

Evaluación del aprendizaje de inglés de niños en el Programa Nacional de Inglés de México

DOI: 10.25009/cpue.v0i38.2867

Recibido: 21 de mayo de 2023

Aceptado: 21 de noviembre de 2023

Juan Emilio Sánchez Menéndez

Universidad Veracruzana, México

jsanchez@uv.mx

ORCID: 0000-0002-0662-8099

Nora Margarita Basurto Santos

Universidad Veracruzana, México

nbasurto@uv.mx

ORCID: 0000-0002-7691-2853

Resumen

El presente estudio compara el discurso oficial del Programa Nacional de Inglés (PRONI) sobre la evaluación y lo que realmente sucede en la práctica. Para ello se estudian las percepciones de nueve docentes del PRONI de escuelas primarias de Xalapa, Veracruz, México, acerca de sus propios contextos de enseñanza. Se optó por un enfoque cualitativo donde se utilizaron las entrevistas semiestructuradas para la recolección de los datos. Los resultados revelaron que hay una falta de correspondencia entre el discurso oficial del PRONI sobre la evaluación del aprendizaje y la práctica en las aulas. Los participantes dieron a conocer que algunas condiciones contextuales en el aula, tales como la falta de tiempo y los grupos muy numerosos, así como los multiniveles de competencia de inglés dentro de un mismo grupo, dificultan la evaluación del aprendizaje. Estas condiciones contextuales a veces generan actitudes negativas de los estudiantes hacia la evaluación.

Palabras clave: enseñanza del inglés; evaluación del aprendizaje; Inglés como Lengua Extranjera en México; inglés para niños; Programa Nacional de Inglés.

English as a Foreign Language Assessment to children in Mexico in the National English Program

Abstract

This study compares the official discourse of the National English Program (PRONI) on assessment and what actually happens in practice. To do this, the perceptions of nine PRONI teachers from primary schools in Xalapa, Veracruz, Mexico, about their own teaching contexts, are studied. A qualitative approach was chosen where semi-structured interviews were used for data collection. The results revealed that there is a lack of correspondence between the official discourse of PRONI on the evaluation of learning and the practice in the classroom. Participants revealed that some contextual conditions in the classroom, such as lack of time and large groups, as well as multiple levels of English proficiency within the same group, make it difficult to assess learning. These contextual conditions sometimes generate negative attitudes of the students towards the evaluation.

Keywords: English as a Foreign Language for children; EFL in Mexico; EFL teaching; Language assessment; National English Program.

Evaluación del aprendizaje de inglés de niños en el Programa Nacional de Inglés de México

En este artículo pretendemos conocer las problemáticas más frecuentes que enfrentan los docentes del Programa Nacional de Inglés (PRONI), responsable de la enseñanza del inglés en la educación básica, al momento de evaluar el aprendizaje de inglés en sexto grado en nueve escuelas primarias de Xalapa, Veracruz, México. Los resultados nos permitirán comprobar si existen diferencias en cuanto a la evaluación entre el discurso oficial del PRONI y la realidad en las aulas. El interés en este estudio es resultado de uno anterior que exploró, mediante el análisis de entrevistas semiestructuradas hechas a docentes del PRONI, las principales problemáticas, temas y asuntos más urgentes y recurrentes del programa en Veracruz (Sánchez & Basurto, s.f.). En dicha investigación encontramos que los docentes perciben problemáticas como planes de estudio demasiado avanzados, poco tiempo de clases a la semana y el desconocimiento, por parte de los coordinadores del programa, del enfoque pedagógico establecido en el plan de estudios. Uno de los temas recurrentes expresados por los docentes en esa investigación fue la falta de correspondencia entre el discurso oficial del PRONI sobre la evaluación y la realidad de las aulas. Hemos realizado este estudio con el fin de conocer a profundidad ese desequilibrio y con el ánimo de llenar el vacío sobre este tema que hay en la literatura.

La Estrategia Nacional de Inglés, presentada el 11 de julio de 2017 por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, extiende los alcances del PRONI, comenzado en 2015, e implica el dominio gradual del inglés en todos los niveles de la educación obligatoria y la formación de profesores en las escuelas normales del país.¹ Con respecto a

¹ En vista de que la Estrategia amplía los alcances del PRONI, pero no lo reemplaza, el PRONI continúa vigente.

esta formación, la Estrategia se propone que, en 10 años, el 100% de los egresados de las licenciaturas de Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Secundaria y Enseñanza del Inglés, tenga un dominio del inglés que esté dos niveles por encima del que deben enseñar en la Educación Básica. La Estrategia también tiene como objetivo que, en 20 años, “la totalidad de los estudiantes mexicanos egresen de la educación obligatoria con un nivel de dominio y competencia del inglés equivalente al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER)” (SEP, 2017b, p. 26).

En 2023 se cumplen catorce años del comienzo del primer programa de enseñanza de inglés en nivel preescolar y primaria en México, y los resultados no son los mejores. Un estudio reciente (Davies, 2021), muestra que la mayoría de los estudiantes que ingresan al nivel universitario en México lo hacen con un nivel A1 de inglés, pese a los años de enseñanza de esta lengua que tuvieron en los niveles educativos anteriores. Los pobres resultados del PRONI se hacen patentes en el hecho de que, de acuerdo con el *English Proficiency Index* de Education First (2022), México ocupa el lugar 88 de los 111 países evaluados en su desempeño de inglés. Está por debajo de Bangladesh, Etiopía y Pakistán, y muy por debajo de otros países latinoamericanos como Argentina (lugar 30), Costa Rica (lugar 37) y Paraguay (lugar 43). Si bien México subió cuatro lugares con respecto al informe del año anterior, ha caído 69 puntos en su desempeño de inglés desde 2011 (Education First, 2021).

Este estudio indaga si hay un vínculo entre dichos resultados y las problemáticas que enfrentan los docentes del PRONI al evaluar el aprendizaje de inglés en las aulas. Dado que quienes participaron en esta investigación representan actores sociales que están dentro de un contexto, en este caso, el aula de inglés, sus percepciones pueden revelar las problemáticas, temas y asuntos más urgentes y recurrentes en torno a la evaluación del aprendizaje de inglés en el PRONI. En dicho marco, esta investigación pretende llenar el vacío que hay en la literatura académica acerca de las percepciones de los docentes del PRONI del estado de Veracruz sobre la evaluación del aprendizaje de inglés. Por una parte, esperamos que los resultados de esta investigación informen a los diseñadores de las políticas públicas de evaluación de la enseñanza de inglés sobre los problemas que enfrentan cotidianamente los docentes del PRONI; por otra, que los resultados sean considerados en el mejoramiento de la formación de los docentes de inglés de las Escuelas Normales, y que sean una pauta sobre cuáles deben ser las prácticas de evaluación del aprendizaje de inglés.

1. Revisión de la literatura

1.1 La enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera en México

Los programas de inglés para las escuelas preescolares y primarias públicas mexicanas surgieron como iniciativas de los estados en la década de los noventa del siglo XX. Estos programas después fueron integrados al Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), que estuvo vigente de 2009 a 2013 (Pamplón & Ramírez, 2018). Hasta antes del PNIEB, la enseñanza de inglés en el sistema mexicano de educación pública había comenzado en la escuela secundaria. La intención del programa fue añadir, en las escuelas públicas, siete años de enseñanza de inglés: seis años en la escuela primaria y uno en la educación preescolar, que se sumarían a los tres años que ya se impartían en la escuela secundaria.

El PNIEB fue complementado en 2014 por el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica (PFCEB), que englobaba una estrategia de apoyo para los procesos de estudio de una segunda lengua (inglés). En 2015 el gobierno federal presentó el Programa Nacional de Inglés (PRONI). Uno de los propósitos de este programa fue vincular la enseñanza de inglés en los niveles preescolar, primaria y secundaria, para que hubiera continuidad en cuanto a los contenidos. En julio de 2017, el secretario de Educación presentó la *Estrategia Nacional para el Fortalecimiento del Aprendizaje del Inglés*, con la meta de que todos los mexicanos, al terminar su educación secundaria, hablen “inglés con una certificación de reconocimiento internacional ... tengan la capacidad de comprender y redactar textos complejos, y puedan darse a entender en cualquier parte del mundo” (SEP, 2017b, p. 8).

Estos programas nacionales de inglés para el nivel de educación primaria han sido objeto de varias investigaciones que han contribuido a la comprensión de sus características, resultados, evolución y retos (Basurto & Gregory, 2016; Davies, 2009; Millán & Basurto, 2020; Pamplón & Ramírez, 2018; Ramírez, 2015; Ramírez & Vargas, 2019). El estudio de Ramírez y Vargas (2019) hace una revisión de los programas de inglés implementados en una década (incluyendo el PRONI y la Estrategia) y señala que uno de los problemas persistentes es que los docentes desconocen en qué consiste el programa de inglés, así como sus propósitos y formas de funcionamiento. El mismo estudio destaca también la escasa cobertura que han tenido los programas (en el ciclo 2012-2013 se cubrió solo el 13% del total de escuelas públicas a nivel nacional; Ramírez & Vargas, 2019) y que el contenido de los planes de estudio de inglés es demasiado avanzado para los estudiantes.

En cuanto al estudio del PRONI en el estado de Veracruz, Basurto y Gregory (2016) muestran lo que sucede en la práctica docente desde la perspectiva de los profesores de inglés en secundarias públicas de dicho estado. El estudio encontró que los docentes enfrentan problemas como la falta de coincidencia entre lo estipulado en los documentos oficiales y lo que sucede en la realidad de la práctica docente, el poco tiempo de inglés impartido a la semana en las secundarias, los grupos de estudiantes demasiado grandes (40 estudiantes por grupo, en promedio) y la disparidad de niveles de inglés entre los estudiantes de un mismo grupo. Como veremos más adelante en el presente estudio, muchos de estos problemas todavía son un lastre para los docentes del PRONI y tienen un impacto negativo en el proceso de evaluación.

1.2 La evaluación del aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera en México

En 2009, la SEP formó un grupo de trabajo coordinado por el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE) con el objetivo de diseñar una propuesta para evaluar el desarrollo de competencias de los estudiantes de Educación Básica, en apego a los planes y programas de estudio. Derivado de este grupo de trabajo es el *Plan de estudios 2011* (SEP, 2011a), que define la evaluación de los aprendizajes como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos” (p. 31). El plan establece que el enfoque formativo deberá prevalecer en el proceso de evaluación. Desde este enfoque, señala el *Plan de estudios 2011*, “se sugiere obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, ya que la que reciban sobre su aprendizaje, les permitirá participar en el mejoramiento de su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprender” (p. 31). Como puede apreciarse, el plan de estudios propone un doble objetivo de la evaluación. Por un lado, certificador, pues las evidencias deben constatar la consecución del aprendizaje de los estudiantes; por otro, formativo, pues el docente debe sugerir a los estudiantes estrategias con que puedan superar sus dificultades de aprendizaje. Desde este enfoque, una calificación sin recomendaciones resulta insuficiente para mejorar el desempeño de los estudiantes.

En apego a las disposiciones de la SEP, los programas de inglés establecieron que la evaluación del aprendizaje de esta lengua debía cumplir con una función sumativa —emitir un juicio de valor sobre el desempeño de los estudiantes— y formativa —recopilar evidencias de desempeño y retroalimentar a los estudiantes con estrategias de mejora—. El documento *Fundamentos Curriculares* (SEP, 2011b) del PNIEB, establece que la evaluación

debe cumplir con la función de proporcionar al docente “información sobre el grado de avance que cada alumno obtiene en las diferentes etapas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (p. 41). Al mismo tiempo, “la evaluación tiene como funciones principales, ayudar al estudiante a identificar lo que ha aprendido en un periodo determinado y lo que aún necesita trabajar” (p. 40). En cuanto a la práctica docente, el documento enfatiza que el objetivo de la evaluación es ayudar al docente a reflexionar sobre sus prácticas en el aula con el fin de que pueda hacer mejoras e implementar innovaciones que contribuyan a la enseñanza de inglés.

Con el fin de reorganizar el sistema educativo, la SEP presentó el Modelo Educativo en marzo de 2017. Tres meses después, y en concordancia con este modelo, la SEP publicó el documento *Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (SEP, 2017a; a partir de ahora, *Plan de Estudios 2017*), cuyo objetivo era definir los conocimientos, prácticas y valores fundamentales que contribuyen al crecimiento integral del estudiante, y que, “de no ser aprendidos, dejarían carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para su vida” (p. 107). El *Plan de Estudios 2017* organiza las asignaturas en tres campos: Lenguaje y Comunicación (dentro del cual está la asignatura Lengua Extranjera. Inglés), Pensamiento Matemático y Exploración, y Comprensión del Mundo Natural y Social. En contraste con programas de estudio anteriores que estaban estructurados por bloques bimestrales, el *Plan de Estudios 2017* “brinda al docente amplia libertad para planear sus clases organizando los contenidos como más le convenga” (p. 122).

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, este plan da continuidad al enfoque de evaluación del *Plan de estudios 2011*. En el apartado “La evaluación de los aprendizajes en el aula y en la escuela”, el *Plan de estudios 2017* (SEP, 2017a) indica que el objetivo de la evaluación es obtener “información acerca de los avances en la implementación del currículo y en la formación de sus alumnos” (p. 124). Con la información recabada en la evaluación y en la retroalimentación, los estudiantes obtienen información sobre su proceso de aprendizaje y pueden idear, con la ayuda de sus profesores, “estrategias que les permitan aprender cada vez más y de mejor manera” (p. 124). A los docentes, la información obtenida en las evaluaciones y las retroalimentaciones les permite valorar la pertinencia de sus intervenciones didácticas y hacer las modificaciones que atiendan las dificultades y obstáculos del aprendizaje. Por lo que respecta a la calendarización de las evaluaciones, está organizada en tres periodos que van de agosto a noviembre, de diciembre a marzo, y de abril a julio. Es al final de cada uno de estos trimestres cuando los docentes deben entregar a la dirección de la escuela los resultados de las evaluaciones.

A propósito de los tipos de instrumentos de evaluación, el *Plan de estudios 2017* (SEP, 2017a) señala que la concepción de evaluación propuesta “es contraria a la concepción tradicional donde el examen era el único instrumento de medición y solo consideraba la adquisición de conocimientos conceptuales” (p. 395), y sugiere usar evaluaciones diagnósticas, del proceso y sumativas, para que el docente pueda tomar decisiones antes de alcanzar los tiempos fijados para la acreditación. Asimismo, con el fin de que el docente pueda obtener la información más variada posible sobre la consecución del aprendizaje de sus estudiantes, el plan propone el uso de diversos instrumentos de evaluación. Dichos instrumentos permitirán al docente valorar los “conocimientos, habilidades, actitudes y valores” (p. 125) que adquieren los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

A la par del *Plan de estudios 2017* (SEP, 2017a), la SEP publicó, en ese mismo año, el documento *Lengua Extranjera. Inglés. Educación básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación* (2017c), que incluye los programas de estudio de las asignaturas. Dentro del programa de estudio de Lengua Extranjera. Inglés, están las “Orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación específicas” (SEP, 2017c, p. 190), que constituyen una de las diferencias entre este plan y el *Plan de estudios 2011* (SEP, 2011a). Las sugerencias de evaluación incluyen, por un lado, las evidencias de aprendizaje necesarias para que los estudiantes elaboren un producto de lenguaje en cada práctica, y una propuesta de éste; por otro, ejemplos de instrumentos de evaluación pertinentes a cada práctica. Las evidencias y los instrumentos están vinculados a los aprendizajes esperados. Así, por ejemplo, si el aprendizaje esperado en sexto grado de primaria es “intercambiar sugerencias en un diálogo”, las evidencias sugeridas son “repertorio de palabras y expresiones, lista de preguntas, tabla con expresiones”, y el producto final es “expresiones de sugerencias”. El instrumento propuesto para evaluar es una “lista de comprobación o cotejo” (SEP, 2017c, p. 255). La variedad de evidencias, instrumentos y productos sugeridos en esta sección se alinean con el principio de que la evaluación del aprendizaje debe ser lo más diversa posible.

Si bien la SEP estableció desde 2011² que el enfoque formativo debía usarse para evaluar el aprendizaje, es escasa la literatura dedicada a estudiar el uso de dicho enfoque en las aulas de la educación básica en México (Cáceres et al., 2019; Gómez et al., 2018; Oviedo, 2020). En una aproximación al estado del conocimiento sobre dicho tema, Gómez et

2 La evaluación desde el enfoque formativo se ha considerado desde la Reforma de 1993. Sin embargo, fue en el Acuerdo 592, publicado en 2011, donde se explicaron ampliamente las características de este tipo de evaluación (López-Portillo, 2017).

al. (2018) concluyen que la evaluación del aprendizaje en la educación infantil ha sido un campo de estudio escasamente atendido en México, y urgen a llenar este vacío que hay en la literatura académica. Por su parte, Cáceres et al. (2019) hacen una tipología de los retos que enfrentan los docentes de nivel preescolar en México al aplicar en las aulas el enfoque formativo de evaluación. Entre los retos más frecuentes están la falta de conocimiento de los principios de la evaluación formativa, la insuficiencia de recopilación de evidencias para poder brindar retroalimentación a los estudiantes y la falta de tiempo para dar retroalimentaciones individuales. En cuanto al uso del enfoque formativo en la educación primaria, Oviedo (2020) estudia las prácticas de evaluación de los aprendizajes de las matemáticas que realizan los docentes en las aulas de primaria en Baja California, México. La autora encuentra que la retroalimentación brindada es de tipo valorativo y que, por lo tanto, no ayuda al estudiante a reorientar sus estrategias de aprendizaje. También, que la exigencia por terminar los contenidos de los programas de estudio y la falta de tiempo impiden que dediquen tiempo a retroalimentar a los estudiantes con sugerencias de mejora.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje de inglés en las aulas de educación básica en México, también es escasa la literatura (Espinoza & Caro, 2021; Fierro et al., 2016; Rangel, 2011). Rangel (2011), en un estudio que recoge los retos que enfrentaron los docentes del PNIEB al momento de evaluar el aprendizaje de inglés, señala que la disparidad de grados de dominio de inglés entre los estudiantes dificultaba el diseño de los exámenes. Otros problemas señalados por los docentes fueron los grupos muy numerosos de estudiantes, el poco tiempo que tienen para evaluar, la falta de conocimiento sobre los lineamientos de evaluación establecidos por el PNIEB y el poco interés que mostraban los estudiantes en la asignatura de inglés, lo cual se traducía en un bajo desempeño en el examen. Por su parte, Fierro et al. (2016) comparan cómo realizan la evaluación del aprendizaje de inglés tanto docentes del PNIEB con licenciatura para la enseñanza de lenguas extranjeras como docentes con formación en otros campos. Concluyen que ambos grupos usan la evaluación tanto sumativa como formativa, y que los instrumentos de evaluación más usados por unos y otros, son el examen y las actividades de expresión oral. En cuanto a los retos enfrentados por cada grupo, los docentes que no tenían formación en la enseñanza de lenguas manifestaron no conocer los mecanismos para ofrecer retroalimentaciones que dieran a los estudiantes herramientas para mejorar su aprendizaje. En el caso de aquellos con licenciatura para la enseñanza de lenguas extranjeras, expresaron que su mayor reto fue el escaso tiempo que tenían en el aula para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes.

Por lo que concierne al PRONI, hay un solo estudio dedicado a la evaluación del aprendizaje de inglés (Vidal, 2019). El propósito de este estudio es conocer el discurso oficial del PRONI sobre la evaluación y saber cuáles son las prácticas de evaluación de los docentes en ocho escuelas primarias del Estado de México. Entre los problemas para evaluar el aprendizaje de inglés señalados por los docentes están la falta de capacitación en cuanto a la evaluación de aprendizaje, la ausencia de un formato unificado de evaluación, el desinterés por parte de los directivos hacia la evaluación y los grupos de estudiantes muy numerosos. El hecho de que algunos de los problemas señalados por los docentes en este estudio de 2019 sean los mismos mencionados por los docentes del PNIEB en 2011, muestra que las condiciones contextuales en que se imparten las clases (entre ellas el poco tiempo de inglés a la semana y los grupos muy numerosos de estudiantes) continúan teniendo un efecto negativo en el proceso de evaluación del aprendizaje. Como veremos en la sección de análisis en el presente estudio, algunos de estos problemas contextuales persisten en 2023.

Como puede verse, es poco lo que se ha escrito sobre la evaluación del aprendizaje de inglés en los programas nacionales de inglés para el nivel de educación primaria en México. Parece ser que las investigaciones dedicadas a estudiar estos programas han pasado por alto el tema de la evaluación, tal vez porque las reformas que ha habido en este campo implican la revisión detallada de los planes de estudio. A la fecha no existe un trabajo de investigación que estudie detalladamente cómo los cambios implementados en materia de la evaluación del aprendizaje, tanto en 2011 como en la Reforma Educativa de 2017, afectaron el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de enseñanza de inglés. Nuestro trabajo no pretende llenar este vacío en la literatura sino dar voz a los docentes del PRONI en Veracruz para conocer las problemáticas más frecuentes que enfrentan al momento de evaluar el aprendizaje de inglés. Como dijimos, estas problemáticas podrían ser una de las causas por las que México ha caído 69 puntos en el *English Proficiency Index* de Education First (2022) desde 2011, y podrían explicar, también, el bajo nivel de inglés con que ingresan al nivel universitario la mayoría de los estudiantes, pese a los años de enseñanza de esta lengua que tuvieron en los niveles educativos anteriores.

2. Metodología

En el presente estudio se utilizó una metodología cualitativa. Hernández et al. (2010) plantean que en el método cualitativo “la recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experien-

cias, significados y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades” (p. 9). Esto quiere decir que el investigador examina el mundo social y, en este proceso, desarrolla, después de observar y analizar, una teoría coherente con la información recabada. A diferencia del método cuantitativo, en el cualitativo el proceso de indagación es más flexible, fluctúa entre las respuestas y el desarrollo de la teoría, y es holístico porque abarca el todo sin simplificar el estudio de las partes. De acuerdo con lo anterior, la metodología cualitativa está relacionada con cuestiones empíricas, pero se enriquece de una variedad de epistemologías distintas, incluyendo el constructivismo social (Schwandt, 2001). En esta metodología, todas las partes de un fenómeno forman un conjunto, y su estudio se enfoca en entender las partes del conjunto desde el enfoque de los participantes y no del investigador.

Hemos considerado que los docentes que participaron en esta investigación representan actores sociales que están dentro de un contexto, en este caso, el aula de inglés. La metodología cualitativa nos ha permitido explorar las problemáticas, temas y asuntos más urgentes y recurrentes que enfrentan los docentes del PRONI en su trabajo.

En vista de que el PRONI es muy amplio, en el presente trabajo hemos adoptado el estudio de caso. Según Gillham (2000), un estudio de caso es una unidad de actividad humana inmersa en el mundo real. Esta actividad puede realizarla un individuo, grupo o institución y está enmarcada en un contexto definido. La presente investigación estudia la percepción de un grupo de docentes acerca de la evaluación en el contexto del PRONI.

3. Contexto y participantes

El contexto en que se llevó a cabo esta investigación son nueve escuelas primarias públicas de Xalapa, en el estado de Veracruz, que tienen o han tenido un docente del PRONI. En el ciclo 2021-2022, del total de 8,927 primarias públicas en el estado de Veracruz (SEP, 2021), solamente 64 tuvieron un docente de este programa (Secretaría de Educación de Veracruz [SEV], 2021), lo cual constituye 0.72% del total. El número de primarias beneficiadas por el PRONI en el ciclo 2021-2022 contrasta con el número del ciclo anterior (2020-2021), en el cual hubo 143 primarias (SEV, 2020), casi el doble. Para el ciclo 2022-2023, solamente 45 escuelas de Veracruz tuvieron un docente del PRONI, de las cuales 23 están en Xalapa (SEV, 2023).

Nueve docentes del PRONI de nivel primaria participaron en este estudio (Tabla 1). Todos están asignados a primarias con más de trescientos estudiantes y deben repartir los periodos lectivos entre el total de grupos (con frecuencia entre diez y doce grupos de cua-

renta estudiantes). Todos son egresados de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Veracruzana y tienen más de una certificación en inglés y un nivel B2 o superior, de acuerdo con el MCER (Consejo de Europa, 2022), y tres tienen una maestría. La mayoría no cuenta con una formación especializada o una capacitación en la enseñanza de inglés a niños en contextos de lengua extranjera. Sus edades oscilan entre los 29 y los 58 años. Seis de los nueve docentes continúan trabajando en PRONI y los otros tres formaron parte del programa en algún o algunos años entre 2015 y 2021. Algunos de ellos comenzaron a dar clases de inglés en los programas anteriores al PRONI. Para elegir a los participantes utilizamos dos técnicas: *snowball sampling*, en la cual un participante pone en contacto a los investigadores con otros participantes con las mismas características, y sabiendo que quieren participar (Bogdan & Biklen, 2007); y *purposful sampling*, en la que se seleccionan los testimonios que más contribuyen a entender profundamente el fenómeno que se estudia (Patton, 2002).

Tabla 1. Información de los participantes

| Seudónimo del participante | Edad | Años de trabajar en PRONI o en programas similares | Nivel de inglés | Certificación en inglés | Máximo grado académico alcanzado |
|----------------------------|------|--|-----------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| Lucía | 38 | 2009-2010 2018-2021 | C1 | TKT y CENNI | Maestría |
| Ramón | 39 | 2017-2018 2019 a la fecha | C2 | TKT | Maestría |
| Ana | 38 | 2011-2017 2019 a la fecha | B2 | TKT, CENNI, Linguaskill, iTEP | Licenciatura |
| Daniel | 53 | 2018-2020 | B2 | iTEP Plus, Cambridge | Licenciatura |
| Carmen | 45 | 2019 a la fecha | B2 | CENNI, EXAVER 3 | Licenciatura |
| Mónica | 58 | 2019 a la fecha | B2 | TKT y CENNI | Maestría |
| Patricia | 51 | 2018 a la fecha | B2 | CENNI, iTEP, Linguaskill | Licenciatura |
| Miriam | 33 | 2016 a la fecha | C1 | TKT, Linguaskill | Licenciatura |
| Samuel | 29 | 2018-2019 | B2 | First Certificate, CENNI, TKT. | Licenciatura |

Nota: Los criterios de cada examen de certificación varían. Para conocer estos criterios se puede consultar Indeed (2023).

4. Análisis de la información

En vista de que este trabajo pretende recabar y estudiar las percepciones de los docentes, consideramos que las entrevistas semiestructuradas eran la mejor opción para obtener la información. De acuerdo con Gill et al. (2008), este tipo de entrevistas consisten en varias preguntas clave que ayudan a definir las áreas que serán exploradas, pero también permiten al entrevistador y entrevistado divergir para obtener una idea o respuesta con más detalle. Este tipo de entrevista también permite el descubrimiento de información que es de particular relevancia para los participantes, pero que pudo haber sido omitida por el investigador (Gill et al., 2008). Para que este método sea eficaz es necesario que el entrevistador cree un ambiente propicio, en el cual el entrevistado pueda compartir aspectos de su mundo interior y de sus perspectivas personales.

Para las entrevistas diseñamos una guía (ver Apéndice A) cuyo fin fue recordar al entrevistado los temas a tratar y, al mismo tiempo, proveer la flexibilidad necesaria cuando la entrevista se llevaba a cabo. El proceso de estudio de la información fue “análisis de contenido temático”. Nos enfocamos en el contenido de las experiencias de los docentes en busca de temas similares que luego hemos agrupado en categorías para ubicar patrones de asociación entre dichas categorías (Barkhuizen, 2015). En apego a las consideraciones éticas (De Laine, 2000; Delamont, 2002), los participantes dieron su anuencia para grabar y transcribir las entrevistas, y fueron informados que se usarían seudónimos (Apéndice C). Todas las entrevistas fueron transcritas textualmente, utilizando un formato de tres columnas (Richards, 2003) que resultó muy útil para hacer el análisis preliminar (Apéndice B).

5. Análisis de resultados

A continuación, presentamos los resultados de las entrevistas. El objetivo no es cuantificar los datos obtenidos, sino dar a conocer cualitativamente un panorama de las percepciones de los docentes del PRONI acerca de la evaluación del aprendizaje de inglés en sus propios contextos de enseñanza. Durante las entrevistas los docentes describieron una variedad de problemas que enfrentan al evaluar el aprendizaje de inglés. La mayoría de estos corresponden a la categoría de “contextuales”, es decir, están asociados a las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés (ACUERDO número 37/12/22), a los lineamientos del *Plan de estudios 2017* y al ACUERDO número 16/06/21 que concierne a la contingencia sanitaria por el virus Covid 19.

Los problemas más recurrentes expresados por los docentes pueden ser agrupados en tres categorías: (a) Falta de tiempo y grupos muy numerosos; (b) Disparidad de niveles de inglés entre los estudiantes de un mismo grupo, y (c) Actitudes de los estudiantes. Hay que resaltar que los problemas en la evaluación descritos por los docentes fueron consistentes con los estudios presentados en la introducción y en la revisión de la literatura. Como dijimos, las voces de los docentes del PRONI a nivel primaria en el estado de Veracruz no suelen ser escuchadas, de ahí que nos parezca indispensable que se tomen en cuenta en el mejoramiento de la evaluación del aprendizaje de inglés.

5.1 Falta de tiempo y grupos muy numerosos

La mayoría de los docentes expresó que estos dos factores dificultan el uso de los instrumentos de evaluación como los exámenes, las actividades orales o los productos. La falta de tiempo y los grupos muy numerosos afectan el proceso entero de evaluación, desde la planeación de los instrumentos utilizados, la calificación de los exámenes y la posterior retroalimentación. Cabe apuntar que tanto Ramírez (2015) como Vidal (2019) habían subrayado ya en sus estudios esta problemática del PRONI. Como lo señala Vidal (2019), hay una relación directa entre estos dos problemas, pues al tener tantos estudiantes los docentes del PRONI no disponen de tiempo suficiente para realizar la evaluación de forma correcta. En cuanto al tiempo con el que cuenta para poner un examen, Lucía señala:

Porque también nos daban muy poco tiempo para evaluarlos en el examen, entonces era algo un poco más sencillo, no eran todas las habilidades. Y que, de hecho, [con] un examen así los chicos necesitan de mucho más tiempo y, a veces, las sesiones se supone que eran de una hora, pero a veces, por otras actividades de la escuela, nos dejaban hasta cuarenta y cinco minutos. (02.06.2022: 272-279)

El *Plan de estudios 2017* (SEP, 2017a) señala que, desde primero hasta sexto de primaria, se imparten 2.5 periodos lectivos de inglés a la semana (cada periodo lectivo es de 50 a 60 minutos). Sin embargo, como se observa en el testimonio de Lucía, algunos docentes sólo cuentan con un periodo lectivo de inglés a la semana. Para estos docentes, el desfase entre el número de periodos lectivos establecido por el programa de estudios y la realidad en las aulas, les dificulta completar los contenidos del plan de estudio y cubrir el número de horas necesarias para pasar cada nivel del MCER. Este desfase ha sido señalado como una

de las causas por las que sólo menos de 10% de los egresados de secundaria tiene el nivel que establece el plan de estudios como requisito para acreditar la secundaria (Davies, 2021; Millán & Basurto, 2020; Ramírez & Vargas, 2019).

En cuanto a la evaluación del aprendizaje de inglés, el hecho de que algunos docentes solo imparten un periodo lectivo semanal a un grupo de estudiantes muy numeroso, les impide hacer una evaluación de las cuatro habilidades, como lo señala Lucía. El *Plan de estudios 2017* (SEP, 2017a) señala que “es necesario que la evaluación considere ... los niveles de dominio y competencia que se establecen por Ciclo y sus descriptores por grado” (p. 277). A propósito del ciclo de sexto de primaria, el mismo plan establece que el nivel de competencia que se espera alcancen los estudiantes es A2.2 del MCER, y describe una larga lista de aprendizajes esperados que corresponden a las cuatro habilidades de la lengua, entre ellos: “Comprende información general y algunos detalles de entrevistas”, “Lee cuentos”, “Explica costumbres a partir de imágenes” y “Escribe información sobre labores y profesiones para hacer un reporte” (p. 286). Claramente, en el lapso de una hora es imposible para un docente evaluar la competencia que cada uno de los 40 estudiantes del grupo tiene de estas habilidades. Es por eso que Lucía opta por un instrumento de evaluación “un poco más sencillo”, aunque esto implique no evaluar las cuatro habilidades lingüísticas. Con esto queda trunco el proceso de evaluación, pues el docente no puede constatar la consecución del aprendizaje de los estudiantes.

Para otros docentes, como Samuel, los grupos muy numerosos dificultaban la evaluación de la expresión oral:

Yo creo que eso fue como lo más difícil: evaluar cómo hablan tantos niños. ... Entonces el tiempo a veces no nos ayudaba porque tenía yo que llamar a cada niño, hacerle una pequeña entrevista. Las veces que lo hice me llevó muchas horas y los iba sacando por cada uno, entonces fue muy complicado. Entonces, cuando traté de hacerlo, siento que sí se necesitaba como de otra persona que estuviera con ellos adentro y otra persona también entrevistándolos. (11.12.2022: 173-180)

En el caso de Samuel, la sola evaluación de la expresión oral mediante una entrevista le tomó “muchas horas” e implicó que saliera del salón para entrevistar a cada niño, con lo cual podían surgir problemas derivados de la ausencia de profesor en el salón de clases. Antes vimos que a Lucía lo numeroso del grupo le impidió evaluar las cuatro habilidades de la lengua. Como puede verse, Samuel tuvo el mismo impedimento. Mientras que

ella, ante la falta de tiempo, optó por diseñar un examen más sencillo que los estudiantes pudieran hacer en el lapso de una hora, él priorizó la expresión oral sobre las otras tres habilidades de la lengua, y eso implicó que la evaluación quedara incompleta. Como en el caso de Lucía, Samuel no obtendrá la información completa sobre el grado de avance que ha tenido cada estudiante.

La falta de tiempo también dificulta la evaluación de los productos hechos por los estudiantes, como señala Carmen:

Yo por mes les voy pidiendo un producto. Por ejemplo, ahorita que estamos viendo *Halloween*, el producto fue que hicieran un póster sobre qué significaba *Halloween*. Les puse un video, les expliqué qué es *Halloween* y entonces les dije: “Ustedes van a hacer dos o tres dibujos y escribir qué es *Halloween* de acuerdo a lo que vieron en el video y lo que yo les expliqué”. El problema es que no me da tiempo de revisarlos porque el tiempo se va así, entonces a veces lo encargo de tarea. Pero ahí casi no me gusta luego, porque yo sé que en la casa les ayudaron, entonces yo quiero que el niño lo haga conforme la actividad que hicimos y solito, porque sí puede. Entonces ahí yo veo si el niño comprendió o no. (16.11.2022: 391-400)

El *Plan de estudio 2017* (SEP, 2017a) define el producto como “textos orales o escritos con propósitos sociales y didácticos” (p. 271). En el apartado “Sugerencias de evaluación” (p. 277), propone que los docentes recolecten evidencias de aprendizaje de la elaboración de un producto de lenguaje, y de instrumentos cualitativos que evalúen los progresos y dificultades que enfrenta cada estudiante. Entre los productos sugeridos por el plan en sexto grado (SEP, 2017c) se encuentran aquellos que implican un trabajo manual de los estudiantes (*collage* con descripciones ilustradas de un objeto mágico, cómic, reporte ilustrado), el uso de la expresión oral (discusiones, narraciones, diálogos representados) y textos breves (preguntas frecuentes sobre un problema escolar, lista de advertencias, lista de sugerencias). El objetivo del producto es “asegurar un trabajo integral con los usos y funciones de la comunicación y con los recursos que posibilitan presentarlo y socializarlo formalmente” (p. 173).

Carmen pide a sus estudiantes que hagan un póster sobre *Halloween* con la información que obtuvieron del video y de la explicación que ella misma dio. En teoría, al evaluar cada póster, Carmen podría valorar los progresos que cada estudiante ha hecho en la comprensión auditiva y la expresión escrita. El problema es que, durante la clase de

inglés, no hay tiempo suficiente para que los estudiantes acaben el producto y la docente lo revise, por lo cual los estudiantes deben terminarlo en casa. El hecho de que en el hogar los estudiantes reciban ayuda de sus padres imposibilita que la docente pueda saber el avance obtenido por cada estudiante en relación con su propio punto de partida, o evaluar el nivel de dominio y competencia de inglés que cada estudiante desarrolla. La falta de tiempo no permite que el producto sea un instrumento para que Carmen, como ella misma señala en su testimonio, sepa “si el niño aprendió o no”. Con ello, no se cumple el objetivo del *Plan de estudios 2017*, que señala que la evaluación pretende obtener “información acerca de los avances en la implementación del currículo y en la formación de sus alumnos” (SEP, 2017a, p. 124).

La falta de tiempo también es un escollo para dar retroalimentaciones individuales, como señala Daniel:

Después de revisar los ejercicios, daba una retroalimentación colectiva. Más que nada por el tiempo, tenía nada más 50 minutos que, a veces, eran menos, porque la maestra titular me quitaba un poquitito de tiempo en lo que ella terminaba, y en lo que me tenía que pasar al otro grupo. Era imposible dar una retroalimentación individual; entonces, por falta de tiempo y por el número de estudiantes, daba una general. (23.11.2022: 85-90)

Como vimos en la revisión de la literatura, el *Plan de estudios 2017* (SEP, 2017a) sugiere que los docentes usen las evaluaciones y las retroalimentaciones como medios para conocer el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y reconocer los apoyos que estos necesitan para lograr los objetivos esperados. En el enfoque formativo de evaluación propuesto en dicho plan, la retroalimentación permite a los docentes generar un criterio para modificar sus intervenciones didácticas en función de las fortalezas y debilidades de cada estudiante. En cuanto a los estudiantes, la retroalimentación les permite adquirir habilidades para aprender y estrategias para mejorar su desempeño en inglés, además de desarrollar una postura comprometida con su aprendizaje.

Daniel califica el ejercicio hecho por los estudiantes, con lo cual puede constatar el grado de consecución de los objetivos previamente determinados. Sin embargo, como el tiempo y el número de estudiantes no le permiten dar una retroalimentación individual, el docente no puede brindar información al estudiante sobre el proceso de aprendizaje ni sugerirle estrategias para que mejore su desempeño. Ante la falta de retroalimentación individual, no se produce la relación integral entre los procesos de enseñanza

y evaluación que, de acuerdo con Bennett (2011), es característica de la evaluación formativa. Asimismo, la falta de retroalimentación individual no permite que el estudiante sea un agente activo en la construcción de su propio aprendizaje, pues no puede idear estrategias didácticas que favorezcan su desempeño en inglés.

5.2 Disparidad de niveles

Los docentes también expresaron que una mezcla de grados de competencia de inglés dentro de un mismo grupo dificulta la evaluación. Como vimos en la revisión de la literatura, la diferencia de niveles de inglés entre los estudiantes de un mismo grupo es uno de los problemas persistentes desde la creación de los programas nacionales de esta lengua (Basurto & Gregory, 2016), y es uno de los escollos que, desde la perspectiva de los docentes, dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje (Millán & Basurto, 2020). A propósito de esta diferencia, Ramón señala:

Lo que pasa es que, en sexto año, la disparidad entre los estudiantes es enorme porque hay muchos que están tomando inglés por primera vez o que sólo lo tomaron esporádicamente en primaria. Y si tú pones un examen con los contenidos de inglés de sexto grado, solo te van a pasar los que han tenido un *profe PRONI* antes, que son los menos. Entonces estás como en un dilema: ¿diseño un examen con los contenidos de sexto, que casi nadie me va a pasar, o pongo un examen muy facilón que pasarán todos? ... Yo hago uno muy sencillo porque, si no, todos reprobaban y luego tienes que dar explicaciones a los papás o a la directora. (16.11.2022: 45-58)

De acuerdo con Ramón, la diferencia de niveles de inglés en sexto grado emana, en una parte, del hecho de que sólo una minoría de los estudiantes ha tenido un docente PRONI en los grados anteriores de educación primaria. Como vimos en la revisión de la literatura, la poca cobertura ha sido una constante desde que, en la década de los noventa del siglo XX, surgieron los programas de inglés para las escuelas preescolares y primarias públicas mexicanas como iniciativas de los estados. El hecho de que solo 16% de las escuelas primarias en México cuente con un docente PRONI (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2021, p. 203) fomenta la disparidad de niveles a la que se refiere Ramón y dificulta la evaluación. La disparidad se amplía porque, aunado a la poca cobertura, las primarias no tienen un docente del PRONI de

forma continua. Aunque las Reglas de Operación del programa apuntan que uno de los criterios de selección es que la escuela haya sido atendida en el ejercicio fiscal inmediato anterior (ACUERDO número 11/06/22, 3.3.2 Procedimiento de selección), esto no se cumple con frecuencia. Con esta circunstancia, los pocos estudiantes que hayan tenido un docente del PRONI en los grados anteriores a sexto tendrán un nivel de inglés superior.

En este contexto de disparidad, si Ramón diseña un examen con los contenidos del *Plan de estudio 2017* que corresponden a sexto grado, tendrán más posibilidad de aprobar los estudiantes que hayan tenido un docente PRONI en los grados anteriores de primaria. Para que la mayoría de los estudiantes pueda aprobar el examen, Ramón diseña uno fácil de resolver, con lo cual la evaluación pierde su dimensión certificadora, porque no constatará la consecución de los objetivos del plan de estudio para sexto grado de primaria. Al diseñar un examen con el fin de que la mayoría de los estudiantes lo apruebe, la evaluación también pierde su objetivo formativo, porque no será posible conocer el proceso de aprendizaje de los estudiantes ni, como lo sugiere el mismo plan, “identificar el tipo de apoyos que requieren para alcanzar los Aprendizajes esperados mediante nuevas oportunidades para aprender” (SEP, 2017a, p. 123). A propósito de la disparidad de niveles de inglés, Ana considera:

El problema es que siempre son los mismos los que salen bien en el examen, y son los que toman cursos por fuera. Por ejemplo, tengo como cinco niños que tienen cursos por fuera y, obviamente, esos son los niños que todo tienen bien siempre, mientras que los demás saben muy poquito. Entonces, cuando hago el examen lo hago muy facilito, para que todos puedan pasar, y porque, desde que empezó la pandemia, no puedes reprobar a nadie. (05.09.2022: 296-300)

A diferencia de Ramón, quien considera que la diferencia de niveles de inglés emana del hecho de que algunos estudiantes tuvieron un docente PRONI en años anteriores, Ana sugiere que esta diferencia se debe a que algunos estudiantes toman clases de inglés fuera de la escuela. Esta situación, como lo señala Ana, dificulta el proceso de evaluación para los docentes, porque una parte de los estudiantes ya conoce los contenidos que son presentados en el examen, mientras que otros no. Como dijimos, el hecho de que un docente diseñe un examen “sencillo” resta a este instrumento de evaluación su carácter certificador, porque no comprobará el dominio de inglés alcanzado por los estudiantes de sexto grado. En el caso de Ana, señala que este diseño se debe a que no es posible reprobar

a nadie desde que comenzó la pandemia de Covid 19. En el acuerdo publicado el 22 de junio de 2021 (ACUERDO número 16/06/21), la SEP estableció que la calificación mínima a otorgarse sería de 6 (aprobatoria) durante el periodo de contingencia sanitaria y que, al evaluar el aprendizaje, se daría prioridad a la permanencia y continuidad de los estudiantes en la educación primaria.³ El testimonio de Ana muestra cómo los lineamientos dados por la SEP durante el periodo de contingencia afectaron el diseño de los exámenes y la evaluación de los aprendizajes. Ante el dilema de elaborar un examen con los contenidos de sexto grado de primaria (que muy pocos estudiantes aprobarán) o uno muy fácil que aprobarán todos, Ana se inclina por la segunda opción, porque la prioridad de la SEP, en dicho periodo, fue evitar la reprobación de estudiantes.

Como puede verse, la disparidad de niveles de dominio de inglés entre los estudiantes continúa siendo un lastre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) en México. Es preocupante que esta disparidad tenga un efecto negativo en la evaluación del aprendizaje de inglés, pues obstaculiza cualquier posibilidad de hacer un diagnóstico certero del dominio que tienen los estudiantes de las habilidades de la lengua. Sin un diagnóstico certero no se pueden hacer las reformas necesarias para que mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés en las primarias públicas de México.

5.3 Actitudes de los estudiantes

Otros docentes refirieron que la actitud de los estudiantes podía ser un problema en la evaluación del aprendizaje de inglés. Como lo muestra Ariyanti (2016), los factores emocionales como el miedo, la timidez y la falta de motivación pueden dificultar a los estudiantes tener un desempeño óptimo en la evaluación de inglés. En cuanto al miedo de los estudiantes al momento de hacer la prueba de expresión oral en el examen de inglés, Mónica señala:

3 Esta disposición se mantuvo hasta el 28 de junio de 2022, cuando un nuevo acuerdo (ACUERDO número 11/06/22) estableció que los estudiantes debían ser evaluados conforme a los criterios anteriores a la pandemia (en los que los docentes podían otorgar la calificación reprobatoria de 5). El nuevo acuerdo también establece que, si bien ya es posible dar calificaciones reprobatorias, las acciones que se realicen en cuanto a evaluación de aprendizaje “deberán priorizar el interés superior de niñas, niños, y adolescentes en el acceso, permanencia, tránsito, continuidad y egreso oportuno de las y los estudiantes en el Sistema Educativo Nacional” (Artículo Tercero, párr. 2).

Pues lo que más me he enfrentado es que les da pena. Tengo muchos estudiantes que son muy introvertidos, entonces es cuando les cuesta más la parte oral del examen, y no la quieren hacer porque les cuesta el qué dirán. Es la timidez y que les da temor hablar, equivocarse, no saber bien pronunciar, entonces le da temor al estudiante ese examen a veces. Yo los pasaba a mi escritorio y les decía: “Es tu examen, tienes que tratar de realizarlo, de decirme algo. De eso se trata, no importa. Vamos a tratar, no te quedes de que no”. (19.08.2022: 198-204)

Como vimos en la primera sección del análisis, la falta de tiempo y los grupos muy numerosos dificultan que los docentes puedan hacer la prueba de expresión oral a cada estudiante afuera del salón, lejos de la presencia de los otros estudiantes. En el caso de Mónica, para hacer la prueba de expresión oral de forma individual, llama a cada estudiante a su escritorio, sin salir del salón. El hecho de que esté presente el resto de la clase durante la prueba oral, seguramente propicia el temor a hablar y a equivocarse del estudiante que hace la prueba. Como señala Sosa (2017), un ambiente donde los estudiantes se sienten evidenciados por sus errores les generará inseguridad al momento de hablar en inglés. También hay que tomar en cuenta que, como vimos, hay una mezcla de grados de competencia de inglés dentro de un mismo grupo. Si el estudiante a ser evaluado es de aquellos que tienen un nivel menor de competencia, la preocupación por el “qué dirán” será mayor y tendrá más reticencia a hacer la prueba oral. En este contexto, es comprensible que algunos de los estudiantes de Mónica se nieguen a hacer esta parte del examen.

A propósito de la habilidad de la expresión oral en el aula de inglés, Coutinho et al. (2020) señalan que es un reto para los estudiantes porque implica un acto de habla en tiempo real, en el que el estudiante debe transmitir un mensaje en una lengua extranjera y cuidarse de no cometer errores. En el caso de los estudiantes de Mónica, el temor a hacer la prueba oral también puede deberse a que no se sienten suficientemente preparados para tener un buen desempeño. Como lo muestran diversos estudios (Chablé, 2017; López, 2020; Ramírez et al., 2017) los estudiantes del PRONI con frecuencia reciben clases con un enfoque gramatical que no da prioridad a la práctica de las cuatro habilidades de la lengua ni a la comunicación real. Otros problemas de índole institucional, como un plan de estudio demasiado avanzado y poco tiempo de inglés a la semana, impiden que los estudiantes puedan comunicarse en inglés. Todos estos factores pueden contribuir a que no quieran hacer la prueba oral del examen.

Otros docentes reportaron que la desmotivación ante la materia de Inglés impide que los estudiantes estudien para el examen. Patricia señala:

El problema es que [los de sexto grado] no estudian nada para el examen. Porque tengo yo entendido que antes de que yo llegara tenía como casi un año que no había un maestro ahí. Entonces, los chicos yo siento que, pues, pierden también el interés y la motivación, así como que “Ahí viene inglés”, o sea, como que no les llama la atención, a comparación de los niños de primero y de segundo, que sí estudian y salen bien en el examen. (08.10.2022: 61-66)

Como dijimos en la primera parte de esta sección, las primarias no tienen un docente del PRONI de forma continua. Tan sólo en el caso del estado de Veracruz, 45 escuelas recibieron un docente del PRONI en 2023, a comparación de las 64 beneficiadas en 2022. Esto quiere decir que los estudiantes de 19 escuelas se quedaron un año sin instrucción de inglés y no dieron continuidad a lo aprendido el ciclo escolar anterior. Si alguna de estas escuelas vuelve a recibir el apoyo del PRONI en el ciclo 2023-2024, el docente no podrá apearse al plan de estudios, sino que deberá comenzar su instrucción desde cero. El hecho de que los estudiantes deban aprender los mismos contenidos nuevamente los desmotiva y, como señala Patricia, contribuye a que pierdan interés en estudiar para el examen. Es destacable que, como señala la docente, los estudiantes de primero y segundo grado muestren una mejor disposición para estudiar para el examen. Seguramente, el hecho de que la materia de Inglés sea una experiencia nueva para estos estudiantes y que su proceso de aprendizaje no haya sido interrumpido, contribuye a que tengan una mejor disposición a estudiar para el examen.

De acuerdo con otros docentes, la apatía de los estudiantes dificulta el uso de los productos colectivos como instrumento de evaluación. Miriam afirma:

Pues se me ha dado mucho el caso de esos pequeños brotes de pubertad en los que hay chicos que se ponen apáticos en extremo y no quieren hacer nada. Que, digamos, en quinto grado eran superparticipativos, pero en sexto, sin que nada cambie dentro de su entorno, pues ellos solitos hacen un cambio muy, muy drástico en su actitud. Entonces, con los de sexto no puedo evaluarlos con productos en equipo, porque nada más se ponen a perder el tiempo y no hacen nada. (16.10.2022: 321-330)

Los estudiantes de sexto grado por lo general tienen 12 o 13 años, edad en la cual, según la Organización Mundial de la Salud, comienza la adolescencia temprana (Secretaría de Salud, 2015). Como lo señalan García-Fernández et al. (2014) en una investigación realizada

con estudiantes chilenos de entre 13 y 17 años, aquéllos recién entrados a la adolescencia presentan, ante la evaluación, un mayor índice de pensamientos negativos, ansiedad y falta de interés. Los autores señalan que este cuadro psicológico puede derivar del hecho de que los estudiantes de sexto año deben presentar exámenes de admisión para ingresar a la secundaria. También, porque sufren la incertidumbre causada por el final de un nivel escolar y la expectativa de una etapa educativa desconocida. Estos adolescentes tempranos, ante la ansiedad generada por tales cambios, pueden tener respuestas de evitación en que dejan de realizar acciones “para lograr que los estímulos evocadores de la ansiedad no se presenten” (p. 12). Estas respuestas pueden explicar, en parte, la apatía de los estudiantes a la cual se refiere Miriam en su testimonio.

El *Plan de estudios 2017* (SEP, 2017a) subraya que los productos deben cumplir con propósitos sociales y didácticos, y deben garantizar la práctica de las funciones de la comunicación. Por ello, algunos de los productos sugeridos por el plan implican el trabajo en parejas o en equipo (las discusiones o los diálogos representados). Como veremos, estos propósitos pueden ser condicionados por las actitudes de los estudiantes. En un estudio dedicado a la apatía entre estudiantes de entre 16 y 24 años, Viaznikova et al. (2019) señalan que su principal manifestación es la indiferencia hacia las otras personas y la falta de voluntad para participar en actividades escolares. Posiblemente los estudiantes de Miriam presentan estas mismas manifestaciones y, al tener que hacer productos que implican socializar con los demás, prefieren “perder el tiempo y no hacer nada”. Con ello, la docente debe usar otros instrumentos para evaluar los progresos y dificultades que enfrenta cada estudiante. El testimonio de Miriam pone de relieve hasta qué punto la actitud de los estudiantes impacta en el proceso de evaluación del aprendizaje de inglés.

A diferencia de las otras categorías estudiadas, en las cuales los problemas de evaluación emergen de situaciones derivadas de la gestión del sistema educativo (número de estudiantes y disparidad de niveles) esta categoría pone de relieve el estrecho vínculo que hay entre las actitudes de los estudiantes y el proceso de evaluación. Si al momento de diseñar las políticas de evaluación no se toman en cuenta los factores emocionales del estudiantado, difícilmente se podrá cumplir con las funciones sumativa y formativa de la evaluación dispuestas por la SEP.

6. Conclusiones

Como dijimos en la introducción, el objetivo de esta investigación fue saber las problemáticas más frecuentes que enfrentan los docentes del PRONI al momento de evaluar el apren-

dizaje de inglés en sexto grado en nueve escuelas primarias de Xalapa, en el marco de los pobres resultados de México en el *English Proficiency Index* de 2022 (Education First, 2022). Las voces de los participantes dieron a conocer que algunas condiciones contextuales en el aula, tales como la falta de tiempo y los grupos muy numerosos, así como la mezcla de grados de competencia de inglés dentro de un mismo grupo, dificultan la evaluación del aprendizaje. Estas condiciones contextuales a veces generan actitudes negativas de los estudiantes hacia la evaluación. Como dijimos, estos resultados fueron consistentes con los estudios presentados en la introducción y en la revisión de la literatura.

La mayoría de los problemas mencionados por los docentes emanan de la incongruencia entre el discurso y las prácticas docentes. Las condiciones contextuales en el aula dificultan que la evaluación del aprendizaje de inglés pueda hacerse de acuerdo con lo estipulado en el Modelo Educativo y en el *Plan de estudios 2017* (SEP, 2017a). Como lo vimos en el análisis, los docentes no puedan cumplir con el objetivo sumativo de la evaluación porque la falta de tiempo y los grupos muy numerosos les impiden obtener la información completa sobre los avances de los estudiantes en la implementación del currículo. Por esta misma razón, los docentes no pueden dar la retroalimentación individual que, de acuerdo con el *Plan de estudios 2017*, es necesaria para que los estudiantes obtengan información sobre su proceso de aprendizaje y pueden idear estrategias para aprender mejor inglés.

Es claro que, en la SEP, hay un desfase entre lo que Baldauf (2005) denomina “el plan” y “la implementación del plan” (p. 958). Esta incongruencia debería ser una llamada de atención para los diseñadores de los criterios de evaluación del aprendizaje, que con frecuencia pasan por alto las limitantes contextuales de las aulas. Es poco probable que los docentes puedan sugerir propuestas de mejora a sus estudiantes, o que ellos mismos tengan tiempo para valorar la pertinencia de sus intervenciones didácticas, cuando solo pueden impartir cincuenta minutos de clase a la semana y cuando deben impartir clase a más de diez grupos de cuarenta estudiantes en promedio. Estas carencias en el ámbito de la evaluación del aprendizaje pueden ser un escollo para que se cumpla el objetivo de la Estrategia de que todos los estudiantes mexicanos de la educación obligatoria egresen con un nivel B2 del MCER.

En contraste con lo anterior, los testimonios de los docentes muestran que algunas de sus prácticas de evaluación del aprendizaje sí concuerdan con lo estipulado en el *Plan de estudios 2017* (SEP, 2017a). Entre éstas, utilizan una variedad de instrumentos de evaluación que les permiten obtener información sobre la consecución del aprendizaje de sus estudiantes. Claramente, las prácticas de evaluación de los docentes de este estudio están lejos de la visión tradicional en la que el examen era el único instrumento de medición.

Sin embargo, las condiciones contextuales limitan seriamente la función sumativa de estos instrumentos e impiden que los docentes puedan tener información completa sobre el desempeño de sus estudiantes en las cuatro habilidades de la lengua. Asimismo, las condiciones contextuales son un obstáculo para que los docentes puedan darles un uso formativo a dichos instrumentos. Como se pudo apreciar en los testimonios, los docentes usan los instrumentos para hacer una evaluación sumativa, pero no los utilizan para identificar áreas de oportunidad para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

7. Limitaciones del estudio

Para alcanzar un panorama más extenso acerca de la complejidad de las problemáticas presentadas en este trabajo, hubiera sido necesario estudiar las perspectivas de los docentes sobre la evaluación sumativa y formativa e incluir las perspectivas de los estudiantes. Las limitaciones de espacio no nos lo permitieron. La falta de tiempo tampoco hizo posible explorar el modo en que la formación y las experiencias tempranas, y el desarrollo profesional de los docentes, influyen en la conceptualización de la evaluación y sus prácticas.

8. Investigación a futuro

Como lo mostramos en la revisión de la literatura, es poco lo que se ha escrito sobre la evaluación del aprendizaje de inglés en los programas nacionales de inglés para el nivel de educación primaria en México. Sería pertinente, para investigaciones futuras, hacer un trabajo de investigación que estudie detalladamente los cambios realizados en materia de evaluación del aprendizaje en 2011 y en la Reforma Educativa de 2017, y el modo en que estos afectaron el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de enseñanza de inglés. Los resultados de ese estudio darían información objetiva a los diseñadores de los criterios de evaluación del aprendizaje de inglés para determinar si es necesario hacer cambios que impacten positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua.

Lista de referencias

ACUERDO número 11/06/22 por el que se regulan las acciones específicas y extraordinarias para la conclusión del ciclo escolar 2021-2022 y el inicio del ciclo escolar 2022-2023. *Diario Oficial de la Federación*. 28 de junio de 2022 (México). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5656485&fecha=28/06/2022#gsc.tab=0

- ACUERDO número 16/06/21 por el que se regulan las acciones específicas y extraordinarias relativas a la conclusión del ciclo escolar 2020-2021, en beneficio de los educandos de preescolar, primaria y secundaria ante el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-COV2 (COVID-19). *Diario Oficial de la Federación*, 22 de junio de 2021 (México). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5621985&fecha=22/06/2021#gsc.tab=0
- ACUERDO número 37/12/22 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés, para el ejercicio fiscal 2023, *Diario Oficial de la Federación*, 30 de diciembre de 2022 (México). https://www.sev.gob.mx/educacion-basica/proni/?page_id=969
- Ariyanti, A. (2016). Psychological factors affecting EFL students' speaking performance. *ASIAN TEFL Journal of Language Teaching and Applied Linguistics*, 1(1), 91-102. <http://dx.doi.org/10.21462/asiantevl.11.14>
- Baldauf, R. B. (2005). Language planning and policy research: An overview. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 957-970). Routledge.
- Barkhuizen, G. (2015). Narrative Knowledging in Second Language Teaching and Learning Contexts. En A. De Fina & A. Georgakopoulou (Eds.), *The Handbook of Narrative Analysis* (pp. 97-115). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch5>
- Basurto-Santos, N., & Gregory, J. R. (2016). EFL in public schools in Mexico: Dancing around the ring? *HOW Journal*, 23(1), 68-84. <https://doi.org/10.19183/how.23.1.297>
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. <http://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods* (5a ed.). Allyn & Bacon.
- Cáceres, M., Sánchez, M., & Pérez, C. (2019). La evaluación formativa en el nivel preescolar en el contexto educativo mexicano. Preliminares para la construcción del estado del conocimiento. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(3), 32-37. <https://www.remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/178/237>
- Chablé, L. (2017). El aprovechamiento del Programa Nacional de Inglés en la Educación Pública Preescolar. I. C. *Investigación*. *Revista Electrónica Multidisciplinaria de Investigación y Docencia*, 12, 34-45. <https://revistaic.instcamp.edu.mx/volumenes/volumen12#revista12-4>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes; Ministerio de Educación, Cultura y

- Deporte; Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2021). *Fichas de monitoreo y evaluación 2020-2021 de los programas y las acciones federales de desarrollo social*. https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/FMyE_20-21.pdf
- Coutinho, J., Veiga, V., & Vélez-Ruiz, M. C. (2020). Assessment of the emotions that block Ecuadorian students from speaking English in class: Case Los Ríos Province. *Maskana. Revista Científica Multidisciplinaria*, 11(1), 5-14. <https://doi.org/10.18537/mskn.11.01.01>
- Davies, P. (2009). Strategic Management of ELT in Public Educational Systems: Trying to Reduce Failure, Increase Success. *TESL-EJ The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13(3), 1-22. <https://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume13/ej51/ej51a2/>
- Davies, P. (2021). Time for New Thinking about ELT in Latin America and Elsewhere. *L2 Journal*, 13(1), 82-90. <https://doi.org/10.5070/L213150301>
- Delamont, S. (2002). *Fieldwork in educational settings: Methods, pitfalls and perspectives* (2a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203453513>
- Education First. (2021). *English Proficiency Index. A Ranking of 112 Countries and Regions by English Skills*. <https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2021/ef-epi-2021-english.pdf>
- Education First. (2022). *EF English Proficiency Index. A Ranking of 111 Countries and Regions by English Skills*. <https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2022/ef-epi-2022-english.pdf>
- Espinoza, R., & Caro, I. (2021). El proceso de evaluación del aprendizaje antes y durante la contingencia sanitaria por Covid-19. Un estudio exploratorio en secundarias públicas mexicanas. *Revista Lengua y Cultura*, 2(4), 64-72. <https://doi.org/10.29057/lc.v2i4.6925>
- Fierro, L. E., Martínez, L., & Román, R. D. (2016). Evaluación del aprendizaje del inglés desde dos perspectivas de formación. *Debates en Evaluación y Currículum*, 2(2), 1106-1116. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2016/A159.pdf>
- García-Fernández, J., Inglés, C., & Lagos, N. (2014). Ansiedad escolar según género y edad en una muestra de adolescentes chilenos. *Revista INTEREDU. Investigación, Sociedad y Educación*, 5, 9-20. <https://revistainteredu.ulagos.cl/index.php/interedu/article/view/2581>
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in

- qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204(6), 291-295. <https://doi.org/10.1038/bdj.2008.192>
- Gillham, B. (2000). *Case Study Research Methods*. Continuum.
- Gómez, L. E., Cáceres, M. L., & Zúñiga, M. (2018). La evaluación del aprendizaje en la educación preescolar. Aproximación al estado del conocimiento. *Revista Conrado*, 14(62), 242-250. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/712>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). McGraw-Hill.
- Indeed. (2023, 27 de abril). *6 English Language Certifications To Consider*. <https://www.indeed.com/career-advice/career-development/english-language-certifications>
- de Laine, M. (2000). *Fieldwork, Participation and Practice: Ethics and Dilemmas in Qualitative Research*. SAGE.
- López, V. (2020). La enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en educación secundaria y el Programa Nacional de Inglés en educación básica: segunda lengua. En I. Cornea, N. Groult & V. Martínez (Coords.), *Miradas interdisciplinarias entre lengua, lingüística y traducción* (pp. 35-54). Universidad Nacional Autónoma de México.
- López-Portillo, E. (2017, 10 de octubre). *La evaluación en el Plan y programas de estudio 2017 (Parte 1)*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México. <https://www.inee.edu.mx/la-evaluacion-en-el-plan-y-programas-de-estudio-2017-parte-1/>
- Millán, T., & Basurto, N. (2020). Teaching English to Young Learners in Mexico: Teachers' Perceptions About Their Teaching Contexts. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 125-139. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v22n1.82105>
- Oviedo, A. F. (2020). Prácticas de evaluación del aprendizaje de las matemáticas en las aulas de primaria: el caso de Baja California, México. En Centro de Formación del Profesorado (Ed.), *Actas PhDay Educación 2020. VI Jornadas de Investigación* (pp. 342-359). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación. <https://docta.ucm.es/bitstreams/dda98c30-1ad2-4a3c-9dfa-33f5a922d79c/download>
- Pamplón, E. N., & Ramírez, J. L. (2018). Los libros de texto para la enseñanza del inglés en las escuelas primarias públicas mexicanas y su congruencia con el enfoque oficial. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 141-157. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a10>
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3a ed.). SAGE.
- Ramírez, J. L. (Coord.). (2015). *La enseñanza del inglés en las primarias públicas mexicanas*. Pearson; Universidad de Sonora; Universidad Autónoma de Baja California.
- Ramírez, J. L., Pérez, C., & Lara, R. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano

- en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. *Revistadecooperación.com. Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, 12, 15-21. <https://revistadecooperacion.com/numero12/012-02.pdf>
- Ramírez, J. L., & Vargas, E. (2019). Mexico's Politics, Policies and Practices for Bilingual Education and English as a Foreign Language in Primary Public Schools. En G. Guzmán (Ed.), *Bilingualism and Bilingual Education: Politics, Policies and Practices in a Globalized Society* (pp. 9-37). Springer .
- Rangel, K. (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica: ¿Una necesidad o la universalización del idioma?* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Digital Académico Ajusco. <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/10665>
- Richards, K. (2003). *Qualitative Inquiry in TESOL*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230505056>
- Sánchez, J., & Basurto, N. (s.f.). La enseñanza de inglés a niños estudiantes en México: las percepciones de los profesores acerca del Programa Nacional de Inglés (PRONI) en Veracruz [Manuscrito en preparación].
- Schwandt, T. A. (2001). *The SAGE Dictionary of Qualitative Inquiry*. SAGE.
- Secretaría de Educación de Veracruz. (2020). *Padrón de beneficiarios del Programa Nacional de Inglés Veracruz*. <https://www.sev.gob.mx/educacion-basica/proni/wp-content/uploads/sites/10/2019/12/PADRON-DE-BENEFICIARIOS-PRONI.pdf>
- Secretaría de Educación de Veracruz. (2021). *Padrón de CCT beneficiados*. https://www.sev.gob.mx/educacion-basica/proni/wp-content/uploads/sites/10/2021/01/1er_Trimestre_CCT_Beneficiados.pdf
- Secretaría de Educación de Veracruz. (2023). *Escuelas beneficiadas*. https://www.sev.gob.mx/educacion-basica/proni/wp-content/uploads/sites/10/2023/03/TRANSPARENCIA_1er_TRIMESTRE_2023.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Fundamentos Curriculares. Preescolar. Primaria. Secundaria. Fase de expansión*. <https://teachingpnieb.files.wordpress.com/2017/05/d1-d2-fundamentos.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Estrategia Nacional de Inglés. Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017c). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Lengua Extranjera. Inglés. Educación básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. <https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/sites/subeducacionbasica.edomex.gob.mx/files/files/Aprende%20en%20casa/Primaria/Planes%20de%20trabajo/LenguaExtranjeraIEB.pdf>
- Secretaría de Salud. (2015). *¿Qué es la adolescencia?* <https://www.gob.mx/salud/articulos/que-es-la-adolescencia>
- Sosa, L. (2017). *El idioma inglés en la Educación Superior en México: Ideologías lingüísticas y otros componentes. Un Estudio de caso* [Tesis de doctorado inédita]. Universidad Veracruzana.
- Viaznikova, L., Osyanova, O., Saltseva, S., Fabrikov, M., Belskaya, O., Streltsova, A., Sivova, I., & Baklanova, T. (2019). Reasons of Students Social Apathy. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(4), 1248-1254. <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.74172>
- Vidal, K. (2019). *Análisis comparativo entre el discurso oficial del PRONI sobre la evaluación y las prácticas de los docentes en el aula* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de México]. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/110494>

Apéndice A: Guía de la entrevista (algunas preguntas posibles)

¿Edad?

¿Grado máximo de escolaridad?

¿Años de ser docente de inglés?

¿Años de ser docente de inglés en el PRONI?

¿Nivel de inglés?

¿Certificaciones de inglés?

¿Recibe capacitaciones sobre la evaluación del aprendizaje de inglés en el PRONI? ¿Qué opina sobre estas capacitaciones?

¿Cómo evalúa en el salón de clase?

¿Por qué evalúa de esa forma?

¿Qué tipo de instrumentos utiliza para evaluar?

¿Cuando evalúa a sus alumnos, les das algún tipo de retroalimentación?

¿Cómo hace esa retroalimentación?

¿Qué pasa con los resultados que obtiene en las evaluaciones?

¿Con qué problemas se ha enfrentado al evaluar? ¿Cuál diría que es el mayor de todos?

¿Por qué?

Apéndice B: Transcripción (extracto)

Nombre:

Fecha: 11 de noviembre de 2022.

Seudónimo: Ramón.

Entrevistador: Investigador 1

Nombre: DATE: _____ Seudónimo: _____ Entrevistadora: _____

| | | Observaciones |
|-----|--|--|
| 148 | ¿Me puedes dar ejemplos de instrumentos que usas para | |
| 149 | evaluar a los de sexto grado? | |
| 150 | Sí, a veces, por ejemplo, una rúbrica. Les digo “Ok, chicos, | Utiliza rúbricas para evaluar los proyectos. |
| 151 | para evaluar este”, regularmente eso al final del curso | |
| 152 | para el proyecto final, “para evaluar este último parcial | |
| 153 | eso es lo que me van a entregar”, y les doy una pequeña | |
| 154 | rúbrica con cuatro o cinco puntitos. No, no sé, me vas a | |
| 155 | hacer, no sé, este año estuvimos trabajando con las esta- | |
| 156 | ciones del año, entonces, bueno, me vas a hacer un, este, | |
| 157 | un dibujo en el que en un círculo me representas todas | |
| 158 | las estaciones del año, les vas a poner el vocabulario que | |
| 159 | estuvimos trabajando y te voy a evaluar por limpieza un, | Incluye limpieza y vocabulario como criterios de la rúbrica. |
| 160 | no sé, 10%, ¿no?, por tener todo el vocabulario que es- | |
| 161 | tuvimos trabajando en este bimestre; 50% por ponerme | |
| 162 | correctamente, no sé, la fecha de entrega, y una peque- | |
| 163 | ña descripción, otro 30%. Y ya se llevan eso, lo pegan en | |
| 164 | su libreta y ahí revisan, sí, ahí están los elementos que | |
| 165 | van. Voy a revisarlos ya en unos 15 días o en un mes, | 15 días a un mes para evaluar proyecto. |
| 166 | porque debe ser un tiempo más o menos grande, porque | |
| 167 | muchas veces faltan los niños. Entonces pues no viniste | |
| 168 | hoy, pues dentro de una semana, dentro de 15 días te | |
| 169 | doy tu papelito para que sepas que todavía tienes cierto | |
| 170 | tiempo. Eso puede ser una específico. | |
| 171 | ¿Por qué decides usar rúbrica? ¿Por qué te parece impor- | |
| 172 | tante usarla? | |
| 173 | Pues es una manera bastante objetiva de, este, de eva- | Docente considera que la rúbrica es un instrumento objetivo de evaluación. |
| 174 | luar y para los chicos queda muy claro y es evidente la | |
| 175 | justicia que existe en la calificación. No es tanto que me | |
| 176 | guste o que no me guste. O a lo mejor cierto porcentaje | |
| 177 | sí se puede hacer. Pues ahí el maestro porque tiene | |
| 178 | preferencias, pues debajo, pero el otro porcentaje no lo | |
| 179 | puede influenciar porque ahí está o ahí no está. Entonces | |
| 180 | es fácil, genera pocas discusiones; ayuda a las partes | |
| 181 | involucradas. | |

Apéndice C: Formato de consentimiento informado⁴

Carta de consentimiento

Fecha: 26 de abril de 2023

Nombre del participante: XXXXXXXXXXXX

El propósito de este documento es obtener su consentimiento para participar de manera voluntaria en la entrevista, así como su autorización para grabar dicha sesión con el propósito de analizar a profundidad, posteriormente, los datos obtenidos. Esto como parte del trabajo de investigación “La evaluación del aprendizaje de inglés a niños en México en el Programa Nacional de Inglés” en donde se pretende conocer las problemáticas más frecuentes que enfrentan los docentes del Programa Nacional de Inglés (PRONI) al momento de evaluar el aprendizaje de inglés en sexto grado de primaria, en Xalapa, Veracruz, en México.

Se le pide contestar lo más honestamente posible para así asegurar la veracidad de los datos proporcionados. Al participar en la entrevista usted no está siendo evaluado o juzgado de ninguna manera. Toda la información que usted proporcione es y será de manera anónima y permanecerá confidencial. Esta información no se comunicará a ninguna de sus autoridades.

La información reunida será usada exclusivamente con propósitos académicos y su anonimato será respetado en todo momento. Si desea retirarse de la investigación puede hacerlo en cualquier momento.

Le agradezco de antemano su participación en este proyecto, y le solicito de manera respetuosa que, si usted está de acuerdo con las condiciones de la entrevista y acepta participar, firme este documento donde se le indica.

Firma:

⁴ Se presenta sólo el formato. Por cuestiones de ética, para resguardar los nombres de los participantes, no incluimos el consentimiento obtenido.