallada y explorar estos temas mediante el análisis de los planes de clase y los documentos que fueron adjuntados como material de apoyo para el desarrollo de la clase.

Después de recibir planes de clase de las clases observadas con su respectivo material didáctico, en casos específicos, comencé a analizar los datos utilizando una matriz que incluía ocho categorías de análisis. Las categorías fueron derivadas

directamente de los datos y consistieron en objetivos de la clase, presentación del tema, metodología y estrategias de enseñanza, actividades de aprendizaje (significativo), participación de los estudiantes (activa, pasiva), retroalimentación, uso del tiempo, evaluación (formativa, sumativa), lenguaje utilizado, ambiente de aprendizaje, los recursos y materiales utilizados. Durante el análisis, se hizo evidente que la evaluación y lenguaje utilizado eran una categoría común y clave en las prácticas docentes durante la enseñanza del inglés. Después de reflexionar sobre estos hallazgos, procedí a seleccionar cuidadosamente los planes de clase que incluyeron los aspectos a analizar.

Con el objetivo de analizar los planes de las clases observadas y sus anexos de material didáctico, utilice el mismo procedimiento de análisis de contenido empleado en las entrevistas. Lo primero que realicé fue leer detenidamente el plan de clase y hacer una lista de los objetivos y contenidos que se propone enseñar en la clase de inglés. Esto me permitió tener una idea clara de lo que se pretendía enseñar. Luego, me fijé en la metodología que se planteó en el plan de clase, las estrategias didácticas y las actividades que se propusieron para alcanzar los objetivos. Observé si estaban enfocados en el aprendizaje significativo, la participación activa del estudiante, la retroalimentación y la evaluación continua.

Asimismo, revisé los recursos y materiales que utilizaron en la clase de inglés. Identifiqué si estaban alineados con los objetivos y contenidos, si son apropiados para el nivel y edad de los estudiantes y si son accesibles. Observé también si el plan de clase consideró la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes, si se propone la inclusión de todos los estudiantes, y si se aborda de manera adecuada la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Por último, evalúe la coherencia y relevancia del plan de clase en relación a los objetivos y contenidos de la asignatura, y su pertinencia en el contexto educativo en el que se aplicó.

Finalmente, procedí con la categorización, llevando a cabo un proceso reiterativo de verificación y confirmación para codificar el texto de los planes de clase de manera ordenada. Seguidamente contrasté información de los datos relevantes obtenidos de las observaciones de clase, así como de las entrevistas a los docentes con la de los planes de clase (Yin, 2018). Utilizando tanto las ideas expuestas en ellas como los conceptos teóricos presentados en el capítulo II, formulé afirmaciones que se detallan en el capítulo VI y VII.

En la fase anterior, cuyo objetivo era presentar los descubrimientos en su totalidad, utilicé la herramienta *Network diagram*. Esta herramienta me permitió crear diagramas que representaron claramente las relaciones semánticas entre diversos elementos. Después de cada proposición, creé diagramas individuales y, al final de cada capítulo (ver capítulos VI y VII), creé un diagrama global que mostraba los descubrimientos como un todo sistemático. Novak, et al. (1984) destaca la importancia de utilizar mapas conceptuales o redes para visualizar el análisis en su totalidad.

En la elaboración de los resultados de la fase previa y de la fase I, fue necesario utilizar extractos de los participantes de todos los instrumentos como respaldo de mis afirmaciones. La elección de estos extractos implicó un proceso de concentración y conocimiento, ya que buscaba que los ejemplos fueran representativos de las acciones de los participantes. Por otra parte, conocía que, al seleccionar ciertas citas o partes de las entrevistas, podía dejar fuera otras de gran valor. Para evitar cualquier posible sesgo hacia los extractos elegidos, procedí a revisarlos varias veces y compararlos con mis interpretaciones. Este proceso, permitió revisar todos los extractos marcados con sus respectivos códigos y categorías, lo que me facilitó acercarme a todos ellos e identificar los que mejor representaban y destacaban las ideas de los participantes.

Es importante destacar que, durante el proceso de generación de ideas, me di cuenta de que algunos de los datos no se ajustaban a los fundamentos teóricos establecidos en el Capítulo II. En otras palabras, no podía utilizar estos fundamentos para explicar los hallazgos obtenidos de los participantes. Como resultado, tuve que buscar otras teorías relevantes, como el enfoque comunicativo (Richards & Rogers, 2014), Aprendizaje basado en tareas (Larsen-Freeman, 2000), Aprendizaje cooperativo (Johnson & Johnson, 2014) y aprendizaje basado en la tecnología (Zangara, 2018). Estas teorías me ayudaron a entender mejor algunos de mis hallazgos y me permitieron explicar las prácticas docentes de los participantes clave de esta investigación (véase Capítulo VII).

5.3.3 El proceso de triangulación

En síntesis, para garantizar la validez de cualquier investigación es fundamental considerar la triangulación como un procedimiento clave. La triangulación puede ser aplicada de diversas formas, incluyendo la utilización de distintos instrumentos de recolección de datos, la comparación de información proveniente de diversas fuentes, el trabajo en equipo de múltiples investigadores, así como también la utilización de distintas perspectivas teóricas (Creswell, 2014).

En mi tesis doctoral, utilicé diversas herramientas de recolección de datos que se compararon y contrastaron constantemente en cada etapa descrita en la sección anterior. Al cruzar los datos, fue posible establecer con mayor precisión las denominaciones de los códigos, las categorías y los patrones, así como sus relaciones e interconexiones. Además, la triangulación me permitió validar mis interpretaciones, ya que este método implicó usar múltiples fuentes de datos y métodos para recopilar y analizar datos. Al utilizar diferentes fuentes de información, pude confirmar la consistencia de los hallazgos y los participantes del estudio. Todo esto demuestra la validez del estudio. Las proposiciones

establecidas se basaron en diferentes perspectivas teóricas empleadas, tanto en el capítulo II como en el análisis de los datos del capítulo VII. Este enfoque de triangulación proporciona resultados válidos y confiables. Seguidamente, presentó un cuadro que resume el procedimiento de análisis utilizado en términos generales.

Cuadro 5: Resumen del procedimiento de análisis.

Visión general del procedimiento de análisis

Proceso minucioso y continuo de revisión de los datos desde la etapa inicial de la recolección.

Anotación de primeras intuiciones en un diario de reflexión.

Revisión continua de los datos para su codificación.

Indagación de coincidencias para avanzar en el proceso de codificación.

Identificación de aspectos comunes, temas emergentes y áreas vacías.

Registro de reflexiones en diarios y notas.

Proceso cíclico de cuatro fases distintas para cada instrumento de investigación.

Codificación, categorización e identificación de patrones o temáticas.

Confirmación de la codificación con la ayuda de los participantes clave (docentes)

Interpretación y relación de las categorías emergentes.

Formulación de proposiciones en consonancia con los fundamentos teóricos.

Clasificación de extractos para fines de ilustración.

Establecimiento de relaciones semánticas para presentar una visión global de los hallazgos.

Análisis propiamente dicho

Fase I: Observación de clase (Planes de clase)

Fase II: Entrevistas

Fase III: Cuestionario a estudiantes

Tabulación de todos los datos a las matrices de compilación

Escogimiento de extractos de los datos para ilustrar las proposiciones finales

Proceso de triangulación

Contrastación de los datos recolectados por todos los instrumentos

Redistribución de los códigos, categorías y patrones asignados previamente.

Revisión de los resultados por los participantes clave antes de ser concluyentes.

Empleo de diversas perspectivas teóricas para elaborar los resultados finales.

5.4 Conclusión

En este capítulo he descripto minuciosamente el proceso de análisis llevado a cabo en este estudio. Al principio, expuse la experiencia del investigador y su enfoque en una investigación cualitativa. Posteriormente, indiqué algunos elementos que utilicé en el proceso de recopilación y almacenamiento de información, tales como el diario de reflexión, las notas descriptivas y los archivos de datos. Después, detallé todas las fases y pasos del análisis de datos, así como los beneficios del uso de *word*, *excel* y *network diagram*, para concluir con aspectos relacionados con la triangulación de datos.

Capítulo VI

Resultados: La enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato

6.1 Introducción

En este capítulo presento los resultados que surgieron del análisis de los datos de las entrevistas a docentes, las observaciones de clase y el cuestionario a los estudiantes, para lo cual integro este apartado mediante secciones.

En la primera sección, abarco los fundamentos teóricos relacionados con la enseñanza del inglés y su evolución a lo largo de los años; de tal manera que se pueda reconocer y analizar los momentos de trascendencia en la formación de esta área. Si bien, como lengua su estructura base es la misma, existen variaciones en torno a las transformaciones del lenguaje; mientras que, en el caso del proceso de enseñanza-aprendizaje, las metodologías educativas presentan una gran transformación, que se refleja en los contenidos y soportes para trasladar el conocimiento.

En una segunda sección expongo lo relacionado al ámbito de las prácticas docentes de los maestros, para lo cual se trabajó a través de las observaciones directas de las clases, con el apoyo de la guía de observación y el registro etnográfico; así como instrumentos de investigación mencionados previamente para la recolección de los datos. Esta parte representa el complemento del proceso de formación, en cuanto se involucra a otro de los actores relevantes del proceso formativo como es el docente, para quien se presentan retos permanentes, en materia de actualización de conocimientos, pero también de metodologías y recursos. El docente se enfrenta a un escenario de cambio continuo, en el que se replantea su posición frente a los cambios tecnológicos, sociales y generacionales.

Para concluir y como una tercera sección, resumí todas las creaciones y argumentos y aportes de este procedimiento en las afirmaciones o declaraciones que intentan responder a la pregunta de investigación, misma que comprende:

¿Cuáles son las teorías de enseñanza que se manifiestan en las prácticas docentes de los maestros de inglés de las instituciones educativas de la ciudad de Loja en la actualidad?

6.2 Generalidades de este capítulo

En primer lugar, proporciono una descripción del grupo que participó en la entrevista, como son los docentes, para a continuación presentar los enunciados que resultan del análisis de datos. Como parte de los resultados, en esta sección también expongo los enunciados referentes a la enseñanza del inglés, visibilizando el estado actual del idioma y las particularidades de su aprendizaje.

En la siguiente sección ejecuto el mismo procedimiento con los enunciados referentes a las prácticas docentes de los maestros, de tal manera que se pueda evidenciar las metodologías y métodos utilizados por los formadores para dirigir información y conocimiento a los estudiantes. Así también, incluyo los enunciados relacionados a los desafíos que enfrentan los docentes de inglés en una era global, tecnológica y de transformaciones continuas.

A modo de resumen, para cumplir con estas etapas, utilizo diferentes extractos de las entrevistas a profundidad realizadas, con el fin de explicar y sustentar las interpretaciones a incluir, así como mantener la originalidad de los datos recolectados. Además, analizo cada fragmento o ilustración, subrayando la información relevante, y luego extraigo conclusiones de los participantes, para posteriormente comparar los resultados con estudios revisados en el capítulo 3.

Cuadro 5

Resumen de los contenidos del capítulo VI

Participantes

Perfil de los participantes

Características de los participantes

Cuadro de resultado

Enunciados del capítulo VI

1. Los maestros utilizan enfoques de enseñanza variados entre ellos, en sus clases de inglés.
2. Los maestros señalan también que la capacitación profesional es un desafío a superar
3. Los maestros mencionan que la falta de recursos y materiales adecuados para la enseñanza es un reto recurrente.

Enunciado del capítulo VII

1. Los maestros que fomentan un ambiente positivo y motivador en el aula tienen un impacto significativo en el rendimiento de los estudiantes, debido a que se sienten más seguros y dispuestos a participar activamente en las actividades de aprendizaje.
2. Los maestros que brindan retroalimentación constructiva y oportunidades de práctica adicional también ayudan a mejorar el rendimiento de los estudiantes.
3. Los maestros que centran la enseñanza en la exposición magistral muestran un impacto limitado en el rendimiento de los estudiantes.

6.3 Participantes

La muestra correspondiente para el desarrollo de esta investigación integra a un total de siete docentes, cuya principal característica de distinción es el género, incluyéndose a tres mujeres y cuatro hombres. Así también se incluye a un grupo de estudiantes, en número de 218 (113 mujeres y 105 hombres).

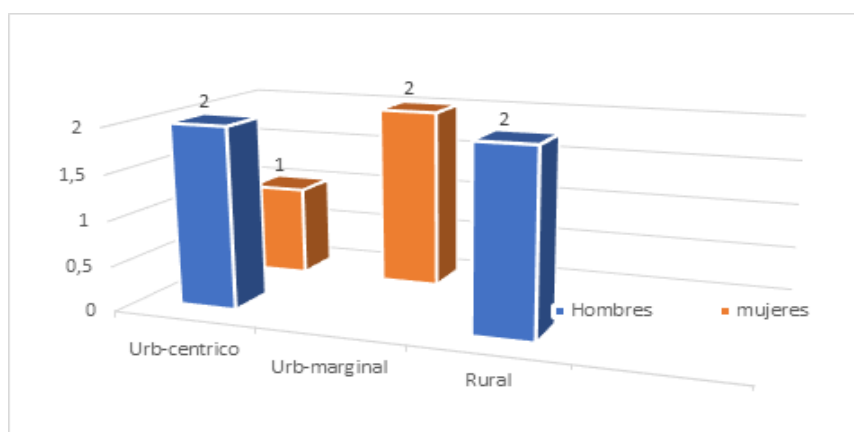
Como características de los grupos participantes, en el caso de los maestros, se recogen aspectos de relevancia, en cuanto a su edad, formación académica y años de experiencia laboral, además de reconocer su trabajo en instituciones educativas en las zonas urbano-céntrica, urbano-marginal y rural de la ciudad de Loja.

6.3.1. Perfil de los participantes

El total de los docentes que participaron en las entrevistas a profundidad fueron siete: tres mujeres y cuatro hombres. De este grupo, como se ha mencionado también se reconoce información en torno al lugar en el que prestaron sus servicios, los cuales corresponden a la zona urbana y rural de la ciudad de Loja. A continuación, presento gráficamente el perfil de los participantes, según las características señaladas.

Figura 1

Número de participantes según su género e institución educativa



De este gráfico extraigo información para identificar con mayor precisión las características del grupo de docentes, por lo que preciso que:

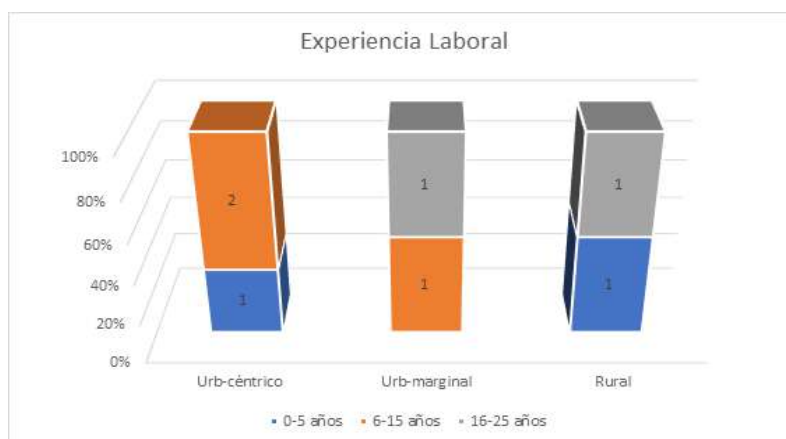
- Se identifican tres instituciones educativas ubicadas en zonas: urbano-céntrico, urbano-marginal y rural.
- En la institución o unidad educativa de la zona urbano-céntrica se ubica a 3 docentes participantes: 1 mujer y 2 hombres, en edades comprendidas entre 26, 30 y 42 años, respectivamente.
- En la institución ubicada en la zona urbano-marginal se encuentran a 2 docentes mujeres, en edades de 34 y 55 años.

- En la institución educativa rural se encuentran a 2 docentes hombres, en edades de 24 (siendo este el perfil de menor edad del grupo en estudio) y 50 años.

En materia de la ubicación de las instituciones educativas, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018) refiere a la clasificación de estas en relación a su ubicación, mismas que responden a “áreas rurales o urbanas”, y que a su vez se identifican por parámetros como “facilidad de acceso a la población, atención a un número significativo de estudiantes y espacio físico que permita una eventual expansión de su capacidad” (p. 82). De esta clasificación se destacan en número las ubicadas en la zona urbana.

Figura 2

Número de participantes de acuerdo a la experiencia laboral



Otro de los parámetros considerados en relación a los participantes refiere a los años de experiencia laboral, es decir, el tiempo que han ejercido la actividad docente, desde la culminación de sus estudios secundarios hasta la actualidad. En este sentido, los resultados obtenidos señalan que la mayoría, reflejada en tres docentes, tiene una experiencia laboral entre los 6 y 15 años, dos docentes se encuentran en el rango de 0 a 5 años y los últimos dos, siendo el grupo con mayor experiencia, en un rango de 16 a 25 años.

En este sentido, en materia de experiencia laboral o experiencia profesional, Rosas (2022) precisa de la experiencia laboral orientada al “enfoque de empleo, oportunidades de incorporarse en nuevos mercados y sectores y la posibilidad de incrementar la experiencia desde la formación” (p. 20). En este sentido la experiencia toma incidencia en todos los campos y en el caso de la educación camina a la par de la actualización de conocimientos y métodos para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La experiencia en el ámbito docente permite que este perfil profesional se desenvuelva con mayor planificación, en tanto desde la visión de Mesurado y Laudadio (2019), el docente adquiere conocimientos, experiencias y habilidades en la enseñanza, que le permiten modificar “no solo su formación académica, sino también adquirir características individuales para contribuir con el ámbito personal” (p. 14).

Esta experiencia docente también se refleja como una necesidad de las demandas actuales, en tanto se requieren perfiles altamente capacitados, resilientes al cambio, que tengan disciplina y posean precisamente una significativa experiencia profesional, la cual les permitirá construir nuevos escenarios de formación y buscar alternativas que fomenten un modelo interactivo y de proyecto para los actores del proceso.

Esta característica en relación con los años de experiencia se alinea con otro parámetro como es la formación académica que han logrado alcanzar los participantes, que a su vez permite recopilar información de incidencia directa para esta investigación. De esta manera, en el rango de 6 a 15 años, se encuentran perfiles con título de formación académica de cuarto nivel (2 de ellos con maestría en Enseñanza del Inglés y una con maestría en Pedagogía e Inclusión Educativa). Esta misma relación de nivel de formación sucede con quienes tienen de 16 a 25 años de experiencia laboral, que disponen de título de cuarto nivel, pero en áreas diferentes a la enseñanza del inglés, como es el caso de un

perfil en la maestría en Educación y Pedagogía y otro en maestría en Docencia Universitaria. En este ámbito de análisis la diferencia la marcan quienes tienen experiencia laboral entre 0 a 5 años, considerando que únicamente cuentan con título de tercer nivel.

Esta necesidad de formación en diferentes niveles académicos se justifica desde el planteamiento de Sánchez y Ludeña (2021); quien señala que “el trabajo docente se enfrenta a la exigencia de diferentes frentes, como es el caso de las autoridades y el mismo sistema de educación, que incide en direccionar los esfuerzos en la preparación profesional” (p. 40), que a su vez permite una profesionalización de perfiles en disciplinas específicas o especialidades. Así también influyen las aspiraciones personales y la oportunidad de acceder a mejores remuneraciones económicas.

A manera de resumen presento la Tabla 2 en la que se evidencian los parámetros antes mencionados, con sus respectivas características y en detalle para un mayor entendimiento del lector. Al ser los docentes el grupo clave del presente estudio es necesario lograr una caracterización con más precisión, para entender su comportamiento y enlazarlos con las premisas que más adelante presento.

Tabla 2

Caracterización de los participantes claves de esta investigación

Institución	Ubicación Geográfica	Participante	Origen étnico	Edad	Sexo	Experiencia Laboral	Nivel de Formación
UEJI (1)	Urbano Marginal	1.	Mestiza	34	F	7	Maestría en Pedagogía del inglés
UEJI (1)	Urbano Marginal	2.	Mestiza	55	F	23	Maestría en Educación y Pedagogía
UESFA (2)	Urbano Céntrico	3.	Mestiza	42	M	15	Maestría en Enseñanza del inglés como lengua extranjera

UEFSFA (2)	Urbano Céntrico	6.	Mestiza	26	F	3	Licenciada en. Idioma Inglés
UESFA (2)	Urbano Céntrico	5.	Indígena	30	M	7	Maestría en Pedagogía e Inclusión Educativa
UEFPJL (3)	Rural	4.	Mestiza	24	M	5	Licenciado en Idioma Inglés
UEFPJL (3)	Rural	7.	Mestiza	50	M	20	Maestría en Docencia Universitaria e Investigación.

6.4 Cuadro de resultados

Los resultados, como indiqué anteriormente, fueron recopilados y condensados en enunciados, mismos que presento en el siguiente cuadro, incluyendo los contenidos que se presentarán en el siguiente apartado.

Cuadro 2

Enunciados de los resultados y contenidos relacionados

CAPÍTULO VI	Enunciado 1	Los maestros utilizan diversos enfoques de enseñanza en sus clases de inglés. Síntesis del enunciado Relación con otros estudios
	Enunciado 2	Los maestros señalan que la capacitación profesional es un desafío a superar y necesario en el contexto actual Síntesis del enunciado Relación con otros estudios
	Enunciado 3	Los maestros reconocen que la falta de recursos y materiales adecuados para la enseñanza es un reto recurrente. Síntesis del enunciado Relación con otros estudios

6.5 Resultados sobre la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato

A continuación, presento los enunciados del cuadro previo, en su desglose uno a uno, para lo cual también incluyo información obtenida en los instrumentos propuestos, como es el caso de extractos de la entrevista, que permite ejemplificar los resultados mencionados en los enunciados y los planteamientos dados a nivel de la encuesta. Con el propósito de indicar la procedencia de los datos empleo la siguiente nomenclatura: E1 para la entrevista 1, y E2 para la segunda entrevista; así también utilizo la letra P que refiere al participante y un número para mantener su anonimato, en tanto la propuesta precisa de 7 personas. Adicional a ello adjunto el número de la línea o de página de donde proviene la entrevista, por ejemplo, E1_P4: 20 se refiere a que la información fue tomada de la entrevista 1 (E1) del participante 8 (P8) y la información se evidencia en la línea número 20 de la entrevista. En cuanto a la encuesta y para no confundir con la entrevista se utiliza su inicial en cuanto al instrumento, correspondiente al cuestionario, por tanto, se identifica con C, y según las variables propuestas se alinea la presentación de resultados, por ejemplo, C1 correspondiente a la variable “presentación de contenido”, C2 a “actividades de aprendizaje, C3 “participación activa”, C4 “recursos y materiales”, C5 a “retroalimentación” y C6 “motivación. Adicional a ello se dividen a los estudiantes en grupos en atención a la frecuencia de respuestas, para lo cual utilizo G1 para el grupo con más integrantes, G2 para el grupo intermedio y G3 para el grupo con menos participantes.

Sumando a lo planteado presento una visión más precisa de las ideas que reflejen la cantidad de participantes, por lo que utilizo el término "pocos" para referirme a aproximadamente una cuarta parte del total de participantes, "algunos" para describir cerca de una tercera parte y "la mayoría" cuando el número de participantes supere la

mitad. Después de estas aclaraciones, procedo a detallar los tres enunciados de este capítulo.

6.5.1 Enunciado 1

Los maestros utilizan diversos enfoques de enseñanza en sus clases de inglés.

La mayoría de los maestros participantes de esta investigación mencionan utilizar enfoques de enseñanza alineados a un enfoque comunicativo que les permita adentrar al estudiante en un escenario de experiencia, sin embargo, durante el desarrollo de la clase en la que participé a través de la observación, se identificó la aplicación de modelos tradicionales, que incluso al plantearse, la mayoría lo hace de forma confusa y poco organizada. También reconocí que de los métodos más utilizados están la repetición y la memorización de vocabulario, así como reglas gramaticales, puesto que *consideran que los estudiantes internalizan el vocabulario y las reglas gramaticales a través de la repetición, con lo cual este se vuelve más natural y fluido, y se logra utilizar el idioma sin tener que pensar demasiado en las estructuras y las palabras adecuadas.*

Parte de los enfoques de enseñanza apuntan a contar con planificación, siendo el punto de partida el planteamiento de objetivos, los cuales deben solventarse a través del proceso de enseñanza y los resultados que se obtengan desde los estudiantes. En este sentido a partir de la observación recojo que esta parte del proceso no se ejecuta de forma clara, en su mayoría, siendo tan solo dos docentes los que presentan los objetivos de la clase, que permitió entrever que las siguientes fases también tendrían resultados positivos.

Para complementar estas primeras puntualizaciones del enunciado 1 y en relación a los resultados que obtuve en la entrevista, incluyo los aportes de Cedeño et al. (2020) en relación con el enfoque comunicativo, que es el enfoque precisado por la mayoría de los docentes y que corresponde a un enfoque “usado muy frecuentemente por parte de los profesionales de la enseñanza de lenguas” (p. 254), y cuya estructura incluye como

objetivo del proceso de enseñanza y aprendizaje la atención “a las necesidades del estudiante, incluyendo habilidades funcionales y competencia lingüística” (p. 256).

Otros aportes como el Erazo (2019) refiere a los enfoques y los métodos tradicionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, precisando que los primeros, desde una perspectiva opuesta a procesos tradicionales presentan buenos resultados en el aula de clases, principalmente en las últimas décadas. Uno de estos enfoques que presento es el comunicativo, cuya naturaleza “se encuentra en el enriquecimiento de los objetivos de aprendizaje, que a su vez se traduce en ir más allá de la adquisición de un sistema lingüístico, para dar paso a la capacidad de utilizarlo en el proceso de comunicación frecuente, de forma adecuada y efectiva” (p. 50). Este enfoque promueve la comunicación entre los aprendices del idioma.

En este sentido, una de las respuestas del P2 se refiere precisamente a estos nuevos enfoques, en tanto señala:

“Yo pienso que la gramática se puede enseñar mejor en contexto y utilizando el enfoque comunicativo, porque es mejor que los estudiantes estén expuestos al inglés, a que estén mecánicamente expuestos a fórmulas o a patterns o a reglas. Entonces, sí, trato de utilizar, y como lo dice el currículo nacional, el enfoque comunicativo” (E2_P2:55).

Así también reconozco las puntualizaciones del P1, quien refiere del “*communicative approach, que utiliza el contexto real de los estudiantes, totalmente con informaciones reales, de mucha participación e interacción*” (E1_P1:27). De esta manera se apunta a métodos que permitan fortalecer esa experiencia y participación, que a su vez se refleja en el trabajo individual, en pareja, en grupo, en sí, en el ámbito práctico, en tanto se fomenta el uso menos frecuente de dispositivos y plataformas que les permitan aprender haciendo.

Las apreciaciones que presento han coincidido en el cambio de metodologías tradicionales y algunos de los entrevistados sugieren que estas innovaciones deben darse desde los niveles escolares iniciales, que se pueden fortalecer con el enfoque comunicativo. *“No me gusta la gramática, no me gusta enseñarla porque no me ha dado buenos resultados], [yo pienso que mejor la gramática se puede enseñar en contexto y utilizando el enfoque comunicativo, porque es mejor que los estudiantes estén expuestos al inglés, a que estén mecánicamente expuestos a fórmulas o a patterns o a reglas”* (E4_P4:52).

Algunas precisiones como las que expongo del P7 no señalan lo relacionado con el enfoque comunicativo y más bien orienta su respuesta al desarrollo de destrezas, *“como son el “listening, reading, writing and speaking”* (E7_P7:24). Estos últimos básicamente comprenden los ámbitos que deben desarrollarse para el aprendizaje del idioma y frente a ello la necesidad de refuerzo.

En contraposición a lo que menciono, evidencio los planteamientos dados desde los estudiantes, en materia de actividades de aprendizaje que guardan relación con el enfoque de enseñanza, de tal manera que el G1 orienta sus resultados a los ejercicios de gramática, como el método de mayor uso en la formación. En este sentido se complementa, pero a la vez se discrepa en las apreciaciones, en tanto se precisa de la enseñanza de la gramática como uno de los ámbitos de mayor dificultad, pero a la vez se reconoce la oportunidad de dominio de la lengua a partir de esta, y la opción de contar con nuevas metodologías para su aprendizaje y aplicación.

Parte de la revisión de los criterios docentes frente a los enfoques de enseñanza del inglés me permitió entender también aquellos planteamientos que se direccionan a que se busca obtener desde el estudiante, por lo que muchos de los docentes concuerdan con lo relacionado al habla y la escritura, visto como una oportunidad para obtener habilidades

y destrezas que más adelante permitirán fluidez en la comunicación. Para el P1 es importante el desarrollo de los *language skills*, es decir de procesos como *listening*, *writing*, *reading* y *speaking*, para lo cual resulta necesario introducir métodos, como “trabajar con audios, pues es bien sabido que si uno puede hablar es porque sabe escuchar, si no es imposible desarrollar habilidades, ya que, si no hay *listening and input*, es imposible desarrollar el *spoken language*” (E1_P1: 55).

Por su parte, el P2 también se orienta a la comunicación en inglés, que se traduce a la enseñanza de vocabulario, en tanto se aplican “*estrategias cognitivas y de metacognición, como es el caso de lectura y a partir de esta la opción de entender, sintetizar y comprender textos*” (E2_P2:82). Destaco precisamente la relevancia que tiene el vocabulario en el aprendizaje del idioma, siendo la base para la lectura, escritura y la misma comunicación oral, que requiere de un refuerzo adicional y de la búsqueda de medios para su fortalecimiento, además se destaca la premisa que se aprende hablando y escuchando, que también se percibe como una experiencia de aprendizaje.

El aporte del P7 también se direcciona al *speaking and writing*, es decir en el habla y la escritura, “*porque son los que nos dan las destrezas, que son productivos, porque a través de eso, ellos se van a poder comunicar en cualquier parte del mundo*” (E7_P7:38).

Gracias a estos dos escenarios se fortalece el aprendizaje desde los estudiantes, siendo las habilidades que mayor refuerzo deben disponer, y por lo tanto las de mayor incidencia en la planificación. En este sentido, desde el G3 se identifica la mayor incidencia de uno de los factores mencionados en este apartado, como es el uso de la lectura de textos, y desde el G2 se precisan con mayor impacto los diálogos, por lo que ambos procesos concuerdan con los planteamientos propuestos, en tanto se fortalece la escritura y el habla. Desde una visión más global y atendiendo a que la gramática requiere del fortalecimiento de habilidades como las mencionadas, los tres grupos reconocen el trabajo a nivel de

ejercicios gramaticales y su influencia en la obtención de conocimientos y destrezas frente al aprendizaje del idioma.

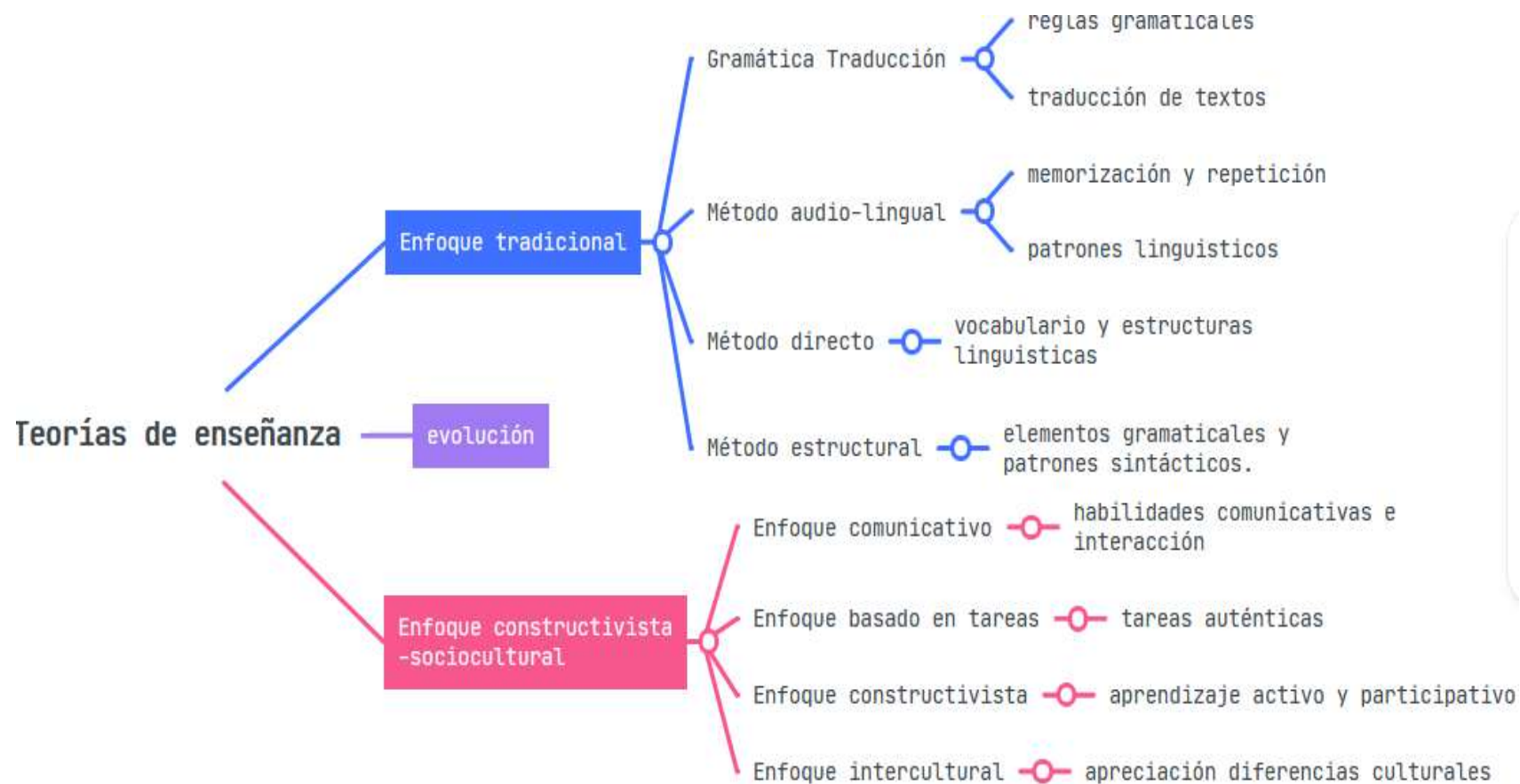
Estos últimos argumentos se contraponen con lo que observé, en tanto durante la clase se evidencia poca interacción de la mayoría de los estudiantes y con ello se limita la opción de lograr un escenario de reflexión y discusión, y en el caso de la enseñanza del inglés, de un espacio de diálogo y aprendizaje a partir de la experiencia, e incluso lleva al maestro a plantar un modelo en el que no domine el idioma nuevo, sino el nativo. Esta última premisa se resalta, en tanto se propone un enfoque comunicativo que insiste en la experiencia e involucramiento.

En este apartado también me atrevo a incluir lo relacionado con el ambiente de aprendizaje, que es parte relevante del enfoque de enseñanza, siendo el medio para consolidarse, por lo que evidencié a través de la observación que ninguno de los maestros participantes incorpora elementos y recursos tecnológicos, y aunque se habla de lugares acogedores y limpios, esto no es la única variable para efectivizar los escenarios de aprendizaje, que sí sucede con la incorporación de mecanismos en tendencia que permitan romper esquemas establecidos.

6.5.1.1 Síntesis del enunciado 1

Figura 3

Resumen de las teorías de la enseñanza del inglés



6.5.1.2. Relaciones con otros estudios

Los resultados de esta primera parte son semejantes a los reportados por Arán et al. (2021), en cuanto señalan argumentos que refieren al enfoque sobre métodos tradicionales, destacando el enfoque comunicativo como “el óptimo para desarrollar las habilidades de comprensión y expresión, además de ser el más aceptado en los diferentes niveles educativos para la adquisición de una lengua adicional” (p. 6). Tal cual los docentes lo han visibilizado, a través de este enfoque se pretende alcanzar ámbitos prácticos para la enseñanza de los diferentes niveles y estructuras que tiene el área del idioma, en este caso del inglés, con énfasis en la enseñanza de las estructuras gramaticales.

Otros estudios, como el de Peña (2019) destacan precisamente el método comunicativo y lo presentan como “un enfoque relacionado con el aprendizaje de interacción en lugar de la memorización de reglas” (p. 30). Preciso de este enfoque una opción que difiere de módulos tradicionales alineados a procesos como la gramática, en cuanto invita a los estudiantes “a desarrollar competencias de comunicación efectiva en el idioma en estudio, lo que se logra con procesos de inmersión desde el primer día” (p. 30). Este enfoque, explico, implica un fuerte componente práctico, de interacción y soporte del docente, quien debe entenderlo desde su inclusión en la planificación, así como el material bibliográfico y los mismos procesos de evaluación y retroalimentación. De esta manera también destaco lo referido por muchos de los participantes, en cuanto se cuenta con una oportunidad, no solo de obtener conocimientos, sino también habilidades de comunicación, que permitirán al estudiante ampliar sus opciones de inserción.

Si bien, la intervención de los participantes apunta a un escenario de comunicación, experiencias y aprendizaje permanente, la realidad es distinta, puesto que

evidencié el uso frecuente de metodologías tradicionales, como es el caso de la memorización y repetición, pero qué se dice de estos procesos como medio para impartir el componente de inglés. Estudios como el de Muchiut et al. (2019) señalan que en la actualidad la acción de memorizar se ha tergiversado, e incluso se presenta “como un aspecto negativo”; sin embargo, se reconoce que esta también no puede ejecutarse sola, y más bien debo referir que existen “diversos procesos específicos que son partícipes y favorecedores de la memoria” (p. 5). En el caso de la enseñanza del inglés el escenario no es distinto, propiciándose momentos en el que el estudiante debe someterse a este proceso, pero también ser analítico y crítico frente a la enseñanza.

Frente al planteamiento de la falta de recursos tecnológicos como medios para la enseñanza y a la vez como parte de un enfoque de formación, varios estudios que revisé reconocen la importancia de lograr esta relación, mucho más en generaciones que nacieron bajo estas tendencias y actualizaciones. Aportes como el de Moreno et al. (2021) afirman que este tipo de herramientas y recursos tienen un importante impacto en los estudiantes, ya que “incentivan y motivan el aprendizaje, fomentan el trabajo autónomo y es una estrategia competente en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 1). Estos autores a su vez reconocen que las instituciones en el ámbito del inglés aún mantienen estrategias de formación tradicionales, que es el resultado de la poca integración de las TICs, falta de conocimiento y manipulación, falta de recursos a nivel de las instituciones y falta de acceso desde el establecimiento y estudiante, frente a una brecha digital aún visible, que no permite esta explosión tecnológica sobre todo en áreas rurales.

6.5.2. Enunciado 2

Los maestros señalan que la capacitación profesional es un desafío a superar y necesario en el contexto actual.

En torno a este enunciado, percibo que desde los docentes participantes se reconoce la importancia de la capacitación profesional, sin embargo, también se reconocen barreras que no permiten que este aspecto se cubra en la generalidad de perfiles. En este sentido, la información que recopilé en su mayoría refleja una variable de preocupación como es la falta de apoyo, principalmente económico, para la formación y especialización del docente, es por ello que todos los entrevistados plantean precisamente que *“no sienten esa ayuda tan necesaria para su desempeño como docente de inglés” (E1_P1:89)*.

También reconocen que la formación, mucho más en un contexto en el que la información está al alcance de gran parte de la población, se debe generar de forma autónoma, si es importante contar con programas que, a más del conocimiento científico y académico, le permita al docente escalar a nivel de cargo y salario, por lo que se insiste en el apoyo directo del gobierno. En el país existieron programas que permitían la capacitación del docente, lo que posibilitó *“mejorar en el quehacer educativo, pero hoy en día ya no hay nada” (E7_P7:97)*.

Con ello coincide el P3, quien refiere al papel del estado a través de sus carteras correspondiente, reconociendo que los pocos espacios de formación se limitan para el trabajo en un sector específico como el de la educación básica. *“Lamentablemente el sueldo es uno de los factores que muchas de las veces hacen pensar si quieren o no quieren seguir la profesión de docentes, en el sector público, en este caso en una escuela o colegio fiscal necesariamente se tiene que someter a concursos para ganar un nombramiento” (E3_P3: 136)*.

Otro aspecto que se reconoce en la formación para el ámbito de inglés es que, si bien existen espacios de capacitación, *“los temas son de carácter general”*, y a más de ello *[todos los años son las mismas temáticas] (E3_P3:90)*. La falta de planificación para

la ejecución de estos cursos en la plataforma “ME CAPACITO” hacen que *“estos cursos sean repetitivos y de poca importancia”* (E7_P7:92). Es así que los cursos *“no son de mayor beneficio puesto que son de autoestudio y en temáticas generales como pedagogía, didáctica, educación, nada específico para los docentes de inglés”* (E4_P4:92). Además, *“las asignaciones son demasiado extensas, lo que no facilita que se logre un verdadero aprendizaje”* (E2_P2:100).

Por otro lado, los participantes comentan que *“algunas de las opciones de capacitación específica tienen muchas exigencias económicas, que no están al alcance de su presupuesto”*, y que es el Ministerio o las autoridades de las instituciones educativas *“quienes deberían organizar jornadas de capacitación para los docentes de inglés, esto debido a la complejidad de la asignatura”* (E6_P6:112). Los docentes deben tener la oportunidad de participar en actividades de desarrollo profesional, como talleres, conferencias y cursos de actualización, para mejorar sus habilidades y conocimientos (Farrell, 2017).

En esta misma línea, los participantes manifiestan que *“no reciben capacitación continuamente, esto por falta de planificación por las autoridades de las instituciones educativas o del Ministerio de Educación”* (E5_P5:123). Asimismo, indican que *“no les facilitan los permisos para asistir a cursos o seminarios que organizan universidades o institutos, si estas coinciden con su jornada laboral”* (E2_P2:98).

La formación permanente, no solo para los docentes, se puede cubrir por una serie de iniciativas en línea que permiten esa capacitación; sin embargo, el escenario toma otro rumbo cuando esta formación implica la categorización del docente, es decir la oportunidad de escalar en niveles y proyectarse a un salario mejor. En este sentido, algunos participantes reconocen de las limitaciones para acceder a un nivel B1 o B2, y con mayor énfasis a un C3, dadas principalmente porque aún se mantiene la búsqueda de

programas de formación desde el gobierno. *“Mi manera muy particular de ver es que si, son escasos las plazas de trabajo para desempeñarse como maestro y sobre todo como maestro de inglés, porque aparte de todo lo que exige el ministerio nosotros tenemos que tener el B2, y en muchas de las ocasiones es complicado obtenerlo ya que tiene costos adicionales y uno particularmente tiene que buscar esa preparación para obtenerlo y para acceder a un puesto, en toda institución sea pública o privada se necesita el B2 incluso hasta el C1” (E3_P3:135).*

En vinculación con el estudiante, los aspectos relacionados con la formación del docente son transversales con el modelo de enseñanza y aprendizaje, por lo que se recoge desde los estudiantes encuestados que existen varios aspectos a mejorar, en tanto al involucramiento de tecnología, a mecanismos de formación como la escritura de oraciones o copiar oraciones, repetir palabras, y otros., que desde una planificación y métodos diferentes puede cambiar para brindar una experiencia diferente al estudiante, en el que disponga de mayor participación y sea promotor de su formación.

6.5.2.1. Síntesis del enunciado 2

En resumen, los docentes de inglés afirman que la capacitación proporcionada por el Ministerio de Educación no es beneficiosa para mejorar sus habilidades y destrezas en el área. Estos profesores expresan que la formación ofrecida carece de enfoque práctico y no aborda adecuadamente las necesidades específicas de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. Además, los docentes sostienen que, para lograr un desarrollo profesional efectivo, es necesario contar con oportunidades de capacitación que sean relevantes y estén alineadas con las demandas actuales de la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato; así como en las oportunidades de crecimiento profesional y salarial (recategorización). A menudo, consideran que la capacitación ofrecida se centra más en

aspectos teóricos y administrativos, en lugar de brindar estrategias y herramientas concretas para mejorar la enseñanza y el dominio del idioma.

Además, todos los docentes subrayan la importancia de acceder a recursos y materiales actualizados, así como a oportunidades de desarrollo profesional continuo que les permitan estar al tanto de las actualizaciones en la enseñanza del inglés; unos desde la influencia del sector público y el gobierno, y otros mirando a través de las plataformas y herramientas digitales, como una importante posibilidad de crecimiento personal. Además, el desarrollo profesional debe ser un proceso activo, en el que los docentes sean aprendices reflexivos y estén abiertos a explorar nuevas metodologías y enfoques pedagógicos. En resumen, todos los docentes de inglés en el nivel de bachillerato expresan su descontento con la capacitación proporcionada por el Ministerio de Educación, ya que consideran que no contribuye de manera significativa a mejorar sus habilidades y destrezas en el idioma inglés. Demandan una formación más práctica, relevante y actualizada que les brinde las herramientas necesarias para una enseñanza efectiva y el desarrollo de su dominio del idioma.

6.5.2.2. Relaciones con otros estudios

Estudios como el de Ovalle (2022) recoge información que afirma que “el desarrollo profesional continuo es un proceso fundamental dentro de la labor de todo docente de lenguas” (p. 1), que se justifica en la necesidad de mantener una preparación continua y actualización frente a los cambios, y por ende a los desafíos de la sociedad y generaciones de hoy.

En este ámbito se presenta un proceso que marca un antes y un después en la cotidianidad de las personas, y que a pesar del tiempo sigue generando un impacto, como es el caso de la pandemia del COVID 19, misma que para la educación insiste en un

cambio en el sistema y la forma como actúan sus miembros. Cruz et al. (2022) presenta como los retos más sobresalientes para el sistema educativo, “la homogenización, el dominio de herramientas informáticas por parte de los docentes, la capacitación y la falta de equipamiento” (p. 1541). Con ello coincide, Aldana (2020) al precisar que la pandemia exige adaptaciones de los sistemas educativos, generando un nuevo contexto, que se proyecta como “una invitación obligatoria a repensar e innovar la formación continua y el desarrollo profesional docente” (p. 11).

Efectivamente, como menciono hasta el momento, el ámbito de la formación docente se presenta como un desafío, que a la vez se refleja en aspectos como “el cambio de rol, además de la función docente vinculada al desarrollo de sus competencias para guiar, asesorar y crear espacios y oportunidades para los estudiantes” (p. 11). Esto se traduce también en la atención a responder a las nuevas generaciones, lo que implica actualizar los conocimientos de forma permanente, no solo desde el contenido, sino incluso en una alfabetización digital, que permita alinear a la educación con los intereses de los públicos.

También contrasto estos fragmentos con los resultados del estudio de Carballo y Díaz (2019), quienes se refieren a los retos y desafíos en la formación docente, pero con mayor enfoque en la enseñanza del inglés, misma que ha evolucionado hacia enfoques más comunicativos y contextuales, y requiere de una formación adecuada de quienes imparten los contenidos y herramientas de evaluación contextualizadas y auténticas.

Asimismo, los estudios de Molina et al. (2020) y Escobar (2021) demostraron la relevancia de la formación, lo esencial de que los docentes adquieran el nivel de suficiencia y se capaciten sobre las mejores prácticas pedagógicas para enseñar el idioma de manera efectiva. La formación docente y la capacitación en las mejores prácticas

pedagógicas son elementos esenciales para garantizar la calidad de la educación. Seguidamente, presento extractos de los participantes que se relacionan con los hallazgos del estudio previamente mencionado:

Los participantes unánimemente manifiestan que *“el no haber tenido una capacitación para el manejo e implementación de estos recursos digitales para desarrollar las clases de forma virtual,”* hizo que la migración a esta forma de enseñanza sea una experiencia difícil. En concordancia con otros aportes que presentó previamente y de forma general, los 7 docentes entrevistados exponen que *“la enseñanza durante la pandemia fue más compleja que en la presencialidad por la falta de capacitación en herramientas tecnológicas para la enseñanza del inglés y también por las dificultades de los estudiantes; la mayoría de ellos no tenían cámaras, no sabíamos si estaban detrás de la pantalla, muchos por no decir casi todos, no participaban en clase y no sabíamos si entendieron.”* Realmente, fue una experiencia muy compleja que tuvimos que enfrentar debido a la falta de capacitación profesional y los limitados recursos económicos de los estudiantes.

De acuerdo a lo manifestado por ellos, en conversaciones con sus compañeros, todos *“los docentes tuvieron que auto capacitarse en cómo manejar las herramientas digitales para implementar las clases virtuales durante la pandemia,”* puesto que el Ministerio de Educación nunca incluyó a esta forma de enseñanza como una posibilidad, por lo que *“cursos sobre la enseñanza virtual nunca se integraron al programa de capacitación de la plataforma **ME CAPACITO**”.*

Por otra parte, del estudio de Valencia et al. (2019) recopiló información que precisa sobre la globalización y su impacto en la educación, pero reconoce que existen pocos aportes en torno a la formación presente y futura del docente de inglés. “El docente de inglés está llamado a ser constructor de su propio proceso de formación, mismo que se

verá fortalecido en tanto exista un compromiso permanente de ser copartícipe de este proceso, cuyo resultado es el mejoramiento de su desempeño pedagógico” (p. 157).

En cuanto a Cummins (2000) destaca la relevancia de la competencia lingüística y cultural de los profesores de inglés como lengua extranjera. Este autor argumenta que los docentes deben tener un dominio sólido del idioma y comprender las culturas relacionadas para poder transmitir efectivamente los conocimientos a sus estudiantes. La competencia lingüística abarca, no solo la habilidad de hablar y entender el inglés, sino también la capacidad de utilizarlo de manera precisa y fluida en diferentes contextos. Los profesores deben ser capaces de modelar y enseñar la pronunciación correcta, la gramática, el vocabulario y las habilidades comunicativas necesarias para el aprendizaje del idioma.

El dominio del idioma y la comprensión de las culturas asociadas son fundamentales para transmitir efectivamente los conocimientos a los estudiantes. Esto asegura una enseñanza auténtica y significativa, promoviendo un aprendizaje más profundo y enriquecedor del inglés como lengua extranjera, que se combina con experiencias de aprendizaje que amplían la oportunidad de su fortalecimiento.

En conclusión, el desarrollo profesional de los docentes de inglés abona directamente en la enseñanza efectiva de este idioma. Los estudios y enfoques de destacados investigadores previamente mencionados, han resaltado la importancia de una formación inicial sólida y un continuo perfeccionamiento docente. El desarrollo profesional permite a los profesores adquirir y actualizar conocimientos en metodología de enseñanza, gramática, lingüística aplicada y otros aspectos relevantes para impartir el idioma. Así también se promueve la reflexión y la mejora continua, permitiendo a los

docentes adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y explorar nuevas estrategias y métodos de enseñanza.

6.5.3. Enunciado 3

Los maestros reconocen que la falta de recursos y materiales adecuados para la enseñanza es un reto recurrente.

La mayoría de los maestros participantes señalan que *se ven limitados en su capacidad para proporcionar materiales auténticos y actualizados*. Los docentes comentan que *“la enseñanza del inglés en las instituciones educativas públicas se limita bastante, debido a la falta de recursos didácticos y tecnológico”* (E2_P2:49), puesto que *“no cuentan con internet y ni tampoco laboratorio de inglés o computación”* (E5_P5:51). El participante 5 manifiesta que *“en su institución existe un laboratorio de computación, al cual tiene acceso 1 vez al mes con cada grupo de estudiantes, si bien existe el equipo tecnológico suficiente para el número de estudiantes, no se planifica de forma adecuada para su uso”*. Estos argumentos coinciden con los resultados obtenidos durante la observación, en cuanto se habla de espacios amenos y tranquilos para la formación, pero que no han logrado implementar nuevos enfoques y metodologías frente al proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. Rescato lo mencionado en el enunciado 1, en cuanto hablo de la memorización y repetición, como métodos tradicionales, sin embargo, es necesario contar con nuevas alternativas vinculadas a los recursos tecnológicos y digitales y las oportunidades que permite el ecosistema digital.

Asimismo, de los participantes 1 y 2 rescato que *“en la mayoría de las aulas de su institución educativa no existe ni siquiera puntos de conexión eléctrica mucho menos computador o laboratorio de computación con conexión a internet”*. Situación que según los docentes participantes *“no es muy distinta a otras instituciones educativas públicas de la ciudad de Loja”*. Esta es una realidad principalmente de las zonas rurales o alejadas

de las zonas céntricas, en las que se deteriora la infraestructura educativa, y en determinados casos no se cuenta ni con infraestructura tecnológica básica para brindar este tipo de nuevos enfoques metodológicos.

Por otro lado, el participante 4 indica que *“con el propósito de implementar una enseñanza más innovadora han tenido que invertir en recursos tecnológicos como laptop, parlantes y hasta en un proyector para desarrollar las actividades de enseñanza propuestas por medio del uso de las TIC”*. De acuerdo con la realidad de las instituciones educativas públicas, la mayoría de los docentes exponen que *“la incorporación de las Tics como herramienta didáctica para la enseñanza del inglés, es un desafío recurrente”* (E3_P3:52). Además, estos docentes señalan que *“los estudiantes de la zona urbano marginal son los que más dificultad tienen para usar la tecnología como herramienta de su aprendizaje, puesto que no poseen recursos tecnológicos ni conexión a internet permanente en sus hogares”* (E2_P2:59), en tanto *“la mayor parte de los estudiantes provienen de hogares pobres o muy pobres, en los cuales, incluso ellos también deben trabajar para generar ingresos económicos.”*

Algunos participantes mencionan que la *“diversidad en el aula es una situación difícil de atender, debido a los pocos o casi nulos recursos didácticos que poseemos para enseñar la asignatura”* (E5_P5:60). El participante 2 señala que *“casi en todas las clases el único instrumento que poseen para trabajar es el texto”*, e incluso es prohibido *“pedir materiales adicionales, como copias u otros que hagan incurrir a los padres de familia en gastos económicos”*. Además, comentan que conseguir un infocus para proyectar un video o realizar actividades de *listening* que traen los textos es *“imposible de desarrollar, puesto que el Ministerio de Educación nunca provee los CDs con estos audios, ni éstos tampoco constan en la página web del ministerio”*. De esta manera se ven limitados los esfuerzos desde el docente, y frente a ello, se mantienen procesos tradicionales para

impartir los conocimientos. Los estudiantes encuestados también reconocen como un parámetro a mejorar la implementación de recursos tecnológicos para mejorar el escenario de aprendizaje, siendo esta parte de su realidad, al ser generaciones que se desenvuelven a través del ecosistema digital.

El participante 5 comenta que *“planifica actividades de aprendizaje de acuerdo a la realidad de la institución, no puedo usar kahoot o socrative, no tengo acceso frecuente a recursos tecnológicos,”* y el recurso didáctico principal en casi todas las clases *“siempre es el texto, la pizarra, el cuaderno y en pocas ocasiones hojas de trabajo”*. En similar forma, el participante 6 manifiesta que *“debido a la poca disponibilidad de material audiovisual como videos, películas, series y canciones”*, ellos tienen que utilizar *“el libro, el texto, la pizarra y hojas de trabajo”* como principales materiales didácticos. En efecto, *“incorporar los tics como herramienta didáctica de aprendizaje, o utilizar las aplicaciones como kahoot, padlet, canva, jam board o edpuzzle es difícil puesto que la mayoría de los estudiantes tampoco cuentan con internet en sus domicilios y enviar tareas de refuerzos en estas aplicaciones es imposible”* (E5_P5:123).

Por otra parte, pocos participantes entrevistados destacan que *“en sus clases utilizan los posters, flashcards, fotos y juegos como hangman, crosswords y puzzles para reforzar vocabulario y escritura de oraciones o párrafos cortos”* (E4_P4:75), así como también *“canciones para practicar pronunciación”*. No obstante, señalan que *“deben hacer uso de sus recursos tecnológicos como su celular, laptop y parlantes, además de solventar el costo de hojas de trabajo para desarrollar las actividades de listening”* (E4_P4:78).

Los extractos anteriores manifestados por los participantes evidencian que utilizar material didáctico innovador y actualizado es un reto recurrente, debido a las limitaciones y realidades de cada sector social y escolar, que se refleja principalmente en el poco o

nulo acceso a internet y recursos tecnológicos desde las instituciones educativas. Además, se percibe una falta de capacitación asertiva para los docentes, a lo que se suma la dotación de material didáctico innovador para desarrollar una práctica pedagógica de calidad.

6.5.3.1. Síntesis del enunciado 3

En resumen, los docentes afirman que enfrentan desafíos frecuentes en materia de acceso a recursos tecnológicos y por ende que estos les permitan modificar su método de enseñanza. Estos retos se reflejan precisamente en la falta de textos, guías de estudio, material audiovisual, software educativo, actividades interactivas en línea, juegos, tarjetas, flashcards, y otros elementos auténticos como videos y canciones para desarrollar en los estudiantes habilidades en comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura. Además de lo planteado reconozco que la falta de acceso a estos materiales y recursos dificulta el proceso de enseñanza y aprendizaje; los docentes a menudo deben improvisar con recursos limitados, lo que también limita la variedad y calidad de las actividades que ofrecen a los estudiantes. Además, la falta de capacitación y actualización docente se evidencia en la aplicación de enfoques tradicionales, así como el manejo de nuevas herramientas, que surgen con las actuales y nuevas generaciones.

Por otra parte, los maestros entrevistados también señalan que es obligación de las instituciones educativas garantizar los espacios de formación adecuados, proporcionando aulas equipadas con tecnología audiovisual, acceso a internet y materiales de apoyo como pizarras interactivas. Esto permitiría y permite precisamente a los docentes utilizar recursos multimedia y actividades interactivas en el aula, y con ello enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Es fundamental abordar estos desafíos para mejorar la calidad de la educación en inglés y proporcionar a los estudiantes

las herramientas necesarias para desarrollar habilidades lingüísticas sólidas y abrirse a alternativas a través del idioma.

6.5.3.2. Relaciones con otros estudios

Los hallazgos de esta investigación muestran similitudes con los resultados de Jonassen y Land (2012) en cuanto los investigadores evidenciaron la necesidad de una infraestructura tecnológica adecuada, la capacitación docente en el uso de las TIC y la selección y evaluación cuidadosa de los recursos digitales. Parámetros que han sido ampliamente discutidos en esta propuesta, en tanto la base del proceso formativo se va centrando en el crecimiento de cada uno de los actores del sistema de educación.

Documentos planteados por entes internacionales como la CEPAL, también son parte de los datos que presento, en cuanto al planteamiento de los cambios dados producto de la pandemia, en el que se implementa un modelo educativo desde las plataformas digitales, pero a la vez con ello se visibiliza en mayor medida la ampliación de la brecha digital, lo que implica dificultades para establecer una sesión formativa, la ausencia de estudiantes frente a no contar con los recursos para disponer de sistemas y aparatos tecnológicos.

A continuación, presento extractos de los participantes entrevistados quienes señalaron que: *“se ven limitados en su capacidad para proporcionar materiales auténticos y actualizados.”* Los docentes comentan que *“la enseñanza del inglés en las instituciones educativas públicas se limita bastante,”* esto debido a *“la falta de recursos didácticos y tecnológicos”* (E2_P2:49), puesto que *“no cuentan con internet y ni tampoco laboratorio de inglés o computación”* (E5_P5:51). Por otra parte, de acuerdo a la realidad de las instituciones educativas públicas, la mayoría de los docentes exponen que *“la*

incorporación de las Tics como herramienta didáctica para la enseñanza del inglés, es un desafío recurrente” (E3_P3:52).

El trabajo de Cango y Bravo (2020) presenta uno de los resultados más cercanos a los argumentos dados con relación al anunciado 3, y reconoce que, en instituciones educativas, aquellas que pertenecen al sistema público principalmente, se mantiene el enfoque del aprendizaje “basado en el texto, la pizarra, los posters y el aula, siendo el uso de nuevas tecnologías para la enseñanza del inglés muy limitado” (p. 52). Este planteamiento surge precisamente de la falta de infraestructura tecnológica, de laboratorios, plataformas virtuales, y otros recursos de aprendizaje, cuya base de ejecución es el internet. Estos autores, insisten en que “la tecnología es una herramienta de innovación que permite mejorar la calidad educativa, a través de la tecnología se producen nuevos conocimientos” (p. 59).

De forma similar a lo que he presentado, recopiló el argumento de Smith y Johnson (2020) quienes estudian cómo la tecnología se presenta como una herramienta crucial para la enseñanza del inglés, en tanto brinda la oportunidad de contar con recursos que modifiquen el aprendizaje tradicional y permitan su construcción desde la innovación y la participación de los miembros del proceso de formación.

“La incorporación de las Tics como herramienta didáctica para la enseñanza del inglés, es un desafío recurrente” (E3_P3:52). La mayoría de los docentes señalan que *“los estudiantes de la zona urbano marginal son los que más dificultad tienen para usar la tecnología como herramienta de su aprendizaje, puesto que no poseen recursos tecnológicos ni conexión a internet permanente en sus hogares” (E2_P2:59).*

Estos hallazgos son similares a los de Padilla y Espinoza (2014), quienes en su estudio evidenciaron que la práctica docente se fundamenta en el uso de métodos

tradicionales, debido a que la mayoría de los docentes no incorporan las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este estudio demostró que en la mayoría de las instituciones públicas no se disponen de recursos ni de equipos informáticos y los pocos que existen no son ejecutados de una manera eficiente, debido a la falta de capacitación docente en la aplicación de estos recursos tecnológicos, lo que conlleva sin lugar a dudas a una enseñanza rutinaria y poco significativa.

Resumiendo, la relevancia de los estudios incorporados ha resaltado la importancia de los recursos y materiales adecuados para la enseñanza. Los resultados resaltan que la falta de recursos y materiales adecuados para la enseñanza es un desafío constante experimentado por los maestros, quienes han identificado esta limitación como un obstáculo significativo en su labor diaria, ya que afecta negativamente su capacidad para brindar una educación de calidad a los estudiantes. La escasez de recursos y materiales adecuados puede tener diversos efectos perjudiciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, puede limitar la variedad y la calidad de los materiales didácticos utilizados en el aula, lo que dificulta la presentación de conceptos de manera clara y atractiva para los estudiantes. Además, la falta de recursos puede afectar la capacidad de los maestros para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y necesidades individuales de los estudiantes, lo que compromete su capacidad de ofrecer una educación inclusiva y equitativa. Las instituciones educativas requieren reorganizarse al margen de estos nuevos paradigmas, proyectando en este tipo de recursos y elementos una inversión con oportunidad, que también es tarea estatal, en cuanto se pueda homogeneizar la educación y democratizar el conocimiento desde la primera infancia hasta la etapa adulta.

Capítulo VII

Resultados: Las prácticas docentes de los maestros

7.1. Introducción

Los resultados obtenidos producto de las observaciones directas de las clases me permitieron analizar la enseñanza que se está llevando a cabo en la clase. Los resultados obtenidos podrían ser utilizados por el docente para reflexionar sobre su práctica docente y por los administradores institucionales para apoyar el desarrollo profesional del docente con la finalidad de potenciar su desempeño para mejorar la calidad de la enseñanza que se está brindando en la institución educativa. Asimismo, compilé todos los resultados obtenidos del proceso de análisis de datos en enunciados que intentan responder las siguientes subpreguntas de esta investigación:

¿Qué teorías de la lengua sustenta sus prácticas de enseñanza en el aula?

¿Qué teorías del aprendizaje de lengua se manifiestan en las actividades e interacción de clase durante la enseñanza?

7.2 Generalidades del capítulo

En este apartado ofrezco las características generales de los datos obtenidos durante esta investigación. En esta parte, resumo y describo los hallazgos más relevantes obtenidos de las observaciones de clase sobre las prácticas pedagógicas de los docentes, además de proporcionar los enunciados referentes a las prácticas docentes de los maestros. De igual forma incluyo los enunciados relacionados al ambiente de aprendizaje, la retroalimentación y las exposiciones magistrales de los docentes en el aula. Por otro lado, añado descripciones exactas de los momentos de la clase con la finalidad de describir y respaldar las observaciones realizadas, así como también mantener la

originalidad de los datos recolectados (Miles et al., 2014). De igual manera analizó la información más relevante y comparo los resultados con los de los estudios revisados.

Cuadro 3

Resumen de los resultados y contenidos relacionados

<i>CAPITULO VII</i>	<i>Enunciado 1</i>	Los maestros que fomentan un ambiente positivo y motivador en el aula tienen un impacto significativo en el rendimiento de los estudiantes, obteniendo de estos una participación activa en las actividades de aprendizaje.
	<i>Enunciado 2</i>	Los maestros que brindan retroalimentación constructiva y oportunidades de práctica adicional también ayudan a mejorar el rendimiento de los estudiantes.
	<i>Enunciado 3</i>	Los maestros que centran la enseñanza en la exposición magistral muestran un impacto limitado en el desarrollo de las destrezas del idioma en los estudiantes.

7.3 Resultados

7.3.1 Enunciado 1

Los maestros que fomentan un ambiente positivo y motivador en el aula tienen un impacto significativo en el rendimiento de los estudiantes, obteniendo de estos una participación activa en las actividades de aprendizaje.

Para una comprensión más efectiva de los resultados, explico la información obtenida en las observaciones de clase y genero contraste con los datos obtenidos del análisis de los planes y de la aplicación de los cuestionarios a los estudiantes.

Primeramente, los datos obtenidos demostraron que en la mayoría de las clases observadas (5 de 7 clases): Los espacios nunca fueron acogedores, es decir, en estas clases, el material audiovisual como videos, canciones, flashcards, posters, fotos nunca fueron utilizadas para presentar el tema de clase o explicar los contenidos. La falta de

implementación de las herramientas tecnológicas no facilitó un escenario para que los estudiantes intercambien ideas con el profesor o con sus compañeros, esto limita la participación activa de los estudiantes, quienes asumieron un rol pasivo y no contribuyeron a las discusiones y reflexiones durante la clase, ya que se dedican a escuchar las exposiciones magistrales de sus docentes. Desde la perspectiva de Krashen y Terrell (1983), el ambiente de aprendizaje es un factor clave para el éxito del estudiante en la adquisición de una segunda lengua. A esto se suma el planteamiento de Paredes y Sanabria (2015) quienes precisan que los ambientes de aprendizaje adecuados son parte de las exigencias de los nuevos contextos educativos, los cuales deben responder “necesidades del individuo, opciones de aprendizaje, posibilidades de crecimiento y restricciones” (p. 145). Al margen de las clases presenciales e incluso aquellas dadas en plataformas digitales, el ambiente de aprendizaje responde a recursos y herramientas físicas, pero a la vez en la planificación, organización y aspectos que se puedan vincular para garantizar una formación efectiva.

Sin embargo, en el análisis de los planes de lección de estas clases evidenció que: Estos docentes planificaron la implementación de recursos digitales y multimedia como videos y presentaciones de PowerPoint para presentar el tema de clase, asimismo, en sus planes de clase planificaron entregar los contenidos a través de actividades de aprendizaje tales como, juegos de roles, discusiones, debates, actividades en pareja y grupo, enfocadas a la práctica de habilidades específicas, como escuchar, hablar, leer o escribir. Por otra parte, también en su plan de clase, estos docentes incluyeron una actividad de evaluación para la revisión y retroalimentación de la tarea realizada. En algunos de estos planes, los maestros incluyeron la aplicación de cuestionarios en socrative y quizzes.

No obstante, la planificación de la clase denota mucha diferencia con su ejecución en el aula. En otras palabras, las clases de los docentes observados en este grupo no

utilizaron ninguno de los recursos que mencionaron en el plan de clase, ya que solo utilizaron el texto como único material de la clase, lo que no motivó la participación activa de los estudiantes en el aula. Finalmente, concluyo que estos docentes para planificar sus clases siguieron un esquema similar con casi los mismos elementos: objetivos de la clase, que nunca fueron comunicados a los estudiantes; presentación del tema, que en estas clases a veces fue presentado, práctica guiada, misma que en la clase observada se enfocó en el trabajo individual; la retroalimentación, que en la clase no se ejecutó; materiales y recursos como pizarra o proyector para presentar ejemplos y esquemas, mismos que no se utilizaron y que se enfocó solo al texto.

Estos datos se complementan con la información obtenida a través de la aplicación del cuestionario:

Los estudiantes indicaron que rara vez se sienten motivados por aprender inglés. La mayoría de ellos señalaron que sus maestros siempre proponen ejercicios de gramática, lo que no los motiva a participar en clase mucho menos a interactuar con sus compañeros debido a que siempre trabajan de forma individual. Asimismo, señalaron que sus maestros muy pocas veces proponen actividades de aprendizaje colaborativo para fomentar la interacción y la práctica de habilidades comunicativas.

Por su parte, Cañada (2001), señala que las actividades de trabajo colaborativo como el trabajo en grupos o en parejas tiene efectos positivos en el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, los resultados obtenidos han evidenciado que muy pocos maestros focalizan el desarrollo de las actividades sustentadas en el enfoque de trabajo colaborativo. En efecto, según Skehan (2016), estas tareas "reflejan situaciones de la vida real y, por lo tanto, son más atractivas para los estudiantes y están diseñadas para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades comunicativas y lingüísticas en contextos auténticos" (p.13).

Por otra parte, también manifestaron que casi nunca usan la tecnología en clases, que sus profesores no les presentan videos, canciones o películas para mejorar la comprensión de los temas. El uso de la tecnología en la enseñanza del inglés puede “mejorar la calidad de la enseñanza al proporcionar recursos más actualizados y variados, y al permitir la personalización del aprendizaje" (Lin, 2020, p. 22).

Mientras que, en algunas de las otras clases (2 de 7 clases) presencié de primera mano el impacto significativo que los maestros pueden tener en el rendimiento de los estudiantes a través de la creación de un ambiente positivo y motivador en el aula.

En la observación de clase del P6 y P4, desde el momento en que entré al aula, pude sentir una energía positiva y acogedora que se reflejaba en la actitud de los estudiantes. Por ejemplo, la participante 6, les daba la bienvenida con una sonrisa cálida y establecía una conexión personal con cada uno de ellos, mostrando un genuino interés en sus vidas, preguntando “How do you feel today” motivando a los estudiantes a expresarse con entusiasmo y comentar sobre su estado de ánimo. En esta misma línea, observé al participante 4, quien mostró interés en ellos al saludarlos, “Good afternoon” y preguntarles “How do feel today”, a lo que todos respondieron con mucha efusión y alegría.

En efecto, el participante 4 logró captar la atención de casi todos los estudiantes, cuando presentó el tema de clase a través de una canción, el P4 utilizó una variedad de material audiovisual como canciones, videos y flashcards con lo cual despertó la motivación y el interés por aprender; además implementó el aprendizaje colaborativo en el cual el estudiante asumió un rol más activo.

Por ello, los estudiantes mostraron sentirse cómodos y seguros al expresarse en inglés, incluso aquellos que normalmente eran más tímidos o inseguros participaban activamente en las discusiones en clase, hacían preguntas y se ayudaban mutuamente a

mejorar sus habilidades lingüísticas. Incluso los estudiantes que solían tener dificultades mostraron un aumento en su confianza y motivación. Los participantes 4 y 6 siempre elogiaron y reconocieron los esfuerzos de los estudiantes, incluso cuando estos cometieron errores, lo que creó un ambiente de aprendizaje libre de juicio y miedo al fracaso.

Finalmente, en las observaciones, quedó claro para mí que los maestros que fomentan un ambiente positivo y motivador en el aula tienen un impacto significativo en el rendimiento de los estudiantes. Estos maestros crearon un espacio seguro y alentador en el cual los estudiantes superaron sus miedos y barreras, permitiéndoles participar activamente en las actividades de aprendizaje con confianza y motivación lo que reflejó su progreso y éxito académico. Conforme a Nunan (1991), la enseñanza del inglés debe centrarse en el estudiante, y no en el profesor. Esto significa que los estudiantes deben ser activos participantes en su propio aprendizaje, reflexionando sobre su propio proceso de aprendizaje y tomando decisiones sobre cómo mejorar.

Autores como Simaluiza (2022) afirman que el aprendizaje del idioma inglés “no es un proceso que se realiza de forma automática, sino que se desarrolla mediante un proceso planificado, en el que se incluyen pasos y estrategias que logran favorecer su adquisición” (p. 18), a lo que se suma la predisposición de los perfiles participantes, como son los docentes y estudiantes.

Por otra parte, a través del análisis de estos planes de clase se evidencia que:

Las tareas o proyectos que se planificaron fueron ejecutados en la clase y motivaron la participación de los estudiantes, mientras que los maestros relacionaron el contenido con sus vidas cotidianas. Las actividades de trabajo colaborativo como entrevistas y role-plays que diseñaron estos docentes, en algunos momentos de la clase fueron redireccionadas para lograr un aprendizaje significativo. También pude evidenciar

que las tareas y proyectos que fueron cuidadosamente planificados por los participantes 4 y 6 fueron implementados en el aula de manera efectiva, lo que motivó la participación activa de los estudiantes.

Asimismo, el contraste de la planificación y la ejecución en el aula:

Observé que hubo momentos en los que algunas actividades de trabajo colaborativo, como entrevistas o dramatizaciones, tuvieron que ser redireccionadas para lograr un aprendizaje significativo. Esto indica que, si bien la planificación inicial fue sólida, los docentes demostraron flexibilidad y adaptabilidad al ajustar las actividades en el momento para garantizar un mejor resultado educativo. Estas diferencias entre la planificación y la ejecución resaltan la importancia de la observación y la retroalimentación para ayudar a los docentes a mejorar su enfoque y optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, en lo que, a la información obtenida de los cuestionarios aplicados a los grupos de estudiantes de estos docentes, evidenció que:

La mayoría de los estudiantes de los participantes 4 y 6 señalaron que siempre disfrutaban de sus clases y que se sentían animados a aprender y mejorar su inglés. Mencionaron también que se sentían apoyados y valorados como individuos, lo que les daba la confianza necesaria para asumir nuevos desafíos. Mientras que muy pocos estudiantes indicaron que a veces se animan a participar en clase, dependiendo del tema o actividad que propone el docente, ya que son apropiados para su nivel y los involucra de manera activa y eficaz.

7.3.1.1 Síntesis del enunciado 1

En resumen, en el presente apartado recojo información alineada a los espacios de trabajo propuestos por los docentes para la enseñanza del inglés, bajo la denominación de ambientes de aprendizaje, mismos que se integran por un componente estructural y otro

pedagógico, en cuanto el primero responde precisamente a los recursos, materiales y herramientas utilizadas para propiciar un aprendizaje positivo y que permita responder las necesidades de formación, mientras que el segundo, responde a la planificación docente, a la forma en que se presenta la clase y cómo se dirige al estudiante, lo que resulta complementario, en cuanto se incrementa la motivación e interacción y con ello se propicia de un espacio ameno de trabajo.

Se reconoce que, si bien existe un espacio adecuado en virtud de valores y costumbres, el ámbito relacionado con la planificación, presentación de objetivos y uso de recursos para incentivar la formación es escaso, por lo que no se alcanza el interés necesario desde los estudiantes y pueden llegar a no tomar con el interés que implica el aprendizaje del inglés. También reconozco de la revisión dada la inserción de recursos y herramientas tecnológicos como elementos de cambio, sin embargo, estos no logran adecuarse y ejecutarse en los espacios de formación y por lo tanto se continúan utilizando procedimientos alineados a la memorización y repetición, en el aprendizaje de esta lengua no es suficiente.

7.3.1.2 Relación con otros estudios

Estudios como el de López et al. (2017) al referirse a los ambientes de aprendizaje, reconocen que estos deben “complementarse con todos los elementos que hacen parte de este proceso, desde lo físico-material hasta las necesidades de los estudiantes” (p. 6). El trabajo de estos autores reconoce precisamente la importancia de los ambientes de aprendizaje, partiendo también de la observación y vinculación directa con el grupo, reconociendo “que dentro del aula es necesario crear herramientas, actividades y tareas que fortalezcan los lazos sociales y afectivos del estudiante” (p. 16), además de motivar la interacción y retroalimentación con los pares.

Otros aportes como es el caso de Ponce et al. (2019), reconocen en su trabajo la importancia del aprendizaje del idioma y por ende la necesidad de articular los requerimientos, recursos y herramientas necesarias para su cumplimiento. “El inglés debe ser visto como una herramienta de primer orden, tanto para los estudiantes como para los profesores, que en el primer caso garantiza mejores empleos y remuneraciones en el futuro, y para los segundos abarca un reto para mejorar las estrategias de enseñanza” (p. 529).

7.3.2 Enunciado 2

Los maestros que brindan retroalimentación constructiva y oportunidades de práctica adicional también ayudan a mejorar el rendimiento de los estudiantes.

Los resultados obtenidos mostraron que la mayoría de los participantes (5 de los 7 docentes), que fueron observados en sus clases:

Nunca implementaron retroalimentación, y cuando lo hicieron esta no fue oportuna, ni específica, ni tampoco fue constructiva y no estuvo alineada con los objetivos de la clase. Estos participantes observados no realizaron una evaluación de las actividades de aprendizaje desarrolladas en clase, o cuando lo hicieron no fue adecuada, por lo cual no proporcionaron retroalimentación y no promovieron el aprendizaje continuo en los estudiantes. El trabajo en grupos pequeños, enseña a los estudiantes a trabajar en equipo, a dar y recibir críticas, a planificar, guiar y evaluar sus actividades individuales y las que realizan con otros (Ellis, 2018).

Lo anteriormente descrito se contrapone con lo diseñado en la planificación de las clases de estos docentes:

Estos docentes, hicieron constar actividades de autoevaluación o reflexión como asignaciones en parejas o grupos de trabajo para que revisen y comenten los trabajos escritos o las presentaciones orales de sus compañeros, sin embargo, en la ejecución de

la clase ninguna de estas actividades se realizaron. Los estudiantes en la mayoría del tiempo de la clase trabajaron individualmente, Por otra parte, los estudiantes nunca recibieron retroalimentación adecuada y específica sobre su desempeño.

Sin embargo, los estudiantes reportaron a través del cuestionario que

Nunca los docentes implementan tareas en grupo como proyectos, discusiones, debates, entrevistas, conversaciones para promover el intercambio de ideas o retroalimentación en el aula. Además, precisaron que los ejercicios de pronunciación para mejorar su capacidad para hablar y entender el inglés también son muy pocas veces propuestos por sus maestros en la clase.

Contrario a lo anteriormente expuesto, en la observación de clase, el participante 6 implementó:

Efectivamente la retroalimentación en la clase. El maestro organizó grupos pequeños, donde los estudiantes podían demostrar sus habilidades de comunicación en inglés. Durante estas evaluaciones, el docente brindó retroalimentación sobre la fluidez, la pronunciación, la gramática y el vocabulario. Ofreció comentarios constructivos sobre los puntos fuertes y áreas de mejora, y sugirió actividades o recursos adicionales para mejorar las habilidades lingüísticas.

Con lo que al plan de clase se refiere, esta actividad sí fue planificada, pero se ejecutó con cierta diferencia en el momento de la clase. El participante 6, diseñó un trabajo en parejas para que los estudiantes puedan intercambiar ideas y apoyarse en el desarrollo de sus destrezas comunicativas. Sin embargo, el docente decidió agruparlos para tener un control más amplio de la práctica guiada debido a que había menos grupos que atender.

En relación a los datos obtenidos en el cuestionario aplicado a estudiantes:

Ellos manifiestan que su maestro implementó la estrategia de organizar grupos pequeños durante las evaluaciones, lo cual les permitió demostrar sus habilidades de comunicación en inglés de manera más efectiva. Este enfoque les brindó la oportunidad de interactuar y practicar sus destrezas lingüísticas en un ambiente más cómodo y colaborativo. El profesor les ofreció comentarios constructivos y detallados sobre nuestro desempeño. Destacaron su habilidad para resaltar los aspectos positivos de la comunicación en inglés entre estudiantes, al mismo tiempo que señalaba áreas específicas en las que podían mejorar. Sus comentarios los motivaron a continuar esforzándose y les brindó orientación clara sobre cómo abordar sus desafíos lingüísticos.

Por otra parte, el participante 4 utilizó diferentes estrategias para proporcionar retroalimentación.

En primer lugar, realizó preguntas abiertas a los estudiantes, los alentó a participar y expresar sus ideas. Luego, brindó comentarios positivos y afirmativos para reforzar los esfuerzos de los estudiantes y reconocer sus logros. Además, el docente empleó la retroalimentación correctiva de manera constructiva. Identificó errores gramaticales o pronunciación inadecuada y ofreció explicaciones claras para ayudar a los estudiantes a comprender los conceptos correctamente. Además, sugirió alternativas y proporcionó ejemplos adicionales para reforzar el aprendizaje.

En lo que al plan de clase se refiere, este reveló que si bien el participante diseñó actividades de retroalimentación para fortalecer las habilidades de los estudiantes, en la ejecución de la clase, estas no se desarrollaron con exactitud a lo planificado, sino que en ciertos momentos de la clase se redireccionaron de acuerdo a la realidad del aula, lo que denotó diferencias entre la planificación y su ejecución. De acuerdo con Wiggins (2012) la retroalimentación en el aprendizaje debe ser específica, clara, constructiva y oportuna.

Los datos obtenidos del cuestionario dejan ver cómo los estudiantes de este docente perciben la retroalimentación y ayuda individualizada durante las clases.

Los estudiantes señalaron que, durante las clases, el docente siempre les proporciona comentarios específicos y constructivos sobre su desempeño. Además, se toma el tiempo para revisar su trabajo y señalar tanto sus fortalezas como las áreas en las que pueden mejorar. Esto les ayuda a entender dónde están acertando y en qué aspectos deben concentrarse más. Asimismo, la maestra está siempre disponible para responder a sus preguntas y aclarar cualquier duda que puedan tener. Ella se muestra dispuesta a brindar ayuda individualizada, ya sea durante la clase o en momentos específicos asignados para consultas. Siempre los alienta a acercarse a ella para solicitar orientación adicional.

7.3.2.1 Síntesis del enunciado 2

En conclusión, las observaciones de clase denotaron que los maestros desempeñan un papel crucial en el rendimiento de los estudiantes al proporcionar retroalimentación constructiva y oportunidades de práctica adicional. Sin embargo, no todos los estudiantes recibieron retroalimentación, por lo que no pudieron comprender sus errores y áreas de desarrollo a superar. Asimismo, la mayoría de los maestros que no ofrecieron oportunidades de práctica adicional, no brindaron a los estudiantes la posibilidad de aplicar lo aprendido, reforzar conceptos y habilidades, y consolidar su comprensión.

Finalmente, cuando los maestros brindan retroalimentación constructiva y oportunidades de práctica adicional, fomentan un entorno de aprendizaje activo y centrado en el estudiante, lo cual podría contribuir a la participación activa de los estudiantes como resultado del apoyo individualizado, para abordar sus debilidades y fortalecer su conocimiento y habilidades a través de la práctica.

7.3.2.2 Relación con otros estudios

Los resultados establecidos en esta investigación tienen similitud con los hallazgos del estudio realizado por León (2019) quien se propuso investigar el uso y efectividad de la retroalimentación de los docentes en las asignaciones de escritura en inglés en el contexto ecuatoriano. Los resultados del estudio de este autor demostraron que la retroalimentación enfocada en aspectos específicos del lenguaje, como la gramática y la estructura, es más efectiva para mejorar las destrezas de escritura en inglés de los estudiantes. Estos resultados han demostrado que la retroalimentación efectiva y la práctica adicional tienen un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

De igual forma se asemejan a los resultados obtenidos en el estudio de Farrah (2012), cuyos resultados revelaron que el grupo de estudiantes que recibió retroalimentación de sus compañeros, mostró una mejora significativa en sus habilidades de escritura en comparación con el grupo de control. Además, se observó que este grupo de estudiantes adquirieron una mayor conciencia de los aspectos de su escritura que necesitaban mejorar, lo que les ayudó a desarrollar una autoevaluación más efectiva.

En esta línea, los resultados de esta investigación que se refuerzan y respaldan en los hallazgos del estudio previamente mencionado, evidenciaron que los maestros que proporcionan retroalimentación constructiva y oportunidades de práctica adicional contribuyen a mejorar el rendimiento de los estudiantes. Asimismo, que la retroalimentación específica y orientada a la mejora promueve un mayor compromiso y motivación de los estudiantes, así como un desarrollo más sólido de las habilidades necesarias para alcanzar el éxito académico. Del mismo modo, otros estudios como los realizados por Loachamín y Velasco (2021) encontraron que los docentes que utilizan metodologías activas y lúdicas en el aula para evaluar y proveer retroalimentación, logran

que los estudiantes se involucren más en el aprendizaje del idioma, lo que se refleja en una mejora significativa en las destrezas básicas como *listening, reading, speaking, and writing*.

Otro autor que se incluye en este comparativo es Rugana e Inestroza (2022) cuyo trabajo está precisamente enfocado en la retroalimentación, de la cual se refieren como “una herramienta de mejora y evaluación del desempeño estudiantil en la enseñanza del idioma inglés” (p. 1). Estos incluyen en sus apreciaciones precisamente la retroalimentación correctiva, en tanto se inserta como estrategia para brindar información adicional del aprendizaje, puesto que no se centra únicamente en identificar el error durante una revisión, sino en generar precisamente esa retroalimentación que permita aportar en la corrección y en las oportunidades de aprendizaje.

En general, la relación entre los resultados de esta investigación y otros estudios revisados implica una consistencia en la literatura académica en cuanto a la importancia de la retroalimentación constructiva y las oportunidades de práctica adicional para mejorar el rendimiento de los estudiantes. Estos hallazgos se respaldan mutuamente y proporcionan una base sólida para la implementación de estrategias pedagógicas eficaces que promuevan el aprendizaje y el crecimiento académico.

7.3.3 Enunciado 3

Los maestros que centran la enseñanza en la exposición magistral muestran un impacto limitado en el desarrollo de las destrezas del idioma en los estudiantes.

En la mayoría de las clases (5 de 7 de ellas) observe:

Exposiciones magistrales, las mismas que se caracterizaron por largos periodos de discurso ininterrumpido, sumergido en el modelo tradicional en el que los que los estudiantes quedaban relegados al rol de espectadores pasivos en clase, limitando la

construcción de sus propios conocimientos. Esta situación en gran medida no facilitó la realización de actividades de aprendizaje basado en proyectos, dramatizaciones, conversación, diálogos y role-plays.

En este aspecto, puedo comentar que en estas clases no se consideraron a los estudiantes como constructores activos de significados y dinámicos en el uso del lenguaje, en lugar de esto, los estudiantes asumieron roles receptores pasivos de vocabulario o información, además de la limitación del empleo del idioma inglés constante en la clase. En consecuencia, observé que los alumnos no se sentían responsables de su propio aprendizaje, por lo que no tenían un papel activo y participativo.

Lo anteriormente descrito, muestra que la mayoría de las clases observadas, fueron expositivas, con poca participación activa de los estudiantes. Las actividades propuestas por los docentes fueron reiterativas en las reglas gramaticales y no se plantearon ejercicios de escucha y conversación para mejorar la comprensión auditiva y la comunicación oral, lo cual resultó poco motivador para los estudiantes. En la mayoría de estas clases, los participantes no utilizaron material gráfico ni audiovisual (fotografías, flashcards, videos o canciones), lo que provocó poca interacción de los estudiantes en clase. El estudio realizado por Zangara (2018), mostró que los videojuegos, los podcasts, las canciones, los videos, las películas, etc., pueden ser beneficiosos para el aprendizaje del inglés, ya que pueden mejorar la comprensión auditiva y la pronunciación de los estudiantes. Además, de fomentar el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

La enseñanza de la asignatura en estas clases se enfocó en el trabajo individual y con el texto de la asignatura como único instrumento, en el cual las actividades de listening, se dejaron sin trabajar. Asimismo, casi todo el desarrollo de la clase, se realizó en español dejando el inglés sólo para dar órdenes, instrucciones, no lo usaron para explicar e interactuar con los estudiantes en los diferentes momentos de la clase. Además,

observé que muchos estudiantes evitaban participar en actividades de interacción como diálogos, role-plays, entrevistas o responder preguntas por temor a cometer errores en su pronunciación por falta de práctica, lo que significó una menor interacción entre el profesor y el estudiante.

Cabe considerar que durante las observaciones de estas clases evidenció que:

Las actividades lúdicas fueron limitadas, lo cual no propició un ambiente favorable en la clase, no facilitó un factor positivo para enriquecer el desarrollo de los estudiantes brindándoles mejores posibilidades de expresión y satisfacción en donde se entrelaza el goce, la actividad creativa y el conocimiento. Es decir, evidenció que la mayoría de los maestros no aplican el aprendizaje lúdico para crear un ambiente agradable en el aula, donde los estudiantes pueden aprender jugando. Asimismo, en estas clases observadas no evidenció la guía del docente para que los estudiantes sean más independientes en la producción del idioma, ni en la creación de contextos comunicativos, que sean significativos y motivadores por medio de juegos, cuentos, dramatizaciones o celebraciones. Canale (1983, citado en Guatalegnanne, 2019) señala que los juegos y las actividades lúdicas como trabalenguas son ideales para mejorar la rapidez y precisión en la habilidad de hablar; los estudiantes se divierten sin saber que están estimulando su vocabulario, su atención y su memoria

En este orden de ideas, las clases observadas en su gran mayoría (5 de 7 clases):

Nunca promovieron el aprendizaje significativo, debido a que las actividades de la clase se sustentaron en la memorización de reglas y repetición de estructuras gramaticales. Obviando el principio de aprender la gramática en forma implícita dentro de frases simples, diálogos cortos o mensajes, de acuerdo a una situación específica por ejemplo descripción de personas, comida, ropa, festivales, vacaciones, animales, etc. Esto

se respalda con lo expresado por los estudiantes en el cuestionario aplicado, quienes manifiestan que los ejercicios de gramática para reforzar las reglas gramaticales y estructuras de oraciones son las actividades de aprendizaje que siempre proponen los docentes en sus clases. Ellis (2018), indica que la exposición a la lengua a través de la lectura y la comunicación oral y escrita es más efectiva que los ejercicios de gramática aislados en la mejora del nivel de competencia gramatical de los estudiantes.

Debido a estas limitaciones, reconocí que estos planes de clase estaban ajustados al enfoque tradicional de enseñanza y que este enfoque pedagógico todavía tenía su lugar en el aula, especialmente cuando el docente planifica actividades de aprendizaje basadas en la memorización y la repetición de reglas gramaticales y estructuras de oraciones de forma aislada. Por ejemplo: escriba 5 oraciones en pasado simple con verbos irregulares y regulares. En esta línea, también pude comprender la necesidad de que los docentes complementen este enfoque con otras estrategias pedagógicas y así facilitar a los estudiantes el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y trabajo colaborativo.

En este mismo orden de idea, los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a los estudiantes señalaron que en la mayoría de las clases sus docentes proponen clases expositivas magistrales, enfocadas en la memorización y repetición de reglas gramaticales, que la mayoría de las clases deben escribir oraciones y completar los ejercicios de gramática del texto, lo que no les genera interés por aprender el inglés. Asimismo, indicaron que sus docentes casi nunca incorporan la cultura de habla inglesa, como música, cine y literatura, para mejorar la comprensión cultural y la apreciación del idioma. El uso de la música, el cine y la literatura en las clases de inglés puede ayudar a los estudiantes a comprender y apreciar las diferencias culturales, así como a mejorar su competencia lingüística" (Tavares, 2017, p. 47).

Por otro lado, en relación a la lectura y discusión de textos para mejorar la comprensión lectora y la discusión de temas, los estudiantes comentaron que este tipo de actividades a veces son incluidas por los docentes en algunas de las clases. Es importante señalar que la exposición a la lengua a través de la lectura, la comunicación oral y escrita en contextos auténticos y significativos se considera más efectiva en el desarrollo de las destrezas del idioma (Thornbury, 2017).

7.3.3.1. Síntesis del enunciado 2

Resumiendo, los resultados obtenidos tanto de las observaciones de clase, como el análisis de los planes de clase y el cuestionario aplicado a los estudiantes, un grupo de estudiantes por cada docente observado, me permitió comprender que las prácticas de los docentes difieren entre ellos. Es así que, la mayor parte de los docentes implementan ejercicios de gramática basados en la memorización y la repetición para reforzar las reglas gramaticales y estructuras de oraciones. Mientras que muy pocos de ellos aplican ejercicios de escucha y conversación para mejorar la comprensión auditiva y la comunicación oral, y lo mismo ocurre con respecto a las actividades de aprendizaje comunicativo como preguntas y respuestas, role-plays, entrevistas y diálogos por lo que no logran establecer diálogos fluidos entre ellos, debido a la falta de actividades de práctica e interacción como role-plays, entrevistas y diálogos.

Lo anteriormente mencionado se confirma con los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los estudiantes, quienes en su mayoría confirmaron que sus docentes siempre proponen ejercicios de reglas y estructuras gramaticales, que los predispone siempre a trabajar de forma individual y con el texto como su único instrumento, lo que no les motiva a participar en clases, ni tampoco promueve la interacción entre ellos, por lo que no usan el inglés y su interacción tanto con sus compañeros como con los docentes es en su lengua materna. De igual forma, el análisis de los planes de las clases, me

permitió evidenciar que la mayoría de los participantes (5 de 7) ejecutaron sus clases de forma diferente a lo diseñado en la planificación.

La mayoría de ellos propusieron en sus planes de clase, realizar actividades de aprendizaje colaborativo para el desarrollo de los contenidos, sin embargo, en la ejecución de las clases las actividades fueron diferentes. Estos docentes implementaron la memorización y repetición de estructuras y ejercicios gramaticales. Lo mismo se dio con los materiales y recursos que constaban en los planes de clase, es decir, que al momento de su ejecución únicamente se utilizaron el texto, la pizarra, y muy pocas veces materiales audiovisuales como *flashcards*, *posters*, canciones, videos, y proyector; y nunca se implementó la tecnología.

Definitivamente, en todos los planes de clase revisados y comparados con su ejecución se observó que ninguno de ellos, se desarrolló como fue diseñado, que hubo momentos de improvisación por parte de los docentes, que tan solo algunos de ellos redireccionaron las actividades planteadas para lograr un aprendizaje significativo. En conclusión, las prácticas docentes de los maestros difieren de sus planes de clase, pero si se respaldan con los datos entregados por sus estudiantes. Los datos revelados, me llevaron a reflexionar sobre los desafíos que enfrentan los docentes en relación a la capacitación para mejorar su desempeño profesional.

7.3.3.2. Relación con otros estudios

Los resultados de esta investigación son similares a los resultados de la investigación desarrollada por Hernández (2022), quién señala que las prácticas pedagógicas han evolucionado a lo largo de la historia de la educación y han sido influenciadas por diferentes corrientes pedagógicas. En este sentido, se han destacado la pedagogía tradicional, la pedagogía crítica, la pedagogía del constructivismo, entre otras.

Cada una de estas corrientes ha propuesto diferentes formas de enseñanza y aprendizaje, y ha enfatizado aspectos específicos de la educación.

Otros aportes como el de Orosz et al. (2018) precisan que la metodología de la enseñanza de inglés ha cambiado en el tiempo, dando paso, de un enfoque pasivo en el que lidera el docente, para dar paso a otro enfoque “cada vez más activo y centrado en el alumno” (p. 2). Si se mantiene en el primer escenario, se estará respondiendo a modelos tradicionales, cuando las nuevas generaciones exigen otros momentos, en los cuales obtengan un verdadero interés por el aprendizaje y aprovechen de estos espacios, no solo con miras a cumplir un requisito, sino con la oportunidad de obtener ventajas de este.

El estudio de Goñi (2019) también recoge aspectos similares a los alcanzados en esta investigación, y presenta los métodos y estrategias que requiere un grupo de estudiantes, destacando una serie de elementos y recursos necesarios a incluir durante el proceso de formación. Se recoge la formación mediante trabajo y conversaciones en pareja, videos, series, películas, lo que implica una mayor interacción entre los miembros del proceso.

La implementación de nuevas metodologías cambia el escenario de aprendizaje del estudiante, y modifica los roles de cada integrante del proceso, en tanto se involucran aspectos alineados a las necesidades de las nuevas generaciones y aprovechando los soportes y recursos digitales.

7.4 Discusión de los resultados

En este apartado, presento la discusión de los principales resultados obtenidos, tomando como referencia los aportes teóricos establecidos en el apartado correspondiente. En primer lugar, discuto los resultados obtenidos en la observación de las clases y análisis

de plan de clase; y luego aquellos relacionados con las entrevistas a los docentes y cuestionarios implementados a los estudiantes.

Con relación al accionar del docente, en la mayoría de las clases observadas se encontró un uso repetitivo de estrategias tradicionales y esquemas de clase regulares y recurrentes. Si bien se podría considerar que estructurar la clase de manera similar es una estrategia válida para desarrollar el aprendizaje significativo, esto solo puede ser dicho si se refuerza dicha estructuración y regularidad con un contenido basado en enfoques más novedosos de la enseñanza del inglés. Dar un espacio de regularidad facilita que los estudiantes puedan enfocarse en sí en el trabajo en clase, e incluso dar un marco para estudiantes que por un motivo u otro no hayan podido presentarse a la clase, facilitando así la recuperación de los contenidos. No obstante, si el contenido de las clases emplea metodologías tradicionales, esto no se cumple. Aportes como el de Beltrán (2017), en este ámbito precisan de la importancia de este idioma y si bien se precisa de estudiantes empoderados también se requiere “docentes capacitados en cuanto a la metodología apropiada para desarrollar un correcto proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma, que tenga la capacidad de reconocer los diferentes tipos de estudiantes, sus formas de aprendizaje, sus problemas en el aprendizaje, entre otros” (p. 92).

En cuanto al rol de los estudiantes, en la mayoría de los casos observados queda claro que se los relega a una concepción más bien pasiva en cuanto a su protagonismo. Se les asignan tareas y actividades que van en detrimento del desarrollo de las metacogniciones fundamentales que propone la teoría constructivista del aprendizaje significativo; esto sin mencionar el problema que parece ser constante con relación a qué lugar ocupa el español en la clase de inglés.

Si bien las experiencias son variadas, la constante es que no hay un incentivo en general para que haya una verdadera apropiación del idioma, y se lo ve más como una mera herramienta de trabajo antes que una experiencia realmente completa. El mismo Beltrán (2017) también se refiere al perfil de estudiante y lo proyecta como “el componente más importante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés” (p. 92), en tanto son quienes reciben el conocimiento y verifican los resultados del aprendizaje, con enfoque en lograr en estos una competencia comunicativa que logre obtener este perfil. El estudiante es quien exige cambios, puesto que su entorno de desarrollo no es el mismo que el del docente, es por ello que, este exige un nuevo momento de formación. Es tarea de este grupo también lograr proactividad y motivar el cambio del proceso educativo, y no quedarse en procesos tradicionales que imponga el docente.

Algo similar parece suceder con la evaluación. Esta tiende a desarrollarse en el marco de la evaluación tradicional, puntualmente aditiva de contenidos e incluso sucede que en algunos casos en que el docente implementa variaciones para el abordaje de los contenidos y el uso del idioma, en la evaluación se sigue ciñendo a modelos tradicionales de la misma. En este sentido, para Noel (2020) la evaluación en el ámbito del idioma “debería medir no sólo los conocimientos lingüísticos de los estudiantes, sino también sus destrezas y habilidades” (p. 95). Para que ello se cumpla, el mismo docente debe estar en la capacidad y competitividad para transmitir ese conocimiento de forma adecuada, de tal manera que se obtenga una respuesta favorable; y adicional a ello, debe entenderse como la oportunidad para incorporar nuevos recursos y elementos en esta etapa de la formación.

Con relación a las entrevistas, surgen categorías interesantes como las relacionadas a la infraestructura económica y a la formación de recursos humanos. Dentro de las categorías relacionadas a la infraestructura económica, se destaca como en la clase de inglés es necesario contar con recursos para poder llevar a cabo prácticas relativamente

más modernas, cosa que muchas veces se ve limitada no por desconocimiento del docente sino por la imposibilidad de solventar ciertos costos. En cuanto a las categorías de formación de recursos humanos, lo que más destaca es la falta de especificidad y concreción. Por un lado, hay muy pocas capacitaciones en el ámbito de enseñanza del inglés, y por otro, las relacionadas a enseñanza muchas veces son estrictamente teóricas, pero no dan cuenta de una parte práctica donde lo que se enseña se manifieste de forma concreta en alguna actividad o situación concreta. Como menciono previamente y desde el aporte de Molina et al. (2020) resaltaron la relevancia de que los docentes adquieran un nivel de suficiencia en el idioma que enseñan y que se capaciten en estrategias pedagógicas efectivas para impartir clases de manera más eficiente.

Con relación al análisis de los planes de clase, ya había surgido el concepto de integración y eclecticismo con relación al vínculo entre lo escrito y lo llevado a cabo. Es decir, el docente es consciente de ciertas necesidades burocráticas y cumple con ellas de la mejor manera posible, aprovechando sus conocimientos teóricos para ello. No obstante, cuando tiene que dar la clase y llevar el curso, parece que genera cierta adaptación con relación a las necesidades reales.

Todos estos resultados en su conjunto nos colocan ante una realidad que discute con una de las premisas que suele tenerse sobre la enseñanza del inglés, y es que esta es mejor en colegios de zonas urbanas. Como se ve claramente, los factores que determinan el desenvolvimiento del docente en cada una de las instituciones, si bien está condicionada por la misma, no es un límite absoluto dado que cada docente parece comportarse más de acuerdo con propuestas o ideas personales.

7.5 Conclusión

La elaboración del capítulo de resultados es fundamental para esta tesis, ya que permite presentar los hallazgos de la investigación, lo que contribuye al avance del conocimiento. Por otra parte, permite evaluar la validez de la investigación y sirve como base para la discusión y las conclusiones. Por lo tanto, se presentan los hallazgos obtenidos a partir de la realización del estudio, mismo que se exponen de manera clara, precisa y coherente para asegurar la calidad del presente trabajo de investigación.

Capítulo VIII

Conclusiones y aportes

8.1 Introducción

En este apartado final revisaré las conclusiones de este trabajo de investigación. Para ello, haré un recorrido que va desde los resultados más globales hasta los más específicos, para luego describir los aportes realizados en mi trabajo doctoral. Además, presentaré las principales limitaciones del presente estudio, junto con las posibles líneas de investigación que delinea. Finalmente, se explicita la perspectiva del investigador con relación a su experiencia completa a lo largo del trabajo.

8.2 Visión general de los principales resultados

Partiendo de los objetivos generales de esta investigación, orientados a describir y comprender cómo se está llevando a cabo la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato en tres instituciones educativas de la ciudad de Loja, Ecuador. Cada una de estas instituciones tenía características particulares tanto materiales como simbólicas, lo que conllevaba el supuesto de que en cada una de ellas habría diferencia en la forma de enseñar el inglés, en especial al diferenciar a una institución de la zona centro urbana, una marginal urbana y una institución rural. Asimismo, también debo señalar que los docentes seleccionados para las entrevistas tenían diferentes edades, así como diferentes trayectorias docentes, lo que es relevante puesto que se supondría que estas condiciones afectan a la forma de encarar tanto la planificación como el desarrollo de las clases. Estas variables permitieron obtener una diversidad de criterios, pero a la vez encontrar similitudes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, aun cuando las condiciones, los recursos tradicionales y tecnológicos son diferentes.

Con relación a lo observado en la institución urbano marginal, encontré que ambos docentes observados se alinean y mantienen en los métodos tradicionales de enseñanza. Su enfoque de trabajo incluye los diferentes parámetros que son parte del aprendizaje del idioma, sin embargo, existe mayor predominio del trabajo con el método léxico, y no preparan a los estudiantes con conocimientos previos o motivación, por lo que también se evidencia como método prioritario de formación la memorización y repetición, lo que no permite generar el interés deseado desde los estudiantes e incluso lleva a provocar en ellos temor en su participación frente a equivocarse. A este argumento se contrapone la planificación, proyectada desde una perspectiva muy rica en cuanto al trabajo ecléctico y diversidad de métodos y enfoques. Además, se contrasta también con la formación y trayectoria de ambos docentes, que son muy profesionales y con estudios de posgrado específicos. Hay que destacar que, el primer docente observado de esta institución tiende a incorporar nuevos métodos, de manera quizá no sistemática pero sí en la clase, lo que le da variedad y lo acerca un poco más a los enfoques modernos. Esta formación de la que han sido parte también permite percibir que cuentan con conocimientos y métodos actualizados mediante estos programas.

Es importante mencionar que los establecimientos de la zona urbana tienen más oportunidades para contar con la infraestructura física y tecnológica, a la par que el número de estudiantes es mayor a lo que sucede en las zonas rurales, por lo que las mismas exigencias vienen dadas desde los estudiantes. A nivel de ciudad, también evidenció oportunidades para la formación de docentes, dadas desde otras instituciones, como es el caso de las Instituciones de Educación Superior; sin embargo resulta relevante reconocer que, no existe una completa capacitación que se pueda percibir desde el Estado, y por ende existe un malestar general de los docentes, en cuanto no existe esa preocupación en

el ámbito del inglés, con propuestas poco efectivas, que no se actualizan y por ende no responden a las necesidades actuales.

En cuanto a la institución urbana céntrica, encontré diferencias entre los tres docentes analizados. El primero de ellos, exhibía una diferencia notoria entre una planificación innovadora y moderna y una puesta en clase completamente tradicional; el segundo, aplicaba un enfoque ecléctico, tanto en la planificación de la clase como en su ejecución, aunque con ciertas discrepancias entre la planificación de la clase y la forma en que la lleva a cabo. Finalmente, el tercer docente de esta institución, el más joven, es el que más logra una adecuación que es incluso flexible entre la planificación y la ejecución de clase, pese a tener una clase de unos cincuenta estudiantes. En esta institución educativa, se pone en práctica la enseñanza del inglés desde tres perspectivas diferentes, pudiendo ser resultado tanto de su trayectoria como de su formación profesional. En este caso se evidencia la experiencia en vinculación con la edad, asumiendo que el profesorado joven tiende a presentar metodologías más acordes a los grupos de estudio actuales, sin embargo, en ellos se refleja poca experiencia. El ideal del profesional apunta a que pueda capacitarse de forma continua a la par que adquiere experiencia y con ello la oportunidad de involucrar tendencias en el plano formativo.

En la institución rural, donde se trabajó con dos docentes, el primero logra desarrollar de manera eficaz lo propuesto en la planificación, promoviendo un aprendizaje significativo y permitiendo que los estudiantes se involucren en su propio aprendizaje. Por otro lado, el segundo docente observado, ajustó sus prácticas pedagógicas sustentadas en el enfoque tradicionalista, debido a que, por ejemplo, plantea su comunicación en idioma inglés, pero cuando los estudiantes consultan sobre las actividades lo hacen en español, y el docente no promueve el uso continuo de la lengua inglesa. También, con relación a las actividades, son poco y nada guiadas, solamente se plantea el ejercicio a

resolver y los estudiantes lo resuelven. Esto se ve repetido también con el trabajo que realizan con el manual, que es limitado a señalar la página y proponer se resuelva lo que se indica. Aquí también se evidencia, la contraposición que existe con los planes de clase, en los cuales se ha planificado actividades completamente diferentes a las ejecutadas en la clase. En el caso de este sector las dificultades son evidentes frente a la falta de infraestructura, que aún con intención, planificación y conocimientos, los docentes se enfrentan a escenarios que no permiten ejecutar otras acciones metodológicas que en la ciudad sí. Casos puntuales reflejan la existencia de ciertos soportes tecnológicos que por la falta de planificación y ejecución no pueden ser utilizados por el grupo de estudio, o que se posibilita su uso, pero en determinadas horas, sin permitir un acceso homogéneo para los diferentes grupos.

8.3 Resultados específicos

Las diferencias entre instituciones, pese a tener características muy distintas tanto en cuanto a la ubicación, así como la diversidad de estudiantes y la variedad de docentes en cuanto a edad, formación y trayectoria, no resultaron tan grandes como lo suponían los estudios revisados en este trabajo, y más bien se determinan ciertas similitudes. Es decir, si bien encontré que en la institución céntrica hay un mayor empleo de métodos eclécticos con relación a la institución urbana marginal, en la rural también se encontraron prácticas vinculadas al aprendizaje significativo montado sobre un enfoque constructivista. Esto indica que, pese a las diferencias de prestigio o prejuicios que la sociedad pueda tener sobre las instituciones, al menos con relación a la clase de inglés, no parece ser el tipo de institución lo que está determinando qué se hace en las clases. Este parámetro se encuentra también sustentado en relación con las políticas gubernamentales que rigen el sistema de educación y por ende la homogeneidad de acciones que pueden encontrarse. Para ampliar este escenario, es importante reconocer que las políticas públicas en materia de soporte y

capacitación del perfil docente también se manejan de forma similar en todas las instituciones, puesto que pertenecen a un mismo sistema educativo, en el cual los planteamientos y políticas están dadas para todos los niveles y tipo de instituciones, independientemente de su constitución y operación.

Los perfiles, que resultaron variados, me permiten hipotetizar algún tipo de diferencia generacional. Esto lo observo particularmente al indagar en los docentes jóvenes. Estos, pese a poseer menos titulación o experiencia docente en términos de años, pudieron ajustarse mejor tanto a la dinámica grupal como a los lineamientos más modernos con relación a la enseñanza del inglés, ya que su mismo dinamismo y la formación reciente, les permite tener más vigente nuevos modelos a través de los cuales ellos se formaron. Es decir, dado que han sido formados en nuevos paradigmas desde su formación de grado, son más afines a estas herramientas y estilos que los docentes formados en paradigmas anteriores.

La necesidad de capacitación específica es algo que emerge inmediatamente de este estudio, puesto que señalo en la mayor parte de los casos que, si bien hay capacitación, que es de relativo fácil acceso, no la hay en términos de especificidad. Esto implica que, el docente que se capacita obtiene su información teórica correspondiente a tendencias, estrategias, actividades y paradigmas más modernos, pero no hay una formación específica con casos puntuales o trabajo de campo que permita ver en acción la teoría que se está capacitando. Los programas de formación formales y no formales están disponibles para el segmento docente, sin embargo, este grupo insiste en la necesidad de contar con el soporte del Estado, para que los niveles de instrucción le permitan actualizarse, mejorar en sus condiciones económicas y ascender a nivel de instituciones educativas.

Además, se habla también de una necesidad de acompañamiento a los docentes, no en el sentido de ir evaluando sus competencias o su formación (dado que puede ser engañoso, un docente puede planificar de manera excelsa y luego en la clase desarrollar algo completamente tradicional), sino en brindar facilidades y apoyo tanto laboral como muchas veces económico para que accedan a formación y capacitación específica y de calidad con relación a la lengua inglesa. Este acompañamiento se agudiza posterior a la pandemia, en cuanto a más de la formación tradicional también se reconoce la inducción, formación y refuerzo a nivel de recursos y plataformas digitales, que implica combinar con ámbitos tradicionales y la misma planificación que dispone la institución.

Cada uno de los escenarios en los que se desarrolla el docente requiere precisamente de un paraguas macro para su ejecución, es decir que este perfil no puede actuar de manera independiente, puesto que necesita de las condiciones necesarias para la ejecución de su planificación, es por ello que se involucran aspectos vinculados a las políticas públicas, a la distribución y asignación presupuestaria para los establecimientos educativos y el nivel de formación docente que se permita, en tanto se mantiene actualizado y con ello la oportunidad de brindar los conocimientos e información idónea a los estudiantes.

Es importante también destacar en este apartado lo relacionado con la percepción de los docentes y estudiantes frente al proceso de enseñanza y aprendizaje en el idioma inglés, lo que el proceso implica y las oportunidades de mejora existentes. Inicialmente es necesario destacar que desde la percepción de ambos segmentos se observa la existencia de líneas de trabajo direccionadas a modelos tradicionales, en donde se prioriza la memorización como método de enseñanza, con limitada participación de otro tipo de metodologías frente al escenario de cada institución educativa. Como punto de partida el docente, con amplia o poca experiencia tiene que adherirse a las políticas de la institución

y está a la norma estatal, y por ende existen casos en los que los procedimientos están previamente establecidos y los planes de clase deben alinearse a estos, limitando la creatividad e incorporación de nuevas directrices para llevar adelante asignaturas como el inglés. A esto se suma, como se ha mencionado, la falta de infraestructura tecnológica en las instituciones educativas, que no permite vincular la planificación con recursos didácticos digitales específicas por clase y más bien direcciona los esfuerzos de enseñanza de la gramática, la pronunciación y la escucha mediante medios tradicionales, como el uso de un libro u otros elementos físicos. Esta falta de acceso a la tecnología, en contextos rurales, tiene mayor incidencia, en tanto no es posible el trabajo metodológico dentro y fuera del aula y por ende se priorizan los modelos tradicionales.

Desde la perspectiva de los estudiantes, la falta de diversidad de métodos y recursos en el aprendizaje del inglés no les genera motivación en el aprendizaje, además de insistir en otro tipo de iniciativas como el trabajo colaborativo. Parte de su percepción también se refleja en su involucramiento en el espacio de formación, por lo que se recepta de buena manera la actitud del docente, es decir, en cuanto este motiva la clase desde su ingreso, considerando un saludo diferente y vinculando el idioma en todo el espacio de aprendizaje, lo que insiste en el estudiante poner interés para entender y participar. Es importante reconocer, que el estudiante hoy en día es, en gran medida, dueño de su aprendizaje, en tanto cuenta con herramientas y recursos a su alcance, sin embargo, precisa del acompañamiento docente o a su vez la oportunidad de poder llevar procesos innovadores a la clase, donde el docente le permita también invitar al grupo a aportar y contribuir en su formación.

Para cumplir con estos parámetros se reconoce la necesidad de capacitación, misma que en la actualidad tiene un solo fin, y es reconocer el aprendizaje de la segunda lengua como prioridad, además de destacar la importancia de los recursos, plataformas y

estrategias tecnológicas como parte de obtener un nuevo proceso y diferentes resultados. En este sentido, se parte de la capacitación permanente, que permitan mantener al personal docente actualizado y alineado a las tendencias educativas, por lo que no basta generar propuestas de formación esporádicas, sino más bien llevarlas con regularidad y seguimiento, de tal manera que se acompañe al docente. A esto se suma el cambio en materia de políticas públicas, en atención a las horas de aprendizaje, la metodología, los recursos y presupuestos asignados para solventar la infraestructura física y tecnológica de los establecimientos educativos.

Con base a lo mencionado, es importante destacar un término que se incluye en este estudio, como es el caso de la alfabetización digital, que comprende precisamente la capacitación y aprendizaje de la manipulación de la tecnología y lo que esta comprende, considerando que en el caso de la educación se migra a procesos virtuales y que disponen de recursos no tradicionales, producto de la pandemia, por lo que básicamente los miembros del proceso formativo se ven obligados a involucrarse en estos nuevos escenarios, y con ello a vincularlos en el proceso sin mayor instrucción, y al ser un escenario que llegó para quedarse, la educación se ve obligada a disponer de estos recursos con conciencia y por lo tanto necesaria la capacitación en este ámbito.

8.4 Contribuciones de esta tesis

La investigación que desarrollé tiene amplias y variadas contribuciones, principalmente en el sector educativo, que se enfrenta a un escenario de cambios y nuevos paradigmas continuos.

En el marco educativo general, se destacan principalmente los aportes con relación a la identificación de necesidades de capacitación constante y puntualmente específica del contexto estudiado. Esto se ve evidencia de primera mano con la

experiencia y planteamientos de los docentes informantes de este estudio, quienes reconocen que las herramientas obtenidas no son suficientes para solventar las necesidades de los estudiantes y de los mismos planteamientos de las instituciones. Referir a los requerimientos de los estudiantes y de la misma sociedad, lleva a los docentes a replantearse su nivel de formación y el tiempo con el que acceden a procesos de formación permanente. Debe considerarse que nos encontramos en un escenario generacional diverso, con perfiles por edad, género e intereses puntuales, cuyas exigencias en el ámbito formativo tienen diversas aristas

En el caso de las instituciones estudiadas, genero un valioso aporte que derivará de la socialización de la investigación presente. Se obtiene importante información del estado actual de ciertos componentes académicos o asignaturas en cuanto a las opciones de transmisión de conocimiento. Todas las instituciones solicitaron se exhiban los resultados de este trabajo, pero no con miras a realizar llamados de atención o señalamientos, sino para poder desarrollar mejores estrategias de acompañamiento que permitan a los docentes poner en práctica aquello que, en términos teóricos, conocen, pero que muchas veces distintas circunstancias se lo impiden poner en práctica. Generando este tipo de estudios se logra una especie de auditoría de los procesos educativos, en cuanto se identifican fortalezas, oportunidades, amenazas y debilidades que pueden ser corregidas o a su vez reforzadas.

8.4.1 Contribuciones al campo de investigación

En términos de investigación, el principal resultado de este trabajo radica en el desarrollo de nuevos supuestos para trabajar la enseñanza del inglés como objeto de estudio. Si bien los antecedentes de investigación señalaban grandes diferencias entre instituciones en base a su ubicación o prestigio, en la práctica resulta que no es el factor

institución el que determina u orienta las prácticas de los docentes, sino el caso a caso y la particularidad de cada docente.

Con esta propuesta también se da la pauta para que la academia genere espacios de formación que atiendan a las necesidades del sector educativo, o a su vez se planifiquen, a mediano y largo plazo, programas de maestría o doctorado que amplíe las ventajas de este sector, y les permite caminar a la par de los requerimientos sociales y generacionales. En este sentido, es posible proyectar programas de estudio accesibles y acordes a las necesidades actuales, así como a las generaciones de aprendices, quienes tienen requerimientos diversos y una forma de percibir la vida diferente, lo mismo que sucede e influye en el ámbito de su formación.

A través de este estudio se reconoce la necesidad de ahondar en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, planteándose métodos que permitan la incursión de la persona desde temprana edad, y no como un componente complementario, sino como una oportunidad de crecimiento personal y profesional, que se cultiva desde los diferentes niveles de instrucción. Con ello se invita a cambiar los parámetros y características del grupo docente en este ámbito, en tanto son los encargados de impartir el aprendizaje, y por ende la necesidad de capacitación, formación recurrente y con ello mejorar las condiciones del espacio de clase, que permita participación activa de los estudiantes.

8.4.2 Contribución Metodológica

El desarrollo de investigaciones con una diversidad de enfoques es otro aporte de este estudio, donde se combina realmente el trabajo con distintos métodos y formas de acercamiento al objeto de estudio que permite indagar más allá de la realidad aparente o supuesta e ingresar en el plano de la acción real, donde la complejidad prima y los

prejuicios no son suficiente para comprender la práctica áulica. Donde típicamente prima una visión o bien cualitativa completa, o bien una cuantitativa completa, la riqueza de la triangulación de distintos métodos nos permite obtener información cuya interpretación, al ser enfocada desde distintas perspectivas, facilita indagar en la complejidad del objeto de estudio, que muchas veces se ve parcializado.

La combinación de los diversos métodos e instrumentos permite encontrarnos con un estudio completo en resultados y percepciones, a la par que se incluye más de un grupo de estudio, que en concreto consolidan el grupo que se vincula a los procesos de formación. Con la aplicación de cada método a nivel de los diferentes estudios se van fortaleciendo, en cuanto de cada uno se obtiene particularidades que fortalecen su concepción inicial.

Adicional a ello, la diversificación de grupos de la población que intervienen en esta investigación permite obtener un contraste de criterios, tanto de quienes ejecutan la enseñanza y desde quienes la reciben a través del aprendizaje. Contar con varios criterios permite obtener una visión más amplia del proceso, y con ello validar de mejor manera el objeto de estudio.

8.5 Investigaciones futuras

Se abren líneas de investigación con relación a la interrogante de qué es lo que orienta o determina realmente las prácticas docentes para la enseñanza del inglés. En esta investigación ha quedado claro que muchos factores que típicamente se consideraban los que inciden en el desarrollo de la clase, no han sido suficientes para explicar la dinámica y variedad de las prácticas.

Además, como se ha señalado, las temáticas alineadas a la educación no se pierden en la temporalidad, en cuanto este es un proceso social que de la mano con el ser humano

se mantiene en constante modificación. Las líneas futuras deben enfocarse principalmente en la respuesta de los docentes a las nuevas generaciones, y la posibilidad de concretar modelos de aprendizaje que respondan al conocimiento y a las habilidades.

Las líneas futuras también deben ampliarse en cuanto a cada uno de los miembros del proceso de formación, principalmente desde el análisis y ampliando al rol de los padres y del mismo estado, frente a cómo responden a las nuevas realidades de formación, e incluso a nuevas modalidades de estudio que son parte de los jóvenes y que se toman como una alternativa para mejorar sus condiciones de vida, que en el caso del inglés se vuelve complementario y transcendental a su existencia.

8.6 Perspectiva del investigador

Desde una perspectiva crítica y reflexiva sobre la enseñanza del inglés en el contexto educativo de Ecuador, se describió cómo los docentes enseñan el inglés en el nivel de bachillerato y cómo sus prácticas pedagógicas afectan el aprendizaje de los estudiantes. Además, se observó si las metodologías y estrategias son efectivas para mejorar la competencia en inglés en los estudiantes. Igualmente, se analizaron los desafíos y las limitaciones que enfrentan los docentes y los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, así como también se revisó si las políticas educativas y los recursos que afectan la enseñanza del inglés en el contexto ecuatoriano.

De hecho, en el presente estudio se identificó que la capacitación constante y específica de los docentes de inglés es fundamental para garantizar una educación de calidad en el idioma inglés. Desde esta perspectiva, se considera que la formación continua es vital para que los docentes de inglés se mantengan actualizados con relación a las últimas tendencias y desarrollos en la enseñanza del idioma. Los docentes deben estar actualizados en cuanto a los últimos métodos y estrategias de enseñanza del idioma

inglés, y tener conocimientos sólidos en cuanto a la gramática, la pronunciación, la comprensión auditiva y la producción escrita y oral. Asimismo, es necesario que los docentes reciban capacitación específica para enseñar inglés atendiendo la diversidad de los grupos de estudiantes para adaptar su enseñanza a las necesidades y habilidades individuales de cada estudiante.

En cuanto a la intervención de los organismos correspondientes, como el Ministerio de Educación en Ecuador, es importante que haya un enfoque minucioso en la calidad de la educación en el idioma inglés. Esto implica establecer estándares claros y exigentes en cuanto a los niveles de competencia en el idioma que deben alcanzar los estudiantes y los docentes, además de garantizar que se proporcionen los recursos y la capacitación necesarios para lograr estos objetivos. También es esencial que los organismos correspondientes supervisen la implementación de los planes y programas de enseñanza del idioma inglés en las escuelas y colegios del sistema educativo público, y proporcionen retroalimentación y apoyo continuo a los docentes para mejorar su enseñanza.

Referencias

- Aguilar, M. y Jaramillo, P. (2020). Prácticas pedagógicas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la ciudad de Quito. *Revista de Investigación Académica*, 20, 1-14.
- Aldana, P. (2020). *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/3o1mt5k>
- Almeida, M. (2017). Políticas y programas de enseñanza del inglés en el Ecuador. *Revista de Lenguas Modernas*, 26, 131-146.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1). <https://bit.ly/3DdpqTV>
- Álvarez-Márquez, L. A., y Moreno-García, E. (2021). Enfoque basado en competencias para la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior. *Revista Científica de Administración, Economía y Negocios*, 6(11), 77-86.
- Arán, A., Arzola, D., y Ríos, L. (2021). Enfoques en el currículo, la formación docente y metodología en la enseñanza y aprendizaje del inglés: una revisión de la bibliografía y análisis de resultados. *Revista Educación*, 46(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45048>
- Arias, F. (2016). *El Proyecto de Investigación* (6ª ed.). Editorial Episteme.
- Arzola Franco, D. M. (coord.) (2019). *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias*. Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., & Lofland, L. (Eds.). (2019). *Handbook of ethnography*. Routledge.
- Babbie, E. (2016). *Fundamentos de investigación de campo*. Cengage Learning.

- Bamyeh, A. M. A., & Akbar, S. A. (2012). The effect of the suggestopedia method on EFL learners' listening and writing comprehension. *English Language Teaching*, 5(6), 64-78
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Bautista-Díaz, M., Franco-Paredes, K., Hickman, h. (2022). Objetividad, validez y confiabilidad: atributos científicos de los instrumentos de medición. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 11(21). <https://bit.ly/3O4scRx>
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista Boletín Redipe*, 6(4), 91-98.
- Bennett, M. J. (2013). *Intercultural communication: A current perspective*. Routledge.
- Berlitz, M. D. (1982). *The Berlitz Method for Teaching Modern Languages*. Berlitz Publishing
- Bernate, J., Perilla, A., Sierra, O., Romero, E., & Castro, L. (2020). Gestión y evaluación de la calidad educativa latinoamericana. En *Los paradigmas actuales. Educación, Empresa y Sociedad* (pp. 256–267). Eidec Editorial.
- Borjas, J. (2020). Validez y confiabilidad en la recolección y análisis de datos bajo un enfoque cualitativo. *Trascender, Contabilidad y Gestión*, (15). <https://bit.ly/3NDQNLL>
- Breen, M. P., & Candlin, C. N. (Eds.). (2001). *Exploring English language teaching: Language in action*. Routledge.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (2003). *Content-based second language instruction*. University of Michigan Press.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education

- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Pearson Education
- Byram, M. (2018). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Routledge.
- Canagarajah, S. (2013). Teacher development in a global profession: An autoethnography. *TESOL Quarterly*, 47(1), 31-57.
- Cango-Patiño, A., Bravo-Reyes, M. (2020). La enseñanza del inglés en las instituciones educativas públicas del Ecuador en la era digital. *Polo del Conocimiento: Revista científico – profesional*, 5(3), 51-68. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i3.1322>
- Cañada, M. D., Esteve, O. (2001). «La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento entre iguales». En C. Muñoz (coord.), *Trabajo en lingüística aplicada* (pp.73-83). AESLA/Univerbook
- Carballo, R., & Díaz, E. (2019). La evaluación auténtica en la enseñanza del inglés en contextos universitarios latinoamericanos. *Revista de Estudios Sociales*, 69, 139-146. <https://doi.org/10.7440/res69.2019.12>
- Casanova, U. (2018). Enfoque basado en competencias para la enseñanza del inglés en educación media superior. *Tendencias y Retos*, 23(1), 67-84.
- Castañeda-Peña, H., & Patiño-Domínguez, D. (2021). Competencias docentes para la enseñanza del inglés. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14(2), 119-132.
- Castillo, L. (2018). English Language Teaching in Ecuador: Challenges and Opportunities. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(6), 1147-1156.
- Castro, M., Flores, N., & Maldonado, C. (2021). Enseñanza del inglés en la educación básica: efectos sobre el desarrollo cognitivo de los niños. *Revista de Educación*, 30(2), 35-48.

- Cedeño-Álava, M., Loor-Lara, D., Ponce-Martínez, R., y Loor-Domo, M. (2020). La enseñanza de la asignatura inglés desde una concepción problemática sustentada en el enfoque comunicativo. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 5(2), 250-272. <https://bit.ly/46xSZNv>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis* (2nd ed.). Sage Publications.
- Chávez, M. (2019). Políticas educativas y su impacto en el desarrollo profesional de los docentes de inglés en el Ecuador. *Revista Científica de Comunicación & Educación*, 24, 85-96.
- Chen, Y. L., & Chen, C. J. (2019). The relationship between English teachers' language proficiency and teaching quality in Taiwan. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(3), 508-514.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. Learning and Skills Research Centre.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Case studies. In *Research Methods in Education* (8^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539-19>
- Consejo de Europa. (2018). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes.
- Coyle, D. (2005). *Developing CLIL: Towards a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigación educativa: planificación, diseño y evaluación de la investigación*. Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

- Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.
- Cruz, J., Llantoy, B., Guevara, J., Rivera, A., y Minchola, A. (2022). Competencias digitales de docentes en la educación superior universitaria: retos y perspectivas en el ámbito de la educación virtual. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1536-1567. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1598
- Crystal, D. (2018). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- D'Souza, R., Shet, J. P., Alanya-Beltran, J., Tongkachok, K., Hipolito-Pingol, G., & Sameem, M. A. M. (2021). "I Teach the way I believe": EFL Teachers' Pedagogical Beliefs in Technology Integration and its Relationship to Students' Motivation and Engagement in the COVID 19 Pandemic Year. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(11), 387–406. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.11.21>
- Darling, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.
- Díaz, M. y Gallegos, R. (2002). *Formación y práctica docente en el medio rural*. P y V Editores.

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). SLA and language pedagogy: Towards a symbiotic relationship. *Modern Language Journal*, 81(3), 317-327.
- Ellis, R. (2018). The Impact of Input Enhancement and Explicit Instruction on L2 Learners' Acquisition of English Articles. *TESOL Quarterly*, 52(2), 306-329.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.
- Erazo, J. (2019). La importancia de los enfoques, comunicativo y cooperativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. *Revista Huellas*, 6(1), 49-56. <https://bit.ly/3XDuPNz>
- Escobar, A. (2021). La enseñanza del inglés en América Latina: pasado, presente y futuro. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(1), 45-57. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n01a03>
- Espinosa, S. y Velasco, M. (2022). Uso de tecnologías en la práctica pedagógica de docentes de inglés y su relación con el desarrollo de las destrezas básicas del idioma en estudiantes de bachillerato. *Revista de Investigación Educativa*, 30, 1-12.
- Farrah, M. (2012). 4 The impact of peer feedback on improving the writing skills among hebron university students. *An-Najah University Journal for Research – Humanities*, 26(1) 179-210.

- Farrell, T. (2017). *Reflective Practice in Action: Reflection Breaks for Busy Teachers*. Corwin Press.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós.
- Fisher, J. J. (2000). Total Physical Response: An Update. *The Modern Language Journal*, 84(2), 151-156.
- Forsyth, K. (2018). *Improving Listening Skills in English*. British Council, LearnEnglish.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2015). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Education.
- García-García, I., & López-Sánchez, C. (2020). Evaluación por competencias en la enseñanza de idiomas. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 167-184
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gibbs, Graham (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, Ediciones Morata.
- Gómez Mejía, J. E. (2017). El Método Audiovisual en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la universidad. *Dikē: Revista de Investigación en Educación Superior*, 9(1), 1-12.
- Gómez, M., Martínez, A., & Ríos, J. (2018). La formación lingüística en la educación superior: Una perspectiva desde la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 377, 52-56.
- González, A. (2020). The Use of English Language Teaching Strategies in Public High Schools in Ecuador. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(6), 945-954.

- González, R., Jiménez, S., & Torres, P. (2020). La enseñanza del inglés en la educación básica: implicaciones para la formación de ciudadanos globales. *Revista de Educación*, 29(1).
- Goñi, E. (2019). *La ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés en los grados universitarios de magisterio. Estrategias para lograr aulas emocionalmente seguras. Estudio de caso en un contexto universitario español* [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. <https://bit.ly/45TqPLY>
- Gooding de Palacios, F. A. (2020). Enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua: expectativa en el dominio del idioma inglés. *Revista Científica Orbis Cognitiona*, 4, 20-38. <https://doi.org/10.48204/j.orbis.v4n1a2>
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading* (2nd ed.). Pearson.
- Graddol, D. (2006). *English next: Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. British Council.
- Guatalegnanne, H. (2019). Juegos y actividades lúdicas para las clases de segundas lenguas y lenguas extranjeras. *Letras*, (79), 104–120.
- Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (2003). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication*. McGraw-Hill
- Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Guevara, R. & Reinoso, E. (2021). Enseñanza del inglés en colegios públicos del Ecuador: estado de situación y perspectivas. *Revista de Educación*, 21(4)
- Harmer, J. (2013). *Teacher knowledge. England and Associated Companies throughout the world*. Pearson.

- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Pearson Education Limited.
- Hedgecock, J. S., & Shelby, L. B. (2011). The effects of a sustained silent reading program on student reading attitudes and achievement. *Reading Psychology*, 32(5), 408-429.
- Hernández, J. (2022). Evolución de las prácticas pedagógicas a lo largo de la historia. *Revista de Educación*, 25(2), 87-100
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
<https://bit.ly/43kyiSe>
- Hinkel, E., & Fotos, S. (2013). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Routledge.
- Hu, G., & Liu, J. (2020). Integrating language teaching and intercultural education in the era of globalization. *Language and Intercultural Communication*, 20(1), 1-5.
- Huang, X., & Li, L. (2021). The Essential Skills and Competencies for English Language Teachers in China: An Exploratory Study. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(1), 1-15
- Hubbard, P., & Levy, M. (2016). The scope of CALL education. In *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (pp. 233-247). Routledge.
- Husanović, D. (2022). The Effectiveness of Total Physical Response Method in the Process of Learning and Teaching English Vocabulary to Pre-Adolescent Learners in an Online Teaching Setting. *Netsol: New Trends in Social and Liberal Sciences*, 7(2), 1–48. <https://doi.org/10.24819/netsol2022.08>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Informe de resultados del programa de Evaluación y Mejora Educativa*.
- Iriarte Diazgranados, F., Núñez, R., Martín Gallego, J., & Suárez González, J. (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. *Psicología desde el Caribe* (22), 84-109.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in the 21st century. *Annual Review of Psychology*, 65, 745-775.
- Johnson, L. (2019). Overcoming obstacles in implementing a communicative language teaching approach in Japanese classrooms: Insights from teachers. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 4(2), 147-165.
- Jonassen, D., & Land, S. (2012). *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Routledge. <https://bit.ly/469p3WQ>
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Kagan Cooperative Learning.
- Karaaslan, O., & Arikan, A. (2019). The effectiveness of suggestopedia and communicative methods in teaching listening and speaking skills to intermediate students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2), 603-620.
- Khuong, T. A., & Khuong, T. H. (2018). The Use of Audio-Visual Materials in English Language Teaching. *Journal of Social Sciences and Humanities Research*, 6(1), 1-9.
- Kim, H. (2018). The effectiveness of audio-visual materials in teaching English as a foreign language. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(3), 545-551.
- Kim, S. J., & Han, S. (2020). Effects of project-based learning on English language learners' reading and listening comprehension. *Journal of Educational Technology & Society*, 23(3), 55-68.

- Koda, K., & Zehler, A. (2008). *Learning to Read Across Languages: Cross-Linguistic Relationships in First- and Second-Language Literacy Development*. Routledge.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Pergamon Press.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2020). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2003). Forum Critical Language Pedagogy. A Postmethod Perspective on English language teaching. *World Englishes*, 22(4), 539–550.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2018). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Lee, H. J., & Choi, J. (2021). The Effect of Authentic Reading and Writing Practice on Developing English Language.
- León, C. (2019). Teacher Feedback in English Writing Assignments: A Case Study in Ecuador. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 21(1), 55-70.
- Li, L., & Li, X. (2020). The effects of project-based learning on English vocabulary acquisition of Chinese university students. *Cogent Education*, 7(1).
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford University Press.

- Lin, H. (2020). The impact of technology on the teaching and learning of English. *English Language Teaching*, 13(9), 20-26. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n9p20>
- Liu, Y., & Zhang, L. (2019). The application of project-based learning in English reading class. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(4), 784-789.
- Llurda, E. (2018). Las competencias docentes para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista de Investigación en Educación*, 16(1), 1-14.
- Loachamín, C. y Velasco, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la enseñanza del inglés y su relación con el desarrollo de las destrezas básicas del idioma en estudiantes de secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 25, 1-15.
- Long, M. H., & Richards, J. C. (2001). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press.
- López, E., Domínguez, M., y Romero, M. (2017). El ambiente de aprendizaje en una clase de inglés de educación básica en el marco del aprendizaje cooperativo. *Revista Virtual PluriLinkua*, 13(2). <https://bit.ly/43gBcas>
- López, M. (2015). *Enseñanza del inglés en educación secundaria*. Editorial Síntesis.
- López-Sánchez, C., & Pozo-Sánchez, S. (2019). Implementación del aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Educación XXI*, 22(1), 23-46.
- Marín-Hine, S. y Rodríguez, M. (2021). Hacer el pensamiento visible para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés de niños de transición. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(1), pp. 49-62
- Marinova, I. (2022). English Language Teachers' Competences for Intercultural Communication in Digital Environments. In *Multimodal Communication and Foreign Language Education* (pp. 115-136). Springer

- Martínez, J. (2010). Aprendizaje basado en tareas y enseñanza de lenguas extranjeras: Estado de la cuestión. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 5(1), 9-22.
- Martínez, J. de D. (2020). Competencias docentes para la enseñanza del inglés en la educación secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 18(1), 1-13.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Mason, J. (2002). *La Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. In L. Bickman, & D. J. Rog (Eds.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (pp. 214-253). Sage.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. John Wiley and Sons, Inc
- Mesurado, B. y Laudadio, J. (2019). Experiencia profesional, capital psicológico y engagement. Su relación con el burnout en docentes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 12-40. <http://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.327>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3ra ed.). SAGE.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2017). Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. <https://bit.ly/46UE7cc>
- Ministerio de Educación. (2016). *Diseño Curricular Nacional para la Educación General Básica y Bachillerato*. Quito, Ecuador.
- Ministerio de Educación. (2018). Plan Nacional de Inglés 2018-2022. <https://bit.ly/46PvEXJ>
- Mohammadi, A., & Kargar, A. A. (2018). An exploration of the situational language teaching method. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(4), 741-747.

- Mohan, B., & Beckett, G. H. (2003). *A functional approach to bilingual education: A linguistic perspective*. Multilingual Matters.
- Molina, J., San Martín, J. C., & Mora, J. C. (2020). La formación de docentes de inglés en América Latina: estado del arte y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 101-120. <https://doi.org/10.35362/rie8213708>
- Moreno, K., Murcia, V., Romero, O., y Ronderos, D. (2021). *Las TIC en la enseñanza-aprendizaje del inglés*. Universidad EAN. <https://bit.ly/45Ttd5u>
- Muchiut, Á., Vaccaro, P., Zapata, R., y Segovia, A. (2019). Estudio exploratorio sobre el conocimiento de los procesos de memoria en docentes. *Revista Educación*, 43(2), 1-27. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32982>
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge University Press.
- Murillo, J., y Martínez-Garrido, C. (2019). Una Mirada a la Investigación Educativa en América Latina a partir de sus Artículos. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 17(2). <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.001>
- Noel, M. (2020). *La evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras en los alumnos de la enseñanza secundaria: el caso de la enseñanza del español en Camerún* [Tesis doctoral, Universitat de Lleida]. <https://bit.ly/3NI6JN5>
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn: Creating and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Heinle & Heinle.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). Revisión de la Política Nacional de Educación del Ecuador.

- Orosz, A., Monzón, M. y Sarango, F. (2018). El aprendizaje activo para las clases de inglés como lengua extranjera. *Cuaderno de política educativa*, (3) <https://bit.ly/46Dtome>
- Ovalle, R. (2022). *Desarrollo profesional docente: estrategias didácticas para docentes de inglés en servicio en contextos mexicanos* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Chiapas]. <https://bit.ly/44agAIE>
- Ovando, M., Rojas, M., & González, A. (2018). Developing communicative skills through audiovisual materials in English as a foreign language classes. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 193-204.
- Padilla, L., y Espinoza, L. (2014). La práctica docente del profesor de inglés en secundaria. Un estudio de casos en escuelas públicas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (44), 1-18. <https://bit.ly/3pNdOUq>
- Paredes, D. y Pino, J. (2021). Formación y capacitación docente en la enseñanza del inglés y su impacto en la práctica pedagógica y el desarrollo de las destrezas básicas del idioma en estudiantes de secundaria. *Revista de Investigación en Educación Superior*, 12, 1-10.
- Paredes, J., y Sanabria, W. (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. Una reflexión ineludible. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 144-158. <http://doi.org/10.22383/ri.v15i1.39>
- Pavlovic, D., & Vujovic, R. (2017). The effects of suggestopedia method on learners' writing and listening skills in the teaching of English as a foreign language.
- Pazmiño, D., & Núñez, M. (2019). Enseñanza del inglés en el bachillerato: una revisión crítica del enfoque actual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 85-100.

- Peña, L. (2019). Enseñanza del inglés como lengua extranjera y desarrollo de competencias lingüísticas [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar].
- Pérez, A. (2021). Las prácticas pedagógicas en la educación actual. *Revista de Educación Superior*, 18(3), 23-34.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.
- Pino-Silva, J. (2019). Enfoque basado en competencias para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. *Scientia Et Technica*, 24(4), 17-24.
- Ponce-Merino, S., Parrales-Poveda, M., Baque-Arteaga, S., y Parrales-Poveda, M. (2019). Realidad actual de la enseñanza en inglés en la educación superior de Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 5(2), 523-539. <https://bit.ly/3LmMiEW>
- Posso, R. (2020). Validez y confiabilidad del instrumento determinante humano en la implementación del currículo de educación física. *Revista Educare*, 24(3). <https://bit.ly/44D1lld>
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39.
- Rao, P. (2019). The importance of speaking skills in English classrooms. *Alford Council of International English & Literature Journal (ACIELJ)*, 2(2), 6-18.
- Ramiro, E. (2017). *Adquisición de la lengua extranjera inglés por medio de las inteligencias múltiples* [Tesis de grado, Universidad de Valladolid].
- Reyes, M; Murieta, G; Hernandez, E. (2011). Políticas Lingüísticas Nacionales e Internacionales sobre la Enseñanza del Inglés en Escuelas Primarias. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6.

- Reyes, P. (2019). Una revisión de la enseñanza del inglés en el Ecuador. *Revista de Investigación*, 29, 123-139
- Ribeiro, V., & Menezes, V. (2019). English Language Integration in Brazilian Schools: A Case Study on Content and Language Integrated Learning (CLIL) Practices. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(1), 40-48.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in Language teaching*. En T. Rodgers, *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rodríguez, Z., & Ruiz, M. (2021). Evaluación auténtica y su impacto en la enseñanza de inglés. *Revista Científica de Educación*, 34(2), 51-62.
<https://doi.org/10.7203/rcedu.34.2.18394>
- Rosas, J. (2022). *Experiencia laboral simultánea a la etapa universitaria de formación profesional. Una perspectiva de estudiantes del programa educativo de Contaduría del Campus Ixtaczoquitlán de la Universidad Veracruzana* [Tesis de grado, Universidad Veracruzana]. <https://bit.ly/3rin7MQ>
- Rugana, B., e Inestroza, E. (2022). Eficacia de la retroalimentación correctiva oral por parte de los docentes de inglés. *Revista Multi-Ensayos*, 8(16).
<https://doi.org/10.5377/multiensayos.v8i16.14730>
- Sánchez, D., & Ludeña, G. (2021). English Language Education in Ecuador: A Cultural and Socioeconomic Perspective. *English Language Teaching*, 14(5), 106-117.
<https://doi.org/10.5539/elt.v14n5p106>
- Sánchez, M. (2018). Enseñanza del inglés en Ecuador: desafíos y oportunidades. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 24, 81-98.

- Sánchez, M. F., & Sánchez, S. R. (2018). Estrategias para mejorar la comprensión auditiva del inglés. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 185-206. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19061>
- Sánchez-Mena, A. (2018). Enfoque basado en competencias para la enseñanza de idiomas. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(2), 57-63.
- Sánchez-Olavarria, C. (2019). Trayectorias profesionales docentes: ¿una cuestión de experiencia? *Revista de la Educación Superior*, 49, 39-56. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.196.1406>
- Sanjuán Núñez, L. (2019). *El análisis de datos en investigación cualitativa. Fuoc* *Pid_00263748*, 1–66.
- Shih, M., & Wang, L. (2011). Investigating the effect of digital reading interfaces on reading comprehension. *The Journal of Educational Research*, 104(2), 131-143.
- Simaluiza, M. (2022). *La motivación en el proceso de enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera* [Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador]. <https://bit.ly/45SNDLQ>
- Skehan, P. (2016). Tasks and language learning: Integrating theory and practice. *Applied Linguistics*, 37(3), 324-326.
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in schools: What we know, but what we don't know. *Educational Psychology Review*, 27(4), 601-621.
- Smith, J. & Johnson, L. (2020). The Role of Technology in English Language Learning. *Journal of Language Education*, 45(2), 112-130.
- Smith, J. (2018). Exploring the challenges of implementing a communicative approach to English language teaching in Japan: Perspectives from teachers. *Asian EFL Journal*, 20(4), 82-101.

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia
- Tavares, A. (2017). The use of music, film and literature in teaching English as a second language. *International Journal of Humanities and Social Science Research*, 7(2), 44-51.
- Thornbury, S. (2015). *About language: Tasks for teachers of English*. Cambridge University Press.
- Thornbury, S. (2017). *Uncovering Grammar: An Unorthodox Approach to the Analysis of English Sentence Structure*. Oxford University Press.
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative Research Methods*. Wiley-Blackwell.
- Tovar, A., & Del Río, P. (2021). La formación lingüística y el pensamiento crítico. En J. García (Ed.), *La formación integral en la educación superior* (pp. 33-40). Universidad Nacional Autónoma de México.
- UNESCO. (2003). Educación para la ciudadanía mundial: Educación intercultural a través del aprendizaje de lenguas y culturas. <https://bit.ly/43vUGbe>
- UNESCO. (2019). Aprender a vivir juntos: Informe mundial sobre la educación 2019. <https://bit.ly/3NVkSq3>
- Ureña, C. (2014). *Enseñar inglés desde las inteligencias múltiples: Una opción para mejorar la competencia lingüística* [Tesis de grado, Universidad Internacional de la Rioja].
- Valencia, A., Ramírez, M., y Bustamante, L. (2019). Los procesos de formación del docente de inglés en el contexto global. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (33), 153-168. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n33.2019.7217>

- Valle, A. (2022). *La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 10-16.
- Willis, J., & Willis, D. (2019). Task-based language teaching. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1-6). Wiley-Blackwell
- Yin, R. K. (2018). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.
- Zambrano, L. & Insuasty, A. (2016). *Aplicación de los enfoques comunicativos en la enseñanza del inglés en los establecimientos de secundaria*. Programas de Lenguas de las Lenguas Modernas de la Universidad Surcolombiana.
- Zangara, A. (2018). Uso de las nuevas tecnologías en la educación. Una oportunidad para fortalecer la práctica docente. *Revista puertas abiertas*, (5). <https://bit.ly/3Q1zEhB>

ANEXOS

Anexo 1. Registro Etnográfico de la Observación de Clase

Universidad Nacional de la Plata-Argentina

Facultad de Humanidades

Doctorado en Educación

Registro Etnográfico de la Observación de Clase

Participante 1: Antes de iniciar la observación, se procedió a registrar los siguientes datos del registro etnográfico descriptivo a continuación presentados:

Nombre y Apellidos	PECB Docente: Participante 1		
Formación profesional:	Maestría en Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, con mención inglés		
Edad promedio:	34 años.		
Institución Educativa	UEJI Institución Educativa 1: Pública		
Ubicación geográfica:	Barrio urbano marginal de la ciudad de Loja.		
Grado escolar:	Segundo año de bachillerato, paralelo C.		
Número de estudiantes por aula:	Total: 18	Mujeres: 13	Hombres: 5

Fecha:	12 enero del 2022
Tema de la clase:	How to write a report
Hora de inicio: Hora de culminación:	11h45 12h30
Responsable de la observación:	Adriana Cango Patiño
Se ha tomado nuevamente contacto con la maestra de inglés de la institución educativa pública ubicada en una zona geográfica urbana marginal de la ciudad de Loja, para agradecer su colaboración en la entrevista realizada previamente. Antes de iniciar la observación de la clase el día miércoles 12 de enero del 2022, se procedió a registrar los siguientes datos del registro etnográfico descriptivo como: nombre y apellidos de la docente, formación profesional, edad promedio, fecha, cantidad de alumnos por sexo, grado escolar, y así mismo se preguntó a la maestra cual es la temática de la clase y los objetivos que se pretender alcanzar. Previo a iniciar la observación de clase y con la finalidad de apoyar los datos recolectados se solicitó a la maestra una copia del plan de clase. La maestra que permitió que se realice la observación de su clase, posee una formación profesional de tercer nivel y al momento se encuentra cursando una Maestría en Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, con mención inglés, además me hizo conocer que ha trabajado tanto instituciones educativas públicas como privadas por lo que tiene alrededor de 7 años de experiencia profesional, y su edad promedio está entre los 30 a 40 años de edad. Siendo las 11h48 a. m, la maestra ingresa al salón de clase, mismo que cuenta con una población total de 18 estudiantes, 13 estudiantes mujeres y 5 estudiantes hombres. La maestra inicia la clase con un saludo “Good morning guys”, al cual responden un 10 % de los estudiantes, ya que el 80% de ellos se encuentran conversando, y el otro 10% revisando sus maletas o celulares, por lo que la maestra reiteró	

el saludo “Good Morning everybody”, logrando llamar la atención del 100% de los estudiantes de la clase. Seguidamente la maestra solicitó a los estudiantes que formen grupos por afinidad para trabajar la tarea de clase, el 100% de los estudiantes se agrupan de forma inmediatamente acatando la instrucción de la maestra. Se observó que el tema y los objetivos de la clase no fueron anunciados antes de iniciar la tarea grupal, así como tampoco se observó la implementación de una actividad motivacional inicial que active los conocimientos previos y que motive el interés de los estudiantes. Tan pronto como se han formado los grupos de 3 y 4 integrantes, la maestra entrega una hoja de trabajo con una lectura sobre **“How to write a report”** y escribió en la pizarra **“How to write a report”** título de la lectura (reading) que les entregó a los estudiantes para que trabajen en los pequeños grupos. La maestra leyó la pregunta que escribió en la pizarra y pidió a los estudiantes **“Que le den ideas, que les viene a la cabeza cuando leen la pregunta que escribió en la pizarra”**, de los 18 estudiantes de la clase, alrededor de unos 10 estudiantes, es decir el 55% de ellos dieron como respuesta a la pregunta planteada la traducción de esta al español, y el resto evitó someterse a intercambio con la docente **“Cómo escribir un reporte”**, evidenciando así que, solo el 55% de los estudiantes conocen sobre la forma de responder a la pregunta o no están interesados en el desarrollo de la clase, 4 alumnos al parecer no estaban centrados en la clase, se mantenían riendo y haciendo juegos entre ellos. Ante esta situación la maestra leyó nuevamente la pregunta **“How to write a report”**, y les recordó que trabajaron en la clase anterior el vocabulario relacionado a la pregunta planteada. Sin embargo, no se observó la implementación de la fase de **“engagement”** o motivación inicial para la activación de conocimientos previos, antes de asignar la realización de una tarea grupal. Al finalizar el ejercicio la maestra insistió en los estudiantes que no habían participado para que mostraran sus conocimientos, pero ninguno levantó la mano, por lo que la maestra dio por terminado el ejercicio. Por otra parte, se observó

que la maestra no toma en cuenta la diversidad del alumnado y las posibilidades reales de los estudiantes cuya atención constituye un aspecto fundamental en la clase. Posteriormente, escribió otra pregunta **“What do you need to write a report”**, la misma que estuvo direccionada a un solo estudiante, ¿Can you answer Mateo?, please, a lo que el estudiante respondió **“punctuation y style”**, La pregunta fue dirigida a uno de los estudiantes que había respondido bien anteriormente. la maestra agradeció la respuesta del estudiante y escribió otra pregunta **“what tips do you need to write a report”**, y exhortó a los estudiantes a que en la lectura identifiquen y subrayen palabras que respondan a las preguntas planteadas en la pizarra. El 100 % de los estudiantes trabajaron en la actividad de la hoja de trabajo, y no se utilizó el texto guía del Ministerio de Educación. La docente no revisó si estaba correctamente o no lo subrayado, lo cual deja en duda que los 8 estudiantes que no respondieron en la primera actividad hayan dado respuesta a las preguntas correctamente. Además, se evidenció que la actividad propuesta no favorece que el alumno relacione lo que ya sabe con el nuevo contenido y lograr un aprendizaje significativo, puesto que no han dado respuesta a las preguntas planteadas usando lo anteriormente aprendido. Lo que representa que más del 40% de los estudiantes no participaron en clases, ni tampoco la maestra logró intercambios con ellos, lo que deja ver que el objetivo de la clase no se cumple. Por otro lado, tanto la maestra como los estudiantes interactúan utilizando la lengua materna en un 90 % de clase y no el idioma de inglés. Seguidamente, la maestra solicitó a los estudiantes que en sus grupos de trabajo realicen un brainstorm (mapa mental) usando las palabras que identificaron y subrayan en la lectura, a lo que de 12 estudiantes de la clase es decir el 66.6% del total, preguntaron que es un mapa mental y como lo hacen, todas estas inquietudes fueron expresadas en su lengua materna. La maestra dibujo en el pizarrón un bosquejo de mapa mental para que los estudiantes comprendieran la instrucción dada sobre la tarea que debían realizar después de haber identificado

y subrayado las palabras de la lectura que se relacionan a **“How to write a report”**, y los exhortó a que indiquen qué palabras deben escribir en cada uno de los círculos que dibujó en el pizarrón para formar el mapa mental. En la elaboración del mapa mental los estudiantes trabajaron de forma individual por alrededor de 15 minutos, y una vez terminado el tiempo establecido para la tarea, 5 estudiantes de 18 de ellos, lo que significa que solamente el 28 % evidenciaron que lograron identificar las palabras claves para plasmarlas en el mapa mental, el mismo que fue chequeado por la maestra para validar o rechazar las palabra escritas en el mapa mental, la revisión de si estas palabras correspondían a la lectura, mientras que el 72% de los estudiantes únicamente copian las palabras que sus compañeros escribieron en el mapa mental que desarrollaron en forma grupal con toda la clase y que fue revisado por la maestra a fin de verificar la comprensión de los estudiantes sobre la tarea asignada escribieron las palabras en el mapa mental del pizarrón. Esta actividad individual permitió a los estudiantes trabajar de forma autónoma para posteriormente promover un trabajo cooperativo que les facilite el feedback a todo el grupo de clase. Por otro lado, a través de la observación se evidenció que la maestra en ninguna fase de la clase utilizó material didáctico visual como flashcards, posters, videos o cualquier otro tipo de recursos didácticos que facilite la comprensión del contenido, además de despertar el interés de los estudiantes por aprender el idioma y participar activamente en clase. Por otro lado, se observó que las actividades de la clase no implican memorización de reglas y repetición de estructuras gramaticales, ya que la actividad propuesta requiere de los estudiantes identificar, subrayar y sistematizar las palabras claves de la lectura, promoviendo la interacción entre ellos para colaborar en el trabajo en grupo, limitando el rol de la docente a apoyar y guiar a los estudiantes para que trabajen de forma autónoma en la realización de la actividad asignada. No obstante, se evidenció que la docente mantenía una interacción constante con los grupos de trabajo, usando la lengua materna

y no el idioma de estudio. La comunicación entre la maestra y sus alumnos permitió el intercambio de ideas y se desarrolló en un clima de confianza, aceptación y respeto mutuo en las clases, pero en el idioma español. Adicionalmente a lo descrito también se observó que si bien la docente utiliza y activa los grupos de trabajo para facilitar la interacción entre los estudiantes utilizando el idioma, sin embargo los 18 estudiantes es decir el 100% de ellos utilizan la lengua materna como medio de comunicación, por lo que dejan de lado el desarrollo de algunas de las habilidades requeridas en el aprendizaje del idioma inglés como por ejemplo speaking que no se evidencia su desarrollo en el 100% de los estudiantes, y de igual forma se evidenció en listening, puesto que un 90% de las instrucciones de clase se enunciaron usando el español para facilitar la comprensión de los estudiantes, debido a las diferencias de nivel de conocimiento y dominio del idioma, mientras que en la habilidad de escritura 1 estudiante por grupo tuvo que sistematizar las ideas en el mapa mental del trabajo grupal, lo que significa que 4 de 18 estudiantes en total, es decir el 22.22% tuvieron la oportunidad de practicar la habilidad de escritura (writing). En lo relacionado a la destreza de Reading, la actividad asignada se enfocó en el 100% de la clase, a la lectura, identificación y subrayado del vocabulario, para posteriormente sistematizar las palabras en el mapa mental (brainstorm) como evidencia de la tarea. Sin embargo, al final de la clase solamente 13 estudiantes de los 18 estudiantes entregaron la hoja de trabajo, lo que significa que el 72.2 % de ellos lograron identificar y subrayar las palabras de la lectura que se relacionan con las preguntas planteadas. De acuerdo a lo observado la maestra no favorece que los alumnos participen en la evaluación de los aprendizajes, ya sea a través de la coevaluación o de la autoevaluación en la clase, ya que inmediatamente que recibió las hojas de trabajo de los estudiantes, se retiró de la clase, por lo que no se pudo observar si existió o no relación entre los objetivos de la clase, las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación, ya que los objetivos no

fueron expuestos a los estudiantes en ningún momento de la clase, y no se realizó actividades de evaluación para identificar los aciertos y errores, fortalezas y debilidades de los estudiantes fundados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consecuentemente, se observó que la clase no se desarrolló de acuerdo a las diferentes fases del ciclo de aprendizaje, sobre todo en la fase de inicio no se evidenció una actividad que active el conocimiento previo y la motivación de los estudiantes por aprender el idioma y participar en clase, la maestra paso directamente a desarrollar el contenido en la actividad grupal una vez iniciada la clase con un saludo, sin enunciar los objetivos de la clase, por lo que no se apreció correspondencia entre los objetivos de la clase, las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación desarrolladas, siendo estas últimas nulas en la clase ya que la clase culminó rápidamente sin aplicar una actividad de evaluación que permita generar un feedback o retroalimentación del tema general de la clase y así rectificar o refutar los conocimientos abordados a través de las actividades de aprendizaje propuestas, siendo esto contrastado con las actividades diseñadas en el plan de clase, en el cual se evidenció que no existió correspondencia entre lo ejecutado en la clase y lo diseñado en el plan de clase, ya que la maestra planifico la clase sustentada en las cinco fases del modelo instruccional del ciclo de enseñanza y aprendizaje como engagement, exploration, explanation, elaboration y evaluation, fases no se evidenciaron en ninguna de las actividades ejecutados en el desarrollo de la clase. En conclusión, el objetivo de la clase “identificar los tipos de reportes y los pasos necesarios para elaborar un reporte” (“To identify the types of the reports and the different steps for elaborating a report”), no se cumplió teniendo en cuenta que la sustentación en la observación realizada, se determinó que la clase no cumplió con todas las fases del proceso de enseñanza para involucrar a los alumnos y pasar de un modelo de enseñanza centrado en el docente a un modelo centrado en el estudiante. Además, se observó que el estilo de enseñanza predominante en el desarrollo de la clase

estuvo alineado al Enfoque Léxico y tradicional, puesto que el 50% de la clase orientó a que los alumnos desarrollen actividades de vocabulario. Mientras que el otro 50% de la clase estuvo orientada bajo el Reading Approach of Grammar Translation Method, ya que la actividad de aprendizaje propuesta por la maestra se enfocó a la identificación de vocabulario relacionado al título de la lectura o tema de clase, además de que la maestra utilizó durante toda la clase la traducción de las instrucciones y explicación de las actividades a la lengua materna. Con lo que corresponde al análisis y comparación de la ejecución de la clase y su relación con la planificación, se evidencia que las actividades propuestas en el plan de clase son distintas a las que se ejecutaron en el desarrollo de la clase. Las actividades de aprendizaje desarrolladas en la clase solamente en un 50% se guiaron bajo la planificación diseñada, las tareas propuestas para abordar los contenidos fueron ampliamente diferentes a las que desarrolló la maestra en cada una de las fases tanto de inicio como de desarrollo y evaluación. Por ejemplo, para la fase de evaluación el plan de clase propuso un tongue twister, pero en la observación de la clase los estudiantes nunca realizaron esta actividad para motivar y conectar sus conocimientos previos con el contenido nuevo, así, mismo en la fase de desarrollo la maestra planificó varias actividades en el plan de clase como brainstorm, listening to a conversation, questions and answers, characterizing the different texts. Sin embargo, el 100% del aprendizaje de esta fase se enfocó a una sola tarea, misma que consistió en identificar las palabras claves de la lectura para elaborar el mapa mental sobre los tipos de reportes y los pasos para elaborarlos. En cuanto a la fase de evaluación, en el plan se propuso que los estudiantes elaboren un reporte mientras que en la ejecución de la clase la maestra motivó a los estudiantes a hacer una lista de las palabras claves identificadas en la lectura que se relacionan al tipo de reporte, lo cual estuvo bastante alejada de la planificación diseñada para la ejecución de la clase.

Caso 2:

Antes de iniciar la observación, se procedió a registrar los siguientes datos del registro etnográfico descriptivo que se detalla a continuación:

Nombre y Apellidos	VMTM Docente: Caso 2		
Formación profesional:	Título de Cuarto Nivel: Master en Educación y Pedagogía		
Edad promedio:	55 años.		
Institución Educativa	UEJI Institución Educativa 1: Pública		
Ubicación geografica:	Barrio urbano marginal de la ciudad de Loja.		
Grado escolar:	Segundo año de Bachillerato, paralelo A.		
Número de estudiantes por aula:	Total: 20	Mujeres: 15	Hombres: 5
Fecha:	12 de marzo del 2022		
Tema de la clase:	Scientific discoveries that have influenced on humanity’s development		
Hora de inicio: Hora de culminación:	14h20 15h05		
Responsable de la observación:	Adriana Cango Patiño		
Previo a iniciar la observación de clase a otra docente de la misma institución educativa publica ubicada en una zona urbana marginal de la ciudad de Loja, se anotó en el registro etnográfico descriptivo los nombres y apellidos de la docente, la formación profesional, la edad promedio, fecha de la observación, cantidad de alumnos por sexo, y grado escolar, hora de inicio y de terminación. Posteriormente, la maestra muy amablemente me facilitó una copia del plan de clase para que pueda conocer la temática que se abordaría y el objetivo de la			

clase. La maestra, quién ha facilitado la observación de clase, posee una formación profesional de cuarto nivel, tiene Maestría en Educación y Pedagogía, además tiene 23 años de experiencia profesional y su edad promedia entre los 50 a 60 años. La docente ingresa al salón de clase, en donde se encuentran 20 alumnos en total, 5 hombres y 15 mujeres. La docente inicia la clase puntualmente a las 14h20, expresa un saludo de bienvenida a los estudiantes **“Welcome to this class dear students”, “Good afternoon everybody”** a lo que el 100% de los alumnos contestan efusivamente **“Good afternoon teacher”, thanks so much.** Posterior a esto, la docente escribió en el pizarrón el objetivo de la clase “Hablar sobre los principales descubrimientos científicos que han influenciado el desarrollo de la humanidad (**“To talk about the main scientific discoveries that have influenced on humanity development”**), y lo leyó en voz alta para que todos los alumnos conozcan lo que se ha planteado alcanzar al final de la clase. Sin embargo, para comprobar si todos los estudiantes entendieron los motivó a que contesten la siguiente pregunta **“what are you going to learn today”** inmediatamente una alumna levantó la mano e indicó que van a aprender sobre cómo se relaciona la historia, la tecnología, la ciencia y el arte con la vida cotidiana. La maestra agradeció la participación de la alumna y procedió a presentar dos preguntas y las pegó en el pizarrón mientras las leía en voz alta **“Do you use technology in your daily activities”, “Have you visited the Art Gallery in Puerta de la ciudad Building”**, preguntas a las que el 100% de los estudiantes contestaron **“Yes”**, la docente solicitó que levantaran la mano para asignar turnos y poder interactuar mejor **“Raise your hand please”**. De 20 alumnos 18 de ellos levantaron la mano para responder estas dos preguntas, es decir el 90% de los alumnos relacionan lo que ya sabe con el conocimiento nuevo, por lo que se vieron motivados a participar en la actividad. A pesar de ello, la docente asignó el turno de responder la pregunta solo a Juanita quién comentó **“I always use technology for doing my homework and chat with my friends”**, la

docente motiva a Juanita **“well done, excelente”**, y leyó la segunda pregunta nuevamente, pero esta vez solicitó a Pedro que conteste; el estudiante respondió **“I have visited the Puerta de la Ciudad Building many times”**, la docente expresó **“great Pedro you are an art lover” “thank you so much”**. Luego la docente manifestó **“history, art, science and technology are present in every activity that you have”**, reforzó la explicación previa en español afirmando **“todos estos campos están relacionados con nuestro contexto y actividades”**. Los contenidos de aprendizaje por un solo momento de la clase logran enlazarse con el arte y la cultura cuando la docente promueve una conexión del contenido con el contexto del estudiante. Seguidamente, la docente solicitó a los alumnos que formen grupos de trabajo de máximo 4 alumnos, a lo cual el 100% de ellos entienden la instrucción y la ejecutan. Una vez formados los grupos la docente expresó **“everybody pay attention”** y pegó una flashcard en la pizarra, la cual contenía un parque para que los alumnos realicen un brainstorm y con las palabras de la lluvia de ideas escriban una oración en pasado simple y otra en presente perfecto. A través de esta actividad la docente buscó motivar a los estudiantes, además de activar los conocimientos previos, conectando el tema, la gramática y el contexto, luego la docente invitó a que 1 alumno por grupo escriba una oración en la pizarra. De inmediato, la docente chequeó las oraciones, leyó cada una de ellas en voz alta y motivó a los estudiantes que también lean para que identifiquen si existen errores gramaticales; la docente formuló la siguiente pregunta **“Is this sentence right or wrong?”**, para promover la participación de los estudiantes expresando **“go to the board and underline the grammatical mistakes”**, lo que se pudo observar que 8 alumnos de los 20 en total participaron en la actividad de revisión e identificación de errores en las oraciones, es decir el 40% de los estudiantes participaron en la actividad propuesta ya que estaban seguros de conocer las estructuras gramaticales que se debían trabajar en cada una de las oraciones. Inmediatamente que los errores gramaticales

fueron identificados y subrayados por los estudiantes, la docente procedió a hacer una explicación del uso del pasado simple y presente perfecto; presentó una lista de verbos, y un póster sobre la estructura gramatical de una oración afirmativa, negativa y pregunta en presente perfecto, resaltó el uso de (Has / Have) de acuerdo a los pronombres personales. La docente enseñó la gramática de forma explícita y hace preguntas sobre el uso gramatical de (Have / Has). La actividad propuesta nunca permitió a los alumnos tomar decisiones en la ejecución de las acciones, sino reproducir modelos de estructuras gramaticales. La explicación del uso gramatical del pasado simple y presente perfecto lo realizó en español para lograr la comprensión de todos los alumnos, ya que según lo manifestado por la docente no todos los alumnos tienen el mismo nivel de conocimiento y esa diversidad en el grupo no le permite utilizar el idioma inglés en el 100% del desarrollo de la clase. La diversidad del alumnado y su atención siempre constituye un aspecto destacado dentro de la clase de inglés. De acuerdo a lo observado, la docente siempre apoya las actividades de aprendizaje en material audiovisual como flashcards y pósters. Posterior a esta actividad, la docente entregó una hoja de trabajo con una lectura, solicitó a los alumnos que lean el título de la lectura en voz alta, y que comenten qué ideas tienen sobre el tema **“Tell me us, what do ideas do you have”, a lo que 15 de 20** estudiantes, es decir el 75% de ellos dieron sus ideas, de acuerdo a los turnos asignados por la docente. En seguida de esto, los alumnos fueron organizados en parejas para que lean el artículo y subrayen las ideas principales de la lectura, la docente dio la instrucción de la tarea en inglés, **“Read and underline the main ideas in the paragraph”**, pero inmediatamente es reforzada en español. Mientras los estudiantes trabajan en parejas, la docente monitorea el trabajo de los estudiantes y preguntó en reiteradas ocasiones si tienen alguna duda **“Do you have any question”, Do you understand what do you have to do”**. Además, los alumnos comparten sus ideas para desarrollar la tarea, sin embargo, esa interacción

que se produce usa el español y el inglés. De acuerdo a lo observado, se puede afirmar que la clase se desarrolla en un 40% en español, ya que el medio de comunicación predominante en el desarrollo de la clase fue el inglés, tanto en la interacción entre alumnos-alumnos y docente-alumnos. Después de esta actividad, la docente mostró una foto y planteó la siguiente pregunta **“What does this picture mean”**, los estudiantes siempre se vieron motivados a participar en clase, los 20 estudiantes del salón levantaron la mano para contestar, es decir el 100% estuvo motivado por trabajar en la clase. A través de la actividad de lectura propuesta, la docente revisó el vocabulario trabajado en la clase anterior. Posteriormente, la docente solicitó que abran el libro de inglés en la página 28, la cual aborda una lectura enfocada al mismo tema “history, science, technology and art”, la docente motivó a los estudiantes que lean la lectura del libro y subrayen las ideas principales, para luego leerlas en voz alta a todo el grupo, y asignar turnos para que compartieran las ideas principales que identificaron en la lectura, a lo cual un estudiante por pareja leyó su idea principal. Una vez socializadas las ideas de la lectura, la docente invitó a los alumnos a organizar la clase a fin de que puedan trabajar en una actividad individual, la misma que se sustentó en las 4 preguntas planteadas sobre la lectura, y los indicó que realicen esta tarea de forma individual, mientras los estudiantes leían nuevamente la lectura del libro para contestar las preguntas la docente monitoreo el desarrollo de la actividad a toda la clase, sin embargo los estudiantes no terminaron ya que la clase había finalizado en ese mismo momento. En lo que respecta a las cuatro habilidades requeridas en el aprendizaje del idioma inglés, se observó actividades propuestas para desarrollar listening, a diferencia de la destreza de speaking que fue abordada a través de preguntas para motivar la producción de frases y oraciones que les permitan contestar las preguntas planteadas por la docente. Finalmente, según lo observado, los estilos de enseñanza del inglés predominantes en la clase son variados. El desarrollo de la clase se orientó en un 40 % en el

Aprendizaje Basado en Tareas, ya que los estudiantes se enfocaron en realizar tareas tanto grupales como en pareja, usando sus conocimientos previos para completar la tarea con la menor cantidad de errores posible. Mientras que el otro 40% del desarrollo de la clase se alineó al Método de Traducción Gramatical (The Grammar Translation Method) debido a que la docente se enfocó en la enseñanza explícita de la gramática y utilizó mucho la traducción al español para lograr la comprensión de todos los estudiantes. Por otro lado, el Enfoque Léxico (The Lexical Approach) guió la clase en un 20% puesto que los alumnos desarrollaron actividades de vocabulario y la maestra enfatizó en escenarios realistas para un aprendizaje más valioso. Por otra parte, se observó que la clase no se desarrolló al 100% de acuerdo al plan de clase, ya que no se ejecutó la fase de evaluación por falta de tiempo, ya que la maestra desarrolló las actividades en cada una de las fases como el engagement, exploration, explanation, elaboration sin regirse al tiempo exacto que se consideró en el lesson plan para cada actividad. En conclusión, la ejecución de la clase y la planificación muestran diferencias, ya que no todas las actividades que se incluyeron en el plan de clase (lesson plan), no se desarrollaron en su totalidad, es decir el 60% de la clase se desarrolló alineada a la planificación.

Caso 3:

Antes de iniciar la observación, se procedió a registrar los siguientes datos del registro etnográfico descriptivo a continuación presentados:

Nombre y Apellidos	EMCC Docente: Caso 3		
Formación profesional:	Título de cuarto Nivel. Maestría en Enseñanza del inglés como lengua extranjera		
Edad promedio:	42 años.		
Institución Educativa	UEFSFA Institución Educativa 2: Fiscomisional		
Ubicación geográfica:	Zona céntrica, urbano central de la ciudad de Loja.		
Grado escolar:	Segundo año de Bachillerato, paralelo D.		
Número de estudiantes por aula:	Total: 40	Mujeres: 13	Hombres: 27
Fecha:	24 de marzo del 2022		
Tema de la clase:	Customs and Traditions around the world		
Hora de inicio: Hora de culminación:	7h15 08h45		
Responsable de la observación:	Adriana Cango Patiño		
Con la finalidad de realizar la observación de clase en una institución educativa pública ubicada en una zona céntrica de la ciudad de Loja, se contactó a la rectora de la institución para solicitarle autorice la realización de esta actividad previamente coordinada con el profesor de bachillerato, quien autorizo su observación. Antes de iniciar la observación se solicitó al profesor una copia del plan de clase, mismo			

que no fue entregado en vista que el docente no lo tenía, pero este fue enviado al correo una semana después, y se procedió a registrar los nombres y apellidos del profesor, su formación profesional, su edad promedio, fecha de la observación, cantidad de alumnos por sexo, y grado escolar. Brevemente se le consultó cuál era la temática de la clase, así como el objetivo que se ha planteado alcanzar. El profesor observado tiene título profesional de cuarto nivel (Maestría en Enseñanza del inglés como lengua extranjera), su experiencia docente es de 15 años y su edad promedia entre los 40 a 50 años. El profesor inicia puntualmente la clase a las 7h15 saludando a sus estudiantes **“Good morning students”** y les exhortó que se sienten **“everybody take a seat”**, de inmediatamente chequea la asistencia de los estudiantes en la lista de curso lo que le lleva alrededor de 8 minutos, ya que son 40 alumnos en total, 27 mujeres y 13 hombres. El profesor escribe en la pizarra una frase **“Customs and Traditions around the world”** seguidamente formula la siguiente pregunta **“What ideas do you have” “what does this phrase mean”**, a lo que 5 estudiantes de 40, es decir, solo el 12.50% de ellos se interesaron por compartir sus ideas para responder la pregunta planteada, lo que significa que el 87.50% no mostraron conocimientos para responder, y en algunos casos se notó problemas de interés por participar en la actividad propuesta en la clase, alrededor de 12 alumnos estaban conversando y se reían participando en otra actividad que no era sobre el tema que se planteaba. Esta baja participación de los estudiantes en clase y por ende bajos resultados académicos, debido a que el profesor no utilizó material gráfico y audiovisual, como fotografías, flashcards, videos o canciones al plantear la actividad inicial para motivar la participación de los estudiantes en clase. Seguidamente el profesor escribe otra frase en la pizarra **“Wedding traditions in Ecuador”**, a lo que los el 90% de los estudiantes respondieron usando la lengua materna **“Qué es eso profesor”**, el profesor contesta **“actions, activities that people repeat generation by generation”** for

example **“What did your mother do when she got married”**, la mayoría de los estudiantes reiteran su respuesta **“no entendemos teacher”**, ante ello, el profesor solicitó a los estudiantes que abran el libro y se ubiquen en la página 42 y observen el dibujo que tiene en esa página, **“Open your books on page 42 and what do you see in the picture”**. Las actividades de aprendizaje que propuso el profesor nunca demostraron tener en cuenta el nivel de posibilidades reales de los alumnos. Asimismo, el profesor usó el idioma inglés para dar las instrucciones y orientaciones de la clase, sin embargo de los 40 estudiantes más de 20 de ellos no entienden las instrucciones del profesor, por lo que no entendieron lo que tenían que hacer al momento que el profesor dio la instrucción, al menos el 50% de los estudiantes no pusieron atención en la clase para seguir las instrucciones del profesor, más del 50% de ellos realizaron otras actividades como conversar, dibujar en el cuaderno, revisar el celular, por lo que la comunicación profesor - alumno nunca permitió el intercambio de ideas y no se efectuó en un clima de confianza, aceptación y respeto mutuo en la clase. Por otro lado, no se observó cómo funciona el proceso de la activación de conocimientos previos en los alumnos, puesto que inmediatamente después de introducir el tema de la clase, el profesor solicitó a los estudiantes abrir el libro y enfocar su atención en el dibujo de la página 42, situación que demostró que el profesor nunca tomó en cuenta el nivel de posibilidades reales de los alumnos al proponer las actividades de aprendizaje. Enseguida que los estudiantes se ubicaron en la página 42 del libro, el profesor les solicitó observar la foto y describirla con oraciones cortas o palabras sueltas, **“what do you see”, “tell me in short sentences or single words”**, a esta instrucción solamente alrededor de unos 10 de 40 estudiantes, es decir el 25% mencionaron palabras como **“party, food, people, desfiles, vestidos elegantes, comida, fiesta”**, algunos estudiantes utilizaron el español y otros el idioma inglés para describir la foto; el profesor recogió todas las palabras y las repitió en inglés,

e invitó a los estudiantes a que repitieran en inglés **“repeat after me”** **“party, food, people , fancy clothes, fiesta”**, seguidamente el profesor direccionó a los estudiantes que observen nuevamente la foto e identifiquen cada uno de los artículos u objetivos, que en el glosario de términos al final del libro revisen el vocabulario y lo usen para nombrar los objetos de la foto. Mientras los estudiantes trabajaban en la actividad individual, el docente monitorea el desarrollo de la actividad y explicó nuevamente la instrucción de la tarea en español, pero esta vez a cada estudiante que lo solicitaba, cuando los estudiantes finalizaron la actividad. Acto seguido, el profesor hizo un revisión general en español, a fin de chequear que todos tengan las respuestas correctas, por ejemplo: **“letra a: fancy clothes, letra b: typical food, letra c: make up”** y de la misma forma chequeo todas respuestas, en ningún momento los contenidos que se presentaron a los estudiantes fueron variados y atendieron una amplia gama de estímulos cognitivos, puesto que se observó a más del 70% de los estudiantes escribir las respuestas en el momento de la revisión, y tan solo el 30% de ellos mencionan las respuestas que colocaron para que el profesor pueda revisar si eran correctas o no. La retroalimentación que hizo el profesor no proporcionó a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre sus aciertos y errores, fortalezas y debilidades fundadas en el desarrollo de la actividad de aprendizaje. Además, las actividades fueron reiterativas, se utilizó el libro como único recurso didáctico lo cual resulta poco motivador para los estudiantes. Inmediatamente terminada la revisión de la actividad del libro, el profesor divide la pizarra en dos partes y escribió **“there is / there”** are e invitó a los estudiantes que escriban una oración con **“there is”** y una oración con **“there are”** usando el vocabulario de la actividad previa, **“write an example using the words that you used before”**, alrededor de 12 estudiantes, es decir el 30% de ellos, mostraron la oración que escribieron en una hoja de papel, mientras que entre el 70% de los estudiantes, unos continúan escribiendo, otros

conversan, por lo que el profesor solicitó que hagan silencio y que escuchen a sus compañeros **“Por favor hagan silencio, escuchen a sus compañeros que están leyendo las oraciones”**, seguidamente de esto, el profesor explicó en español el uso de **“there is / there are”**, las reglas gramaticales y escribió un ejemplo para reafirmar la exposición oral del tema. La clase son en su mayor parte fue expositiva, con poca participación activa de los alumnos, las actividades de la clase fueron al 100% controladas, lo que implicó memorización de reglas y repetición de estructuras, además de que el 90% de la hora de clase se desarrolló en español, y solo el 10% en inglés, es decir el inglés fue utilizado sólo para dar las instrucciones de actividades. Terminada la explicación gramatical, el profesor organizó a los estudiantes en parejas para que completen un párrafo con there is /there are **“Work in pairs and fill in the gaps with there is /there are”**, mientras los estudiantes trabajaron en la actividad en parejas el profesor monitorea su ejecución sin interactuar con los estudiantes, inmediatamente que los estudiantes finalizaron la actividad, el profesor escribió en la pizarra los números del 1 al 10 para chequear las respuestas de la actividad por ejemplo: **“tell me correct answer for each one”** n°1 There is / There are, n°2 y así hasta revisar todas la respuestas, y con esta actividad finalizó la clase. No se realizaron actividades lúdicas, role-plays, dramatizaciones que propicien una mayor interacción entre el profesor–estudiante y estudiante - estudiante. Las actividades propuestas por el profesor se basaron en el libro como único recurso didáctico en un 90% de la clase. El apoyo y guía del profesor a los estudiantes para que sean más independientes en la producción del idioma se observó tan solo en el 20% de la clase, es decir mientras ellos completaron las actividades individuales de aprendizaje. Con relación a las cuatro habilidades requeridas en el aprendizaje del idioma inglés, no se observó actividades propuestas para desarrollar listening, y reading. La habilidad de speaking fue abordada en un 10% de la clase, a través de preguntas para propiciar la

interacción profesor–estudiante, sin embargo, el poco interés de los estudiantes y los recursos empleados en la clase nunca motivaron la necesidad de ejercitación, práctica y participación de los estudiantes. Por otra parte, la tarea del libro se centró en el desarrollo de vocabulario relacionado al tema, lo que se traduce en un 20% de enfoque a la habilidad de escritura, ya que escribir palabras sueltas no contribuye significativamente al desarrollo de esta habilidad. Además no se observó relación entre el objetivo de la clase “to use there is /there are for identifying countables and uncountable nouns” (usar there is /there are para identificar sustantivos contables y no contables), y las actividades de aprendizaje desarrolladas durante la clase, ya que la maestra solo realizó una explicación expositiva en el pizarrón de la regla gramatical sobre el uso del (there is /there are) y en ningún momento de la explicación realizó la conexión con los sustantivos contables o incontables, de igual forma sucedió con las actividades de evaluación durante la fase de finalización de la clase, en el plan de clase se hizo constar una actividad de descripción de una imagen de una cocina, en la cual para verificar la comprensión de los contenidos los estudiantes describirían con oraciones cortas y usando el there is / there are a todos los sustantivos contables y no contables que identifiquen en la imagen, sin embargo esta actividad no la ejecutó la docente, por lo que se concluye que el plan de clase y el desarrollo de la clase no se integraron en más del 90% de las actividades ejecutadas. Por último, durante la observación, no se evidenció que la clase siguió las fases del proceso de enseñanza para involucrar a los estudiantes y propiciar que tengan un rol activo y participativo en el cual el modelo de enseñanza se centre en el estudiante y no en el docente. De acuerdo a la observación de clase realizada los estilos de enseñanza predominantes en la clase de este profesor son El método de traducción gramatical (The Grammar Translation Method), el Método estructural (The Structural Approach) y el Enfoque Léxico (The lexical Approach). Más del 70% de la clase depende de la

traducción al español para que los estudiantes comprendieran las instrucciones y orientaciones para la realización de las actividades, la clase se desarrolló de forma tradicional o clásica con el propósito de que los estudiantes aprendan las reglas gramaticales del tema. Mientras tanto el método estructural influyó en un bajo porcentaje puesto que las actividades de aprendizaje planteadas por el profesor enfatizaron en las reglas gramaticales y su orden específico dentro de la estructura de una oración. Por otro lado, el otro lado también en un bajo porcentaje de la clase, a través de la actividad de **“Customs and Traditions”** propuesta por el profesor y en la cual propició el desarrollo de vocabulario relacionado a un escenario realista que le permita al estudiante contextualizar el contenido aprendido. Sin embargo, la clase no cumplió con cinco fases del modelo instruccional del proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que el docente no existió la evaluación como actividad de conclusión para conocer las fortalezas y debilidades del estudiante frente al contenido trabajado, y proveer el feedback de la clase. El profesor al iniciar directamente con las actividades de revisión gramatical no propone actividades motivadoras y de iniciación que activen el conocimiento previo de los estudiantes y así despertar el interés por aprender el idioma. Por otro lado, no se evidencio el desarrollo de la clase paso a paso para lograr conectar cada fase con las actividades propuestas para concluir la clase con una evaluación de lo aprendido e identificar fortalezas y debilidades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma. Se pudo comparar las actividades ejecutadas en la clase por el profesor y las actividades propuestas en el plan de clase y se evidencio una amplia diferencia entre lo que se planificó y lo que se ejecutó dentro del salón, puesto que el desarrollo de la clase en el plan de clase (lesson plan) jamás se ejecutó por ejemplo el warmup como actividad de iniciación en la fase de engagement, y de la misma manera sucedió con la fase de evaluación que no se efectuó al final de la clase ya que el profesor terminó la clase revisando las respuestas de la

actividad del libro y no el aprendizaje de los estudiantes a través de las tareas propuestas. Como conclusión se evidenció que el plan de clase muestra una ejecución de la clase completamente diferente a la que se desarrolló en el salón, es decir el 85% de la clase no estuvo guiada bajo el plan de clase, puesto que en el lesson plan (plan de clase) el profesor propone actividades de aprendizaje como diálogos para promover la interacción entre los estudiantes y el feedback en parejas, actividades que también facilitan la autoevaluación y la coevaluación entre los estudiantes. Por otro lado, la observación permitió notar que la clase se desarrolló de inicio a fin basada en un enfoque tradicional donde el principal objetivo fue abordar las reglas y estructuras gramaticales. Siendo las 8h45 minutos el docente terminó la clase sin implementar una actividad de evaluación para conocer las debilidades y fortalezas de los estudiantes en el tema abordado y así proveer una retroalimentación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Caso 4:

Antes de iniciar la observación, se procedió a registrar los siguientes datos del registro etnográfico descriptivo a continuación presentados:

Nombre y Apellidos	ASQR Docente: Participante 4		
Formación profesional:	Tercer nivel. Licenciado en Ciencias de la Educación. Especialidad Idioma Inglés.		
Edad promedio:	26 años.		
Institución Educativa	UEFPJL Institución Educativa 3: Pública		
Ubicación geográfica:	Zona rural de la ciudad de Loja.		
Grado escolar:	Segundo año de Bachillerato, paralelo A.		
Número de estudiantes por aula:	Total: 23	Mujeres: 8	Hombres: 15
Fecha:	martes 15 de marzo, 2022		
Tema de la clase:	Music ranges		
Hora de inicio: Hora de culminación:	9h10 10h45		
Responsable de la observación:	Adriana Cango Patiño		
Antes de iniciar la observación de clase al docente de una institución educativa publica ubicada en una zona rural de la ciudad de Loja, se anotó los datos personales como nombres y apellidos, edad, la formación profesional, número de alumnos por sexo, y grado escolar.			

Seguidamente, el docente me comentó la temática y objetivo de la clase, mismo que también los plasmó en el plan de clase. El docente observado tiene título de tercer nivel y alrededor de 3 años de experiencia profesional, además, su edad promedia entre los 20 a 30 años, y el número de estudiantes del salón de clase en donde fue observado es de 23 estudiantes, divididos en 15 hombres y 8 mujeres. El docente inició su clase puntualmente a las 9h10 a.m con un saludo, **“Good morning everybody”** logrando captar la atención del 100% de los alumnos, ya que todos respondieron **“Good afternoon teacher”**. Inmediatamente el docente procedió a verificar el número de estudiantes que se encontraban en el salón, para registrar en el leccionario a los estudiantes ausentes. Como rutina de la clase el docente inició la clase haciendo preguntas sobre la fecha y el clima; primeramente, el docente preguntó **“what day is today”**, y la respuesta que obtuvo de los estudiantes procedió a escribir en el pizarrón, de la misma manera preguntó **“what’s the weather like”**, y pegó una foto del clima de acuerdo a la respuesta de los estudiantes, adicionalmente escribió en la parte izquierda del pizarrón el objetivo de la clase que se había planteado. A continuación, el docente alentó a los estudiantes a deletrear la fecha y clima escritos previamente en la pizarra, para practicar spelling words, lo que motivó la participación de todos los estudiantes del aula. Posteriormente, el docente hizo sonar la pieza musical de Beethoven **“Para Elisa”** y aliento a los estudiantes que identifiquen qué género musical es a través de la siguiente pregunta **“What kind of music is it”** el 100% de los estudiantes levantaron la mano para decir la respuesta, sin embargo, el docente tuvo que asignar turno a unos pocos estudiantes para avanzar con la actividad, los estudiantes identificaron el género musical sin dificultad. Inmediatamente después de esta actividad, el docente proyectó un video con 10 géneros diferentes de música, y solicitó a los estudiantes que tomen nota para identificar los tipos de música que contiene el video para posteriormente socializar sus respuestas. Una vez terminado

el video, el docente escribió en el pizarrón **“Music Genres”**, y alentó a los estudiantes que escriban alrededor de esta frase el tipo de música que lograron identificar durante el video, a lo que de 23 estudiantes 20 de ellos participaron en esta actividad, es decir que el 87% de los estudiantes lograron identificar el tipo de música del video. Las actividades propuestas por el docente favorecieron que el alumno relacione lo que ya sabe con el nuevo contenido, además de motivar la participación de los alumnos, por lo que se mostraron interesados en el desarrollo de las clases. Posteriormente, el docente colocó una foto de Beethoven junto a la palabra classical del brainstorm y solicitó a los estudiantes que le den nombres de autores, cantantes o artistas que se conecten a cada tipo de música **“tell me someone who sings blues, rock, reggae, pop”** los motivó contestaron la pregunta usando las notas que tomaron del video, ya que en cada género musical se observó al cantante. El docente entregó una foto a cada uno de los estudiantes para que los clasifiquen de acuerdo al género musical, todas las fotos de los cantantes fueron ubicadas de acuerdo al tipo de música que le correspondía, actividad que logró la participación activa del 100% de los estudiantes, después de esta actividad, el docente organizó a los estudiantes en parejas para que intercambien ideas basados en las preguntas que fueron proyectadas en una slide de powerpoint **“What kind of music do you like”, “What is your favorite song”, “who is your favorite singer”, and choose one song to sing in class.** El docente empleó el idioma inglés en el 100% del desarrollo de la clase para apoyar y guiar a los estudiantes para que sean más independientes en la producción del idioma. Además, las actividades propuestas por el docente propiciar contextos comunicativos significativos y motivadores a través de la interacción en pares. El docente enfocó la atención de los estudiantes a la lectura de la página 51 **“everybody open your book and skim the Reading, after taking notes about the main ideas, single words or phrases”**, además les alentó a que realicen una lectura rápida (skimming) para obtener ideas

principales y socializar con toda la clase, efectivamente la técnica funcionó y los estudiantes escribieron en una hoja palabras sueltas que obtuvieron de la lectura, los estudiantes pegaron su hoja con las palabras alrededor de toda la clase y el docente los invitó a leerlas para confirmen sus ideas sobre la lectura. Seguidamente el docente dividió a los estudiantes en 6 grupos para que lean la información del Reading (scanning) y contesten las 6 preguntas de la lectura. Esta actividad y las técnicas aplicadas como skimming y scanning permitieron a los alumnos casi siempre tomar decisiones en la ejecución de las acciones más que reproducir modelos de contenidos, además promovió un ambiente afectivo y seguro para el aprendizaje y la interacción entre los estudiantes al momento de leer y contestar las preguntas de la lectura y con el docente cuando guío y acompañó el desarrollo de la tarea, en la cual el idioma inglés es el 90% de la clase como su medio de comunicación durante la tarea en grupo. La comunicación profesor - alumno permite el intercambio de ideas y se da en un clima de confianza, aceptación y respeto mutuo en las clases. Como ya es conocido, no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, son seres individuales y diferentes unos de otros, así también es su forma de aprender, por lo que las actividades de clase que diseñó el docente se basaron en la diversidad del alumnado es decir en las individualidades del grupo y su atención siempre constituyó un aspecto destacado dentro de la clase. De inmediato que terminaron la tarea grupal, el docente invitó a que un estudiante por grupo lea la respuesta de cada pregunta hasta abordar las 6 interrogantes, además los motivó a que añadan comentarios a cada respuesta para ampliar la comprensión del tema, el docente favorece que los alumnos siempre participen en la evaluación de los aprendizajes realizados en los grupos de trabajo, Adicionalmente, el docente plantea otras preguntas a otros estudiantes tomando la información de la lectura a fin de evaluar el aprendizaje, teniendo siempre presente los diferentes niveles de competencia y de ritmos de aprendizaje de los alumnos y

proporcionó una adecuada retroalimentación (feedback) a cada estudiante a fin de fijar mejor los conocimientos. Además, las actividades de aprendizaje siempre demostraron tener en cuenta el nivel de posibilidades reales de los alumnos. El docente siempre recondujo el proceso de la clase cuando observó y evaluó situaciones no deseadas en la clase. Terminada la socialización de la tarea desarrollada en los grupos, el docente reagrupó a los estudiantes en 4 grupos para que usando las ideas principales de la lectura **“Meeting music stars”** construyan una entrevista a un artista famoso con al menos 10 preguntas, e inmediatamente los organizó en parejas para que asuman roles de entrevistador y artista con la finalidad de contextualizar el contenido y practicar el idioma. Se realizó la dramatización de la entrevista para promover la ejercitación y práctica de los estudiantes, así como también los contenidos que se presentaron a los estudiantes en la clase fueron casi siempre variados y atendieron una amplia gama de estímulos cognitivos. Posterior a esta actividad, el docente proyectó un video sobre una entrevista a un famoso para que los estudiantes puedan reafirmar o rectificar sus ideas acerca de la información que se puede intercambiar en una entrevista usando el idioma como principal medio de comunicación, con esta actividad el docente finalizó la clase y pidió a los estudiantes que, por otro lado, se observó que casi siempre el docente incluyó las cuatro habilidades en forma práctica, además el docente realizó la función de mediador, para que los alumnos puedan adquirir de forma significativa los conocimientos, centrando su atención en los contenidos entregados, recordando vocabulario y practicándolo en forma activa al interactuar con sus compañeros. El profesor favoreció que los alumnos participen en la evaluación de los aprendizajes a través de la coevaluación como de la autoevaluación en la clase. El docente activó los grupos de trabajo para promover la habilidad de speaking a través de la interacción entre los estudiantes al momento de desarrollar la tarea. De los 23 estudiantes es decir el 100% de ellos utilizan el idioma inglés como

medio de comunicación, así mismo se evidenció que en la habilidad de listening, la actividad permitió que el 100% de los estudiantes fortalezcan la pronunciación, los acentos, además de expandir el vocabulario y mejorar la comprensión del idioma. Mientras que en la habilidad de escritura casi todos los estudiantes construyeron la entrevista usando las ideas, palabras e información que obtuvieron de la lectura. Para lograr un desarrollo significativo de las cuatro destrezas del idioma inglés el docente entregó los contenidos a través de material concreto como flashcards, videos y canciones, además construyeron y aplicaron una entrevista para intercambiar ideas y promover el desarrollo de las habilidades de writing y speaking. Además, se apreció la correspondencia entre los objetivos de la clase “identificar los tipos de música y hablar sobre su música favorita usando el vocabulario relacionado a sus intereses musicales” y las actividades de aprendizaje que promovieron la autonomía del estudiante al momento de desarrollar las tareas individuales, así como la interacción entre estudiantes que permitió intercambiar información sobre sus intereses musicales en el desarrollo de las actividades grupales y en pareja asignadas a los estudiantes. Además, las actividades de evaluación que se desarrollaron ofrecieron posibilidades para fortalecer y consolidar los aprendizajes, así como los logros de los objetivos o propósitos de la clase. En lo que a los estilos de enseñanza se refiere, se observó que predominó en un 50 % de la clase la Enseñanza Comunicativa del Lenguaje (CLT) ya que la clase se enfocó en ayudar a los alumnos a comunicarse de manera más efectiva y correcta en situaciones reales en las que puedan encontrarse. El aprendizaje basado en tareas se evidenció en el otro 30% de la clase, puesto que el objetivo principal de la actividad propuesta se enfocó en el aprendizaje a través de la realización de tareas. Mientras que el 20% de la clase se alineó al Silent Way (El Camino Silencioso) que enfatizó la autonomía del alumno, ya que el docente actuó como un facilitador tratando de animar a los estudiantes a ser más activos en

su aprendizaje, y procuro que los estudiantes puedan tomar el control de su aprendizaje. Además, hizo un gran énfasis en el vocabulario y la pronunciación para reforzarlos. El docente siempre evaluó a sus alumnos a través del monitoreo y guía de la ejecución de las diferentes tareas asignadas, y alentó a los alumnos a corregir sus propios errores del idioma. Finalmente, el docente estableció tareas que motivaron el interés de los estudiantes y las cuales les permitieron aprovechar sus conocimientos previos de inglés para realizar las actividades con la menor cantidad de errores posible. La clase inició siendo las 9h10 de la mañana y culminó a las 10h45 del martes 15 de marzo del 2022. Por otro lado, es fundamental mencionar que se comparó lo desarrolló en la clase con lo planificado en el lesson plan, y se pudo evidenciar que el 90% de la clase se trabajó basado en cada uno de los componentes del plan de clase, y las actividades diseñadas para el aprendizaje se desarrollaron en los tiempos establecidos y de acuerdo a cada una de las cinco fases del modelo instruccional, mismo que facilitó la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, ya que está basado en la teoría del constructivismo, por lo que el docente tuvo el rol de facilitador, guiando el aprendizaje de los nuevos conocimientos en los estudiantes.

Caso 5:

Antes de iniciar la observación, se procedió a registrar los siguientes datos del registro etnográfico descriptivo a continuación presentados:

Nombre y Apellidos	JGGT		
--------------------	------	--	--

observado tiene Maestría en Pedagogía e Inclusión Educativa y casi 7 años de experiencia profesional, su edad promedia entre los 30 a 40 años. El docente desarrolló su clase puntualmente según su horario de trabajo, siendo las 7h15 a.m; el salón tuvo una población de 50 alumnos en total, 29 mujeres y 21 hombres. El docente antes de iniciar la clase solicitó al representante estudiantil que verifiquen cuántos estudiantes estaban presentes y que le anote en una hoja con la fecha de los estudiantes que estaban ausentes para anotar en su registro de asistencia. Posteriormente, el docente consultó a los estudiantes que habían trabajado la clase anterior **“What did we work in the last class”** a lo que los estudiantes indicaron que tenían que trabajar en la página 50 del libro, el docente les indicó que abran el texto en la página 50 **“Open your books on page 50”, “and pay attention to me”**. Durante la observación de la clase no se evidenció cómo funcionó el proceso de la activación de conocimientos previos en los alumnos, ya que directamente se direccionó la atención del estudiante al cuadro gramatical del libro. Seguidamente, el docente escribió en la pizarra una oración en pasado simple y otra en presente perfecto y subrayó el verbo en pasado de la primera oración y el auxiliar +past participle del verbo en la segunda oración, a continuación escribió una breve descripción del uso del pasado simple y del presente perfecto junto a cada oración, así mismo escribió una lista de 10 verbos en **present past and past participle**, tanto regulares como irregulares en la misma lista y solicitó a los estudiantes que repitan con él cada palabra, sin embargo no todos los estudiantes realizaron esta actividad, ya que de los 50 estudiantes 15 de ellos, es decir el 30% de los estudiantes conversaban y se reían mientras el docente hacía la explicación explícita de la gramática, los alumnos casi nunca se mostraron interesados en el desarrollo de la clase y el docente nunca redireccionó el proceso de la clase cuando observó situaciones no deseadas como la conducta inapropiada de los estudiantes en la clase. Luego de la explicación el docente indicó a los estudiantes que completen el

cuadro gramatical con la estructura y los verbos que corresponden a cada tiempo **Pasado simple o Present perfect (Past simple /Present Perfect)**. Las actividades de la clase implican memorización de reglas y repetición de estructuras, y la gramática no fue abordada en forma implícita dentro de las actividades de la clase, sino que se enseñó como una estructura en sí, no se aplicó en frases simples o diálogos cortos para comunicar mensajes de una situación específica como descripción de personas, animales, etc. Mientras los estudiantes realizaron la actividad en el libro de forma individual, el docente nunca apoyó ni guió a los estudiantes para que sean más independientes en la producción del idioma, puesto que enfocó la atención de los estudiantes a la explicación gramatical. Cuando los estudiantes terminaron la actividad de completar el cuadro de gramática, el docente pidió a un estudiante que lea en voz alta las respuestas de los 12 literales. La clase en su mayor parte fue expositiva, con poca participación activa de los estudiantes. Las actividades propuestas casi nunca favorecieron a que el alumno relacione lo que ya sabe con el nuevo contenido no se evidencio un aprendizaje significativo. Después de la revisión de las respuestas de la actividad individual basada en la gramática, los estudiantes continuaron trabajando individualmente para clasificar las oraciones en los dos tiempos gramaticales (**Past simple /Present Perfect**), y una vez identificadas las oraciones, estas fueron escritas en el cuaderno, donde dibujaron una tabla con dos columnas para ubicarlas de acuerdo a su estructura gramatical y tiempo verbal. Las actividades casi nunca permitieron a los alumnos tomar decisiones en la ejecución de las acciones más que reproducir modelos de contenidos. Por otro lado, los contenidos que se presentaron a los estudiantes en las clases de inglés en ningún momento fueron variados y no atendieron una amplia gama de estímulos cognitivos. Inmediatamente que terminaron de clasificar las oraciones en los dos tiempos verbales, el docente solicitó a los estudiantes que intercambien los trabajos individuales para que revisen la tarea de su compañero. El

docente al evaluar en la clase, no tuvo en cuenta los diferentes niveles de competencia y de ritmos de aprendizaje de los alumnos y con esta actividad no favoreció que los alumnos participen en una evaluación de aprendizajes que genere un feedback de la revisión de la tarea entre los estudiantes, el docente en ningún momento proporcionó a los estudiantes información sobre qué debían mejorar y cómo hacerlo. Además, los medios empleados en la clase casi nunca satisficieron la necesidad de ejercitación y práctica de los alumnos, puesto que no utilizó material gráfico y audiovisual, como fotografías, flashcards, videos o canciones, lo que generó poca participación de los estudiantes en clases y por ende bajos resultados académicos. Por otro lado, del 100% de la hora de clase, el 90% se desarrolló en español dejando el inglés sólo para dar las instrucciones de actividades a desarrollar en el libro. Es por esta razón que no se utilizaron las 4 habilidades del idioma. (listening, speaking, reading y writing) dejando sólo la habilidad de writing como la prioridad de la clase, ya que las actividades de aprendizaje propuestas por el docente se enfocaron en el 100% de ellas a completar las oraciones con el tiempo gramatical y su clasificación de acuerdo al tiempo verbal de acuerdo a la gramática explicada por el docente. Posteriormente, el docente indicó que copiaron la instrucción de la tarea extra clase que debían realizar en casa para reforzar lo trabajado en clase **“Write 15 sentences in Past Simple and 15 sentences in Present Perfect”** y con esta actividad el docente dio por terminada la clase. De igual forma no se apreció correspondencia entre los objetivos de la clase **“To describe past events using present simple and past perfect tense”** (Describir eventos en pasado usando el pasado simple y el presente perfecto), y las actividades de aprendizaje, así como tampoco con las actividades de evaluación desarrolladas por el docente, ya que nunca hizo conocer a los estudiantes los objetivos que se plantearon para la clase. El docente al proponer las actividades de aprendizaje nunca demostró tener en cuenta el nivel de posibilidades reales de los estudiantes, ya

que las tareas fueron desarrolladas de forma individual y enfocadas al uso de la gramática. Así como tampoco se observó atención a la diversidad del alumnado como aspecto fundamental para promover una variedad de actividades para motivar el interés por el aprender el idioma. Igualmente, se observó que durante la clase la comunicación entre el docente y los estudiantes no permitió el intercambio de ideas, aunque siempre existió un clima respeto mutuo, ya que las tareas se desarrollaron de forma autónoma e individual en el 100% de la clase, no obstante, no se observó que los contenidos de aprendizaje se enlacen con otras áreas del currículo. Finalmente, según lo observado en la clase, los estilos de enseñanza del inglés predominantes en la clase estuvieron sustentados en varios enfoques, métodos y técnicas. son variados. El desarrollo de la clase se orientó en un 50 % en el Método de Traducción Gramatical (The Grammar Translation Method) debido a que el docente se enfocó en la enseñanza explícita de la gramática siendo el docente el centro de la clase, dejando al alumno un papel pasivo de su aprendizaje y se limita a recibir los conocimientos transmitidos por el profesor y realizar las actividades propuestas individualmente. Además, se utilizó el español durante el 90% de la clase, para lograr la comprensión de todos los estudiantes, dejando el inglés solo para instrucciones de tareas. Así mismo el 20% se alineó al Aprendizaje Basado en Tareas, ya que los estudiantes se encauzaron en completar las tareas individuales usando las anotaciones de la exposición gramatical realizada por el docente. Mientras que el 20% se guió bajo el método directo ya que el docente se limitó a dar información a los alumnos para que los estudiantes se limiten a realizar preguntas y respuestas, donde el rol de alumno estuvo enfocado a repetir las estructuras gramaticales explicadas por el docente. Por otro lado, el 10% de la clase se orientó bajo el Método del silencio puesto que el docente asumió el rol de supervisor promoviendo la autonomía de los estudiantes al momento de desarrollar las tareas propuestas para el aprendizaje. Adicionalmente, se analizó el plan de

clase, con la finalidad de contrastar si las actividades de aprendizaje consideradas en la planificación se ejecutaron al momento de desarrollar la clase. Después de este análisis se pudo concluir que la clase se desarrolló en tan solo un 10 % bajo la dirección del plan de clase (lesson plan), puesto que en el plan de clase se habían planificado actividades completamente diferentes a las ejecutadas en la clase. En el plan de clase se planteó un role-play para que los estudiantes intercambien información sobre eventos del pasado, promoviendo a través del role-play la interacción y retroalimentación en parejas, así, como también la interacción en actividades de aprendizaje en pequeños grupos. Por otra parte, el plan de clase también considero la escritura de un párrafo narrativo para que los estudiantes comenten sus vacaciones de verano a través del cual puedan reforzar los tiempos gramaticales trabajados en clase, así como la práctica de Time expresión (expresiones de tiempo) relacionadas a eventos del pasado. En conclusión, debido a que ninguna de estas actividades se ejecutó en la clase a pesar de estar escritas en la planificación, se determinó que el profesor observado planificó una clase totalmente diferente a la que ejecutó.

Caso 6:

Antes de iniciar la observación, se procedió a registrar los siguientes datos del registro etnográfico descriptivo a continuación presentados:

Nombre y Apellidos	YJSG Docente: Participante 6		
Formación profesional:	Tercer nivel. Licenciado en Ciencias de la Educación. Especialidad Idioma Inglés.		
Edad promedio:	24 años.		
Institución Educativa	UEFSFA Institución Educativa 2: Fiscomisional		
Ubicación geográfica:	Zona céntrica. Urbana central de la ciudad de Loja.		
Grado escolar:	Primer año de Bachillerato, paralelo E.		
Número de estudiantes por aula:	Total: 18	Mujeres: 12	Hombres: 6
Fecha:	24 de enero del 2022		
Tema de la clase	Comparatives and superlatives adjectives		
Hora de inicio: Hora de culminación:	07h15 08h45		
Responsable de la observación:	Adriana Cango Patiño		
En la unidad Educativa Fiscomisional ubicada al centro de la ciudad de Loja, se realizó la observación de clase siendo las 7h15 a. m del día lunes 24 de enero del 2022, la profesora observada tiene formación profesional de tercer nivel y es muy joven, su edad promedio entre los 20 a 25 años. La profesora entró muy entusiasmada a impartir su clase en el aula de primer año de bachillerato con estudiantes de entre			

los 16 - 18 años de edad, con un total de 18 estudiantes, seis fueron hombres y doce mujeres. Al ingresar en el aula de clase, la profesora observó que los estudiantes estaban conversando, ella esperó un momento a que todos guardaran silencio y expresó un cordial saludo. El saludo fue en inglés y la pregunta que realizó fue cómo se sienten **“How do you feel today”** motivando a los estudiantes a responder de acuerdo a su estado de ánimo, la mayoría de los estudiantes es decir el 80% de ellos respondió que se encontraban bien, mientras que el 20% de los estudiantes no respondió por que se encontraban revisando otras tareas. Minutos después, la profesora invitó a los estudiantes que le presten atención y muy amablemente les pidió que guardaran otras actividades que no formaban parte de su materia. Durante los primeros diez minutos, la profesora hizo un breve resumen de la lección anterior cuyo tema fue sobre el pasado perfecto (Past Perfect Tense). Dentro de las actividades de iniciación. La profesora primeramente escribió la fecha actual en la parte izquierda del pizarrón. Además, dio a conocer el objetivo de la nueva clase, el mismo que consistió en hacer que los estudiantes de primer año de bachillerato creen oraciones complejas usando adjetivos comparativos y superlativos. Los alumnos siempre se vieron interesados en el desarrollo de las clases. Unos minutos antes de presentar el nuevo tema la profesora tomó la asistencia de los estudiantes y empezó a nombrar a cada uno de ellos. Los estudiantes se levantaron de sus asientos conforme la profesora los nombraba y respondieron con la palabra **“present”** (presente), la persona que no estuvo presente le asignó una falta en el registro personal de la profesora. Después de eso, la profesora empezó la clase con un juego relacionado al tema. El juego que aplicó se denominó juego de memoria y para desarrollarlo la docente ubico en la pizarra algunos adjetivos como alto, bajo, gordo, flaco, grande, pequeño, nuevo, viejo (tall, short, fat, thin, big, small, new, old), mismo que para una mayor comprensión de los estudiantes la maestra pegó una imagen junto a cada palabra y motivó a que los estudiantes

entendieran el significado de los adjetivos basados en las imágenes. Los estudiantes visualizarlos las flashcards y tratan de memorizar las palabras, luego ella quitó las flashcards e invitó a los estudiantes que hagan memoria de que palabras tuvieron en la pizarra y las usen en una oración, sin embargo, solo el 20% de ellos pudo realizarlo mientras que el 80% de los estudiantes no lograron construir las oraciones usando los adjetivos presentados previamente. Adicionalmente se observó que las actividades propuestas por la profesora siempre favorecieron que el alumno relacione lo que ya sabe con el nuevo contenido. Posteriormente, la profesora explicó a los estudiantes que los juegos de memoria permiten potenciar sus habilidades cognitivas y les ayuda a retener nuevas palabras. Los estudiantes se notaban muy entusiasmados, ya que ejercitaron su memoria para el aprendizaje del nuevo vocabulario. Se pudo observar también que la profesora volvió a explicar el significado de cada adjetivo, así mismo realizó ejemplos comparando situaciones reales dentro del aula como que estudiante más tímido que otro, quién es más alto que otro y así sucesivamente siguió haciendo algunas comparaciones con la finalidad de usar adjetivos nuevos y el uso correcto de la gramática. Seguidamente la profesora presentó un audio para que se familiaricen con el tema. Los recursos principales que utilizó para proyectar el audio fueron: una computadora y parlantes para que los estudiantes escuchen y contesten algunas preguntas que realizó basada en la información principal del video. Después, la profesora pidió a los estudiantes que pongan mucha atención y tomen notas de lo que están escuchando. El audio consistió en una conversación sobre el uso de los adjetivos comparativos y superlativos. Los estudiantes escucharon una vez, pero la profesora darse cuenta que no estaban tomando notas, insistió en que lo hagan y repitió una vez más el video a fin de que ellos obtengan la información necesaria para participar en clase e interactuar tanto con sus compañeros como con la profesora. Por otro lado, se observó que la profesora casi siempre utilizó material gráfico, audiovisual como

flashcards y videos para activar el interés de los estudiantes y su participación en la clase, lo que se traduce en resultados de aprendizaje significativos. Al finalizar el audio la profesora hizo preguntas para intercambiar ideas y socializar la información principal que lograron identificar y que plasmaron en sus notas, sin embargo, solamente unos pocos estudiantes, es decir el 30% de ellos compartieron sus notas. La comunicación entre la profesora y los alumnos casi siempre permitieron el intercambio de ideas y se dio en un clima de confianza, aceptación y respeto mutuo en las clases. En lo que respecta a la explicación de la gramática la profesora presentó diapositivas en su computadora para que sean mucho más llamativas y les motiven a los estudiantes a poner atención además de comprender de forma más simple pero significativa. En la primera diapositiva se visualizó una tabla con el vocabulario de los adjetivos y la forma comparativa y superlativa de cada una de las palabras, en la siguiente diapositiva se observó la estructura y reglas de uso respectivas de los adjetivos comparativos y superlativos, en cada regla se encontraron ejemplos que fueron leídos por los estudiantes para reforzar la comprensión de la exposición gramatical. Luego, nuevamente la profesora les explicó la regla de uso de los adjetivos comparativos y superlativos para que identifiquen cómo se construyen los comparativos y superlativos, a la vez de la formulación de las estructuras gramaticales en las oraciones resaltando siempre la regla de uso. En la tercera diapositiva la profesora presentó una actividad de completar en la cual los estudiantes llenaron los espacios incompletos de las oraciones, mismas que permitieron a los estudiantes poner en práctica la teoría previamente abordada. Los contenidos que se presentaron a los alumnos en la mayor parte de clase fueron variados y atendieron una amplia gama de estímulos cognitivos, ya que la profesora invitó a los estudiantes a que completen las oraciones con el uso correcto de los adjetivos, lo que permitió casi siempre el intercambio de ideas y la comunicación entre el profesor y el alumno en un clima de confianza, aceptación y

respeto mutuo en las clases. Por otro lado, los estudiantes visualizaron imágenes y compararon diferentes situaciones. Por ejemplo, las imágenes eran de personas que tenían similitudes y otras eran completamente diferentes. En la clase, la profesora siempre incentivó y felicitó a los estudiantes por su participación en clase, sin importar si sus respuestas eran o no acertadas con la finalidad de motivar a los estudiantes y generar confianza en su desempeño. La profesora casi siempre redirige el proceso de la clase cuando observa o evalúa situaciones inesperadas en la clase. Además, la profesora siempre planteó actividades de aprendizaje tomando en cuenta el nivel de posibilidades reales de los alumnos. Se evidenció también que la profesora hizo uso de las TICs como medio de apoyo, entendiendo que los estudiantes en la actualidad tienen mucha facilidad para el uso de la tecnología, por lo que la profesora presentó videos para fortalecer la pronunciación del vocabulario y así facilitar la práctica y ejercitación de la pronunciación de las palabras. Además, los medios empleados en las clases satisfacen la necesidad de ejercitación y práctica de los alumnos. Continuando con la clase, la profesora organizó grupos de tres estudiantes para trabajar una actividad grupal. Las actividades que se encontraron en el libro las distribuyó a cada grupo, y cada grupo tuvo que entre sus integrantes designar un secretario para que escriba y el resto colaboró en la realización de las actividades asignadas. Para las actividades finales la profesora pidió la participación de algunos estudiantes para que escriban oraciones en el pizarrón, a lo que algunos de ellos, es decir el 50% de los estudiantes no quisieron participar ya sea por vergüenza o miedo a equivocarse, mientras que otros, el 40% si escribieron las oraciones utilizando adjetivos comparativos y superlativos para describir a sus compañeros de clase. Las actividades propuestas por la profesora casi siempre permitieron a los alumnos tomar decisiones en la ejecución de las acciones más que reproducir modelos de contenidos. Luego, la profesora hizo una revisión de las oraciones con la ayuda de los estudiantes, direccionó su atención para

verificar si estaban correctamente estructuradas y alentó a los estudiantes que expliquen la composición gramatical y cuál es el error si existiera, los estudiantes tuvieron una participación activa ya que desarrollaron las diferentes actividades propuestas por la profesora. Al evaluar en la clase, la profesora tuvo en cuenta los diferentes niveles de competencia y de ritmos de aprendizaje de los alumnos. Así mismo, les entregó una hoja pre elaborada con preguntas detalladas para que los estudiantes desarrollaran un quiz, el mismo que consistió de dos preguntas; la primera pregunta consistió en ubicar en un recuadro los adjetivos comparativos y superlativos, mientras que, en la segunda pregunta fue de opción múltiple en la cual los estudiantes tuvieron que escoger la oración correcta de las opciones presentadas. En el desarrollo de la actividad, la profesora caminó por todo el salón con la finalidad de verificar que cada uno de los estudiantes enfoque su atención al desarrollo del quiz, el mismo que tuvo una duración de diez minutos para completarlo, terminado el tiempo asignado para la actividad, la profesora recolectó todas las hojas por cada uno de los asientos. Para culminar con la clase, la profesora dio una retroalimentación del tema abordado, haciendo preguntas sobre lo que se aprendió, además reforzó el uso de los comparativos y superlativos. La profesora casi siempre favoreció que los alumnos participen en la evaluación de los aprendizajes, ya sea a través de la coevaluación o la autoevaluación en la clase. La profesora recomendó a los estudiantes que por favor estudien los adjetivos para que puedan ser capaces de realizar las oraciones fácilmente. Igualmente, se apreció correspondencia entre los objetivos de la clase “To compose short sentences to describe people using comparatives and superlatives adjectives” (componer oraciones cortas para describir personas usando los adjetivos comparativos y superlativos), las actividades de aprendizaje ejecutadas durante el desarrollo de la clase, así, como las actividades de evaluación desarrolladas por la profesora para evidenciar los aspectos que deben ser reforzados a través de la

retroalimentación o el feedback con la finalidad de mejorar el desempeño de los estudiantes y su autonomía al momento de desarrollar las actividades tanto individuales como grupales y en parejas dentro del aula. En lo que a los estilos de enseñanza se refiere, se observó que la clase estuvo alineada en un 40% al Aprendizaje Basado en Tareas, ya que los estudiantes se enfocaron en realizar tareas tanto grupales como en pareja, usando sus conocimientos previos para completar la tarea con la menor cantidad de errores posible. Mientras que el otro 30% del desarrollo de la clase se alineó al Método Natural ya que la profesora asumió el rol de facilitadora del nuevo conocimiento y creó una variedad de estímulos e intereses dentro de las actividades en clase. Por otro lado, el Enfoque Léxico (The Lexical Approach) guió la clase en un 20% puesto que los alumnos desarrollaron actividades de vocabulario y la maestra enfatizó en escenarios realistas para un aprendizaje más valioso. Al finalizar la clase, la profesora agradeció a los estudiantes por la atención brindada y se despidió de todos con una frase muy cariñosa “Good bye my sweeties” (adiós mis queridos). En lo que respecta al plan de clase, se observó que este guardó una relación bastante estrecha con la ejecución de la clase, la docente ejecutó las actividades que planificó en su lesson (plan de clase) tanto en la fase de inicio, desarrollo y finalización. En la fase de inicio ejecuto la misma actividad de motivación que consta en el plan de clase “performance with faces expresión” (dramatización con expresiones faciales) esta actividad permitió a los estudiantes a compartir como se sentían, que usando sus rostro para evidenciar su estado de ánimo, la maestra inició la actividad mostrando una sonrisa en su rostro y diciendo “I am really happy today” (estoy muy feliz hoy), lo que generó la participación de casi el 90% de los estudiantes en la actividad de iniciación de la clase, en la fase de desarrollo, las actividades propuestas en el plan de clase fueron ejecutadas de acuerdo a lo planificado tanto en el tiempo designado para su ejecución como en los materiales y recursos didácticos considerados para su desarrollo, mientras que

en la fase de finalización se analizó que la actividad de evaluación y retroalimentación no se desarrolló al 100% debido a que la actividad propuesta fue un dialogo en parejas que por falta de tiempo no pudo la maestra implementarlo y así, promover la interacción y la retroalimentación en parejas, sin embargo esta actividad solo quedó plasmada en el plan de clase, por lo que se concluyó que el solo el 90% de la clase se ejecutó guiado al plan de clase (lesson plan).

Caso 7:

Antes de iniciar la observación, se procedió a registrar los siguientes datos del registro etnográfico descriptivo a continuación presentados:

Nombre y Apellidos	WECP Docente: Caso 7		
Formación profesional:	Título de cuarto nivel: Maestría en Docencia Universitaria e Investigación.		
Edad promedio:	50 años.		
Institución Educativa	UEFPJL Institución Educativa 3: Pública		
Ubicación geográfica:	Zona rural de la ciudad de Loja.		
Grado escolar:	Tercer año de Bachillerato, paralelo C.		
Número de estudiantes por aula:	Total: 49	Mujeres: 23	Hombres: 26
Fecha:	3 de marzo del 2022		
Tema de la clase:	Second conditional		
Hora de inicio: Hora de culminación:	11h45 12h30		
Responsable de la observación:	Adriana Cango Patiño		
Se inició la observación de clase en una Unidad Educativa Fiscal ubicada en una rural de la ciudad de Loja. El docente observado tiene formación profesional de cuarto nivel Maestría en Docencia e Investigación, y su edad promedia entre los 40 a 50 años y con una experiencia de alrededor de 20 años. El docente antes de ingresar al salón de clase comentó que el desarrollo de la clase en este curso es			

bastante difícil, ya que la población es muy extensa, son demasiado estudiantes, por lo que se hace difícil monitorear o apoyar el trabajo de todos los estudiantes. El salón de clase cuenta con 49 estudiantes, 26 de ellos hombres y 23 mujeres. El docente ingresó a la clase con un saludo, sin embargo, solo unos pocos estudiantes al escuchar el saludo del profesor se ubicaron en sus lugares, puesto que todos se encontraban de pie conversando, realizando otras tareas e incluso 5 estudiantes se encontraban fuera del aula, por lo que el docente los invito a que ingresen a la clase para dar inicio a la temática preparada. Inmediatamente que ingresaron los estudiantes, el docente solicitó a todos que por favor se sienten, debido a que se han perdido 5 minutos de la clase. Además, recomendó que al cambiar de hora permanezcan en el aula y así no perder tiempo para iniciar la clase. Seguidamente, el docente procedió a contar a los estudiantes para notar quienes estaban ausentes y registrarlos en su lista de asistencia. Posteriormente, el docente solicitó a los estudiantes que formen grupos de 3 integrantes para que desarrollen el short quiz del libro, los estudiantes se agruparon y procedieron a realizar el quiz con ayuda de sus compañeros. Mientras los estudiantes realizaron la tarea se observó que siempre interactuaron usando el idioma español; el docente monitorea el trabajo de los estudiantes y por momentos guió el desarrollo de la actividad, el docente dio las instrucciones en inglés, sin embargo, los estudiantes preguntaban usando el idioma español. Después de los 15 minutos asignados para la actividad, el docente indicó a los estudiantes que intercambien sus libros con los compañeros de otros grupos que revisen cada una de las preguntas, y procedieron a calificar. Para la revisión del quiz, el docente escribió en la pizarra cuántas preguntas tenía el quiz y cuantos puntos se debe asignar a cada una de las respuestas y así los estudiantes puedan hacer la revisión y asignar los puntos que corresponden a cada respuesta. Bajo la guía del docente, los estudiantes procedieron a revisar las 6 opciones de la pregunta 1 y colocar el valor equivalente a cada opción, de la misma

forma se procedió en las siguientes 4 preguntas, cada una con 6 opciones hasta obtener la calificación total del quiz. Una vez que se revisó y calificó el quiz, los estudiantes retornaron los libros a sus compañeros y el docente de acuerdo al orden de lista registró la nota obtenida por cada estudiante. Los estudiantes desarrollaron su quiz con apoyo de sus compañeros y confiados en los conocimientos anteriormente aprendidos. Las actividades propuestas por el docente nunca favorecieron que el alumno relacione lo que ya sabe con el nuevo contenido, ya que no hubo una actividad de activación inicial de conocimientos, y la actividad propuesta estuvo basada en lo aprendido previamente. Inmediatamente de esta actividad, el docente procedió a realizar la explicación gramatical sobre el **Second Conditional (second conditional)**, escribió la estructura gramatical para componer una oración, adicionalmente escribió tres ejemplos y procedió a identificar cada uno de los componentes que debe tener una oración en **second conditional**, y escribió su uso en la parte superior del pizarrón. El docente dirigió la atención de los estudiantes hacia la actividad del libro, la cual consistió en ordenar las oraciones, el docente motivó a los estudiantes a seguir la estructura gramatical expuesta en la pizarra. Los estudiantes desarrollaron esta actividad de forma individual ya que, al realizar trabajo en grupos, la mayoría de los estudiantes conversaban de temas que no se relacionaban con el quiz asignado. Del 100 % de los estudiantes, casi todos llamaron al docente para que les explique cómo hay que hacer la actividad, por lo que el docente tuvo que repetir la explicación y señalar uno a uno los componentes y su orden en una oración. Además, esta actividad nunca motivó la participación de los alumnos, por lo que no se mostraron interesados en el desarrollo de la actividad. Su rol fue sumamente pasivo no interactuaron con sus compañeros o docente usando el idioma inglés. Por otro lado, el docente empleó el español en el 90% del desarrollo de la clase para apoyar y guiar a los estudiantes para que sean más independientes en la producción del idioma. Además, las actividades

propuestas por el docente nunca propiciaron contextos comunicativos significativos y motivadores a través de la interacción entre estudiantes y docente. Luego de que los estudiantes organizaron las oraciones en Second Conditional, el docente motivó a los estudiantes que revisen si sus oraciones y corrijan si están no coinciden con las que escribió en la pizarra. Después de revisar y reorganizar las oraciones en **second conditional**, los estudiantes enfocan su atención a la siguiente actividad, misma que consiste en completar el párrafo con el verbo y el auxiliar que corresponde de acuerdo a la gramática. Previa a la realización de esta actividad el docente resalta la forma de los verbos y el modal auxiliary verb que deben utilizar en el **Second Conditional**. Aunque el clima de la clase siempre estuvo basado en el respeto mutuo, no se observó una comunicación entre el profesor y los alumnos, por lo que no existe un intercambio de ideas. Considerando que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, y que la diversidad del alumnado así, como las individualidades del grupo y su atención nunca constituyó un aspecto destacado dentro de la clase por parte del docente, por lo que no se evidenció que las actividades implementadas en la clase tomen en cuenta esta diversidad. De inmediato que terminaron la tarea individual, el docente invitó a los estudiantes a escribir las oraciones ya corregidas en el cuaderno, con el fin de consolidar las estructuras gramaticales, los estudiantes continuaron trabajando de forma individual y el docente monitoreo el desarrollo de la actividad. Las actividades propuestas por el docente casi nunca favorecieron que los alumnos participen en la evaluación de los aprendizajes realizados durante la clase, ya sea de forma grupal o individual. Por otra parte, no se observó que se planteó una evaluación del aprendizaje teniendo presente los diferentes niveles de competencia y de ritmos de aprendizaje de los alumnos, además el docente nunca proporcionó una adecuada retroalimentación (feedback) a cada estudiante a fin de fijar mejor los conocimientos. Las actividades de aprendizaje nunca demostraron tener en cuenta el nivel de

posibilidades reales de los alumnos. El docente tampoco recondujo el proceso de la clase cuando observó y evaluó situaciones no deseadas en la clase como la falta de comprensión del tema o imposibilidad de desarrollar la tarea por falta de conocimiento preciso. También se observó que no se realizaron dramatizaciones, diálogos role-plays para promover la ejercitación y práctica de los estudiantes; los contenidos que se presentaron a los estudiantes en la clase nunca fueron variados y no atendieron una amplia gama de estímulos cognitivos. Posterior a esta actividad, el docente desplegó un poster con la estructura gramatical del Second Conditional para que los estudiantes puedan reafirmar o rectificar sus ideas acerca de la explicación que realizó previamente. Adicionalmente el docente enfocó la atención de los estudiantes a la siguiente actividad del libro, que consistió en unir las fotos con la oración correspondiente usando el “**second conditional**”, cuando los estudiantes terminaron la actividad, el docente escribió en la pizarra los literales que se debían unir de acuerdo a cada foto y cada oración, los estudiantes fueron enfocados a realizar su propia revisión y corrección de la actividad individual. Por otro lado, se observó que casi nunca el docente incluyó las cuatro habilidades del idioma en forma práctica, el 90% de las clases se desarrollan de forma expositiva y centrada en el profesor y dejando al estudiante un rol pasivo en la construcción del nuevo conocimiento, donde los alumnos no adquieren de forma significativa los conocimientos, ya que la atención se centró en los contenidos del libro y las exposiciones gramaticales del docente, por lo que no se evidenció la activación del vocabulario y la práctica activa a través de la interacción entre estudiantes. El docente a veces activó los grupos de trabajo para promover la habilidad de speaking a través de la interacción entre los estudiantes al momento de desarrollar la tarea. De los 49 estudiantes es decir el 100% de ellos no utilizaron el idioma inglés como medio de comunicación, dejando así el idioma inglés solamente para las instrucciones de las tareas y exposición del docente. De igual forma no

se evidenció actividades enfocadas a fortalecer la habilidad de listening para mejorar la pronunciación de los estudiantes, los acentos, además de expandir el vocabulario y mejorar la comprensión del idioma. Mientras que en la habilidad de escritura fue enfocada en el 90% de la clase, en la cual no todos los estudiantes lograron construir las oraciones, se evidenció dificultad al momento de desarrollar la tarea en casi el 80% de los estudiantes, puesto que solicitaban al docente explicación específica de cómo hacerlo y cuando el maestro exponía las respuestas en la pizarra los estudiantes copiaron las oraciones para completar sus actividades. Para lograr un desarrollo significativo de las cuatro destrezas del idioma inglés, es necesario facilitar los contenidos apoyados en diversos materiales didácticos como flashcards, videos y canciones, sin embargo, esto no se evidenció en la clase observada, los únicos materiales usados fueron el libro y la pizarra, lo que en ningún momento permitió a los estudiantes intercambiar ideas y promover el desarrollo de las habilidades de writing y speaking. Las tareas asignadas a los estudiantes tanto grupales, como individuales no facilitaron el fortalecimiento de la habilidad de speaking puesto que su interacción fue al 100% en español. Además, se no apreció la correspondencia entre los objetivos de la clase “to build sentences for talking about 'impossible' or 'unreal' situations using second conditional” y las actividades de aprendizaje implementadas para facilitar la comprensión del tema, así como tampoco las actividades de evaluación permitieron fortalecer el aprendizaje desarrollado a través de las actividades individuales o grupales, puesto que el docente nunca expuso los objetivos que se habían planteado para la clase. En lo que a los estilos de enseñanza se refiere, se observó que predominó en un 80 % de la clase el Método de Traducción Gramatical (The Grammar Translation Method) debido a que el docente se enfocó en la enseñanza explícita de la gramática, y el proceso de enseñanza aprendizaje estuvo centrado en el docente, dejando al alumno como un receptor del nuevo conocimiento, ya que se limitó a recibir los conocimientos

transmitidos por el docente y a realizar las actividades propuestas de forma individualmente casi en el 90% de la clase. Mientras que el otro 20% se enfocó en el aprendizaje basado en tareas, donde el desarrollo de tareas individuales enfocadas en la estructura gramatical fue la principal actividad propuesta por el docente. No se observó énfasis en la autonomía del alumno, ya que el 100% de la clase se centró en el docente, quien actuó como dueño del conocimiento que debía transmitir a sus estudiantes, lo que no facilitó que puedan tomar el control de su aprendizaje. Aunque el docente monitoreo y guió la ejecución de las diferentes tareas asignadas a los estudiantes, no evaluó la comprensión de sus conocimientos, los alumnos solo corrigieron sus propios errores cuando obtuvieron las respuestas definitivas por parte del docente. Finalmente, el docente nunca estableció tareas motivantes que despierten el interés del estudiante y en las cuales se haya dado la oportunidad de aprovechar los conocimientos previos de inglés para que las tareas sean desarrolladas con muy pocos errores. En cuanto a la concordancia entre la ejecución de la clase y la planificación, se evidencio un desfase bastante amplio, ya que el 100% de la clase no se desarrolló de acuerdo a las actividades propuestas en el plan de clase (lesson plan), el docente hizo constar diversas actividades de aprendizaje en el plan de clase para las fases de inicio, desarrollo y finalización como por ejemplo para la fase inicial en el plan de clase hizo constar un juego (ball game) el cual se basaba en contestar las preguntas que el docente propone sobre situaciones irreales como ¿Qué harías si te ganaras la lotería? “what would you do if you won the lottery? Activando así los conocimientos previos de los estudiantes, por otro lado, en la fase de desarrollo planificó una actividad de Reading comprensión (actividad de comprensión lectora), para mejorar el vocabulario en contexto, además de practicar las estructuras gramaticales del second conditional (second conditional) trabajadas en clase y que por su complejidad deban ser abordadas en contexto para aumentar su conocimiento y aprendizaje.

Sin embargo, ninguna de estas actividades que se anotaron en el plan de clase se ejecutaron durante el desarrollo de la clase, en lo que respecta la fase de evaluación, se evidenció exactamente lo mismo, el docente no ejecutó actividades de evaluación para conocer las debilidades y fortalezas que se debían abordar en la retroalimentación (feedback), pero en la planificación (lesson plan) constaban una actividad de interacción oral questions and answers (preguntas y respuestas) usando el second conditional (segundo condicional), actividad que nunca se evidenció que el docente ejecuta para evaluar el aprendizaje del tema por parte de los estudiantes.

Anexo 2. Guía de Observación de Clase

Universidad Nacional de la Plata-Argentina
Facultad de Humanidades
Doctorado en Educación

Guía de Observación de Clase (aspectos a observar durante el desarrollo de la clase)

Nombre y Apellidos del profesor		BGU						
Número de estudiantes por aula:	Total:	Mujeres: Hombres:						
Fecha:	Hora de inicio:	Hora de culminación:						
Tema de la clase:								
1. ¿El docente socializa los objetivos específicos de la clase que está impartiendo? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 16.6%;">siempre</td><td style="width: 16.6%;"></td><td style="width: 16.6%;">A veces</td><td style="width: 16.6%;"></td><td style="width: 16.6%;">Nunca</td><td style="width: 16.6%;"></td></tr></table> Observaciones: _____			siempre		A veces		Nunca	
siempre		A veces		Nunca				
2. ¿Cuándo el profesor introduce el tema de la clase es claro y conciso? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 16.6%;">siempre</td><td style="width: 16.6%;"></td><td style="width: 16.6%;">A veces</td><td style="width: 16.6%;"></td><td style="width: 16.6%;">Nunca</td><td style="width: 16.6%;"></td></tr></table> Observaciones: _____			siempre		A veces		Nunca	
siempre		A veces		Nunca				
¿Los estudiantes están interesados y comprometidos con el tema? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 16.6%;">siempre</td><td style="width: 16.6%;"></td><td style="width: 16.6%;">A veces</td><td style="width: 16.6%;"></td><td style="width: 16.6%;">Nunca</td><td style="width: 16.6%;"></td></tr></table> Observaciones: _____			siempre		A veces		Nunca	
siempre		A veces		Nunca				
¿Está el profesor utilizando materiales didácticos adecuados para la presentación? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 16.6%;">siempre</td><td style="width: 16.6%;"></td><td style="width: 16.6%;">A veces</td><td style="width: 16.6%;"></td><td style="width: 16.6%;">Nunca</td><td style="width: 16.6%;"></td></tr></table> Observaciones: _____			siempre		A veces		Nunca	
siempre		A veces		Nunca				
3. ¿Las actividades de aprendizaje están diseñadas para que los estudiantes practiquen habilidades específicas, como escuchar, hablar, leer o escribir? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 16.6%;">siempre</td><td style="width: 16.6%;"></td><td style="width: 16.6%;">A veces</td><td style="width: 16.6%;"></td><td style="width: 16.6%;">Nunca</td><td style="width: 16.6%;"></td></tr></table> Observaciones: _____			siempre		A veces		Nunca	
siempre		A veces		Nunca				
¿Son apropiadas para el nivel de los estudiantes? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 16.6%;">siempre</td><td style="width: 16.6%;"></td><td style="width: 16.6%;">A veces</td><td style="width: 16.6%;"></td><td style="width: 16.6%;">Nunca</td><td style="width: 16.6%;"></td></tr></table>			siempre		A veces		Nunca	
siempre		A veces		Nunca				

Observaciones: _____

¿Están involucrando a los estudiantes de manera activa y eficaz?

siempre		A veces		Nunca	
---------	--	---------	--	-------	--

Observaciones: _____

4. ¿Están los estudiantes interactuando con el profesor y con sus compañeros?

siempre		A veces		Nunca	
---------	--	---------	--	-------	--

Observaciones: _____

¿Están haciendo preguntas y respondiendo a las preguntas del profesor?

siempre		A veces		Nunca	
---------	--	---------	--	-------	--

Observaciones: _____

¿Están demostrando un buen nivel de comprensión del idioma inglés?

siempre		A veces		Nunca	
---------	--	---------	--	-------	--

Observaciones: _____

5. ¿Proporciona el profesor retroalimentación a los estudiantes?

siempre		A veces		Nunca	
---------	--	---------	--	-------	--

Observaciones: _____

¿Es clara y específica?

siempre		A veces		Nunca	
---------	--	---------	--	-------	--

Observaciones: _____

¿Está ayudando a los estudiantes a mejorar sus habilidades en inglés?

siempre		A veces		Nunca	
---------	--	---------	--	-------	--

Observaciones: _____

¿Está el profesor motivando a los estudiantes a seguir trabajando en sus habilidades lingüísticas?

siempre		A veces		Nunca	
---------	--	---------	--	-------	--

Observaciones: _____

6. ¿Está el profesor siendo eficiente en su uso del tiempo?

siempre		A veces		Nunca	
---------	--	---------	--	-------	--

Observaciones: _____

¿Está permitiendo suficiente tiempo para que los estudiantes trabajen en las actividades asignadas?

siempre		A veces		Nunca	
---------	--	---------	--	-------	--

Observaciones: _____

¿Está ajustando el tiempo según las necesidades de la clase?

siempre		A veces		Nunca	
---------	--	---------	--	-------	--

Observaciones: _____

7. ¿Se están evaluando habilidades específicas en inglés?

siempre		A veces		Nunca	
---------	--	---------	--	-------	--

Observaciones: _____

¿Están las evaluaciones siendo justas y precisas?

siempre		A veces		Nunca	
---------	--	---------	--	-------	--

Observaciones: _____

¿Están los estudiantes recibiendo retroalimentación adecuada y específica sobre su desempeño?

siempre		A veces		Nunca	
---------	--	---------	--	-------	--

Observaciones: _____

8. ¿Es el nivel de inglés adecuado para el nivel de los estudiantes?

siempre		A veces		Nunca	
---------	--	---------	--	-------	--

Observaciones: _____

¿Está el profesor utilizando un lenguaje claro y fácil de entender para los estudiantes?

9. ¿Están los recursos actualizados y adecuados para el nivel de los estudiantes?

siempre		A veces		Nunca	
---------	--	---------	--	-------	--

Observaciones: _____

¿Están los estudiantes utilizando los recursos de manera efectiva para mejorar sus habilidades en inglés?

siempre		A veces		Nunca	
---------	--	---------	--	-------	--

Observaciones: _____

10. ¿Está el ambiente de aprendizaje adecuado para fomentar el aprendizaje de los estudiantes?

siempre		A veces		Nunca	
---------	--	---------	--	-------	--

Observaciones: _____

¿Está el ambiente de aprendizaje siendo afectado por factores externos?

siempre		A veces		Nunca	
---------	--	---------	--	-------	--

Observaciones: _____

Anexo 3. Cuestionario para estudiantes

Universidad Nacional de la Plata-Argentina
Facultad de Humanidades
Doctorado en Educación

CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES

Estimado estudiante lea las siguientes preguntas y conteste de forma libre y lo más honesta posible.

1. ¿Cómo describirías la forma en que la maestra presenta el contenido de la clase? (Seleccione una opción)

- a) Claro y comprensible
- b) A veces confuso
- c) No entiendo la mayoría de las veces

2. ¿Qué tipo de actividades de aprendizaje realiza la maestra en el aula? (Seleccione todas las que apliquen)

- a) Lectura de textos
- b) Ejercicios de gramática
- c) Conversaciones en inglés
- d) Juegos y actividades lúdicas
- e) Uso de materiales audiovisuales (videos, canciones, etc.)
- f) Otros (especificar) _____

3. ¿Sientes que la maestra fomenta la participación activa de los estudiantes en clase?

- a) Sí, siempre anima a participar
- b) A veces, depende del tema o actividad
- c) No, rara vez alienta la participación
- d) No puedo evaluarlo correctamente

4. ¿Qué recursos o materiales didácticos utiliza la maestra para enseñar? (Seleccione todas las que apliquen)

- a) Libros de texto
- b) Pizarra o papel y marcadores
- c) Proyector y presentaciones en PowerPoint
- d) Computadora o tablet
- e) Otros (especificar) _____

5. ¿Crees que la maestra ofrece suficiente retroalimentación y ayuda individualizada durante las clases?

- a) Sí, siempre está disponible para ayudar
- b) A veces, depende de la situación
- c) No, rara vez ofrece ayuda o retroalimentación
- d) No puedo evaluarlo correctamente

6. ¿Te sientes motivado/a y entusiasmado/a en las clases de inglés de esta maestra?

- a) Sí, siempre estoy motivado/a
- b) A veces, depende de la actividad o el tema
- c) No, rara vez me siento motivado/a
- d) No puedo evaluarlo correctamente

7. ¿Qué aspectos te gustan más de las clases de inglés con esta maestra?

8. ¿Hay algún aspecto que creas que podría mejorarse en las clases de inglés con esta maestra?

Anexo 4. Entrevista a docentes

**Universidad Nacional de la Plata-Argentina
Facultad de Humanidades
Doctorado en Educación**

ENTREVISTA A DOCENTES

Gracias por aceptar participar en esta entrevista. El objetivo de esta conversación es obtener información sobre la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato en Ecuador y las prácticas docentes de los maestros. Sus respuestas serán de gran ayuda para comprender mejor la situación actual y posibles mejoras en la enseñanza del idioma. Por favor, siéntase libre de proporcionar respuestas detalladas y ejemplos específicos cuando sea posible.

1. Experiencia y formación docente

- ¿Cuánto tiempo lleva usted enseñando inglés en el nivel de bachillerato?
- ¿Cuál es su formación académica y/o certificaciones relacionadas con la enseñanza del inglés?
- ¿Ha participado en algún tipo de capacitación o actualización profesional en los últimos años? Si es así, ¿cuál ha sido su impacto en su práctica docente?

2. Enfoque y objetivos de la enseñanza del inglés

- ¿Cuál es el enfoque principal que utiliza en sus clases de inglés en el nivel de bachillerato?
- ¿Cuáles son los objetivos que busca alcanzar al enseñar inglés a los estudiantes de bachillerato?
- ¿Qué aspectos del idioma inglés considera más importantes para los estudiantes de bachillerato y por qué?

3. Recursos y materiales didácticos

- ¿Qué tipo de recursos y materiales didácticos utiliza en sus clases de inglés?
- ¿Cuál es su opinión sobre la disponibilidad y calidad de los materiales didácticos para la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato en Ecuador?
- ¿Ha tenido dificultades para acceder a recursos o materiales adecuados para sus clases de inglés?

4. Evaluación y retroalimentación

- ¿Cómo evalúa el progreso y el nivel de los estudiantes en el aprendizaje del inglés?
- ¿Qué tipo de evaluaciones utiliza con mayor frecuencia en sus clases?
- ¿Cómo proporciona retroalimentación a los estudiantes sobre su desempeño en el idioma?

5. Desafíos y oportunidades

- ¿Cuáles considera que son los principales desafíos que enfrenta en la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato en Ecuador?
- ¿Qué oportunidades o mejoras identifica en el sistema educativo para fortalecer la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato?

6. Apoyo y desarrollo profesional

- ¿Recibe algún tipo de apoyo o acompañamiento por parte de las autoridades educativas para mejorar su práctica docente?
- ¿Considera que hay suficientes oportunidades de desarrollo profesional para los docentes de inglés en el nivel de bachillerato en Ecuador?
- ¿Qué medidas o acciones considera necesarias para mejorar el apoyo y el desarrollo profesional de los docentes de inglés?

7. Experiencias y resultados

- ¿Podría compartir una experiencia o proyecto en el que haya visto un impacto positivo en el aprendizaje del inglés por parte de sus estudiantes?
- ¿Cuáles han sido los resultados más destacados que ha obtenido en la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato?

Anexo 5. Matrices con resultados

Matriz # 1

Matriz de análisis de las categorías tendenciales recolectados en la observación de clase

<i>CATEGORÍAS</i>	<i>MUY BUENO</i>	<i>BUENO</i>	<i>MALO</i>
Objetivos de la clase	Los objetivos son claros, específicos, relevantes y están alineados con los estándares educativos	Los objetivos son claros, relevantes y están alineados con los estándares educativos, pero pueden mejorar en especificidad	Los objetivos son vagos, poco relevantes o no están alineados con los estándares educativos
Presentación del tema	La presentación es clara, organizada, coherente y atractiva, y utiliza una variedad de recursos para facilitar el aprendizaje.	La presentación es clara, organizada, coherente y utiliza algunos recursos para facilitar el aprendizaje.	La presentación es confusa, desorganizada, incoherente o no utiliza diversidad de recursos para facilitar el aprendizaje.
Actividades de aprendizaje	Las actividades son relevantes, variadas, desafiantes y fomentan el aprendizaje activo y colaborativo.	Las actividades son relevantes, variadas y fomentan el aprendizaje activo y colaborativo, pero pueden mejorar en desafío o en diversidad.	Las actividades son repetitivas, aburridas, poco relevantes o no fomentan el aprendizaje activo y colaborativo.
Participación de los estudiantes	Los estudiantes participan activamente en las actividades de aprendizaje y contribuyen significativamente a las discusiones y reflexiones.	Los estudiantes participan en las actividades de aprendizaje y contribuyen a las discusiones y reflexiones, pero pueden mejorar en frecuencia o en calidad.	Los estudiantes participan poco en las actividades de aprendizaje o no contribuyen significativamente a las discusiones y reflexiones.
Retroalimentación	La retroalimentación es oportuna, específica, constructiva y alineada con los objetivos de la clase.	La retroalimentación es oportuna, específica, constructiva y alineada con los objetivos de la clase, pero puede mejorar en frecuencia o en cantidad.	La retroalimentación es poco oportuna, poco específica, poco constructiva o no está alineada con los objetivos de la clase.

Uso del tiempo	El tiempo se utiliza de manera efectiva y eficiente para cubrir los objetivos de la clase y las actividades de aprendizaje.	El tiempo se utiliza de manera efectiva y eficiente para cubrir la mayoría de los objetivos de la clase y las actividades de aprendizaje, pero puede haber algunas interrupciones	El docente hace un esfuerzo por utilizar el tiempo de manera efectiva, pero puede haber algunos retrasos en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y puede que no logre cubrir todo el contenido previsto.
Evaluación	El docente utilizó métodos de evaluación apropiados y los resultados de las evaluaciones fueron utilizados para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	La evaluación se realiza de manera adecuada y se adapta a las necesidades de los estudiantes. Se proporciona retroalimentación constructiva y se promueve el aprendizaje continuo.	La evaluación se realiza, pero no siempre se adapta a las necesidades de los estudiantes. La retroalimentación puede ser limitada y no siempre es constructiva.
Lenguaje utilizado	El lenguaje utilizado fue claro y comprensible para los estudiantes. El docente utilizó un lenguaje apropiado para la edad y el nivel de los estudiantes.	El lenguaje utilizado es claro, preciso y adecuado para el nivel de los estudiantes. Se utiliza un lenguaje inclusivo y se fomenta la participación de todos los estudiantes.	El lenguaje utilizado puede ser confuso o inadecuado para el nivel de los estudiantes. No se utiliza un lenguaje inclusivo y algunos estudiantes pueden ser excluidos de la discusión.
Ambiente de aprendizaje	El ambiente es adecuado para el aprendizaje de los estudiantes, el espacio está limpio y organizado, y el docente fomenta un ambiente de respeto y colaboración entre los estudiantes.	El ambiente de aprendizaje es acogedor, seguro y promueve la participación de todos los estudiantes. Los recursos están disponibles y se utilizan de manera efectiva.	El ambiente de aprendizaje puede ser neutral o poco acogedor para algunos estudiantes. Los recursos están disponibles, pero no siempre se utilizan de manera efectiva.

Matriz # 2

Matriz de resultados de los datos recolectados en la observación de clase

CATE	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
los de Socialización objetivos de la clase	El docente nunca presento los objetivos; y si lo hizo estos fueron vagos, poco relevantes o no están alineados con los estándares educativos	El docente a veces socializo los objetivos y estos fueron vagos, poco relevantes o no están alineados con los estándares educativos	El docente nunca presento los objetivos, y si lo hizo estos fueron vagos, poco relevantes o no están alineados con los estándares educativos	El docente siempre socializo los objetivos de la clase; y estos fueron claros, relevantes y están alineados con los estándares educativos, pero pueden mejorar en especificidad	El docente nunca socializo los objetivos; y si lo hizo estos fueron vagos, poco relevantes o no están alineados con los estándares educativos	El docente siempre socializo los objetivos, y estos fueron claros, relevantes y están alineados con los estándares educativos, pero pueden mejorar en especificidad	El docente nunca socializo los objetivos; y si lo hizo estos fueron vagos, poco relevantes o no están alineados con los estándares educativos
Presentación del tema de la clase	El docente presentó el tema de la clase de forma confusa, desorganizada, incoherente, y nunca utilizó diversidad de recursos para facilitar el aprendizaje	El docente a veces presentó el tema de clase de forma clara, organizada, coherente; a veces utilizó algunos recursos para facilitar el aprendizaje.	El docente presentó el tema de la clase de forma confusa, desorganizada, incoherente, y nunca utilizó diversidad de recursos para facilitar el aprendizaje	El docente siempre presentó el tema de la clase de forma clara, organizada, coherente y atractiva, y utiliza una variedad de recursos para facilitar el aprendizaje	El docente presentó el tema de la clase de forma confusa, desorganizada, incoherente, y nunca utilizó diversidad de recursos para facilitar el aprendizaje	El docente siempre presentó el tema de la clase de forma clara, organizada, coherente y atractiva, y utiliza una variedad de recursos para facilitar el aprendizaje	El docente presentó el tema de la clase de forma confusa, desorganizada, incoherente, y nunca utilizó diversidad de recursos para facilitar el aprendizaje

Actividades practicar específicas	aprendizaje habilidades	A veces las actividades de aprendizaje fueron relevantes, variadas y fomentan el aprendizaje activo y colaborativo, pero pueden mejorar en desafío o en diversidad	A veces las actividades de aprendizaje fueron relevantes, variadas y fomentan el aprendizaje activo y colaborativo, pero pueden mejorar en desafío o en diversidad	A veces las actividades de aprendizaje fueron relevantes, variadas y fomentan el aprendizaje activo y colaborativo, pero pueden mejorar en desafío o en diversidad	Siempre las actividades de aprendizaje fueron relevantes, variadas, desafiantes y fomentan el aprendizaje activo y colaborativo.	A veces las actividades de aprendizaje fueron relevantes, variadas y fomentan el aprendizaje activo y colaborativo, pero pueden mejorar en desafío o en diversidad	Siempre las actividades de aprendizaje fueron relevantes, variadas, desafiantes y fomentan el aprendizaje activo y colaborativo.	El docente implemento actividades de aprendizaje repetitivas, aburridas, poco relevantes; y nunca fomentó el aprendizaje activo y colaborativo entre los estudiantes
Participación de los estudiantes	A veces los estudiantes participaron en las actividades de aprendizaje y contribuyeron a las discusiones y reflexiones, pero pueden mejorar en frecuencia o en calidad	A veces los estudiantes participaron en las actividades de aprendizaje y contribuyeron a las discusiones y reflexiones, pero pueden mejorar en frecuencia o en calidad	A veces los estudiantes participaron en las actividades de aprendizaje y contribuyeron a las discusiones y reflexiones, pero pueden mejorar en frecuencia o en calidad	Siempre los estudiantes participaron activamente en las actividades de aprendizaje y contribuyeron significativamente a las discusiones y reflexiones	A veces los estudiantes participaron en las actividades de aprendizaje y contribuyeron a las discusiones y reflexiones, pero pueden mejorar en frecuencia o en calidad	Siempre los estudiantes participaron activamente en las actividades de aprendizaje y contribuyeron significativamente a las discusiones y reflexiones	Los estudiantes participan poco en las actividades de aprendizaje, y nunca contribuyeron significativamente a las discusiones y reflexiones	
Retro- alimentación	La retroalimentación fue poco oportuna, poco específica, poco constructiva; y nunca estuvo alineada con los objetivos de la clase	A veces la retroalimentación fue oportuna, específica, constructiva y alineada con los objetivos de la clase, pero puede mejorar en frecuencia o en cantidad	La retroalimentación fue poco oportuna, poco específica, poco constructiva; y nunca estuvo alineada con los objetivos de la clase	Siempre la retroalimentación fue oportuna, específica, constructiva y alineada con los objetivos de la clase	La retroalimentación fue poco oportuna, poco específica, poco constructiva; y nunca estuvo alineada con los objetivos de la clase	Siempre la retroalimentación fue oportuna, específica, constructiva y alineada con los objetivos de la clase	La retroalimentación fue poco oportuna, poco específica, poco constructiva; y nunca estuvo alineada con los objetivos de la clase	

Uso del tiempo de las actividades	El docente nunca hizo un esfuerzo por utilizar el tiempo de manera efectiva, podría haber algunos retrasos en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y podría nunca logre cubrir todo el contenido previsto	El docente siempre utilizó el tiempo de manera efectiva y eficiente para cubrir los objetivos de la clase y las actividades de aprendizaje	El docente a veces utilizó el tiempo de manera efectiva y eficiente para cubrir la mayoría de los objetivos de la clase y las actividades de aprendizaje, pero podría haber algunas interrupciones	El docente siempre utilizó el tiempo de manera efectiva y eficiente para cubrir los objetivos de la clase y las actividades de aprendizaje	El docente a veces utilizó el tiempo de manera efectiva y eficiente para cubrir la mayoría de los objetivos de la clase y las actividades de aprendizaje, pero podría haber algunas interrupciones.	El docente siempre utilizó el tiempo de manera efectiva y eficiente para cubrir los objetivos de la clase y las actividades de aprendizaje	El docente nunca hizo un esfuerzo por utilizar el tiempo de manera efectiva, podría haber algunos retrasos en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y podría nunca logre cubrir todo el contenido previsto
Evaluación	El docente a veces realizó la evaluación, pero no siempre la adaptó a las necesidades de los estudiantes. La retroalimentación podría haber sido limitada y no siempre fue constructiva	El docente nunca realizó la evaluación de los aprendizajes	El docente nunca realizó la evaluación de los aprendizajes	El docente a veces realizó la evaluación, pero no siempre la adaptó a las necesidades de los estudiantes. La retroalimentación podría haber sido limitada y no siempre fue constructiva	El docente nunca realizó la evaluación de los aprendizajes	El docente siempre utilizó métodos de evaluación apropiados y los resultados de las evaluaciones fueron utilizados para mejorar el aprendizaje de los estudiantes	El docente nunca realizó la evaluación de los aprendizajes

Lenguaje utilizado	El docente utilizó el inglés solamente para las instrucciones de la clase. El contenido de la clase fue entregado en español por lo que el 90% de clase utilizó el español y casi nunca utilizó inglés	El docente es consciente de los niveles de inglés de sus alumnos, a veces utilizó el inglés, cuando los alumnos no entendieron utilizó el español, además el idioma inglés fue utilizado en el 50% de la clase.	El docente utilizó el inglés solamente para las instrucciones de la clase. El contenido de la clase fue entregado en español por lo que el 90% de clase utilizó el español y casi nunca utilizó inglés	El docente conoce los niveles de inglés de sus alumnos lo que le permite estar al tanto de sus habilidades y competencias reales, y que el docente siempre utilizó el inglés, y que solo cuando los alumnos no entendieron utilizó el español, además los estudiantes entendieron la casi todo el contenido de la clase por lo que el idioma inglés fue utilizado en el 90% de ella.	El docente utilizó el inglés solamente para las instrucciones de la clase. El contenido de la clase fue entregado en español por lo que el 90% de clase utilizó el español y casi nunca utilizó inglés	El docente conoce los niveles de inglés de sus alumnos lo que le permite estar al tanto de sus habilidades y competencias reales, y que el docente siempre utilizó el inglés, y que solo cuando los alumnos no entendieron utilizó el español, además los estudiantes entendieron la casi todo el contenido de la clase por lo que el idioma inglés fue utilizado en el 90% de ella.	El docente utilizó el inglés solamente para las instrucciones de la clase. El contenido de la clase fue entregado en español por lo que el 90% de clase utilizó el español y casi nunca utilizó inglés
Ambiente de aprendizaje	El ambiente de aprendizaje nunca fue acogedor para algunos estudiantes, ya que el docente nunca utilizó recursos tecnológicos o materiales audiovisuales, puesto que nunca estuvieron disponibles, y nunca fueron utilizados de manera efectiva.	El ambiente de aprendizaje a veces fue acogedor, seguro y promovió la participación de todos los estudiantes. Los recursos tecnológicos y materiales audiovisuales a veces estuvieron disponibles y a veces se utilizaron de manera efectiva	El ambiente de aprendizaje nunca fue acogedor para algunos estudiantes, ya que el docente nunca utilizó recursos tecnológicos o materiales audiovisuales, puesto que nunca estuvieron disponibles, y nunca fueron utilizados de manera efectiva.	Siempre el ambiente es adecuado para el aprendizaje de los estudiantes, el espacio está limpio y organizado, y el docente fomenta un ambiente de respeto y colaboración entre los estudiantes	El ambiente de aprendizaje nunca fue acogedor para algunos estudiantes, ya que el docente nunca utilizó recursos tecnológicos o materiales audiovisuales, puesto que nunca estuvieron disponibles, y nunca fueron utilizados de manera efectiva.	Siempre el ambiente es adecuado para el aprendizaje de los estudiantes, el espacio está limpio y organizado, y el docente fomenta un ambiente de respeto y colaboración entre los estudiantes	El ambiente de aprendizaje nunca fue acogedor para algunos estudiantes, ya que el docente nunca utilizó recursos tecnológicos o materiales audiovisuales, puesto que nunca estuvieron disponibles, y nunca fueron utilizados de manera efectiva.

Matriz # 3

Resultado del cuestionario aplicado a estudiantes sobre las actividades de la clase

Indicador	Presentación contenido/ tema				Actividades de Aprendizaje						Promueve participación activa clase			Recursos y materiales					Provee Retro-alimentación			Motivación			Total de estudiantes por institución	Aspectos que te gustan de la clase	Aspectos a mejorar en la clase
	Claro	Confuso	No entien	No present	Lectura Textos	Ejercicios gramática	Diálogos	Juegos	Actividad escucha	Cultura Ingglesa	Siempre	A veces	Rara vez	Libros	Pizarra/ Papel/Marcadores	Proyector Presentaciones.	Computadora Tablet/aplicaciones	canciones/videos	Siempre	A veces	Rara vez	Siempre	A veces	Rara vez			
Inst. educativa (UEJI)	2	8	10	18	12	22	---	2	---	2	2	19	17	10	25	---	----	3	2	15	21	1	12	25	38	Trabajo: parejas/ grupo presentac ión power point cancione s videos películas Juegos diálogos	Tecnología Uso textos Trabajo individual Escribir oraciones Copiar oraciones del pizarrón Repetir palabras con el profesor para practicar pronunciación
TOTAL																											
(UEFSFA)	11	18	37	48	7	82	7	4	8	3	17	80	16	11	52	37	5	8	12	12	89	19	13	81			
TOTAL																											
(UEPJL)	17	28	12	10	11	17	13	12	9	5	22	27	18	4	15	33	5	10	17	22	28	18	26	23	67		
TOTAL																									218		

Tabla 3*Caracterización de los docentes sujetos del proceso de investigación*

Institución	Ubicación Geográfica	Participante	Raza	Edad	Sexo	Exp. Lab	Nivel de Formación
UEJI (1)	Urbano Marginal	1.	Mestiza	34	F	7	Maestría en Pedagogía del inglés
UEJI (1)	Urbano Marginal	2.	Mestiza	55	F	23	Maestría en Educación y Pedagogía
UESFA (2)	Urbano Céntrico	3.	Mestiza	42	M	15	Maestría en Enseñanza del inglés como lengua extranjera
UEFSFA (2)	Urbano Céntrico	6.	Mestiza	26	F	3	Licenciada en Idioma Inglés
UESFA (2)	Urbano Céntrico	5.	Indígena	30	M	7	Maestría en Pedagogía e Inclusión Educativa
UEFPJL (3)	Rural (parroquia Jimbilla)	4.	Mestiza	24	M	5	Licenciado en Idioma Inglés
UEFPJL (3)	Rural (parroquia Jimbilla)	7.	Mestiza	50	M	20	Maestría en Docencia Universitaria e Investigación.

Matriz # 4

Matriz de análisis de la entrevista a docentes

CATEGORÍAS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Experiencia Formación académica Formación docente	7 años Cuarto nivel B2 FCE (certificación Intern) Si (Pedagogía/Diversidad) Nada porque es general	23 años Cuarto nivel Ninguno Si (Metodología/Didáctica) Nada porque es general	15 años Cuarto nivel B2 FCE (certificación Intern) No Nada porque es general	3 años Tercer nivel Ninguno No Poco ya que no es específico	7 años Cuarto nivel Ninguno No Poco ya que no es específico	5 años Tercer nivel Ninguno No Poco ya que no es específico	20 años Cuarto nivel Ninguno Si (Metodología) Nada porque es general
Enfoque y objetivos de la enseñanza del inglés	Enfoque comunicativo y práctico Desarrollar las habilidades comunicativas Desarrollar habilidades de pensamiento crítico y puedan analizar y evaluar información en inglés	La docente manifiesta que prioriza los enfoques de comunicación, el estructuralista y el humanista, que busca un perfil de egresado que responda a las demandas de la educación superior y que tenga habilidades comunicativas efectivas. Todos los aspectos son relevantes como comprensión/audición y expresión oral, en su caso estos son los objetivos que la maestra se pone a sí misma.	El enfoque comunicativo. Busco lograr objetivos como el desarrollo de la oralidad y habilidades de comunicación escrita, la comprensión de textos en inglés, la familiarización con la cultura angloparlante y la preparación para exámenes internacionales en su caso. Considero que la capacidad de comunicarse efectivamente en	Desarrolla sus clases utilizando el enfoque comunicativo. Su enseñanza tiene como objetivo proporcionarles un aprendizaje significativo para que puedan comunicarse y valores y prácticas de hábitos. Estrategias de metacognición para que los estudiantes puedan aprender y funcionar en el contexto real con el idioma inglés	Basado en la repetición y la memorización. Trabajar en la comprensión auditiva y lectora, la expresión oral y escrita, y fomentar la fluidez y la pronunciación adecuada. Ampliar el vocabulario	Enfoque comunicativo Fomentar el desarrollo de la autonomía y la confianza de los estudiantes en el uso del inglés	Transmitir los fundamentos básicos de la lengua inglesa Adquirir el dominio sólido de la gramática, el vocabulario y la pronunciación. Desarrollar habilidades de comprensión y expresión oral y escrita

			inglés y entender textos en el idioma son aspectos clave para la escuela secundaria estudiantes.				
Recursos y materiales didácticos	La maestra indica que sus herramientas básicas son los libros en inglés proporcionados por el Ministerio de Educación, recursos audiovisuales como grabaciones de audio y canciones en inglés. Materiales creados por ella, como hojas de trabajo o vocabulario tarjetas	La docente utiliza recursos audiovisuales para potenciar el aprendizaje de vocabulario en sus clases. Los materiales didácticos disponibles para inglés en la institución se limitan a módulos proporcionados por el sitio web del Ministerio de Educación, que carecen de una progresión lógica para adquisición de lenguaje. Para compensar, la maestra crea sus propios materiales usando Recursos y tecnología en línea. A pesar de la falta de recursos adecuados, el profesor orienta eficazmente a los alumnos activando sus conocimientos previos y empleando un enfoque comunicativo. Se consideran textos	El docente manifiesta que utiliza una variedad de recursos, como hojas de trabajo, desplegables, audios y videos. Afortunadamente, Internet ofrece una amplia variedad de materiales que puede seleccionar de acuerdo a las necesidades específicas de ella estudiantes. Por lo tanto, no ha tenido dificultad en la búsqueda de material, como siempre encuentra el profesor o crea sus propios recursos.	La docente indica que utiliza recursos tecnológicos con sus alumnos, entre ellos el Plataformas Classroom, Padlet, Canva y Jamboard. Utiliza herramientas de audio, el módulo del Ministerio de Educación y video grabación para las tareas de los estudiantes. Sus actividades se basan en el plan de estudios y el desarrollo de habilidades descrito allí, por lo que también trabaja con actividades dinámicas como	Según el docente utiliza una plataforma tecnológica para actividades, además, manifiesta que usa Canva para dinámicas presentaciones, otras aplicaciones como Jamboard o Padlet, funcionan con láminas de papel y para escuchar utilizan un altoparlante. Los textos proporcionados por el ministerio, el maestro. lo ve un poco avanzado para los estudiantes y con pocas actividades, por supuesto esto no es una limitación para que los profesores busquen otras	El docente manifiesta que utiliza una variedad de recursos y materiales didácticos libros de texto actualizados, materiales audiovisuales, actividades en línea, juegos de palabras, canciones y materiales auténticos como como artículos de noticias y videos. Considero que ha habido mejoras significativas en la disponibilidad y calidad de los materiales didácticos en los últimos años.	El docente indica que utiliza los libros, que el texto es básico, También el uso de un parlante o una grabadora para poder hacerlos escuchar los audios.

		guías útiles una vez que los estudiantes han adquirido los conocimientos y habilidades necesarios		escuchar una canción, un sopa de letras o una lista de vocabulario. Además, usa Internet para acceder a información y recursos para enseñar inglés, y la investigación como práctica para el aprendizaje del inglés para sus alumnos.	actividades, no hay dificultades para acceder a material para enseñar inglés.	A veces he tenido dificultades para acceder a los recursos adecuados o materiales	
Evaluación y retroalimentación	El docente evalúa a los alumnos a través de un proceso formativo y continuo. evaluación, no siempre accediendo a lecciones sino a través de preguntas y respuestas sobre el tema de clase e incluso con trabajo en grupo. No le gusta usar evaluaciones sumativas ya que no dan buenos resultados y disuadir al estudiante de aprender. En ocasiones cuando no le queda claro el tema que le explican, lo repite y vuelve a	El maestro evalúa el progreso de los estudiantes usando ambas evaluaciones formativas durante actividades en el aula y seguimiento continuo, así como evaluaciones sumativas como cuestionarios de fin de unidad. Las lecciones orales brindan un contexto de la vida real para el dominio del idioma evaluación. Se proporciona retroalimentación a los estudiantes en función de los resultados y	Evalúa a través de la constante evaluación que es todos los días para evaluar ellos, ella se los pasa a la pizarra, les hace pronunciar y realizar los ejercicios. Utiliza sumativa y formativa. evaluación, pero la que más utiliza es la evaluación diaria, que sería la evaluación formativa.	Evalúo el progreso y el nivel de los alumnos a través de una combinación de evaluaciones formativas y sumativas. - Utilizo pruebas escritas, presentaciones orales, individuales y grupales. proyectos, así como la observación	El profesor evalúa de forma formativa y manera continua, comienza recordando la clase anterior, ella no lo considera apropiado decirle a un estudiante que él/ella está mal o incorrecta, ella busca otro tipo de respuesta, no le gustan los sumativos evaluaciones mucho. El maestro evalúa a través del	Afirma que utiliza una variedad de métodos de evaluación. Diversas estrategias en sus clases y que suele usar producciones orales cortas para evaluar el dominio del tema, así como exámenes sorpresa y cuestionarios, que usa más	Los estudiantes son evaluados en cada clase. Evaluación formativa centrada en hablar. Retroalimentación instantánea.

	realizar algunas de sus actividades para reforzarlo. La retroalimentación es bastante compleja de desarrollar debido a la cantidad de estudiantes, por lo que al finalizar el período académico desarrolla una actividad de recuperación donde retroalimenta el trabajo de sus alumnos con comentarios	tareas adicionales. y las actividades se asignan a aquellos que necesitan mejoras, incluidos dibujos y videos Se alienta a los estudiantes de alto rendimiento a aplicar sus habilidades y crear sus propias historias relacionadas con las actividades de la escuela secundaria. Este enfoque diverso de evaluación asegura evaluación continua, comentarios específicos y apoya el aprendizaje y el crecimiento de los estudiantes	Motiva la participen diariamente. con preguntas de retroalimentación basadas en lo que aprendieron el día anterior y también desarrollar ejercicios para ver si están aprendiendo.	continua de su participación en actividades de clase - Proporciono retroalimentación detallada a los estudiantes usando rúbricas y listas de control	trabajo en grupo, como retroalimentación, el maestro hace un trabajo de recuperación, ya que es difícil dar retroalimentación a cada estudiante.	frecuentemente. Además, menciona que proporciona retroalimentación a los estudiantes sobre su idioma desempeño a través de la plataforma, usando en línea actividades, audios y videos	
Desafíos y oportunidades	La enseñanza del inglés enfrenta desafíos como el nivel de inglés de los estudiantes, el reto que estos en el proceso de aprendizaje pueden adquirir en de alguna manera y desarrollar las habilidades que requiere el idioma. Otro desafío a enfrentar es la minoría de horas en la enseñanza del inglés,	Según el docente, la enseñanza del inglés en las escuelas secundarias enfrenta desafíos con número de estudiantes, conocimientos básicos limitados y baja motivación. Sin embargo, existen oportunidades de mejora. Las becas del gobierno permiten a los maestros mejorar sus habilidades a través del contacto con universidades	Falta de apoyo de los padres. Brechas que los estudiantes traen de año anterior también son un desafío. Resultado de aprendizaje de los estudiantes y la evaluación resultados.	Los principales desafíos a los que me enfrento incluyen la falta de recursos adecuados, la carga de trabajo limitada y la diversidad de niveles de habilidad en el aula. Veo oportunidades en el sistema	Un desafío es que en el proceso de enseñanza pueden adquirir el idioma inglés, otro desafío es que las horas de El inglés disminuirá, después de la pandemia, los maestros experimentan el desinterés general de los estudiantes. Los módulos deben mejorarse,	Uno de los principales retos a los que nos enfrentamos en el la enseñanza del inglés es el número de horas por semana asignada en colegios públicos y privados. En Además, se carece de un sistema	Timidez después de la pandemia. Existencia de rezago escolar producto de la pandemia. El sistema educativo no mejoró cuando la carga de cursos se redujo de 5 horas por semana a 3 horas por semana.

	ya que se reducirá de 5 horas a 3 horas. La docente enfrenta desafíos de desinterés global por parte de sus alumnos y su falta de hábitos de estudio ya que están en una edad en la que es difícil que se concentren en el aprendizaje. Una mejora que el docente identifica en el sistema educativo es la adecuación del módulo de trabajo según la contextualización y la realidad del Ecuador ya que las actividades se basan en un contexto real del país.	extranjeras. Los seminarios web proporcionan valiosas oportunidades de aprendizaje y los requisitos de avance profesional promueven desarrollo profesional. Estas iniciativas impactan positivamente en el sistema educativo, fomentar el aprendizaje y la motivación para la progresión profesional.		educativo para fortalecer la enseñanza del inglés, como la formación continua del profesorado, mejora de la infraestructura tecnológica y cultural intercambios	ya que no siempre son utilizables.	educativo claro que contribuya a fortalecer la enseñanza de este idioma.	
Apoyo y desarrollo profesional	El profesor ha tenido la oportunidad de formarse a través de cursos y webinars para mejorar la práctica docente, ofrecido por el Ministerio de Educación. • Sin embargo, para la enseñanza del inglés menciona que no hay capacitación para mejorar su nivel, porque ella está trabajando en la	A pesar de la falta de apoyo de las autoridades educativas, los profesores de inglés, incluidos el entrevistado, esforzarse por hacerlo lo mejor posible. Mientras que algo de desarrollo profesional existen oportunidades, los maestros individuales son los principales responsables de buscar el	Dentro de la institución, el vice-rector está a cargo de la parte pedagógica y es quien atiende las inquietudes y sugerencias de los profesores. Existen muy pocas oportunidades para desarrollo profesional como maestros de	Recibo apoyo puntual de las autoridades educativas para mejorar mi práctica docente. Creo que hay un desarrollo profesional limitado. oportunidades para los profesores de inglés a nivel de secundaria en	El ministerio en la pandemia brindó cursos para maestros, sin embargo, no hubo Cursos de inglés para profesores de inglés. Hay un programa llamado Teach English que es para profesores que no tienen la B2, para que accedan a este	Aunque no tengo el respaldo ni el apoyo de cualquier autoridad educativa, creo firmemente en las muchas oportunidades que existen para desarrollar profesionalismo como profesor de inglés. I	Laboratorio de inglés con proyector e internet. Existen de cursos y programas para docentes para desarrollar y mejorar las destrezas comunicativas. Se solicita que se incrementen las horas semanales.

	nivelación de los maestros que no tener el nivel b2 de inglés. Considera que la reducción de horas de enseñanza del inglés reduce la oportunidad de aprendizaje para los estudiantes. Indica que se debe desarrollar capacitación para desarrollar habilidades en inglés.	crecimiento. Para mejorar el apoyo, el entrevistado sugiere mejorar la comunicación entre Profesores de inglés, fomentando el trabajo en equipo y priorizando el aprendizaje de los estudiantes	inglés, el estado debe ofrece capacitación, pero no lo hace, existen muy pocos maestros que tienen B1 o B2 y casi nadie alcanza nivel C1. Los maestros que quieren alcanzar estos niveles deben tomar por cuenta propia los cursos. Es necesario tener constante formación, cursos de especialización donde se desarrollan habilidades lingüísticas básicas, así como así como métodos y técnicas para Tener una pedagogía acorde con las necesidades de los estudiantes	Ecuador. Sería beneficioso tener programas de formación más especializados, becas para estudios de posgrado y espacios de colaboración entre profesores.	curso, a esta formación, se preparan y toman el B2 y obtienen su B2. No hay mucho apoyo del ministerio	creer que el éxito en el ámbito profesional El desarrollo depende principalmente de cada individuo, ya que el gobierno ofrece formación en el campo del inglés.	Equipar a las instituciones con el material necesario. Dosificar el número de estudiantes.
Experiencias y resultados	El profesor ha tenido la oportunidad de formarse a través de cursos y webinars para mejorar la práctica docente, ofrecido por el	El maestro compartió un proyecto donde los estudiantes mostraron una mejora significativa en inglés a pesar de su falta inicial de	ha trabajado con niños con necesidades educativas especiales, niños que a menudo	Implementé un proyecto donde los estudiantes crearon podcasts en inglés, lo que mejoró su fluidez	Los proyectos interdisciplinarios son una buena cosa, pero siempre que se pueda impartir formación	Un proyecto positivo que he podido observar como profesor ha sido la competencia	La incorporación reciente del laboratorio de inglés ha motivado a algunos

	Ministerio de Educación. Sin embargo, para la enseñanza del inglés menciona que no hay capacitación para mejorar su nivel, porque ella está trabajando en la nivelación de los maestros que no tener el nivel b2 de inglés. Considere que la reducción de horas de enseñanza del inglés reduce la oportunidad de aprendizaje para los estudiantes. Indica que se debe desarrollar capacitación para desarrollar habilidades en inglés.	conocimiento y motivación. Varios métodos fueron usados, resultando en progreso, pero no tanto como se desea. Los estudiantes trabajaron activamente con verbos y superó su dependencia de las aplicaciones de traducción. El profesor está satisfecho. con los resultados obtenidos, aunque persiste la incertidumbre por posibles cambios de clase. El tiempo limitado y una gran cantidad de estudiantes dificultaron la participación en proyectos de inglés, pero las actividades en el aula se centraron en la narración de cuentos y la enseñanza de los tiempos verbales. los estudiantes tienen desarrolló un hábito de estudio y un cambio de actitud hacia el inglés, que inicialmente no tenía importancia para ellos.	tienen problemas de aprendizaje, donde ella ha tenido que hacer adaptaciones según el grado de necesidad educativa que tienen. Y con estudiantes con problemas de adicción en el pasado cursos a los que les ha ayudado centrarse exclusivamente y ver el estudio del inglés como prioridad para ellos. Los resultados más destacados fueron que los alumnos pasaron al siguiente curso con conocimiento y que eran capaz de seguir el hilo del inglés, es decir, pudieron desarrollar sus habilidades y sabía cómo manejar los libros.	oral y sus habilidades de investigación en inglés. He observado un aumento en el número de estudiantes que logran niveles aceptables de competencia en el idioma, así como mejora en sus habilidades para escuchar y hablar	sobre cómo para llevarlos a cabo. Trabajo con estudiantes de tercer año de la secundaria fue algo positivo, leyeron un libro y dramatizado, y lo hizo mucho más fácil comunicarse en inglés, y es una buena experiencia, es importante presentar a frases, para que entiendan y puede aplicarlos.	de mis alumnos en academias en las que han obtenido los primeros lugares, también han aprobado los exámenes en la universidad y más tarde con mayor dedicación han estudiado en el extranjero. Nos hemos colocado en quinto lugar en el ranking inglés Concurso de poesía y hemos participado en más de 10 festivales de música inglesa donde artistas locales, provinciales e internacionales han sido capaz de realizar.	estudiantes y ha beneficiado para mejorar el nivel de inglés de los estudiantes
--	---	---	--	--	--	---	--

Anexo 6. Planes de clase

Caso 1.

Caso 1



REPÚBLICA DEL ECUADOR
ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA "JOSÉ INGENIEROS"
Loja-Carigán-Las Pitas
Dirección: Av. 08 de Diciembre y Presidente Leonidas Plaza / Teléfonos: 2613773- 2613554

Informative Data:

Teacher: PECB
Grade: 2nd bachillerato
Section: Morning

Writing a report
Topic
Reports and developing writing skills
Aims
• To develop students' abilities to organize information and construct it into a text • To develop students' abilities to revise, redraft and improve their writing • To develop students' abilities to construct questions
Age group and level
A2.2 and above
Time
40 minutes
Materials
• Student worksheet
Introduction
During this lesson students will go through the process of developing ideas and collecting and organizing information. They will then use the information to create a report.

Procedure

Stage	Instructions
1. Pre-writing tasks (10 minutes)	- This part of the lesson should give students the opportunity to collect information before writing the report. This should reduce the amount of creativity needed during the actual writing. - Write up the headline: Put the students in groups of pairs to try to predict the content of the story and what may have happened to the teacher. - Get the students to change groups and compare what they think may have happened. - Give out a pile of about 10 or 15 small pieces of paper. Tell the students to write a question about the story on each piece of paper and give each one to you. (You might want to put up some question words on the board to help prompt them – i.e. Who...? What time....? How many....? Etc.) - As they give you back the slips of paper, write very brief answers on them and give them back. - Stop when the students have either used up all their slips of paper or run out of questions.
2. Writing preparation (15 minutes)	Students then collect up the information they have on the slips of paper. Tell them they will need use the information to compose a report to go with the headline. Before they start writing the report ask them to decide what order they will put the information in.

- Once they have grouped the information, students write the report and make sure to include all the information from their questions.
- 3. Task 3: Editing(15 minutes)**
- Once the students have written their reports ask them to exchange them with another student and give out the 'checklist' (on the student worksheet).The students then use this to check through each other's work and write on any comments or suggestions for improvement. Monitor and help here.
 - Then they give the checked report back to the original writer who makes any corrections or changes and produces a final draft, using the template provided,if they want.
- 4. Possible followup tasks**
- Put the reports up on the walls around the class and get the students to look atthem all and choose the one they think is best.
 - Collect the students' pieces of paper with their questions and do some error correction work.
- Teachers should look for the following:
- the way the information is organized (how many paragraphs, what is the focus of eachparagraph?)
 - the verb forms or structures used (present perfect, present simple, active or passive?)
 - ways in which the writer has made the writing more exciting (use of adjectives, adverts, varietyof lexis)
- Give the students the following headline:
'Mystery of the Disappearing Teacher Solved'
 - Ask them to produce a report for the radio or TV on how the mystery was solved and what happened.They could even include interviews with the teacher and students involved. (You could record or video this if you have access to a camera / mobile phone).

Curricular
adaptation:

Worksheets for students who present special educational needs:
Attention deficit: Antony Quezada León; Hhyperactivity: María Rossmery Gonzaga

Signatures:


Teacher of the subject


Area coordinator

Caso 2.

 Ministerio de Educación		SUBSECRETARÍA DE FUNDAMENTOS EDUCATIVOS DIRECCIÓN NACIONAL DE CURRÍCULO						
JOSÉ INGENIEROS BASIC EDUCATION SCHOOL				LECTIVE YEAR : 2021 - 2022				
SKILLS PLAN WITH PERFORMANCE CRITERIA								
1. INFORMATIVE DATA :								
Teacher :	Victoria Aguilar		Area/subject :	English	course::	10 th EGB	Paralelo: "A"	
Planning Unit No :	3	Planning Unit Title :	Historical facts		objectives of the planning :	Students will understand that history, technology, science and art are interrelate and evolve together, encouraging human curiosity to know and build a better world.		
2. PLANNING								
SKILLS WITH PERFORMANCE CRITERIA TO BE DEVELOPED: Seek and provide information and assistance, orally or in writing and in online interactions, for personal, social and academic purposes. REF EFL 4.1.6.						INDICADORES ESENCIALES DE EVALUACIÓN: Learners can demonstrate an ability to give and ask for information and assistance using level-appropriate language and interaction styles in online. REF I.EFL.4.4.1. (J.2, J.3, J.4, L.3)		
THEME:		CRIMES IN ART						
CROSSCUTTING :		Interculturality		PERIODOS:	1		START:	29-3-2022
Methodological strategies		Resources		achievement indicator		Evaluation activities / Techniques / instruments		
EXPERIENCE: Activation of prior knowledge through a dynamic called: WILD SENTENCES REFLECTION : - DO YOU REMEMBER HOW TO USE THE PRESENT PERFECT? - Have you seen crimes in art ? - Have you seen crimes in art ? - Do you know or know anything about Paul Cézanne? CONCEPTUAL: - Remind them about the present perfect in interrogative sentences.		- Student Text - Teacher's guide - English area curriculum - Copies		Learners can demonstrate an ability to give and ask for information and assistance using level-appropriate language and interaction styles in online		TECHNIQUE:: Demonstrate an ability to give and ask for information using level-appropriate language and interaction. INSTRUMENTOS: - Questions and answers - Talk and share your ideas.		

Educamos para tener Patria
 Av. Amazonas N34-451 y Av. Atahualpa, PBX (593-2) 3961322, 3961508
 Quito-Ecuador www.educacion.gob.ec



Ministerio
de Educación

SUBSECRETARÍA DE FUNDAMENTOS EDUCATIVOS

DIRECCIÓN NACIONAL DE CURRÍCULO

- Explanation about the main authors and crime paintings in art
 - Deepening of knowledge about crimes in art.
- Retrieved from:
<https://www.theguardian.com/artanddesign/jonathanjonesblog/2014/apr/23/top-10-crime-scenes-in-art>

APPLICATION :

- Observe some art paintings that represent crime, to have a better understanding of the subject.
- Read each student a paragraph of the reading.
- Give opinions in their own words about what they understood in the reading.
- Complete the following questions with what you understand.

HOMEWORK

- Share with your classmates the idea about the topic discussed

ELABORATED

Teacher : Victoria Aguilar

Signature :

Date : 26-3-2022

REVIEWED

Area Director:

Signature :

Date :

APPROVED BY

Vice Chancellor:

Signature :

Date :

Educamos para tener Patria

Av. Amazonas N34-451 y Av. Atahualpa, PBX (593-2) 3961322, 3961508
Quito-Ecuador www.educacion.gob.ec

[illegible]

		Teacher asks students to read aloud the sentences or ideas about the topic.	5 minutes		
		Students complete the name of the countries.	5 minutes		
		Students write the meaning of words, read them aloud and then erase to complete the sentences	5 minutes		
		Teacher explains the topic about customs and traditions using present simple and present continuous to describe what people wear.	10 minutes	Slides	
		Students work in groups and develop a worksheet in which they have to use there is and there are to describe places.	5 minutes		
		Teacher invites students to work in groups and exchange their work.	10 minutes		
			5 minutes		

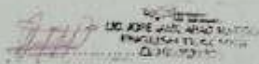
		Teacher asks to read the small reading.	5 minutes		
		Affirming Teacher asks students to choose the correct adjective that describes the picture.	5 minutes	Quizlet Platform	
		Assessment - Teacher shows students some images and students have to identify what country and custom is it.	5 minutes	Images	
		Teacher asks students to complete sentences using the vocabulary taught	10 minutes	Worksheet about superlatives (Liveworksheets)	

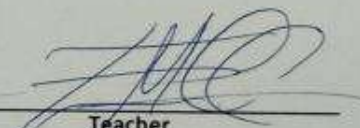
8. ANNEXES: Worksheet about custom and traditions : <https://es.liveworksheets.com/hp308>, there is / there are, clothes/ places flashcards: https://quizlet.com/_99nrcv?x=1qq&li=39&en Slides

9. OBSERVATIONS:

10. BIBLIOGRAPHY: Serna, H., (2016). *Teacher's Guide A1.2*, Quito, Ecuador: Grupo Editorial Norma SA

11. SIGNATURES


Approved by Lic. Jamil Abad


Teacher

Caso 4.

UNIDAD EDUCATIVA PADRE JULIAN LORENTE Lesson Plan

1. INFORMATIVE DATA

- 1.1 INSTITUTION: UEPIL"
1.2 INSTITUTIONAL TEACHER: ASQR
1.3 DATE: 15 DE MARZO DEL 2022
1.4 TOPIC: MUSIC GENRES

1.5 CLASS: 2 N D "E" BGU

1.6 SCHEDULE: 09h15 – 10h45 (2 period)

2. CONTENTS	3. OBJECTIVES	4. CLASS DEVELOPMENT	5. TIME	6. RESOURCES	7. ACHIEVEMENT INDICATORS
Music genres	To teach students to identify the different music genres and talk about their likes	Warm Up Stage Plays a song to identify the song and the author The teacher asks students some questions about the song and the author such as, who plays this song?, what is this song? What kind of music is it Study Stage. Teacher presents a short video about the music genres to motivate students to identify the different types of music and engage students to practice vocabulary related to the topic. Ss talk about their favorite song as well, teacher mentions some bands of reggae rock and heavy metal. Practice stage: Pair work to discuss their likes and dislikes Individual activity to draw their favorite singer to exchange ideas with the whole class Group work activity to exchange their task and build up a short description of their favorite songs and singers Read the lecture about the different types of music and singers around the world. Ss highlight the ideas and build up sentences to talk about their favorite songs and singers using the new words and phrases Assessment stage: Students share their writing text to get feedback	10 mins 10 minus 10 mins 10 mins 10 mins 10 mins	❖ Book ❖ video ❖ Whiteboard ❖ Markers ❖ Notebook ❖ Projector ❖ Canva Presentation (Flashcards) ❖ Worksheet	After applying the gamification elements students will be able to: Exchange ideas about their favorite singers and songs Write a short description about their singers and song using the vocabulary and phrases learned in class

		from their mates. Students read and suggest some ideas to improve the short paragraphs Students simulate an interview using vocabulary and phrases to demonstrate their understanding. Teacher controls the class and provide feedback to the whole class	10mins		
		Teacher checks the student's pronunciation and make some sentences to practice the pronunciation and improve it on the students	10mins		
		Ss practice the sentences as many times as they can in pairs	10mins		

7. ANNEXES: video, internet connection Canva Presentation (Flashcards), book (reading lecture)

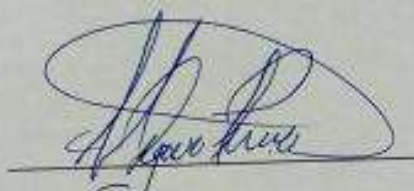
8. OBSERVATIONS:

9. BIBLIOGRAPHY:

Ministry of Education of Ecuador (2019). *English, Basic – Higher General Education Modules* https://recursos2.education.gob.ec/portfolio/sup_mod1_10ma_index/

10. SIGNATURES:


ASQR
INSTITUTIONAL TEACHER


ACADEMIC TUTOR

Caso 5.

	REPÚBLICA DEL ECUADOR ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA "JOSÉ INGENIEROS" Loja-Carigán-Las Pitas Dirección: Av. 06 de Diciembre y Presidente Leonidas Plaza / Teléfonos: 2613773- 2613554
Informative Data:	
Teacher: PECB	
Grade: 2 nd bachillerato	
Section: Morning	
Writing a report	
Topic	
Reports and developing writing skills	
Aims	
• To develop students' abilities to organize information and construct it into a text • To develop students' abilities to revise, redraft and improve their writing • To develop students' abilities to construct questions	
Age group and level	
A2.2 and above	
Time	
40 minutes	
Materials	
• Student worksheet	
Introduction	
During this lesson students will go through the process of developing ideas and collecting and organizing information. They will then use the information to create a report.	

Procedure

Stage	Instructions
1. Pre-writing tasks (10 minutes)	• This part of the lesson should give students the opportunity to collect information before writing the report. This should reduce the amount of creativity needed during the actual writing. • Write up the headline: Put the students in groups of pairs to try to predict the content of the story and what may have happened to the teacher. • Get the students to change groups and compare what they think may have happened. • Give out a pile of about 10 or 15 small pieces of paper. Tell the students to write a question about the story on each piece of paper and give each one to you. (You might want to put up some question words on the board to help prompt them – i.e. Who...? What time....? How many....? Etc.) • As they give you back the slips of paper, write very brief answers on them and give them back. • Stop when the students have either used up all their slips of paper or run out of questions.
2. Writing preparation (15 minutes)	• Students then collect up the information they have on the slips of paper. Tell them they will need use the information to compose a report to go with the headline. Before they start writing the report ask them to decide what order they will put the information in.

3. Task 3: Editing(15 minutes)

- Once they have grouped the information, students write the report and make sure to include all the information from their questions.
- Once the students have written their reports ask them to exchange them with another student and give out the 'checklist' (on the student worksheet).The students then use this to check through each other's work and write on any comments or suggestions for improvement. Monitor and help here.
- Then they give the checked report back to the original writer who makes any corrections or changes and produces a final draft, using the template provided,if they want.

4. Possible followup tasks

- Put the reports up on the walls around the class and get the students to look at them all and choose the one they think is best.
- Collect the students' pieces of paper with their questions and do some error correction work.

Teachers should look for the following:

- the way the information is organized (how many paragraphs, what is the focus of each paragraph?)
- the verb forms or structures used (present perfect, present simple, active or passive?)
- ways in which the writer has made the writing more exciting (use of adjectives, adverbs, variety of lexis)
- Give the students the following headline:
'Mystery of the Disappearing Teacher Solved'
- Ask them to produce a report for the radio or TV on how the mystery was solved and what happened.They could even include interviews with the teacher and students involved. (You could record or video this if you have access to a camera / mobile phone).

Curricular adaptation:

Worksheets for students who present special educational needs:
Attention deficit: Antony Quezada León; Hhyperactivity: Maria Rossmery Gonzaga

Signatures:


Teacher of the subject


Area coordinator

Unidad Educativa San Francisco de Asis

Lesson Plan

1. INFORMATIVE DATA

1.1 INSTITUTION	: Unidad Educativa San Francisco de Asis	
1.2 TEACHER	: EMCC	1.5 TIME: 07:15 - 8h45 (2 hours)
1.3 SUBJECT	: English	1.6 DATE: March 24 th , 2022
1.4 GROUP	: 1ST BGU "E"	1.7 TOPIC : Customs and Traditions

2. CONTENTS	3. OBJECTIVES	4. PROCEDURES	5.TIMING	6. RESOURCES	7.SUCCESS INDICATORS
Structure There is / there are Present simple present continuous Vocabulary Clothes, countries, customs and traditions	To talk about the customs and traditions that they celebrate in their countries	Activation The teacher asks students a video about the customs and traditions around the world Connection Acronyms - Teacher shows students vocabulary related to the topic. - Teacher explains the meaning of words and provides examples. - Teacher shows some pictures and asks them to relate to the places or countries	5 minutes 5 minutes 5 minutes	Flashcards Video Projector posters	Students will be able to: - Exchange ideas about the traditions and customs that they celebrate in their families, - Describe places using the vocabulary in context. - Write a short paragraph about the customs and traditions around the world.

		Teacher asks students to read aloud the sentences or ideas about the topic.	5 minutes		
		Students complete the name of the countries.	5 minutes		
		Students write the meaning of words, read them aloud and then erase to complete the sentences	5 minutes		
		Teacher explains the topic about customs and traditions using present simple and present continuous to describe what people wear.	10 minutes	Slides	
		Students work in groups and develop a worksheet in which they have to use there is and there are to describe places.	5 minutes		
		Teacher invites students to work in groups and exchange their work.	10 minutes		
			5 minutes		

		Teacher asks to read the small reading.	5 minutes		
		Affirming Teacher asks students to choose the correct adjective that describes the picture.	5 minutes	Quizlet Platform	
		Assessment - Teacher shows students some images and students have to identify what the country and custom is it.	5 minutes	Images	
		Teacher asks students to complete sentences using the vocabulary taught	10 minutes	Worksheet about superlatives (Liveworksheets)	

8. ANNEXES: Worksheet about custom and traditions : <https://es.liveworksheets.com/hp308>, there is / there are, clothes/ places flashcards: https://quizlet.com/_99necv?x=1a01&i=32&en Slides

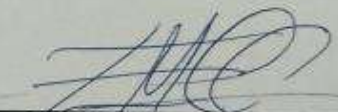
9. OBSERVATIONS:

10. BIBLIOGRAPHY: Serna, H., (2016). *Teacher's Guide A1.2*, Quito, Ecuador: Grupo Editorial Norma SA

11. SIGNATURES


 LIC. JAMIL ABAD
 INGENIERO EN SISTEMAS DE INFORMACIÓN
 CLASIFICADO

Approved by Lic. Jamil Abad


 Teacher

[illegible]

		Teacher asks students to read aloud the sentences or ideas about the topic.	5 minutes		
		Students complete the name of the countries.	5 minutes		
		Students write the meaning of words, read them aloud and then erase to complete the sentences	5 minutes		
		Teacher explains the topic about customs and traditions using present simple and present continuous to describe what people wear.	10 minutes	Slides	
		Students work in groups and develop a worksheet in which they have to use there is and there are to describe places.	5 minutes		
		Teacher invites students to work in groups and exchange their work.	10 minutes		
			5 minutes		

		Teacher asks to read the small reading.	5 minutes		
		Affirming Teacher asks students to choose the correct adjective that describes the picture.	5 minutes	Quizlet Platform	
		Assessment - Teacher shows students some images and students have to identify what country and custom is it.	5 minutes	Images	
		Teacher asks students to complete sentences using the vocabulary taught	10 minutes	Worksheet about superlatives (Liveworksheets)	

8. ANNEXES: Worksheet about custom and traditions : <https://es.liveworksheets.com/hp308tu>, there is / there are, clothes/ places flashcards: http://quizlet.com/_99necy?x=1qot&i=398ten Slides

9. OBSERVATIONS:

10. BIBLIOGRAPHY: Serna, H., (2016). *Teacher's Guide A1.2*, Quito, Ecuador: Grupo Editorial Norma SA

11. SIGNATURES


 LIC. JAMIL ABAD
 ENSEÑANTE DE INGLÉS
 QUITO, ECUADOR

Approved by Lic. Jamil Abad


 Teacher

Anexo 7. Diario de reflexión del investigador

<i>Fecha</i>	<i>DIARIO DE REFLEXIÓN</i>
<i>Abril 2018</i>	<i>Hoy inicié mi investigación sobre la enseñanza del inglés en el nivel de bachillerato. Las prácticas pedagógicas de los docentes y su relación con el desarrollo de las destrezas básicas del idioma. Empecé a revisar la literatura y encontré muchas fuentes interesantes que me ayudarán a profundizar en el tema. Me preocupa un poco la cantidad de información que debe procesar, pero creo que con organización y disciplina podré hacerlo.</i>
<i>Mayo 2018</i>	<i>Comencé mi investigación cualitativa descriptiva enfocada en la enseñanza del idioma inglés en secundaria hoy. Me tomó algún tiempo pensar en la pregunta de investigación adecuada y en la forma de abordar el estudio. Finalmente, decidí que entrevistar a los maestros y observar sus clases sería la mejor manera de obtener información sobre cómo se enseña el inglés en la secundaria. Hoy en día, hice un plan de investigación detallado y estoy ansioso por comenzar a recopilar datos.</i>
<i>Junio 2018</i>	<i>Estuve leyendo varios artículos sobre la enseñanza del inglés. Me sorprendió cómo la mayoría de ellos destacan los beneficios de la tecnología, pero también reconocen que su uso está limitado a las condiciones de las instituciones. Me preocupa que algunas personas vean la tecnología como una solución mágica para todos los problemas educativos.</i>
<i>Agosto 2018</i>	<i>Hoy tuve una entrevista con un experto en educación y con mucha experiencia en enseñanza del inglés. Fue muy interesante hablar con él sobre los desafíos y oportunidades que presenta la tecnología en el aula para mejorar los resultados de enseñanza. Me dejó pensando en cómo se puede utilizar la tecnología para fomentar el desarrollo de las destrezas básicas en los estudiantes, en lugar de limitarlos a una educación superficial y basada en la memorización.</i>

<i>Enero 2019</i>	<i>Hoy me di cuenta de que los objetivos no estaban bien delineados. Aunque esto puede ser desalentador, también es emocionante porque significa que estoy haciendo nuevos descubrimientos y aprendiendo más sobre mi tema. Me doy cuenta de que la investigación implica estar dispuesto a aceptar nuevos hallazgos y cambiar de dirección cuando sea necesario.</i>
<i>Marzo 2019</i>	<i>Hoy estoy planeando mi siguiente paso en la investigación. Me doy cuenta de que es importante establecer metas claras y realistas para mantenerme enfocado y asegurarme de que estoy haciendo progresos. También estoy reflexionando sobre cómo puedo mejorar mi enfoque y metodología para hacer mi investigación más efectiva y rigurosa.</i>
<i>Agosto 2019</i>	<i>Hoy fue mi primer día de observación en una escuela secundaria local. Observé tres clases de inglés y tomé notas detalladas sobre las estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros. También tomé nota de la participación de los estudiantes y su comprensión del material. Fue interesante ver cómo cada maestro tenía su propio enfoque y estilo de enseñanza. Estoy ansioso por entrevistar a estos maestros para obtener más información sobre su enfoque.</i>
<i>Enero marzo 2022</i>	<i>Hoy fue el día de las entrevistas. Entrevisté a cada uno de los siete maestros que observé ayer. Fue interesante escuchar sus perspectivas sobre la enseñanza del inglés en la secundaria. Cada maestro tenía su propio enfoque y estrategias de enseñanza. Algunos se enfocaron en la gramática, mientras que otros se enfocaron en la conversación y la fluidez. También aprendí sobre los desafíos que enfrentan los maestros al enseñar inglés a adolescentes y cómo tratan de superar esos desafíos.</i>
<i>Abril 2022</i>	<i>Hoy pasé el día revisando mis notas de observación y mis transcripciones de las entrevistas. Estoy tratando de encontrar patrones y temas comunes en la forma en que se enseña el inglés en la secundaria. También estoy tratando de identificar las fortalezas y debilidades de cada enfoque de enseñanza.</i>
<i>Mayo 2022</i>	<i>Hoy fue el día de hacer una síntesis de los datos. He estado trabajando en una descripción detallada de los diferentes enfoques de enseñanza utilizados por los maestros y cómo estos enfoques afectan el aprendizaje de los estudiantes. También estoy explorando los temas comunes que surgieron durante las entrevistas y tratando de identificar cualquier patrón que pueda haber emergido de mis datos.</i>

<i>Junio 2022</i>	<i>Después de analizar los datos que recopilé en mis entrevistas y en mi revisión de la literatura, estoy empezando a darme cuenta de que el papel de la tecnología en la educación es complejo y multifacético. No se trata sólo de implementar herramientas tecnológicas en el aula, sino también de reflexionar sobre la manera en que la tecnología está cambiando nuestra forma de aprender y de interactuar con el mundo.</i>
<i>Agosto 2022</i>	<i>Estoy empezando a delinear algunas ideas para mi informe final. Creo que quiero enfocarme en la necesidad de un enfoque crítico y reflexivo sobre los diferentes enfoques en la enseñanza del inglés. No se trata solo de utilizar las herramientas didácticas para mejorar el resultado de la enseñanza del idioma, sino también de cuestionar su impacto en la forma en que los estudiantes piensan y aprenden.</i>
<i>Septiembre 2022</i>	<i>Estoy reflexionando sobre lo que he aprendido durante este tiempo y me doy cuenta de lo importante que es tener una mente abierta y estar dispuesto a aprender constantemente. La investigación es un proceso de aprendizaje continuo y siempre hay más por descubrir. También estoy agradecido por el apoyo de mis colegas y amigos en este proceso.</i>
<i>Enero 2023</i>	<i>Hoy fue el día de redactar el informe final. He estado trabajando en mi análisis y redactando el informe final. Estoy tratando de presentar mis hallazgos de una manera clara y concisa para que sean útiles para otros investigadores o educadores que estén interesados en el tema.</i>
<i>Marzo 2023</i>	<i>Hoy finalmente terminé el informe final. Me siento muy satisfecho con el trabajo que hice y con los hallazgos que encontré. Creo que mi investigación puede ser útil para otros educadores que estén interesados en mejorar la enseñanza del inglés en la secundaria. Estoy ansioso por compartir mis hallazgos con mis colegas y ver cómo pueden aplicarse en la práctica.</i>

Anexo 8. Fotos de las clases observadas

Caso 1.



Caso 2.



Caso 3.







Caso 4.











Caso 5.

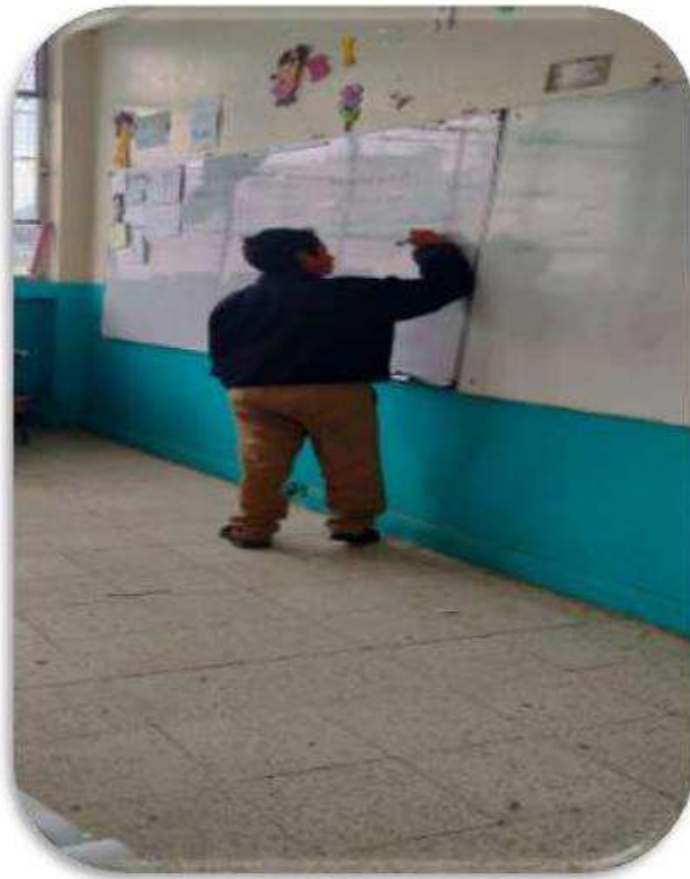






Caso 6.











Caso 7.











Anexo 9. Cartas de autorización de Observación de clase

6.1 INSTITUCIÓN EDUCATIVA URBANO MARGINAL



**UNIDAD EDUCATIVA
"PADRE JULIÁN LORENTE"**

Loja, 15 de diciembre del 2021

Licenciada
Adriana Elizabeth Cango Patiño

Estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades
de la Universidad Nacional de la Plata-Argentina

Ciudad: -

De mi consideración:

El motivo de la presente carta, tienen como objetivo comunicar a usted que luego de conocer su oficio de fecha 14 de Diciembre del 2021, mediante el cual solicita autorización para realizar Observaciones de Clase a tres docentes de inglés que impartan la asignatura en el Nivel de Bachillerato con el fin de obtener elementos para la elaboración y sustentación de su tesis doctoral titulada **ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLES EN EL NIVEL DE BACHILLERATO EN EL ECUADOR: Las prácticas de los docentes y su relación con el desarrollo de las destrezas básicas del idioma**, me permito informarle que se autoriza realizar las observaciones dúlicas a los docentes de 1ro, 2do y 3ro de bachillerato de la institución educativa, para lo que le recomiendo ponerse en contacto con los docentes para definir el día y la hora. Por otra parte, exhorto a usted el compromiso de socializar a la institución los resultados obtenidos en su estudio sobre "la calidad de las clases impartidas, así como también la motivación profesional que demuestran los docentes al momento de impartir la asignatura", puesto que sobre estos aspectos se enfoca uno de los objetivos del Ministerio de Educación en Ecuador. Además, esta información que permitirá proponer actividades académicas relacionadas a la práctica docente de los profesores de inglés de la institución.

Particular que comunico para los fines pertinentes.

Atentamente,



Dra. Geovanna Reinoso Castillo Mg. Sc.



RECTORA DE LA UNIDAD EDUCATIVA "PADRE JULIÁN LORENTE"

6.2 INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL



**UNIDAD EDUCATIVA
JOSE INGENIEROS**

Loja, 5 de Enero del 2022.

Licenciada

Adriana Elizabeth Cango Patiño

Estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de la Plata-Argentina.

Ciudad.-

De mi consideración:

Por medio de la presente me permito comunicarle que su solicitud para realizar Observaciones de Clase a dos Docentes del Área de inglés ha sido autorizada, por lo que debe ponerse en contacto con los docentes para establecer tanto el día como la hora en la que se lleve a cabo la actividad solicitada. Por otro lado, siendo uno de los objetivos del Ministerio de Educación mejorar la calidad de las clases impartidas, así como también la motivación profesional que demuestran los docentes al momento de impartir la asignatura, me permito solicitarle a usted que una vez concluido su estudio investigativo, se haga conocer a la institución los resultados obtenidos así como las conclusiones establecidas en su tesis doctoral titulada **ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS EN EL NIVEL DE BACHILLERATO EN EL ECUADOR: Las prácticas de los docentes y su relación con el desarrollo de las destrezas básicas del idioma**, esto con el objetivo de proponer actividades académicas enfocadas a apoyar el desarrollo de la práctica docente de todos los profesores del área inglés de nuestra institución.

Por la atención brindada a la presente, antelo mis sentimientos de consideración y estima.

Atentamente,



Dra. Paulina Patiño Mg. Sc.
RECTORA DE LA UNIDAD EDUCATIVA "JOSE INGENIEROS"