



Planeación de la clase de inglés desde la perspectiva y experiencia de docentes en secundaria: un estudio de casos múltiple

English lesson planning from secondary teachers' perspective and experience: a multiple case study

Selenne Ríos-Higuera*
Mirián Adriana Noriega-Jacob
Graciella Cristina Corella-Santacruz

Recibido: 17 de junio de 2022
Aceptado: 2 de julio de 2022

Resumen

Se presentan los hallazgos de un estudio descriptivo en el cual participaron siete docentes de inglés de secundarias públicas en Hermosillo, Sonora, México. El estudio tuvo un enfoque cualitativo y el método fue el estudio de casos múltiples. Se entrevistó a cuatro de los participantes y se analizaron las planeaciones de los siete. Los hallazgos develan la importancia que los docentes otorgan a la planeación para su práctica docente, pues la consideran como una guía para lograr los aprendizajes esperados. Asimismo, consideran que los elementos más importantes de la planeación son los tres momentos de la secuencia didáctica y los objetivos. Una limitante de este estudio fue su carácter exploratorio; mientras que una aportación fue la apertura hacia nuevos horizontes de investigación en el terreno del ejercicio docente en secundarias públicas de México. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Palabras clave: educación básica, enseñanza de lengua extranjera, planeación de clase.

Abstract

This paper presents the findings of a descriptive study in which seven English teachers from public high schools in Hermosillo, Sonora, Mexico participated. The focus was

qualitative with a multiple case study method. Four teachers were interviewed and the lesson plans of the seven of them were analyzed. The findings reveal the importance that teachers give to planning for their teaching practice, since they consider it as a guide to achieve the expected learning. Likewise, they consider that the most important elements of planning are the three moments of the didactic sequence and the objectives. A limitation of this study was its exploratory nature, while one contribution was the opening towards new research horizons in the field of teaching in public high schools in Mexico.

Keywords: *ubasic education, foreign language teaching, lesson planning.*

Introducción

La planeación de clase tiene un impacto sustancial debido a su influencia en el aprendizaje de los alumnos (Woolfolk, 2010). El estudio de Islas, Trevizo y Heiras (2014) muestra una correlación entre una buena planeación y el sentimiento



Sellenne Ríos-Higuera es docente en la Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo; perfil deseable PRODEP y representante del Cuerpo Académico en Formación "Procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial y en la práctica docente". Su investigación se centra en las líneas de formación docente y de aprendizaje del inglés. C. e.: ensh.srios@creson.edu.mx *Autora de correspondencia.



Mirián Adriana Noriega-Jacob es docente en la Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de Conacyt y del Cuerpo Académico en Formación "Procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial y en la práctica docente". Sus investigaciones se centran en el estudio de competencias lingüísticas, formación y práctica docente. C. e.: m.noriega@creson.edu.mx



Graciella Cristina Corella-Santacruz es docente de la Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo, y colaboradora del Cuerpo Académico en Formación "Procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial y en la práctica docente". Su investigación se centra en la enseñanza y el aprendizaje del inglés y formación docente. C. e.: ensh.gcorella@creson.edu.mx

de autoeficacia en los docentes. Además, otros estudios han demostrado que hay una relación positiva entre la calidad de la planeación y la calidad de la implementación de esta (Dorovolomo, Phan y Maebuta, 2010), que favorece una educación de mayor calidad (Hernández, Camacho y Espinosa, 2019).

La planeación necesita atención y reflexión del docente dirigidas al diseño de las actividades pedagógicas que contribuirán al logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes, por medio del establecimiento de objetivos claros. No obstante, la planeación debe caracterizarse por su flexibilidad, que se visualiza en la praxis docente y favorece siempre el aprendizaje de los alumnos (Islas et al., 2014); de lo contrario, puede obstaculizar el aprendizaje de los mismos (Woolfolk, 2010).

De acuerdo con Harmer (2007), algunos docentes, unos minutos previos al ingresar al aula, piensan los contenidos de la clase y las estrategias que implementarán con sus alumnos como parte de su práctica profesional. Aunque esto podría limitar el éxito en el logro de aprendizajes, refleja un breve ejercicio de pensamiento necesario para el proceso del diseño de planeaciones. Por su parte, Scrivener (2011) afirma que un plan de clase escrito es la evidencia de haber pasado por el proceso de pensar. Para algunos docentes, poner su planeación por escrito significa utilizar un formato de plan de clase, el cual contiene diferentes elementos, como los objetivos y las secuencias de actividades. Ante esto, Scrivener (2011) denomina el plan formal, pero señala que, por diferentes motivos, a veces los docentes no realizan un plan formal y recurren a formas *alternativas* de planeación. Al respecto, Harmer (2007) señala que algunos docentes escriben notas rápidas (*scribble*) sobre el nombre de las actividades o funciones del lenguaje que enseñarán.

Asimismo, Scrivener (2011) presenta el *running order* (agenda de actividades), donde el docente rápidamente y antes de llegar a su clase pone por escrito el orden en el que presentará sus actividades. También señala otras formas alternativas de planear que implican, hasta cierto grado, espontaneidad y un amplio conocimiento sobre la lengua meta y su enseñanza. Por ejemplo, él propone “soñar la clase”, lo cual consiste en que los docentes imaginen su lección y las diferentes rutas que ellos o los estudiantes pueden tomar y hacia dónde pueden llevar. Otra alternativa recomendada es “planear a medias”, para los más experimentados, según lo señala. De esta forma, los docentes piensan en “miniactividades” y no en el trabajo sobre la lengua meta, para enfocar su energía en el trabajo espontáneo de aspectos lingüísticos que surjan durante clase si estos son útiles, interesantes y apropiados para los estudiantes. Otra propuesta

por el autor es la “ruta de la selva” (*jungle path*), que consiste en no planear, sino en crear la lección a partir de lo que está ocurriendo en clase. De cualquier forma, la preparación de actividades y recursos a utilizar con antelación es sumamente importante. La planeación ayuda al docente a disminuir incertidumbre (Woolfolk, 2010) y posibles problemas.

Aunque la planeación puede ser distinta, según las características de los procesos educativos por atender, los objetivos de cada lección son fundamentales (Scrivener, 2011), pues determinan estrategias y recursos necesarios para el aprendizaje del alumno. No obstante, no hay un formato específico para la planeación (Brown, 2007; Harmer, 2007). En este sentido, Brown (2007) señala seis elementos: objetivo general, objetivos específicos, materiales y equipo, procedimientos, evaluación y trabajo extraclase. Por su parte, Harmer (2007) indica que deben incluirse los objetivos, perfil de los estudiantes, presuposiciones sobre lo que los alumnos saben y lo que pueden hacer, objetivos personales del docente, enfoque de habilidad o enfoque de lenguaje, horario, problemas potenciales de los aprendices y posibles soluciones e indicadores de éxito. A su vez, Scrivener (2011) propone un ejemplo de formato de planeación basada en etapas para una sesión de clase. En el formato se incluyen elementos como la etapa, procedimiento, tareas (*tasks*), interacción (donde se especifica si es del docente hacia los estudiantes, estudiante con estudiante, grupos pequeños, parejas, etcétera), objetivos y tiempo o duración de cada actividad/tarea. Si bien se observan diferentes elementos en las propuestas de estos autores, los tres coinciden en uno: los objetivos.

Finalmente, se recomienda que en la planeación se incluyan aspectos de la evaluación, pues permite ofrecer un mejor acompañamiento de aprendizajes en los estudiantes. A partir de ello, es importante mencionar que Scrivener (2011) enfatiza que la evaluación es una actividad regular durante el curso, que permite al docente asegurarse de que los estudiantes han alcanzado los objetivos establecidos. Esto sugiere que la evaluación debe considerarse como uno de los elementos al planear. Asimismo, las aportaciones de Brown (2001), Harmer (2007) y Scrivener (2011) coinciden en los procedimientos y en la evaluación. Partiendo de ello, se sugiere que, como mínimo, el formato de planeación de la clase de inglés contenga los objetivos, los procedimientos o las actividades a realizar, así como la evaluación; entendiendo esta última como aquellas actividades que permitirán al docente reconocer si sus estudiantes lograron el objetivo de la clase.

Al momento de este estudio, la enseñanza del inglés como lengua extranjera en educación básica pública en México tenía como eje curricular dos programas

diseñados por la Secretaría de Educación Pública (SEP). El primero es el *Programa Nacional de inglés en Educación Básica* (PNIEB) (SEP, 2011), en el cual se señala que las planeaciones de los docentes deben garantizar que los estudiantes aprendan haciendo: “que aprendan a escuchar escuchando, hablar hablando, leer leyendo y escribir escribiendo en situaciones reales de comunicación y con distintos propósitos” (p. 27). El segundo es *Aprendizajes Clave para la educación integral. Lengua extranjera. Inglés* (SEP, 2017), el cual se deriva del Modelo Educativo 2016 del Programa Nacional de Inglés (PRONI). En dicho documento se indica que los aprendizajes esperados son el referente fundamental para la planeación (SEP, 2017) y define la planeación como una herramienta necesaria para el docente que le sirve de “ruta” hacia el logro de los objetivos en cada sesión.

A partir de lo anterior, la planeación es el punto inicial de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, se señala la importancia de investigar sobre cómo planifican las clases los maestros de inglés en secundaria pública, pues existe escasa información científica respecto a la enseñanza de esta lengua en dicho nivel en México (Ramírez-Romero, 2009). Por lo anterior, el propósito principal de este documento es mostrar los hallazgos de un estudio exploratorio con respecto a las perspectivas y experiencias de siete docentes de inglés sobre la planeación de clase en educación secundaria pública en seis escuelas de Hermosillo, Sonora, México. Se espera que este estudio contribuya a cimentar futuras investigaciones que permitan generalizar los resultados con respecto a la planeación didáctica de maestros de inglés en México.

Materiales y método

Es descriptivo con un enfoque cualitativo, por medio del estudio de casos múltiple o colectivo como método (Cohen, Manion y Morrison, 2007; Jiménez y Comet, 2016; Ponce, 2018). El muestreo realizado fue no probabilístico y por conveniencia, pues permitió escoger docentes que accedieran a participar en el estudio (Creswell, 2012; Otzen y Manterola, 2017). Los participantes de esta investigación fueron un grupo de siete profesores de inglés (seis mujeres y un hombre) en educación secundaria pública de la ciudad de Hermosillo, Sonora, México. La participación mayoritaria de mujeres no obedece a una decisión en particular. El rango de experiencia de trabajo en secundaria pública de los participantes era de dos a 20 años. Además, tres de los docentes eran egresados de una escuela normal superior con especialidad en inglés; las cuatro maestras restantes eran egresadas de universidades públicas; tres de ellas tituladas en el área de inglés y una en

turismo. Para hacer referencia a los docentes, se utilizan otros nombres con el objetivo de guardar el anonimato.

Las técnicas de recolección de información empleadas fueron la recolección de información existente (Burke y Christensen, 2020) y la entrevista estructurada (Best y Kahn, 2006). La primera se basa en la observación; consiste en observar y analizar la documentación existente y útil para lograr el propósito del estudio (Burke y Christensen, 2020); para este estudio, se revisaron las planeaciones que los siete docentes facilitaron. Cabe destacar que estas no necesariamente correspondían a la unidad en la que estaban trabajando al momento del estudio, pues hubo docentes que no tenían su planeación terminada al inicio de la unidad. Sin embargo, se consideró que esto no afectaba el objetivo de la investigación, pues el propósito del estudio era determinar las perspectivas y experiencias de docentes de inglés en cuanto a la planeación de clase en educación secundaria. Asimismo, se analizaron las planeaciones con el objetivo de determinar cómo organizaban su clase, con base en el desarrollo de la descripción de actividades y la inclusión de las diferentes habilidades comunicativas en sus sesiones (lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral). De esta forma, cuatro docentes entregaron planeaciones de primer grado, dos de segundo y uno de tercero.

Se entrevistaron a cuatro de los siete participantes de manera presencial, debido a sus condiciones laborales, pues atendían otros compromisos adicionales a los del grupo de inglés. Además, la sobrecarga de responsabilidades y otras particularidades propias de los profesores impidió realizar las entrevistas proyectadas para la totalidad de los participantes del estudio. Por lo tanto, se advierte que para realizar este tipo de investigaciones pueden intervenir factores que se encuentran fuera del alcance de los responsables del proyecto, afectando la recolección de datos, tal como sucedió en este estudio, donde solo se realizaron cuatro de siete entrevistas previstas.

La entrevista estructurada se conformó por ocho preguntas (Anexo 1) para obtener información sobre las perspectivas de los docentes acerca de la realización de la planeación y sus experiencias en este ejercicio. Esto permitió analizar las perspectivas de los docentes sobre 1) la necesidad de realizar una planeación, 2) la periodicidad de entrega, 3) sus elementos, 4) la explicitud en la redacción de las actividades y 5) cómo se debe planear la clase de inglés para incluir las cuatro habilidades del lenguaje: comprensión auditiva (*listening*), expresión oral (*speaking*), comprensión lectora (*reading comprehension*) y expresión escrita (*writing*); y las experiencias de los docentes en cuanto a los programas de estudio con los que estaban trabajando, la posible existencia

de una planeación alterna a la oficial, el proceso que seguían para planear, la implementación de la planeación y los factores que facilitaban y dificultaban la planeación.

La información obtenida en las entrevistas se analizó en dos niveles, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), y Creswell (2012). Primero se hizo una codificación abierta para identificar códigos y categorías, y se realizó una codificación axial, donde se compararon las categorías para agruparlas en temas más amplios; en segundo lugar, después del análisis, se hizo una triangulación de datos y fuentes. Para lo primero fue necesario comparar los hallazgos en las entrevistas con lo observado en las planeaciones de los docentes; para lo segundo fue necesario comparar los testimonios de los docentes, con la finalidad de encontrar semejanzas y diferencias en sus perspectivas, y proceder.

Hallazgos

La planeación: una guía necesaria para lograr los objetivos de aprendizaje

Se preguntó a los docentes sobre su perspectiva con respecto a la necesidad de realizar una planeación de clase. A continuación, se muestra un extracto de la entrevista a la maestra *Lupita*, en el cual la docente deja entrever la necesidad de considerar no solo los aprendizajes esperados que marca el programa, sino también las características de los estudiantes:

La entrega de planeaciones es sumamente importante, ya que con estas nos guiamos y podemos preparar con anticipación nuestras clases para lograr los aprendizajes que se esperan en los niños, además de atender con dinámicas y estrategias adecuadas a las características del grupo (*Lupita*).

Los otros tres docentes entrevistados coinciden con el testimonio de la maestra *Lupita* y reconocen la importancia de la planeación como elemento base de su praxis docente. Asimismo, en las aportaciones se señala como un medio que favorece el logro de aprendizajes, a partir del diseño de actividades y estrategias, como lo señala la maestra *Lourdes*: “Pues son muy importantes [las planeaciones], sí, en realidad sí creo que es una necesidad porque te dice hacia dónde queremos ir o cuál es el objetivo en la materia en específico”.

Además, los maestros reconocen en la planeación de clase una guía que les permite mantener en la mira qué se debe hacer y cómo; la maestra *Rosa* contestó al respecto: “Para mí es importante porque es la guía que vas a seguir al dar las clases, vas a saber lo que vas a hacer, cómo vas a hacerlo y cómo vas a aplicar”.

Complementando esto, el maestro *Juan* afirmó que la planeación facilita el quehacer docente: “Aunque es un poco meticulosa, la situación, y cansada, creo que es necesario porque facilita las clases”.

A partir de lo anterior, se encontró que los cuatro profesores reconocen la importancia del diseño de planeaciones, así como la funcionalidad de sus elementos. Además, consideran la planeación como una guía del trabajo que deben hacer en clase y que, a su vez, facilita dicho trabajo.

El docente como escritor y lector de su propia planeación

Los participantes del estudio indicaron que en su planeación no suelen incluir demasiados detalles; esto pudo corroborarse en los anexos 2-8. Además, los docentes se reconocieron como principales lectores de este documento. Por su parte, la maestra *Lourdes* manifestó lo siguiente:

A mí no se me hace que es necesario hacerla de manera tan específica y explícita, porque, bajo mi experiencia, se te pueden dar distintos factores, [por ejemplo,] que los muchachos no entiendan de alguna manera y se te ocurre otro. [Lo importante] es que tú sepas qué es lo que tienes que hacer, cuál es el objetivo de esa clase y a dónde quieres llegar, y si encuentras otra manera como más fácil para ellos sin tener que estar casada con la idea que tenías al principio. [...] no se me hace que sea tan necesario el hacerlo tan explícito y detallado, se me hace [...] tiempo tirado.

A partir de esto, se infiere que esta maestra le otorga más importancia a lograr el objetivo por medio de las actividades necesarias, aunque esto implique improvisar. De forma similar, la maestra *Rosa* señaló que una planeación detallada no es necesaria:

Para mí no es necesario que sea [tan] explícita, porque, al final de cuentas, yo soy la que la está realizando; entonces, yo sé lo que debe de llevar, yo sé a lo que me refiero, o sea, con que se tenga la idea general de lo que se quiere hacer, para mí es suficiente [...] se supone que hago una planeación pero siempre la he hecho [muy] general y en el día a día tengo un cuaderno de notas donde apunto lo que quiero hacer, cómo lo quiero hacer, qué actividades quiero hacer y todo eso, y ahí mismo en el cuaderno voy anotando lo que funciona, lo que no funciona, los alumnos que tienen problema y todo eso.

Aunque la maestra Rosa dijo que diseña su planeación con aspectos generales, su testimonio deja entrever su preocupación por atender a las necesidades de los estudiantes por medio de una planeación personal alterna a la oficial. Un caso similar es el del maestro Juan: “Creo que la planeación la utiliza el maestro y a conciencia de él y a su propio entendimiento debe de hacerla, [...] la hago sencilla, con [...] elementos que me faciliten la lectura o la ejecución de ella”. También señaló que hacía una planeación alterna:

Yo [hago] una planeación generalizada, muy general, y la que yo utilizo; ya viene más detallada, poniendo especial énfasis en qué voy a evaluar y cuál es el objetivo que quiero lograr. Me enfoco del principio, inicio, desarrollo y cierre más detallado.

Estas afirmaciones sugieren el carácter práctico y personalizado que le otorgan a la planeación. En otras palabras, los docentes ven la planeación como una herramienta útil para ellos mismos, con información suficiente que les permita entender lo plasmado para poderlo poner en práctica y lograr los objetivos de aprendizaje. Por otra parte, el hecho de realizar una planeación más detallada sugiere que los docentes se preocupan por atender las necesidades de los estudiantes, que van conociendo conforme avanza el periodo de clases.

Los elementos de la planeación

La entrevista realizada permitió explorar aquellos elementos importantes para el diseño de la planeación, según los participantes del estudio. En la Tabla 1 se observan diversos elementos mencionados por los cuatro docentes entrevistados. Los cuatro casos coinciden en la secuencia de clase y tres, en los objetivos. Esto sugiere que, para los docentes, los dos elementos más importantes de la planeación son los objetivos (o aprendizajes esperados) y los tres momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre). Al analizar las planeaciones de clase se agregaron otros elementos que no mencionaron los docentes. Asimismo, como puede verse en la Tabla 2, cuatro de los elementos encontrados en las planeaciones se presentan en los siete casos, uno de los cuales es la secuencia de actividades, la cual fue mencionada como importante por los cuatro docentes entrevistados. El otro aspecto mencionado como importante en la entrevista fueron los objetivos o aprendizajes esperados, el cual también forma parte de los elementos encontrados en las planeaciones de los siete docentes.

Tabla 1. Elementos que deben contener las planeaciones

		Elementos								
		Datos de identificación	Objetivo/aprendizajes esperados/propósito	Competencia específica	Secuencia (inicio, desarrollo y cierre)	Adecuaciones curriculares	Firmas de autoridades	Materiales	Evaluación/producto final	Observaciones
Docentes	Lupita	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
	Rosa		✓		✓			✓		
	Juan				✓				✓	
	Lourdes	✓	✓		✓					

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Elementos que contienen las planeaciones

		Elementos											
		Datos de identificación	Objetivo/aprendizajes esperados/propósito	Competencia específica	Secuencia (inicio, desarrollo y cierre)	Adecuaciones curriculares	Firmas de autoridades	Materiales/recursos	Evaluación/producto final	Observaciones	Contexto del aula	Conocimientos previos	Tiempo
Docentes	Lupita	✓	✓		*		✓	✓	✓	✓			✓
	Rosa	✓	✓		***		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Juan	✓	✓		**	✓	✓	✓	✓				
	Lourdes	✓	✓		*		✓	✓	✓	✓			
	Catalina	✓	✓		****	✓		✓	✓				
	Ana	✓	✓		*				✓	✓			✓
	Sara	✓	✓		*	✓	✓	✓	✓	✓			✓

En el elemento Secuencia (inicio, desarrollo y cierre):

- * El plan de clase presenta una secuencia de actividades sin especificar inicio, desarrollo y cierre.
- ** El plan de clase especifica inicio, desarrollo y cierre.
- *** El plan de clase especifica inicio, desarrollo y cierre por unidad y no por sesión de clase.
- **** El plan de clase especifica inicio, desarrollo y cierre por unidad y por sesión de clase.

Fuente: Elaboración propia.

Las coincidencias en los elementos del plan de clase y las similitudes en el formato de planeación (anexos 2-8) se deben a que a los docentes tienen un formato establecido previamente para hacer su planeación de clase. Este formato contiene principalmente tres tipos de información: 1) datos de identificación (escuela, nombre del docente, grado y grupos, fecha, etcétera), 2) elementos del programa de estudios (aprendizajes esperados, competencias, productos, etcétera) y 3) desarrollo de la clase (sesión, secuencia de actividades, tiempo, etcétera).

El proceso de planeación de la clase de inglés y la integración de las habilidades comunicativas

Como se mencionó al inicio del artículo, durante la recolección de datos había dos programas de inglés vigentes al momento de este estudio. Los profesores que tenían como base el primero, el PNIEB (SEP, 2011), impartían tercer grado; y los que tenían el segundo, *Aprendizajes Clave para la educación integral* (SEP, 2017), impartían en grupos de primer y segundo grado. No obstante, al momento de analizar la información, no se identificaron diferencias con relación en cómo planeaban e integraban las habilidades del lenguaje según el programa de inglés utilizado.

De acuerdo con el proceso de realización de la planeación, se encontró que el tiempo invertido es variado. Por ejemplo, la maestra *Lupita* señaló que tardaba entre uno y dos días; mientras que la maestra *Rosa* afirmó invertir incluso más tiempo cuando planeaba, desde un par de días hasta un mes. Esto depende del grado de complejidad de los temas y procesos personales de redacción de la planeación. En la entrevista, la maestra *Rosa* manifestó que la inspiración en su proceso de escritura debe estar presente, es decir, su motivación para hacer dicha tarea. Probablemente la inspiración de la que habló la docente tenga que ver con la familiaridad o gusto por los temas a tratar, pues en la entrevista señaló dificultades en el tratamiento de los temas que marca el programa de estudios. De manera similar, el maestro *Juan* señaló que planeaba en el momento en que así lo deseaba: “en el momento que estoy relajado y tengo ganas de hacerlo, me pongo a escribir rápido”.

Estos hallazgos sugieren que los maestros dan importancia al proceso de planear su clase. Por un lado, el tiempo que les toma planear es considerable, lo cual podría significar que no se sientan únicamente a llenar un formato, sino que se toman un tiempo para analizar los temas y la manera de enseñarlos. Por otra parte, el hecho de referirse a su estado anímico como factor necesario para llevar a cabo el proceso de planeación sugiere que los maestros se preocupan

por encontrarse en un estado de salud mental que les permita diseñar secuencias didácticas apropiadas para el logro de los aprendizajes esperados.

Respecto a cómo planean los docentes, se indagó sobre la integración de las cuatro habilidades comunicativas en su planeación. Se les preguntó cómo, desde su perspectiva, debe ser el diseño de las planeaciones de las clases de inglés para lograr integrarlas. En este sentido, el maestro *Juan* señaló que las cuatro habilidades debían integrarse en el inicio, desarrollo y cierre de la clase; sin embargo, esto no se pudo constatar en sus planeaciones, pues no se especifican explícitamente las habilidades a trabajar (Anexo 7). Por su parte, la maestra *Lourdes* manifestó que la integración de estas habilidades en una clase es algo complejo; para ella es más sencillo trabajar dos habilidades por sesión y la principal causa de esto es el tiempo asignado:

[Integrar] las cuatro habilidades [...] se me hace muy complicado, incluso hay ocasiones en que el *listening* lo hago en una sola clase [...] sí es necesario trabajar las cuatro, pero las cuatro juntas [en la misma clase] no alcanza el tiempo.

Los testimonios dejan entrever que los docentes son conscientes de la necesidad de trabajar las cuatro habilidades e integrarlas; sin embargo, el tiempo es un factor que obstaculiza este proceder. La respuesta de la maestra *Rosa* fue similar, señaló que también a ella se le dificulta integrar las cuatro habilidades: “pero debe de haber un momento para cada cosa, no nada más centrarse [en una sola habilidad], hay que saber cómo mezclar las cuatro lo más posible”.

A partir de lo anterior, se observa que los docentes tienen una posición favorable hacia la integración de las habilidades en las clases de inglés. No obstante, el tiempo asignado para el desarrollo de la asignatura tiene un impacto considerable para el diseño de la planeación y su implementación. Esto parece repercutir directamente en la posible integración de las cuatro habilidades comunicativas. Los datos reflejan la preocupación de los participantes ante este obstáculo en su práctica docente. Asimismo, a partir de la información obtenida, se infiere que los docentes prefieren trabajar una o dos habilidades por clase, otorgándoles el tiempo adecuado, que incluir las cuatro de manera superficial. No obstante, en el análisis de las planeaciones de los participantes, particularmente en la realizada por la maestra *Sara* (Anexo 6), se observa que incluye el trabajo en las cuatro habilidades en algunas sesiones, mientras que en las planeaciones del resto se identifican dos o tres por sesión o, incluso, solo una.

Factores que facilitan y obstaculizan la planeación de la clase de inglés

El proceso de planeación es complejo, por ello se indagó sobre qué factores lo facilitan desde la perspectiva de los docentes. Al respecto, la maestra *Lourdes* señaló “tener claro a dónde quieres llegar y qué es lo que quieres que aprendan los muchachos es una de las cosas que facilitan; de esa manera sabes qué hacer”. La maestra *Lupita*, por su parte, coincide con ello.

Otro factor importante fue el conocimiento disciplinar y de los alumnos; al respecto, la maestra *Rosa* dijo: “el conocimiento de los temas, [...] de cómo son los alumnos, los tipos de aprendizaje que tienen, el cómo trabajan; conforme más conozco a los alumnos más fácil me es planear la clase”. Su testimonio coincide con dos de los elementos en su planeación: el contexto del aula y los conocimientos previos de los estudiantes. Similarmente, el maestro *Juan* indicó que los conocimientos previos de los estudiantes, así como sus habilidades, tienen un rol importante al momento de la planeación. Estos hallazgos sugieren que dominar el programa de estudios y los conocimientos disciplinares no es suficiente para realizar la planeación, sino que es necesario identificar los conocimientos y habilidades de los alumnos.

Por otra parte, se cuestionó a los docentes sobre los factores que a partir de su experiencia docente pueden obstaculizar el diseño de planeaciones. Al respecto, el maestro *Juan* señaló: “hay unos grupos que no son tan uniformes, algunos alumnos no llevan nada de inglés y eso se me dificulta mucho, porque tampoco los puedo dejar sueltos”. Esto sugiere que la heterogeneidad en el nivel de inglés de los estudiantes causa dificultades al docente al planear; pero su respuesta deja entrever que, a pesar de ello, los atiende.

Otro obstáculo que enfrentan es la elaboración de material didáctico. La maestra *Lupita* contestó al respecto: “creo que uno de los factores que pueden llegar a dificultar es la utilización de material, ya que en ocasiones deseamos usar materiales didácticos que no están en nuestro alcance”. Por su parte, el maestro *Juan* añadió que “el tiempo que se lleva uno elaborando el material didáctico también”. Esto sugiere que el diseño y elaboración de material didáctico se percibe como implícito en el proceso de planeación, lo cual refleja que los docentes también los materiales a utilizar y no solo el contenido.

La implementación de la planeación en clase

Por último, se indagó sobre la congruencia planeación-ejecución desde la perspectiva de los docentes. En este sentido, todos los casos coincidieron en que realizan cambios a la planeación durante el transcurso del periodo escolar. No

obstante, dos docentes mencionaron los objetivos como elemento inamovible al momento de poner en práctica la planeación:

tal vez en cuestión de los objetivos sí llevo al objetivo, en cuestión de llegar a los aprendizajes esperados, pero en la cuestión de ser tan específica [de lo] que con [cierto] ejercicio voy a hacer, [como, por ejemplo,] así voy a abrir la clase, voy a hacer el desarrollo y al final voy a terminar con... [...] yo creo que no cumplo con eso porque [...] cada grupo es muy diferente (Lourdes).

Estos hallazgos sugieren que los docentes otorgan más importancia a lograr el objetivo planeado que a realizar las actividades como en la planeación. Asimismo, los docentes no descartan la posibilidad de hacer modificaciones según las necesidades de sus estudiantes.

Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este estudio se logró, pues la información recolectada permitió conocer las perspectivas y las experiencias de maestros de inglés en secundaria pública con respecto a la planeación de su clase. La información se analizó con la codificación abierta, seguida de la axial; posteriormente, se organizó la información para presentarla por temas.

El primer tema fue el de la planeación como guía. Se encontró que los docentes ven la planeación como un elemento fundamental para su proceso de enseñanza, y les sirve de guía para lograr los aprendizajes esperados y objetivos. Esto coincide con la recomendación de Ur (2012), acerca de preparar la lección y no seguir el plan paso a paso. Similarmente, Harmer (2007) se refiere al plan de clase no como un guion, sino como una guía en donde se plasman los objetivos de aprendizaje que se quieren lograr, cómo se lograrán y con qué recursos. Según los participantes del estudio, la planeación debe ser una guía flexible que permita lograr los aprendizajes esperados en los alumnos. También se encontró que los profesores planean sin detalles explícitos sobre las actividades a realizar. Solamente un docente dijo que realiza una planeación detallada para él mismo.

El segundo tema es sobre los elementos de la planeación que deben ser incluidos. Aunque hay coincidencias entre los elementos mencionados en las entrevistas y aquellos que forman parte de las planeaciones, los cuatro docentes entrevistados coincidieron en que los tres momentos de la clase deben figurar en la planeación; además, tres señalaron que deben considerarse en el formato de planeación. Este hallazgo coincide con las dos preguntas que Scrivener (2011)

señala como clave al momento de planear: ¿Cuál es mi procedimiento?, y ¿cuáles son los objetivos de la lección? La primera tiene que ver con la secuencia de actividades y tareas; la segunda, por otro lado, se explica por sí sola. Por tanto, estos hallazgos sugieren que los docentes se hacen estas dos preguntas al planear sus clases, ya sea consciente o inconscientemente. Asimismo, esto coincide con los hallazgos de Straessle (2014), el cual revela que, aunque los docentes consideran que crear tareas de calidad tiene mayor impacto en el aprendizaje de sus alumnos que tener objetivos de clase y de aprendizaje claros, estos últimos los consideraron al elaborar su más reciente planeación al momento del estudio. Aunque los datos de identificación no fueron considerados como importantes por los docentes, Zabalza (como se citó en Ascencio, 2016) señala que las planeaciones didácticas deben comenzar con dichos datos.

Se encontró una similitud en cuanto al formato de planeación y los elementos incluidos en los siete casos estudiados, debido a que a los docentes se les solicita entregar sus planeaciones en formatos facilitados por las escuelas, y esto sugiere un consenso respecto a los elementos a incluir por parte de las autoridades educativas. En cuanto a los elementos, cuatro se identificaron en los siete casos: los datos de identificación, los objetivos, la secuencia de actividades y la evaluación o producto final.

El proceso de planeación y la integración de las habilidades fue el tercer tema. Aquí, factores como el tiempo invertido en planear, la inspiración y el estado emocional son mencionados como importantes al momento de realizar este proceso. Por otra parte, aunque los hallazgos sugieren una actitud favorable en la integración de las cuatro habilidades comunicativas en la clase de inglés, solamente un docente señaló que deben incluirse en cada clase; mientras los otros tres dijeron que es difícil incluir las cuatro. Respecto este último punto, los docentes afirmaron que se les dificulta incluir las cuatro habilidades en una sola sesión. Esto contradice la afirmación de Richard-Amato (1996), pues sostiene que integrar las cuatro habilidades no es difícil cuando esto ocurre dentro de un marco natural de la lengua, y, algunas veces, desarrollar una habilidad comunicativa surge a partir de la necesidad del momento. En las planeaciones analizadas se observa que la mayoría de las lecciones integran dos o tres habilidades; sin duda, esto es algo positivo, pues se vislumbra interés de los docentes en trabajar más de una habilidad en sus lecciones.

Acerca de los factores que facilitan el proceso de planeación, los hallazgos muestran que la claridad de los objetivos de aprendizajes es un requisito elemental para facilitar el diseño de las planeaciones, además de la exploración

de los conocimientos previos de los estudiantes y estilos de aprendizajes. En cuanto a los objetivos de aprendizaje, algunos autores coinciden en que estos son medulares para el diseño de la planeación (Brown, 2001; Harmer, 2007; Scrivener, 2011). Por su parte, Scrivener (2011) expone que las características y necesidades de los estudiantes deben ser consideradas para la elaboración de planeación. Entre los factores que los docentes consideraron como un obstáculo en el proceso de planeación, se encuentran la heterogeneidad de los grupos en cuanto al nivel de inglés y la elaboración de materiales didácticos. Sobre estos últimos, los docentes señalaron la falta de acceso a algunos materiales y el tiempo necesario para elaborarlos como obstáculos.

El quinto tema –la implementación de la planeación en clase– arrojó un hallazgo muy interesante. Todos los docentes participantes afirmaron realizar modificaciones a sus planeaciones y dos explicaron que consideran más importante lograr los objetivos que seguir la planeación al pie de la letra; es más, afirmaron que realizan modificaciones a la planeación según las necesidades de los alumnos. Esto corrobora la preocupación de los docentes por diseñar planeaciones que cumplan con la función de guía para lograr los aprendizajes esperados y no como un guion de clase que se debe seguir literalmente; y esto se puede tomar como un rasgo de flexibilidad propuesto por Woolfolk (2010). Por otro lado, esto parece coincidir con los resultados en el estudio de Brito-Lara, López-Loya y Parra-Acosta (2019), que, entre las razones de los docentes para planear, está mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. Además, el hecho de hablar de elaboración de material didáctico como parte del proceso de planeación, sugiere que los docentes se interesan por disminuir la incertidumbre al dar la clase en cuanto a la utilización y contenido de dichos materiales.

En general, los hallazgos muestran que la planeación formal de la que Scrivener (2011) habla prevalece en los siete casos estudiados; además, coincide con uno de los hallazgos en el estudio de Straessle (2014), donde se muestra que la mayoría de los docentes usan un plan de clases formal, es decir, escrito. Aunque solo un docente afirmó realizar una planeación alternativa de carácter personal, no se encontraron casos de planeación alternativa como los ejemplos sugeridos por Scrivener (2011) y Harmer (2007), donde los docentes realicen una planeación poco antes de entrar a clase o no realicen alguna, sino que esta emerja según el flujo de la clase.

Lo anterior sugiere que los docentes le dan importancia a preparar la clase y ponerla por escrito formalmente. Sin duda, esto es apoyado por Ur (2012), quien señala que escribir ayuda a pensar concreta y prácticamente; en especial cuando

la planeación de clase es un proceso mental y emocional, que requiere de teoría y experiencia docente (Rodríguez, 2009), implicando tanto ideas como actividades para lograr un proceso educativo significativo y continuo (Ascencio, 2016). Además, la planeación de clase puede reducir las posibilidades de desviarse de los aprendizajes esperados establecidos por el programa de inglés.

En cuanto a la secuencia de las actividades, tres docentes especificaron el inicio, desarrollo y cierre de la lección. En los otros no se especificaron estas fases, pero las actividades coinciden con algunas de las cinco fases de un modelo de planeación, específicamente para la clase de inglés presentado por Ferrell (2002). En la primera fase (*perspectiva, apertura*), el docente activa conocimientos previos, por ejemplo, preguntando sobre lo aprendido en la clase anterior o hablando de experiencias relacionadas con el tema. Enseguida, estimula a los alumnos para lo que viene en la lección: segunda fase, *estimulación*. La tercera fase es *instrucción/participación*; aquí se presenta la actividad impulsando a los estudiantes para que participen y ver claramente si comprendieron el tema. La penúltima fase es el *cierre*, donde el docente realiza preguntas para que los estudiantes expliquen qué fue lo que aprendieron. Finalmente, en la quinta fase, *seguimiento*, se presentan actividades de reforzamiento. Estas dos últimas fases no siempre se observan en las planeaciones de los participantes.

En relación con las actividades en las planeaciones, hay coincidencias con las actividades que Ur (2012) señala como posibles componentes de una clase de inglés. Algunas de las actividades mencionadas por la autora y encontradas en las planeaciones son auditivas o de lectura: discusiones orales sobre algún tema, presentaciones sobre gramática y vocabulario, ejercicios lingüísticos y exámenes.

El tema de la planeación de los docentes de inglés es amplio y complejo. Aunque en este estudio se develan aspectos importantes sobre la percepción y experiencia de los docentes de inglés en cuanto a la planeación, tiene limitaciones, debido a su carácter exploratorio. Por lo tanto, se abren las puertas para futuras investigaciones que permitan un análisis más profundo de los hallazgos. Conocer acerca de las perspectivas y experiencias de los docentes de inglés en secundarias públicas al planear es necesario para formadores de docentes. Esto permitirá tomar acciones que preparen a los futuros docentes para diseñar planes de clase que contribuyan al logro de objetivos de aprendizaje y al trabajo balanceado en las habilidades comunicativas. ♦

Referencias

- Ascencio, C. (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 109-130. doi:10.15366/reice2016.14.3.006
- Best, J., y Kahn, J. (2006). *Research in Education* (10th ed.). EUA: Pearson.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2nd ed.). EUA: Pearson Longman.
- Brito-Lara, M., López-Loya, J., y Parra-Acosta, H. (2019). Planeación didáctica en educación secundaria: un avance hacia la socioformación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 55-74. doi: 10.11144/Javeriana.m11-23.pdes
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy* (3rd ed.). EUA: Pearson.
- Burke, R., y Christensen, L. (2020). *Educational research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (7th ed.). EUA: Sage.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). EUA: Routledge.
- Creswell, J. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). EUA: Pearson.
- Dorovolomo, J., Phan, H. P., y Maebuta, J. (2010). Quality Lesson Planning and Quality Delivery: Do they Relate? *The International Journal of Learning*, 17(3), 447-455.
- Ferrell, T. (2002). Lesson Planning. En J. C. Richards y W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (30-39). UK: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). EUA: Longman.
- Hernández, R., Camacho, A., y Espinosa, P. (2019). Calidad de la planeación didáctica realizada por el profesional de la salud con actividad docente. *Investigación en Educación Médica*, 8(30), 85-94. doi: <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.30.1899>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Islas, P., Trevizo, M. O., y Heiras, A. (2014). La planeación didáctica como factor determinante en la autoeficacia del maestro universitario. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(9), 43-50. doi: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v5i9.595
- Jiménez, V. E., y Comet, C. (2016). Los estudios de caso como enfoque metodológico. *Academio Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1-11. doi: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757749>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

- Ponce, A. L. (2018). El estudio de caso múltiple. Una estrategia de investigación en el ámbito de la administración. *Revista Publicando*, 2(15), 21-34. Recuperado de https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/1359/pdf_992
- Ramírez-Romero, J. L. (2009). Estado del conocimiento de las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 1-12.
- Rodríguez, L. A. (2009). La planeación de clase: Una habilidad docente que requiere de un marco teórico. *Odiseo, Revista electrónica de pedagogía*, 7(13). 1-13. https://www.odiseo.com.mx/2009/7-13/rodriguez-planeacion_clase.html
- Richard-Amato, P. (1996). *Making it happen* (2nd ed.). EUA: Longman.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching. The essential guide to English language teaching* (3rd ed.). EUA: Macmillan.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa nacional de inglés en educación básica. Segunda lengua: Inglés. Fundamentos curriculares*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua extranjera. Inglés. Educación básica*. México: Autor.
- Straessle, J. M. W. (2014). *Teachers' perspectives of effective lesson planning: A comparative analysis* [Tesis de doctorado], William and Mary. Recuperado de <https://scholarworks.wm.edu/etd/1550154173/>
- Ur, P. (2012). *A course in language teaching*. UK: Cambridge University Press.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11.ª ed.). México: Pearson Educación.

Anexo 1

Preguntas de la entrevista

1. ¿Qué opina sobre la necesidad de realizar y entregar una planeación?
2. ¿Qué periodicidad considera que deberían tener las planeaciones (diaria, semanal, mensual, por unidad, etc.)? ¿Por qué?
3. ¿Cuáles son los elementos que usted considera que una planeación debe tener?
4. ¿Qué tan explícita y detallada considera que debe ser una planeación?
5. ¿Cómo es el proceso que sigue cuando planea una clase?
6. ¿Qué tanto se acerca su planeación a lo que en realidad aplica en clase?
7. Desde su perspectiva, ¿cuáles son los factores que facilitan la planeación de sus clases?
8. Desde su perspectiva, ¿cuáles son los factores que dificultan la planeación de sus clases?

Anexo 2 Catalina

Evaluation term: 2		Grade: 3 F/G/H/I		Week: January 8 – 10, 2020		
Unit:		4 – Reacting to TV shows				
Environment:		Familiar and Community				
Communicative activity:		Exchanges associated with media				
Social practice:		Exchanges emotions and reactions provoked by TV shows				
Achievements:		Analyze TV shows. Interpret general idea and details Write notes about emotions and reactions to participate in oral exchanges. Share emotions and reactions.				
Product:		Oral presentation about a TV show				
Session 1		Session 2		Session 3		
Activity sequence		Assessment		Activity sequence		
Assessment		Activity sequence		Assessment		
Opening: Development: Closing:	WINTER BREAK		Take attendance	Oral	Take attendance	Oral
			Write “Top 100 words in books”	Check NB	Dictation of several sentences of the same top 100	Check NB
			Write meaning	Check NB	Check spelling	Check NB
Materials: notebook, copies		Materials: notebook, copies		Materials: notebook, copies list		
Curriculum adaptations/Inclusive strategies: <ul style="list-style-type: none"> • Monitor students in order to clarify doubts. • Provide a comfortable environment to make their presentations. • Give visual example. Explain step by step written and orally of visual example of the teamwork.						

Anexo 3

Rosa

ASIGNATURA: Lengua Extranjera- Inglés		
Enfoque: Funciones comunicativas del lenguaje		
Propósitos: Consolidar el dominio del inglés en situaciones comunicativas básicas, desarrollando competencias específicas propias de las prácticas sociales del lenguaje		
BLOQUE: I	Estándar Curricular: Comprensión, expresión, actitudes hacia el lenguaje y la comunicación	
APRENDIZAJE ESPERADO: Comprende narraciones, describe características y habilidades		
COMPETENCIA PARA LA VIDA: Lee literatura fantástica y describe personajes	Transversalidad o Tema de Relevancia Social Lectura y comprensión de textos	Competencia Disciplinar Leer literatura fantástica y describir personajes, id. ideas principales
CONTEXTO DEL AULA: Espacio suficiente, 36 mesa bancos, generalmente limpio. Pintarrón en buen estado, escritorio y dos sillas (una quebrada). Pizarrón posterior utilizado generalmente como periódico mural. Ventanas inferiores pintadas, superiores no.		
Diagnóstico del grupo: Grupos de 20 a 27 alumnos, la mayoría participativos y energéticos, se distraen fácilmente por lo que necesitan actividades prácticas y que los mantengan trabajando de manera constante. Requieren constante atención, y de regresarlos a trabajar.		
Estrategia Didáctica Elaboración de historietas basadas en historias de literatura fantástica.	CONOCIMIENTOS PREVIOS: Verbos, adjetivos, literatura fantástica, historietas	
DISEÑO Y DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
ETAPA	TIEMPO	ACTIVIDAD
INICIO	2	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción <ul style="list-style-type: none"> - método de evaluación - reglamento - vocabulario base de la clase • Examen diagnóstico (conocimientos y ficha del alumno) • Repaso de contenidos insuficientes en base a diagnóstico
DESARROLLO	3	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción a la literatura fantástica <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de texto (Instrucciones de Neil Gaiman), identificar características, comentar lo más relevante de la lectura, sacar ideas principales. • Gramática: <ul style="list-style-type: none"> - Gerundio - Pasado participio - Adjetivos (review) - Adverbios • Lectura de otros textos propuestos por los alumnos

CIERRE	2	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de historieta 1. Formar parejas 2. Lectura grupal de texto (The day the saucers came) 3. Identificar las partes del texto y repartirlas a las parejas 4. Realizar historieta en salón
OBSERVACIONES: Presentar las historietas a todo el salón		
EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE:	Proyecto colaborativo a realizar en el salón de clase	
APOYOS Y RECURSOS:	Internet, diccionarios, hojas blancas, colores, historia	
EVALUACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades diarias - Elaboración de tutorial 	

Anexo 4

Ana

School organization		August 26 – 30 2019
NIVEL SECUNDARIA	GRADO: 1º	September 2-6 2019 W1
Turno: Vespertino.	UNIDAD 1	
COMPONENTE CURRICULAR	Campos de Formación Académica. Campo: Lenguaje y Comunicación.	
ENFOQUE	Centrado en las prácticas sociales de Lenguaje.	
PROPOSITOS GENERALES	Que los estudiantes desarrollen habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias de aprendizaje para participar e interactuar en las prácticas Sociales de Lenguaje con hablantes nativos y no nativos del idioma inglés.	
AMBIENTE SOCIAL DE APRENDIZAJE Familiar y Comunitario	Practica Social de Lenguaje: Intercambia Opiniones sobre un servicio comunitario.	Aprendizaje Esperado: Escucha y revisa diálogos sobre servicios comunitarios.
SECUENCIAS DIDACTICAS		
CLASE (SESSION 1)	ACTIVIDADES (SEQUENCE OF ACTIVITIES)	MATERIAL
1ª TIME 50 MIN. Actividad Comunicativa: Intercambios asociados a propósitos específicos.	ACHIEVEMENT: INTRODUCTION. <ul style="list-style-type: none"> - Introduction and organization of the subject. - Diagnostic Exam. - Ask to students personal information, rules of the class and basic vocabulary for the English class. - Talk about places. Make a list of them and let students to draw each place to practice in next class. 	Exam Board Notebook List

<p>2a TIME 50 MIN.</p>	<p>ACHIEVEMENT: VOCABULARY OF PLACES.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Check list. - Warm up: ask students about last vocabulary using a ball throwing them to mention one place. - Listen a conversation and analyze vocabulary and common phrases used to ask for a community service. - Talk about the information and make a list on the board about questions and answers. 	<p>Cd'player Notebook Board</p>
<p>3a TIME 50 MIN.</p>	<p>ACHIEVEMENT: HOW TO ASK AND ANSWER.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Check list - Ask students about the last class, how can we ask for information or answer? Examples. - Organize the class in pairs to write a dialogue using vocabulary seen in the last classes. - Check the dialogue and ask to students to read in front the class. 	<p>Notebook Dictionary Board Book.</p>
<p>EVALUATION Notebook, list and dialogue.</p>	<p>Final Product: Present a dialogue.</p>	

Anexo 5

Lupita

<p>SECONDARY</p>	<p>GRADE: 1º</p>	<p>DATE: 12th Week</p>
<p>Moorning- afternoon shift.</p>	<p>UNIT 2</p>	<p>TEACHER:</p>
<p>COMPONENT CURRICULAR</p>	<p>Academic training field Language and Communication</p>	
<p>FOCUS</p>	<p>Social Practice of the Language.</p>	
<p>OBJECTIVE</p>	<p>The curricular proposal of the English as a Foreign Language adopts an action approach focused on social practices of language. These are oriented to the process and the integration of learning and offer students opportunities to participate in various communicative exchanges that demand the appropriate use of knowledge, skills, attitudes and strategies, and to reflect on different aspects of language, language and culture.</p>	
<p>SOCIAL LEARNING ENVIRONMENT Family and Community</p>	<p>SOCIAL PRACTICE OF THE LANGUAGE Agree with others on travel itineraries.</p>	<p>EXPECTEC ACHIEVEMENTS: Seek and consult information. Compare pros and cons of ideas and proposals. Build arguments to defend ideas and proposal. Listen and express pros and cons to come to an agreement.</p>
<p>SECUENCIAS DIDACTICAS</p>		
<p>CLASE (SESSION 1)</p>	<p>ACTIVIDADES (SEQUENCE OF ACTIVITIES)</p>	<p>MATERIAL</p>

<p>1^a TIME 50 MIN. COMMUNICATIVE ACTIVITY Exchanges associated with surroundings.</p>	<p>ACHIEVEMENT: Activity book - Check list. - Talk with students about vacations. Ask them: What do you do?, Where do you go? Then explain the activity on page 167 match the pictures with the activity. Then will listen a conversation to make a reservation in a hotel. Students will fill in the blank. Finally check answers the whole group.</p>	<p>Notebook Board Book English link page 167 Cd player</p>
<p>2^a TIME 50 MIN.</p>	<p>ACHIEVEMENT: Sentences with prepositions - Check list. - Grammar time: Explain students prepositions and talk about the importance of ask for places in any place when they travel. - Write a list of prepositions: in, on, above, under, next, etc. - Students will write on their notebooks all new vocabulary. - Students will practice writing sentences using some places, example: The hospital is in front the park. - Check sentences the whole group reading them.</p>	<p>Notebook Dictionary Board</p>
<p>3^a TIME 50 MIN.</p>	<p>ACHIEVEMENT: sentences - Check list. - Teacher will ask students about prepositions of the last class. T will show them a map of a city (Hermosillo). In pairs students will check the map and write ten sentences locating places in Hermosillo. They will write in their notebooks. - Step to the front a student to write sentences to compare places.</p>	<p>Notebook Projector Board Map</p>
<p>EVALUATION Activity book, use of prepositions in the writing.</p>	<p>Final Product: Travel itinerary.</p>	

Anexo 6

Sara

SECONDARY	GRADE: 2nd	DATE: 1st week (August)
Moorning-afternoon.	UNIT 1	Teacher:
CURRICULAR COMPONENT	Academic training field Language and Communication	
FOCUS	Social Practice of the Language.	
OBJECTIVE	The curricular proposal of the English as a Foreign Language adopts an action approach focused on social practices of language. These are oriented to the process and the integration of learning and offer students opportunities to participate in various communicative exchanges that demand the appropriate use of knowledge, skills, attitudes and strategies, and to reflect on different aspects of language, language and culture.	
Social Learning Environment Family and Community	SOCIAL PRACTICE OF LANGUAGE Express support and solidarity when faced with an everyday problem.	EXPECTED ACHIEVEMENTS Express interest in a problem. Contrast effects created by prosodic resources and nonverbal language. Define ways of expressing oneself according to the speaker.
SEQUENCE OF ACTIVITIES		
(SESSION 1)	(SEQUENCE OF ACTIVITIES)	MATERIAL
1^a TIME 50 MIN. Communicative Activity: Exchanges associated with specific purposes.	ACHIEVEMENT: INTRODUCTION - Introduction and organization of the subject. - Diagnostic Exam. - Ask to students personal information, rules of the class and basic vocabulary for the English class. - Talk with them and ask personal information. Talk about the evaluation of the class and the common expressions to use in the class.	Exam Board Notebook List Books.
2^a TIME 50 MIN.	ACHIEVEMENT: PERSONAL INFORMATION - Check list. - Warm up: ask students about last vocabulary using a ball throwing them to mention one place. - Teacher will write some questions on board like What's your name?, where do you live?, How old are you?, etc. - Students in pairs will write a conversation, using those information and participate in the next class. (Ask students to record their dialogue, to make it interesting)	Notebook Board Cell phone
3^a TIME 50 MIN.	ACHIEVEMENT: DIALOGUE WITH YOUR PARTNER - Check list - Ask students about the last class, how can we ask for information or answer. Game: Pass a ball like hot potatoe, when music stop, the student will step to the front to present his conversation he did in the last class.	Notebook Board Book.

EVALUATION Notebook, list, participation and dialogue.	Final Product: Public service announcements (PSA)	
CURRICULAR ADAPTATION		
Work with tutor students with special needs, or apply an activity like crosswords, word searches about personal information.		

Anexo 7

Juan

Unidad: 1-A Grado: Primero Fecha: Sep. 2-6	Ambiente: Familiar y comunitario	Actividad comunicativa: Intercambios asociados a propósitos específicos	Práctica Social del Lenguaje: Intercambia opiniones sobre un Servicio comunitario
Unidad: 1-A Grado: Primero Fecha: Sep. 2-6	Ambiente: Familiar y comunitario	Actividad comunicativa: Intercambios asociados a propósitos específicos	
Day 1	Day 2	Day 3	
Producto: Auto-presentación y co-presentación. Conocimiento de las reglas aúlicas.	Producto: Organizar libros y examen diagnóstico	Producto: Conocer la forma de evaluar	
Aprendizaje esperado: Escucha y revisa diálogos sobre servicios comunitarios.	Aprendizaje esperado: Rescatar los conocimientos previos	Aprendizaje esperado: Conocer los elementos a ser evaluados	
Orientaciones didácticas: Reconocer tema, propósito y destinatario.	Orientaciones didácticas: Activar los conocimientos previos	Orientaciones didácticas: Activar los conocimientos previos	
Secuencia de actividades:	Secuencia de actividades:	Secuencia de actividades:	
Inicio: T hace un “brainstorming” sobre la importancia de conocer y saber dar la información personal, requisito para muchos trámites y servicios.	Inicio: Usando “flashcards” el T muestra algunas imágenes y los SS gritan el nombre.	Inicio: T se presenta dando toda la información requerida para prestar un servicio comunitario	
Desarrollo: - Se procede a repasar alguna información necesaria (números, días, meses, colores, miembros de la familia, deportes, alimentos, animales, ..), haciendo lista de ellos en el pizarrón y anotándolos en el cuaderno.	Desarrollo: - Se procede a escribir un cuestionario de preguntas con referencias personales, los cuales conciernen a necesidades de bienes y servicios.	Desarrollo: - En parejas, los SS responden las preguntas escritas la clase anterior	

Cierre: Se piden opiniones de porqué es importante conocer la información citada.	Cierre: Preguntas y respuestas	Cierre: Leer y revisar respuestas
Evaluación: Oral y escrita	Evaluación: Oral y escrita	Evaluación: Oral y escrita
Material y referencias: Pizarra, marcadores, cuadernos	Material: Proyector, pc, cuaderno, flashcards	Material: Proyector, pc, cuaderno, flashcards

Anexo 8

Lourdes

SECONDARY	GRADE: 1º	DATE: 1st week
Morning-afternoon	UNIT 1	Teacher:
CURRICULAR COMPONENT	Academic training field Language and Communication	
FOCUS	Social Practice of the Language.	
OBJECTIVE	The curricular proposal of the English as a Foreign Language adopts an action approach focused on social practices of language. These are oriented to the process and the integration of learning and offer students opportunities to participate in various communicative exchanges that demand the appropriate use of knowledge, skills, attitudes and strategies, and to reflect on different aspects of language, language and culture.	
Social Learning Environment Family and Community	SOCIAL PRACTICE OF LANGUAGE Express opinions about community service.	EXPECTED ACHIEVEMENTS Exchange information about community service. Listen and revise dialogs about community service. Understand the general meaning about public services.
SEQUENCE OF ACTIVITIES		
(SESSION 1)	(SEQUENCE OF ACTIVITIES)	MATERIAL
1ª TIME 50 MIN. Communicative Activity: Exchanges associated with specific purposes	ACHIEVEMENT: INTRODUCTION - Introduction and organization of the subject. - Diagnostic Exam. - Ask to students personal information, rules of the class and basic vocabulary for the English class. - Talk about places. Make a list of them and let students to draw each place to practice in next class.	Exam Board Notebook List Books

<p>2a TIME 50 MIN.</p>	<p>ACHIEVEMENT: VOCABULARY OF PLACES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Check list. - Warm up: ask students about last vocabulary using a ball throwing them to mention one place. - Listen a conversation and analyze vocabulary and common phrases used for ask for a community service. - Talk about the information and make a list on the board about questions and answers. 	<p>Cd'player Notebook Board</p>
<p>3a TIME 50 MIN.</p>	<p>ACHIEVEMENT: HOW TO ASK AND ANSWER</p> <ul style="list-style-type: none"> - Check list - Ask students about the last class, how can we ask for information or answer? Examples. - Organize the class in pairs to write a dialogue using vocabulary seen in the last classes. - Check the dialogue and ask to students to read in front the class. 	<p>Notebook Dictionary Board Book</p>
<p>EVALUATION Notebook, list and dialogue</p>	<p>Final Product: Present a dialogue.</p>	