

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Factores que afectan las decisiones de los docentes sobre las estrategias didácticas que utilizan para enseñar inglés en un Instituto de Lima Norte

Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación con mención en
Currículo que presenta:

Alexander Martin Becerra Contreras

Asesora:

Diana Mercedes Revilla Figueroa

Lima, 2024

Informe de Similitud

Yo, **Diana Mercedes Revilla Figueroa**, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado **Factores que afectan las decisiones de los docentes sobre las estrategias didácticas que utilizan para enseñar inglés en un Instituto de Lima Norte**, del/de la autor(a) / de los(as) autores(as)

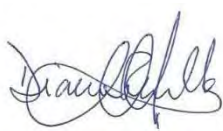
Alexander Martin Becerra Contreras

.....
dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de **16%**. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el **03/06/2024**.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 6 de junio de 2024

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Revilla Figueroa, Diana Mercedes	
DNI: 07655540	Firma: 
ORCID: 0000-0002-6099-0064	

RESUMEN

La presente investigación se sitúa en el marco de los desafíos y oportunidades que presenta la globalización para la enseñanza del idioma inglés, especialmente en contextos educativos específicos como el de un instituto en Lima Norte, Perú.

El estudio tiene como objetivo general analizar los factores que afectan las decisiones de los docentes cuando seleccionan y utilizan las estrategias didácticas para la enseñanza del inglés de nivel intermedio alto de un instituto de inglés de Lima Norte. A través de un enfoque cualitativo, que incluye entrevistas semi-estructuradas, focus groups y análisis de documentos, se describen las estrategias didácticas empleadas por los docentes en este nivel desde las opiniones de los estudiantes y desde las voces de los mismos docentes, y se reconocen los factores que afectan las decisiones de los docentes sobre el uso de las estrategias didácticas que emplean.

Los resultados de la investigación muestran que la selección de estrategias didácticas por parte de los docentes está influenciada por una variedad de factores, incluyendo las preferencias de los estudiantes, las experiencias y formaciones de los docentes, las restricciones relacionadas al tiempo de clase, y los recursos disponibles. Se observó una preferencia de los estudiantes por el trabajo en grupo en contraste con un mayor énfasis en el trabajo en parejas por parte de los docentes, destacando la importancia de la alineación entre las estrategias didácticas y las preferencias de los aprendices. Además, se identificó una desconexión entre los recursos didácticos sugeridos por la institución y aquellos efectivamente utilizados por los docentes.

Este trabajo contribuye al campo de la enseñanza del inglés como segunda lengua al proporcionar una comprensión detallada de cómo los factores contextuales, institucionales y personales afectan la enseñanza del inglés y al ofrecer recomendaciones concretas para mejorar la práctica docente y los programas de capacitación en este ámbito. Las implicaciones de este estudio enfatizan la necesidad de una mayor flexibilidad en los planes de estudio y un desarrollo profesional continuo adaptado a las realidades del aula.

Palabras clave: estrategias didácticas, enseñanza de inglés, decisiones docentes, factores influyentes, prácticas pedagógicas



ABSTRACT

This research is situated within the framework of the challenges and opportunities that globalization presents for the teaching of the English language, especially in specific educational contexts such as an institute in North Lima, Peru.

The main objective of the study is to analyze the factors that affect teachers' decisions when selecting and using didactic strategies for teaching high-intermediate level English at an English institute in North Lima. Through a qualitative approach, which includes semi-structured interviews, focus groups, and document analysis, the didactic strategies used by teachers at this level are described from the students' perspectives and the teachers' own voices, recognizing the factors that influence teachers' decisions regarding the use of these didactic strategies.

The results of the investigation show that the selection of didactic strategies by teachers is influenced by a variety of factors, including student preferences, teacher experiences and training, and constraints related to class time and available resources. A preference for group work was observed among students in contrast to a greater emphasis on pair work by teachers, highlighting the importance of alignment between didactic strategies and learners' preferences. In addition, a disconnection was identified between the didactic resources suggested by the institution and those effectively used by teachers.

This work contributes to the field of English as a second language teaching by providing a detailed understanding of how contextual, institutional, and personal factors affect English teaching and by offering concrete recommendations for improving teaching practice and training programs in this area. The implications of this study emphasize the need for greater flexibility in curricula and ongoing professional development adapted to classroom realities.

Keywords: didactic strategies, English teaching, teacher decisions, influencing factors, pedagogical practices

ÍNDICE

RESUMEN	II
INTRODUCCIÓN	3
PRIMERA PARTE	5
CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS	5
1.1. LA ENSEÑANZA DE IDIOMA INGLÉS EN INSTITUTOS DE IDIOMAS	5
1.2. PRINCIPIOS DE APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA	10
1.3. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS ...	15
CAPÍTULO II: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMA INGLÉS	21
2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMA INGLÉS	21
2.2. ELEMENTOS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	21
2.3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA CLASE DE INGLÉS	22
2.4. FACTORES QUE INFLUENCIAN LAS DECISIONES DOCENTES SOBRE EL USO DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	23
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	52
3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO	52
3.2. PROBLEMA, OBJETIVOS Y CATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN	53
3.3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	60
3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA EL RECOJO DE INFORMACIÓN. VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO	61
3.5. PROCEDIMIENTOS PARA ASEGURAR LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN	65
3.6. PROCEDIMIENTOS PARA ORGANIZAR LA INFORMACIÓN RECOGIDA	66
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	70
4.1. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS	71
4.2. FACTORES QUE INFLUENCIAN LAS DECISIONES DE LOS DOCENTES DE INGLÉS RESPECTO DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE USAN EN CLASE	92
REFERENCIAS	107
ANEXOS	117

INTRODUCCIÓN

La presente tesis aborda el tema de investigación de los factores que inciden en las decisiones de los docentes de inglés respecto a las estrategias didácticas seleccionadas para su uso en aulas de un instituto de Lima Norte, enfocándose en el nivel intermedio. Partiendo del concepto de Bixio (2000), se puede definir a las estrategias didácticas como todas aquellas acciones que realiza el docente en el aula con una intencionalidad pedagógica específica; es decir, con el propósito que sus alumnos aprendan algo determinado. No obstante, la presente investigación no busca meramente la identificación de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de inglés, sino los factores detrás de la selección y uso de las mismas. La motivación detrás de este estudio se origina en el potencial de mejora que existe en la práctica docente para alcanzar un desempeño estudiantil óptimo al finalizar dicho nivel. Es por ello por lo que, la presente investigación busca responder la pregunta: “¿Cuáles son los factores que afectan las decisiones de los docentes cuando seleccionan y utilizan las estrategias didácticas para la enseñanza del inglés de nivel intermedio alto de un instituto de inglés de Lima Norte?” La justificación de la investigación radica en la necesidad imperante de potenciar las capacidades de enseñanza del inglés en el contexto de globalización actual, buscando impactar positivamente en el desarrollo profesional de los educadores y en la eficacia educativa.

Para el desarrollo de la presente investigación, se ha planteado un objetivo general: (i) analizar los factores que afectan las decisiones de los docentes cuando seleccionan y utilizan las estrategias didácticas para la enseñanza del inglés de nivel intermedio alto de un instituto de inglés de Lima Norte, y dos objetivos específicos: (i) describir las estrategias didácticas empleadas por los docentes en el Programa de Inglés de nivel intermedio alto de un instituto de Lima Norte desde las opiniones de los estudiantes y desde las voces de los mismos docentes, (ii) reconocer los factores que afectan las decisiones de los docentes sobre el uso de las estrategias didácticas que emplean en el programa de inglés de nivel intermedio.

Este trabajo de investigación se inscribe en el contexto de la Maestría en Educación con mención en Currículo, y constituye un aporte a la línea de investigación de diseño curricular en lo que concierne al tratamiento que se le ha

dado en la práctica educativa. La metodología adoptada para esta investigación es de corte cualitativo, lo que permite, a través de entrevistas, focus groups y análisis de documentos, una inmersión profunda en las perspectivas y prácticas de los sujetos informantes, en este caso, los docentes que enseñan el idioma inglés, en el contexto del instituto de idiomas.

Las conclusiones preliminares apuntan a que las decisiones de los docentes están marcadas por una variedad de factores personales, institucionales y contextuales. Estas conclusiones serán discutidas en detalle en la tesis, junto con recomendaciones generadas a partir de los datos obtenidos. Es importante reconocer los límites de este estudio, que se centran en un único contexto educativo y puede estar sujeto a la interpretación subjetiva de las percepciones y decisiones de los docentes involucrados. La estructura de la tesis comprende una introducción al problema de investigación, seguida del marco teórico pertinente, una descripción exhaustiva de la metodología empleada, el análisis detallado de los datos recopilados y, finalmente, las conclusiones y recomendaciones que surgen del estudio, así como las implicaciones para la práctica educativa y las sugerencias para investigaciones futuras.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS

La enseñanza del idioma inglés en Perú se realiza en diversos contextos educativos, incluyendo tanto la educación básica regular (EBR) como los institutos de idiomas. En este apartado, se abordará específicamente la enseñanza de inglés en institutos de idiomas y su importancia en el contexto peruano. A pesar de los esfuerzos realizados en la educación básica regular para promover el aprendizaje del inglés, existe la necesidad de complementar y fortalecer este proceso a través de programas más intensivos y especializados que ofrecen los institutos de idiomas. Estos institutos se dedican a proporcionar una formación más rigurosa y enfocada en el idioma inglés, con el objetivo de desarrollar habilidades lingüísticas avanzadas y preparar a los estudiantes para diferentes propósitos, como objetivos académicos, profesionales, de comunicación, de investigación y culturales.

A continuación, se explican los conceptos asociados a la enseñanza de idioma inglés en los institutos de idiomas en Perú, incluyendo las características de institutos de idioma inglés en el Perú, los principios de aprendizaje de segunda lengua que sustentan esta enseñanza, y los factores que influyen en el aprendizaje del idioma inglés.

1.1. LA ENSEÑANZA DE IDIOMA INGLÉS EN INSTITUTOS DE IDIOMAS

1.1.1. La enseñanza del idioma inglés en Perú

La enseñanza del idioma inglés en Perú se realiza en diversos contextos educativos, incluyendo tanto la educación básica regular (EBR) como los institutos de idiomas.

La enseñanza de inglés en la Educación Básica Regular (EBR) en Perú ha experimentado algunos cambios en los últimos años. En el 2014, el Ministerio de Educación (2014a) propuso la utilización de diferentes enfoques reconocidos internacionalmente, como el enfoque comunicativo, de acción, intercultural, asistido por computadora y neurocientífico con el objetivo de fomentar la participación activa de los estudiantes y su conexión con el idioma inglés. En el 2016, el Ministerio de Educación (2016a) aprobó la política nacional de

enseñanza, aprendizaje y uso del idioma inglés, conocida como "inglés puertas al mundo", con el objetivo de convertir a Perú en un país bilingüe para el año 2021. Esta política busca abordar la enseñanza del inglés en cuatro ejes fundamentales: educación básica, educación superior, trabajo y competitividad.

Asimismo, de acuerdo con el Ministerio de Educación (2016b), en el contexto del área de inglés, el Currículo Nacional busca promover la participación activa de los estudiantes en un entorno propicio dentro del aula, reconociendo que fuera de ella tienen menos oportunidades para utilizar el idioma objetivo.

Sin embargo, de acuerdo con Moreno (2020), a pesar de estos avances y la existencia del Currículo Nacional, las instituciones públicas en Perú aplican formalmente estas directrices solo en los estudiantes de secundaria. En este nivel, los estudiantes reciben dos horas semanales de exposición al inglés, y en los colegios de jornada escolar completa, se aumenta a cinco horas. Esto significa que Perú se encuentra entre los pocos países de Latinoamérica que no implementan la enseñanza del inglés durante la niñez en las escuelas públicas con el tiempo que se requiere.

Además de ello, según el estudio de García et al. (2019), el nivel de los estudiantes que egresan de la secundaria está muy por debajo del nivel esperado, lo cual, según los autores, requiere un enfoque integral que considere diversos aspectos, desde la regulación y el material didáctico hasta el apoyo a los docentes y la formación de profesionales calificados. Huamán (2021) afirma que esto se debe a varios factores. En primer lugar, la enseñanza del inglés ha sido relegada a un segundo plano, con enfoques cuestionables y falta de coherencia en los métodos utilizados. Además, existen políticas limitadas de promoción del curso, con pocas horas de estudio y falta de reconocimiento de estas por parte de las empresas. La desvalorización del título de educación con especialidad en inglés y la competencia desigual con el sector privado también contribuyen al problema. El sistema educativo en general no cumple con estándares internacionales de calidad, y se desaprovechan las oportunidades que ofrece la tecnología. Se requiere una pronta solución y capacitación docente para mejorar la enseñanza del inglés en Perú.

Es por ello por lo que, algunas familias, según sus recursos, optan por matricular a sus hijos en institutos de enseñanza de idioma inglés para complementar lo aprendido en la EBR.

1.1.2. Los institutos de enseñanza de idioma inglés

En los institutos de enseñanza del idioma inglés en Perú, se ofrece una formación más intensiva y especializada para aquellos estudiantes que buscan adquirir un mayor dominio del inglés con diversos fines. Estos fines incluyen objetivos académicos, profesionales, de comunicación, de investigación y culturales. Los estudiantes se preparan para ingresar a universidades extranjeras, mejorar sus oportunidades laborales, comunicarse efectivamente en situaciones cotidianas, realizar investigaciones académicas y participar en la cultura global. Los institutos se enfocan en brindar una enseñanza rigurosa y especializada que abarque estos distintos propósitos.

Asimismo, a diferencia de la EBR, donde se asignan un número limitado de horas semanales para el aprendizaje del inglés, los institutos de inglés suelen ofrecer programas más extensos y dedicados exclusivamente a este objetivo. Dichos programas se suelen dividir en tres niveles: básico, intermedio y avanzado para mayor comprensión del público a quienes van dirigidos. No obstante, el objetivo real de esta división responde a la necesidad del instituto de alinearse a los estándares del Marco Común de Referencia (Consejo de Europa, 2020).

Tabla 1. Estándares del Marco Común de Referencia

Niveles utilizados por los institutos de inglés	Estándares del Marco Común de Referencia	
Avanzado	C2	Maestría
	C1	Avanzado
Intermedio	B2	Intermedio alto
	B1	Intermedio
Básico	A2	Elemental
	A1	Principiante

Adaptado de “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza,

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) tiene como objetivo establecer niveles estándar para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de idiomas, abarcando desde principiantes hasta un dominio completo. Su propósito es fomentar la educación plurilingüe e intercultural. El enfoque del MCER se centra en las habilidades lingüísticas que el estudiante es capaz de realizar, haciendo hincapié en el aprendizaje práctico y autónomo, con tareas basadas en situaciones de la vida real. Proporciona una guía para la planificación de programas de estudio, cursos y exámenes, poniendo énfasis en las necesidades de comunicación del mundo real. Además, busca fomentar la colaboración entre instituciones educativas y el reconocimiento internacional de certificados de idiomas. El MCER no impone métodos específicos, sino que proporciona herramientas para mejorar la calidad y eficacia de la enseñanza, dejando la implementación en manos de profesionales y establecimientos educativos (Consejo de Europa, 2020).

Otra característica de las clases impartidas en los institutos de idioma inglés es que suelen ser solamente en inglés, sin importar el nivel. Esto se debe a que la mayoría de los institutos suelen tener una política de solo inglés. Según Yphantides (2021), una política de solo inglés es una medida adoptada en contextos de enseñanza de inglés como lengua extranjera (EFL) o como segunda lengua (ESL) que busca restringir o limitar el uso del idioma nativo de los estudiantes (L1) en el aula, promoviendo así un entorno de inmersión total en el inglés. Esta política tiene como objetivo fomentar la exposición constante al inglés y crear un ambiente inmersivo para el desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo, su implementación ha sido objeto de debate, ya que algunos argumentan que el uso selectivo del L1 puede ser beneficioso para el aprendizaje ya que puede ayudar a aclarar conceptos, resolver dudas y facilitar la comprensión de los estudiantes. La implementación de esta política puede variar según el contexto educativo y las necesidades de los estudiantes.

Además, los contenidos que cubre el profesor en cada sesión de clase suelen estar determinados por los contenidos del libro que la institución ha elegido para su programa de inglés. De acuerdo con Chang (2017), los libros de texto son ampliamente utilizados en la enseñanza del inglés y han evolucionado

en los últimos tiempos. Tienen ventajas como proporcionar materiales actualizados y secuenciados, ayudar a los profesores en la planificación y ahorrar tiempo, y ofrecer una variedad de recursos complementarios. Sin embargo, también presentan desventajas, como no adaptarse a las necesidades e intereses de grupos específicos y limitar la autonomía y creatividad tanto del profesor como de los estudiantes. Al elegir un libro de texto, es importante tener criterios claros y considerar aspectos como la concepción de la educación, el enfoque metodológico y la experiencia profesional. Es recomendable utilizar los libros de texto de manera flexible, adaptándolos a las necesidades de los estudiantes. Se puede ampliar o sintetizar la información, no seguir necesariamente el orden propuesto y complementar con otras fuentes de información.

1.1.3. Naturaleza jurídica de los institutos de enseñanza de idioma inglés

La regulación de los institutos de enseñanza de idioma inglés en Perú se articula a través de un conjunto de normativas que delinear su estructura jurídica y operativa dentro del ámbito educativo y empresarial del país. La Ley General de Educación, Ley N° 28044, establece que estos institutos se clasifican dentro del espectro de la educación no formal, lo que implica que, si bien son parte del sistema educativo, no están habilitados para conferir grados académicos oficiales (Ministerio de Educación, 2003). Esta clasificación ha sido reafirmada por el Tribunal Constitucional del Perú, que ha precisado que dichos institutos no califican como instituciones educativas universitarias y, por consiguiente, carecen de la facultad para otorgar títulos profesionales (Tribunal Constitucional del Perú, 2016).

Además, la Superintendencia Nacional de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Formal, mediante la Ley N° 29928, señala que los institutos de enseñanza de idioma inglés pueden ser considerados como centros de capacitación, siempre y cuando cumplan con determinados requisitos establecidos en la mencionada ley. Este reconocimiento les permitiría expedir certificaciones de capacitación, las cuales poseen un valor reconocido dentro del mercado laboral (Superintendencia Nacional de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Formal, 2019).

Desde el punto de vista empresarial, el Código Civil Peruano reconoce la posibilidad de que las empresas presten servicios educativos, siempre que se adhieran a las normativas vigentes aplicables. Bajo esta premisa, los institutos de enseñanza de idioma inglés pueden ser considerados como empresas que ofrecen servicios educativos, una interpretación que es apoyada por la Superintendencia Nacional de Aduanas y de Administración Tributaria (SUNAT), la cual les concede acceso a ciertos beneficios fiscales en virtud de esta categorización (Código Civil, 1984; SUNAT, 2019).

En el Perú, los institutos de enseñanza de idioma inglés son de gestión privada. La elección entre uno u otro instituto depende de las necesidades y recursos de los estudiantes, y estos institutos suelen requerir el pago de matrículas o mensualidades.

Este marco normativo proporciona a los institutos de enseñanza de idioma inglés un espacio para operar dentro del sistema educativo peruano, ofreciendo programas de capacitación en idiomas que, si bien no conducen a títulos profesionales, entregan certificaciones útiles para el desarrollo profesional y personal en el ámbito laboral. Asimismo, este entorno legal les permite funcionar dentro de un contexto empresarial, aprovechando las ventajas fiscales que ello conlleva.

1.2. PRINCIPIOS DE APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

Los Principios de Aprendizaje de Segunda Lengua (ASL) en la enseñanza de idiomas son fundamentos esenciales que constituyen la base teórica para guiar las decisiones y enfoques de los profesores en el proceso educativo. Estos principios conforman un enfoque ecléctico y enriquecido que permite a los educadores fundamentar sus estrategias pedagógicas en conceptos sólidos de aprendizaje y enseñanza de idiomas. Al internalizar estos principios, los profesores obtienen una comprensión profunda de cómo se adquiere el lenguaje, pueden articular las bases de su enfoque pedagógico y reflexionar sobre sus métodos de enseñanza.

Los Principios de ASL actúan como una brújula para los profesores al determinar cuándo y cómo emplear diversas estrategias didácticas. Estos principios también ayudan a adaptar las estrategias según el público objetivo,

garantizando una enseñanza más efectiva y relevante. Sin embargo, su función no radica en la evaluación directa de la eficacia de las estrategias didácticas.

En lugar de utilizarlos como criterios de evaluación, los Principios de ASL son más bien directrices provisionales, sujetas a investigación y refinamiento constante a medida que evoluciona nuestra comprensión de la adquisición del lenguaje instruido. Al internalizar y aplicar estos principios, los profesores no solo mejoran su enseñanza, sino que también contribuyen al avance de la teoría y la práctica en el campo del aprendizaje de segundas lenguas.

Por lo tanto, los Principios de Aprendizaje de Segunda Lengua desempeñan un papel crucial en la formación de los educadores, ofreciendo una base sólida para la toma de decisiones pedagógicas y fomentando un enfoque continuo en la mejora de la enseñanza de idiomas, en consonancia con las investigaciones actuales y futuras (Ellis, 2014; Brown & Lee, 2015).

Existen diversas propuestas de principios de aprendizaje de segunda lengua, tales como las de Ellis (2014), Scovel (2001) y Spolsky (1989), cuyos enfoques y énfasis son ligeramente diferentes. Ellis destaca la importancia de la interacción y la exposición a la lengua objetivo, así como la atención a la forma, integrada de manera significativa en la comunicación. Scovel enfatiza la importancia del input comprensible, la atención tanto a la forma como al significado, la motivación y el enfoque comunicativo. Por otro lado, Spolsky hace hincapié en el contexto social y cultural, la actitud y motivación, y la influencia de la lengua materna en el aprendizaje de segundas lenguas. Estas diferencias resaltan la diversidad de enfoques en el campo del aprendizaje de segundas lenguas, ofreciendo perspectivas complementarias para comprender y promover la adquisición de una segunda lengua de manera efectiva.

Por otro lado, los principios de Brown y Lee (2015) amplían aún más la comprensión del aprendizaje de una segunda lengua. Su enfoque se centra en la importancia de crear un entorno de aprendizaje enriquecido, fomentar la participación activa de los estudiantes, promover la retroalimentación efectiva y facilitar la transferencia de habilidades lingüísticas a contextos reales. Estos principios destacan la necesidad de adaptar las estrategias didácticas a las características individuales de los estudiantes y fomentar un enfoque

comunicativo y contextualizado en el aula. Al tomar en cuenta los principios de Brown y Lee en la presente investigación, se aprovechará su enfoque enriquecido para promover un aprendizaje más efectivo y contextualmente relevante en el proceso de enseñanza de una segunda lengua.

Los ocho principios de aprendizaje de segunda lengua postulados por Brown y Lee (2015, pp. 66-85) se explican a continuación:

1.2.1. Automaticidad

La automaticidad se refiere a la capacidad de realizar tareas complejas de manera fluida y sin necesidad de pensar en los detalles específicos. En el aprendizaje de un segundo idioma, es crucial que los estudiantes desarrollen la habilidad de procesar el idioma de manera automática para poder comunicarse eficazmente. Este proceso es similar al aprendizaje de tocar un instrumento musical, donde se requiere práctica repetitiva y constante para alcanzar un nivel de competencia en el que las acciones se realizan sin esfuerzo consciente. Los niños, al aprender idiomas de manera natural en contextos no tutorizados, desarrollan habilidades automáticas sin necesidad de análisis explícito de las formas del lenguaje, enfocándose en el significado más que en la forma.

Para fomentar la automaticidad, los docentes deben centrar una parte importante de la actividad en el aula en el uso del lenguaje para propósitos auténticos y significativos, como actividades basadas en tareas, trabajos en grupo y pareja, y temas relevantes para la vida de los estudiantes. Ejercicios breves y específicos sobre gramática y vocabulario también son útiles, pero no deben sobrecargar a los estudiantes con un enfoque excesivo en las formas. Las actividades de fluidez, como la escritura libre, pueden ayudar a los estudiantes a centrarse en el significado sin preocuparse demasiado por la corrección.

1.2.2. Transferencia

La transferencia se refiere a la capacidad de aplicar conocimientos y habilidades adquiridas en un contexto a nuevas situaciones. En el aprendizaje de un idioma, esto implica la habilidad de transferir estrategias y conocimientos de la lengua materna a la segunda lengua. La transferencia puede ser positiva, facilitando el aprendizaje, o negativa, cuando las diferencias entre los idiomas

interfieren. Históricamente, la investigación en aprendizaje de idiomas ha estado obsesionada con la transferencia, especialmente desde la primera a la segunda lengua, conocida como transferencia interlingüística o interferencia.

Para maximizar la transferencia positiva, los docentes pueden conectar el nuevo material con conocimientos previos mediante ejercicios comparativos y actividades de resolución de problemas. También es útil fomentar la reflexión sobre cómo las estrategias utilizadas en la lengua materna pueden aplicarse al aprendizaje del segundo idioma.

1.2.3. Recompensa

Este principio se centra en la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, que impulsa a los estudiantes a continuar aprendiendo. Las recompensas pueden ser tangibles, como calificaciones o certificados, o intangibles, como el reconocimiento y la satisfacción personal.

Los docentes pueden utilizar una variedad de recompensas y proporcionar retroalimentación positiva regularmente. Es importante establecer metas claras y alcanzables para los estudiantes y reconocer sus logros. Actividades que sean intrínsecamente motivadoras, como proyectos creativos y juegos, pueden mantener el interés y la participación de los estudiantes.

1.2.4. Autorregulación

La autorregulación es la capacidad de los estudiantes para gestionar sus propios procesos de aprendizaje, incluyendo la fijación de metas, el monitoreo del progreso y la autoevaluación. Este principio es crucial para el desarrollo de aprendices autónomos y responsables.

Los docentes pueden enseñar técnicas de establecimiento de metas y autoevaluación. Usar diarios de aprendizaje, ejercicios de autorreflexión y revisiones por pares son estrategias útiles. Además, proporcionar herramientas y recursos para que los estudiantes planifiquen y monitoreen su propio aprendizaje fomenta una mayor autonomía.

1.2.5. Identidad e Inversión

Este principio reconoce la conexión entre el aprendizaje del idioma y la identidad del estudiante, así como su inversión emocional y psicológica en el proceso de aprendizaje. La identidad del estudiante y su sentido de pertenencia juegan un papel fundamental en su motivación y éxito en el aprendizaje del idioma.

Crear un ambiente de clase inclusivo y de apoyo es esencial. Utilizar materiales y actividades culturalmente relevantes que permitan a los estudiantes expresar sus identidades y conectarse con el contenido. Promover proyectos y discusiones que reflejen las vidas e intereses de los estudiantes también puede aumentar su inversión y motivación.

1.2.6. Interacción

La interacción comunicativa es fundamental en el aprendizaje de idiomas, ya que permite a los estudiantes negociar significados y recibir retroalimentación. A través de la interacción, los estudiantes pueden practicar y mejorar sus habilidades comunicativas en contextos auténticos.

Para promover la interacción, los docentes pueden utilizar trabajos en pareja y en grupo, juegos de rol y actividades de discusión. Es importante incorporar tareas que requieran la negociación del significado y ofrecer oportunidades para la comunicación auténtica. Debates y actividades colaborativas también pueden mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes.

1.2.7. Lenguacultura

Este principio reconoce la relación inseparable entre el lenguaje y la cultura. Aprender un idioma implica también aprender sobre su contexto cultural, ya que la lengua refleja y está influenciada por la cultura.

Los docentes pueden incluir lecciones culturales y materiales que reflejen el idioma que se está estudiando. Fomentar la exploración de contextos culturales a través de recursos multimedia, experiencias de inmersión e intercambios interculturales es beneficioso. Actividades como la investigación sobre tradiciones culturales y la comparación de costumbres pueden enriquecer el aprendizaje del idioma.

1.2.8. Agencia

La agencia se refiere a la capacidad de los estudiantes para actuar de manera independiente y tomar decisiones sobre su aprendizaje. Este principio está en el corazón del aprendizaje de idiomas y empodera a los estudiantes para que tomen control de su propio proceso de aprendizaje.

Para promover la agencia, los docentes pueden ofrecer oportunidades para la elección y la autonomía en las actividades de aprendizaje. Proyectos autodirigidos y la investigación independiente son útiles. Apoyar a los estudiantes en la fijación de metas personales y fomentar la toma de decisiones informadas puede fortalecer su sentido de agencia y responsabilidad.

En resumen, los ocho principios de aprendizaje de segunda lengua delineados por Brown y Lee (2015) presentan una guía integral para comprender y abordar el proceso complejo de adquirir una nueva lengua. Desde la importancia de la automaticidad y la transferencia hasta el énfasis en la recompensa y la autorregulación, estos principios capturan la esencia de un aprendizaje eficaz y significativo. La interacción, el reconocimiento de la lengua cultura y la promoción de la agencia del estudiante enriquecen aún más este marco, ofreciendo una perspectiva holística que trasciende las fronteras lingüísticas. Al integrar estos principios en la práctica educativa, los docentes pueden empoderar a los estudiantes para que se conviertan en aprendices activos, conscientes de su identidad lingüística y capaces de navegar en contextos socioculturales diversos con confianza y competencia

1.3. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS

La presente sección se adentra en la complejidad del proceso educativo, desentrañando las diversas variables que inciden en la adquisición y el manejo efectivo de una segunda lengua. La elección de estos factores se ha guiado por una revisión exhaustiva de la literatura y la reflexión sobre prácticas pedagógicas contemporáneas, apoyándose en las contribuciones de destacados teóricos como Dörnyei (2005, 2009), Li (2018), Horwitz y Nassif (2018), Oxford (2017), y Pennington (2018), entre otros. Estos autores proporcionan un marco teórico sólido que permite comprender las dinámicas intrínsecas del aprendizaje de

idiomas, desde la motivación y la aptitud lingüística hasta la ansiedad, las estrategias de aprendizaje y la formación de la identidad. Este enfoque multidimensional es esencial para entender cómo cada factor, en su singularidad y en conjunto, configura la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y orienta las decisiones metodológicas de los docentes. En este contexto, la sección se propone no solo explorar la influencia de cada factor, sino también destacar su interrelación y el impacto que tienen en la formulación de estrategias.

1.3.1. Motivación del estudiante

La motivación en el aprendizaje de idiomas juega un papel fundamental en los resultados educativos. Dörnyei (2005, 2009) propone un enfoque multifacético de la motivación que comprende tres elementos interconectados: el "yo ideal," el "yo debería," y la experiencia de aprendizaje. El "yo ideal" se refiere a las aspiraciones y visiones personales relacionadas con el dominio del idioma objetivo. El "yo debería" está vinculado a las responsabilidades y obligaciones percibidas hacia otros como aprendiz del idioma. Por otro lado, la experiencia de aprendizaje abarca la interpretación narrativa interna de los éxitos y fracasos pasados en el aprendizaje del idioma. Si bien la relación entre motivación y éxito es evidente, es esencial considerar que el éxito también puede impulsar la motivación. Sin embargo, la motivación por sí sola no garantiza el éxito, ya que factores como la calidad de la instrucción y las oportunidades para usar el idioma en contextos reales también son esenciales. Además, la motivación se desarrolla en un contexto social, donde las interacciones con otros y la dinámica grupal desempeñan un papel crucial en el proceso de aprendizaje (Ryan, 2018).

1.3.2. Aptitud lingüística del estudiante

La aptitud lingüística es un componente clave en el aprendizaje de idiomas. Li (2018) define la aptitud como la capacidad de adquirir y aprender un idioma y la divide en tres componentes: codificación fonética, habilidad analítica del lenguaje y memoria mecánica. La codificación fonética se refiere a la capacidad de distinguir y relacionar sonidos con símbolos, mientras que la habilidad analítica del lenguaje se relaciona con la identificación de funciones gramaticales y la inducción de reglas a partir de elementos lingüísticos. Por su parte, la memoria mecánica se refiere a la capacidad de aprender asociaciones

entre sonidos y significados. Está demostrado que la aptitud lingüística se correlaciona con el éxito en el aprendizaje de un segundo idioma. Pruebas como el Modern Language Aptitude Test (MLAT) y el Cognitive Ability for Novelty in Acquisition of Language-Foreign (CANAL-F) test se han desarrollado para medir esta aptitud. La relación entre aptitud y estrategias de enseñanza es importante, ya que los estudiantes con diferentes niveles de aptitud pueden beneficiarse de enfoques distintos, como la instrucción inductiva o deductiva. Sin embargo, es esencial encontrar un equilibrio entre enfoques explícitos e implícitos para maximizar el aprendizaje.

1.3.3. Ansiedad lingüística

La ansiedad lingüística, como señalan Horwitz y Nassif (2018), engloba autopercepciones, creencias y comportamientos relacionados con el proceso de aprendizaje de idiomas. Aunque los hallazgos sobre la relación entre ansiedad y logro en el segundo idioma son diversos, existe la posibilidad de que niveles más altos de ansiedad estén relacionados con un mayor rendimiento en ciertos contextos. Por ejemplo, algunos estudios han mostrado que las mujeres experimentan niveles más altos de ansiedad que los hombres en el ámbito lingüístico (Aida, 1994; Koul et al., 2009). Los estudiantes en clases obligatorias también pueden ser más propensos a sentir ansiedad que aquellos en clases electivas (Aida, 1994). Además, los niveles de ansiedad pueden variar según el nivel de competencia en el idioma, con aprendices avanzados enfrentando más presión para obtener buenos resultados (Marcos-Llinás & Garau, 2009; Saito & Samimy, 1996). Las expectativas culturales también pueden influir en la ansiedad lingüística (Horwitz, 2001). En este contexto, los profesores desempeñan un papel fundamental al crear un ambiente de aprendizaje positivo y al proporcionar estrategias que ayuden a los estudiantes a manejar la ansiedad (Horwitz & Nassif, 2018).

1.3.4. Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son acciones mentales utilizadas por los estudiantes para alcanzar sus objetivos en el aprendizaje de idiomas. Oxford (2017) sugiere que estas estrategias pueden ser cognitivas, metacognitivas, afectivas o sociales, y desempeñan un papel esencial en la autorregulación del

aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje pueden ser enseñadas a través de diversas interacciones. Por ejemplo, según la teoría de Vygotsky (1978), la mediación proporcionada por un instructor habilidoso puede ayudar a los estudiantes a internalizar estas estrategias a lo largo del tiempo. Por otro lado, el modelo cognitivo social de Zimmerman y Schunk (2011) se centra en el uso de estrategias en diferentes fases del ciclo de la tarea, como la planificación, la ejecución y la autorreflexión. La adaptación de la instrucción a las preferencias y necesidades individuales, así como al contexto, es esencial para un aprendizaje efectivo (Chamot & Harris, 2017; Oxford, 2017).

1.3.5. Identidad

La identidad es un constructo intrincado y en constante evolución que combina características individuales y categorización social. Pennington (2018) señala que, en contraposición a la visión anterior de identidad como atributos fijos, ahora se entiende como maleable y susceptible de ser influenciada por factores externos y por la voluntad y acciones individuales para construir y modificar la propia identidad. La formación de la identidad es un proceso dialógico, donde las voces de otros y la propia voz interactúan desde una edad temprana para dar forma a la percepción individual. En este diálogo, las personas pueden imitar y alinearse con ciertos individuos y grupos, al mismo tiempo que buscan diferenciarse de otros.

El lenguaje juega un papel central en la construcción y expresión de la identidad. Trent (2015) destaca cómo el idioma hablado, su variedad y la forma única en que una persona se comunica (idiolecto) son componentes fundamentales de la identidad. El aprendizaje de un segundo idioma proporciona a los individuos la oportunidad de experimentar con nuevas características comunicativas, como el acento y la entonación, y de familiarizarse con los atributos sociales y culturales asociados con el nuevo idioma. Además, el aprendizaje de un nuevo idioma puede abrir puertas a nuevas comunidades y grupos de práctica, permitiendo el desarrollo de conocimientos y comportamientos que amplían las oportunidades sociales y comunicativas de una persona (Pennington, 2018). Comprender cómo el aprendizaje de idiomas afecta la identidad es esencial para una educación efectiva y una comunicación intercultural exitosa.

1.3.6. Influencia pedagógica del docente

La influencia pedagógica de los docentes en la enseñanza del inglés ha experimentado una notable evolución en la última década, marcada por la adaptación a nuevos enfoques metodológicos y tecnológicos. La tradicional concentración en el vocabulario y la gramática ha dado paso a enfoques comunicativos que enfatizan el desarrollo de habilidades integrales (listening, speaking, reading, y writing), transformando así el paradigma educativo hacia un aprendizaje más interactivo y participativo. Esta transición subraya la necesidad de que los docentes adapten sus estrategias didácticas a las demandas comunicativas y contextuales de los alumnos, lo que ha sido respaldado por Rondal-Guanotasig y Espinoza-Molina (2022), quienes destacan la importancia de un enfoque pedagógico que fomente la interacción y la participación activa.

Por otro lado, la integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito educativo ha revolucionado la manera de enseñar inglés, promoviendo un aprendizaje más dinámico a través de herramientas digitales innovadoras y respondiendo a los desafíos planteados por la transición hacia la educación virtual impulsada por la pandemia de COVID-19. Rondal-Guanotasig y Espinoza-Molina (2022) enfatizan la relevancia de la disposición docente para incorporar estas tecnologías, destacando cómo facilitan la adaptación a los cambios culturales y tecnológicos y mantienen la calidad educativa en entornos no presenciales. Además, la pedagogía crítica, particularmente en contextos latinoamericanos, propone alternativas pedagógicas que respetan las identidades lingüísticas y culturales de los estudiantes, promoviendo su empoderamiento y reflexión crítica, una perspectiva apoyada por Arán et al. (2022) que enfatiza el impacto social y político del aprendizaje de idiomas.

La síntesis de los factores que influyen en el aprendizaje del inglés resalta la complejidad y multidimensionalidad de este proceso, subrayando la interacción entre variables individuales, pedagógicas y contextuales. Los educadores, al navegar por este entramado, deben considerar no solo la diversidad de aptitudes y experiencias de los estudiantes sino también la dinámica de su entorno y las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. La adaptabilidad pedagógica y la sensibilidad hacia las necesidades y las

identidades de los alumnos emergen como cualidades esenciales para los docentes del siglo XXI. En este escenario, el desafío consiste en diseñar e implementar estrategias didácticas que no solo sean eficaces desde el punto de vista lingüístico, sino que también fomenten una experiencia de aprendizaje enriquecedora y empoderadora, capaz de preparar a los estudiantes para un mundo globalizado y en constante cambio. Este enfoque holístico no solo facilitará el dominio del inglés como lengua extranjera, sino que también contribuirá al desarrollo integral de los aprendices, equipándolos con las herramientas necesarias para navegar y prosperar en contextos multiculturales y multidisciplinarios.



CAPÍTULO II: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMA INGLÉS

2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMA INGLÉS

Las estrategias didácticas se pueden definir como un conjunto comprensivo de acciones planeadas y a veces espontáneas, orquestadas por educadores con una clara intención pedagógica para facilitar la enseñanza y consolidar experiencias de aprendizaje significativas. Estas estrategias son meticulosamente seleccionadas basadas en el conocimiento pedagógico del educador, que puede ser de naturaleza teórica o empírica. El objetivo final de las estrategias didácticas es asegurar la significancia y la relevancia del conocimiento construido, apoyándose sobre la comprensión previa de los estudiantes y acomodando los tamaños típicos de clase y las características de los estudiantes (Bixio, 2000; Pumilia-Gnarini et al., 2012; Dinuta, 2013; Ligozat & Almqvist, 2018; Bruggink, 2022).

2.2. ELEMENTOS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

De acuerdo con Revilla y Manrique (2023), las estrategias didácticas se componen de (a) una secuencia de acciones orientadas hacia el aprendizaje, (b) organización del espacio y del tiempo para el aprendizaje, (c) métodos de enseñanza, (d) procedimientos y técnicas didácticas, y (e) recursos didácticos.

2.2.1. Secuencia de acciones orientadas hacia el aprendizaje

Este elemento se refiere a la organización lógica y estructurada de las actividades que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consiste en planificar una serie de pasos interconectados que guíen a los estudiantes hacia el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos (Díaz-Barriga et al., 2016). La secuencia de acciones debe considerar la progresión gradual de la complejidad, permitiendo a los estudiantes avanzar de manera sólida y significativa (Solís & García, 2018).

2.2.2. Organización del espacio y del tiempo para el aprendizaje

Este elemento implica la planificación y gestión adecuada del espacio físico y el tiempo disponible en el aula para facilitar el desarrollo de las actividades de aprendizaje. El espacio debe ser flexible y adaptable a las diferentes necesidades de enseñanza, permitiendo la colaboración, el trabajo individual y

el movimiento (García-Martínez, et al., 2019). La gestión del tiempo debe ser eficiente, optimizando los momentos de aprendizaje y asegurando que las actividades se realicen dentro del tiempo asignado (Ortiz-Rodríguez et al., 2018).

2.2.3. Métodos de enseñanza

Los métodos de enseñanza son enfoques generales que guían la forma en que se imparte la instrucción y se promueve el aprendizaje. Estos métodos pueden ser variados, como el método expositivo, el método basado en problemas, el método de aprendizaje por proyectos o el método de aprendizaje colaborativo (Solís et al., 2017). La elección del método adecuado depende de los objetivos de aprendizaje, las características de los estudiantes y el contexto de enseñanza.

2.2.4. Procedimientos y técnicas didácticas

Los procedimientos y técnicas didácticas son herramientas específicas que se utilizan dentro de los métodos de enseñanza para facilitar el aprendizaje. Estas herramientas pueden ser variadas, como la presentación de información, la realización de actividades prácticas, la implementación de juegos educativos o el uso de recursos tecnológicos (Díaz-Barriga, et al., 2016). La selección de las técnicas adecuadas depende del método de enseñanza utilizado, los objetivos de aprendizaje y las características de los estudiantes.

2.2.5. Recursos didácticos

Los recursos didácticos son materiales o herramientas que se utilizan para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos recursos pueden ser variados, como libros de texto, materiales manipulativos, recursos audiovisuales, software educativo o plataformas en línea (Solís, et al., 2017). La selección de los recursos adecuados depende de los objetivos de aprendizaje, las características de los estudiantes y el contexto de enseñanza.

2.3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA CLASE DE INGLÉS

Las estrategias didácticas desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje del idioma inglés, tal como señalan diversos autores. Brown (2014) destaca la importancia de utilizar estrategias adecuadas que se ajusten a las necesidades de los estudiantes, seleccionando enfoques y métodos efectivos y relevantes para el contexto de aprendizaje. Esta consideración permite a los educadores adaptar las estrategias didácticas y facilitar la comprensión y

producción del inglés en los estudiantes.

Nunan (2015) resalta la importancia de emplear una variedad de técnicas de enseñanza en el aula para abordar las diferentes habilidades lingüísticas y atender las preferencias de aprendizaje individuales. Al adaptar las estrategias didácticas, los educadores promueven una enseñanza más efectiva y significativa, fomentando así la comprensión y el uso del inglés en situaciones reales.

Richards y Rodgers (2014) exploran enfoques específicos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, respaldando la importancia de utilizar estrategias didácticas relevantes y actualizadas basadas en enfoques comunicativos y constructivistas. Estos enfoques fomentan la interacción en el aula, el uso auténtico del idioma y la participación activa de los estudiantes, lo que contribuye a un aprendizaje más significativo y duradero.

La interacción y la comunicación significativa son destacadas por Ellis (2015) como elementos esenciales en el aprendizaje del inglés. El uso de estrategias de enseñanza que promuevan la interacción y la comunicación efectiva ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades comunicativas y a adquirir confianza en el uso del idioma en situaciones reales.

2.4. FACTORES QUE INFLUENCIAN LAS DECISIONES DOCENTES SOBRE EL USO DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Los factores analizados en este capítulo son componentes clave que influyen en las decisiones pedagógicas de los docentes de inglés. Estos factores, seleccionados por su relevancia directa para la enseñanza, incluyen la competencia pedagógica del docente, el contexto educativo y los recursos disponibles, los objetivos de aprendizaje y enfoques metodológicos, los estilos de enseñanza, y las características y necesidades de los estudiantes. Cada uno de estos elementos tiene un impacto significativo en la manera en que los docentes seleccionan y aplican estrategias didácticas en sus aulas, lo que a su vez afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje. La comprensión de estos factores es fundamental para identificar cómo los docentes pueden adaptar sus métodos para satisfacer las necesidades diversas y cambiantes de sus

estudiantes, así como para responder a los desafíos únicos de sus contextos educativos.

2.4.1. Factores relacionados al profesor

Son aquellas características y condiciones inherentes al propio docente que influyen en su capacidad y disposición para seleccionar y aplicar estrategias didácticas en el aula de inglés. Estos factores cuales determinan cómo planifican y ejecutan las actividades educativas, adaptándose a las necesidades de los estudiantes y al contexto educativo.

a. Competencia Pedagógica del Docente

La competencia pedagógica se refiere a la capacidad del maestro para enseñar efectivamente, lo cual incluye un profundo conocimiento del contenido que se enseña y de las estrategias didácticas apropiadas. Los docentes con alta competencia pedagógica pueden evaluar y adaptar su enseñanza a las necesidades cambiantes de sus alumnos. Están bien equipados para emplear una variedad de técnicas didácticas, desde métodos tradicionales hasta enfoques innovadores, y pueden hacer ajustes sobre la marcha según la respuesta de los estudiantes. Además, la confianza en su propia capacidad docente puede influir en la voluntad de experimentar con nuevas estrategias y adaptarse a los retos emergentes.

La competencia pedagógica de los docentes de inglés tiene un impacto significativo en su selección de estrategias didácticas. Un estudio realizado por Channa y Sahito (2021) en la Sukkur IBA University, Pakistán, destaca la relación entre la competencia pedagógica de los profesores y el rendimiento académico de los estudiantes. Los resultados de este estudio sugieren que la habilidad de los docentes para enseñar afecta directamente el rendimiento académico de los estudiantes, lo que implica que una mayor competencia pedagógica puede conducir a una mejor selección de estrategias didácticas y, por ende, a resultados más efectivos en el aula.

b. Estilos de Enseñanza

Cada docente tiene un estilo de enseñanza único que influye en su elección de estrategias didácticas. Este estilo puede ser el resultado de su formación, experiencia, personalidad y creencias sobre el aprendizaje. Los docentes que prefieren un enfoque interactivo y dinámico pueden inclinarse por estrategias que promuevan la discusión en clase y el aprendizaje basado en proyectos, mientras que aquellos con un estilo más autoritario pueden preferir conferencias y enseñanza directa.

Además, las creencias epistemológicas de los docentes desempeñan un papel importante en la elección de estilos de enseñanza. Los docentes con creencias epistemológicas sofisticadas suelen favorecer enfoques centrados en el alumno y estrategias integradoras, como la discusión grupal y la resolución de problemas, mientras que aquellos con creencias más ingenuas tienden a adoptar estilos centrados en el docente y de transmisión (Sinatra & Kardash, 2004)

De acuerdo con Korthagen (2004), los estilos de enseñanza no son estáticos, sino que varían según una serie de factores, como la personalidad del docente, el contexto cultural y social, y la materia impartida. Por ejemplo, un docente con un estilo centrado en el maestro puede ejercer un mayor control sobre el aula y asumir un rol pasivo para los estudiantes, mientras que un estilo centrado en el alumno fomenta una participación activa de estos en su proceso de aprendizaje.

2.4.2. Factores relacionados al curso

Son las características y condiciones específicas del curso que influyen en la selección y aplicación de estrategias didácticas por parte de los docentes. La elección de estrategias didácticas debe alinearse con estos objetivos y enfoques, adaptándose a las necesidades del curso para asegurar una enseñanza efectiva y relevante.

a. Objetivos de Aprendizaje y Enfoques Metodológicos predeterminados por la institución

Los objetivos de aprendizaje específicos de una lección o curso dictan en gran medida las estrategias didácticas que un docente puede elegir. Estos

objetivos pueden variar desde la adquisición de conocimientos específicos hasta el desarrollo de habilidades críticas de pensamiento o valores. Los enfoques metodológicos también juegan un papel crucial; por ejemplo, un enfoque centrado en el estudiante puede favorecer estrategias más colaborativas y participativas, mientras que un enfoque más tradicional puede inclinarse hacia conferencias y aprendizaje memorístico.

Según Wang (2021), los objetivos de aprendizaje deben contemplar tres aspectos fundamentales: el dominio cognitivo, el dominio afectivo y el dominio de habilidades. Esto implica que los docentes deben considerar no solo el conocimiento específico a transmitir, sino también el desarrollo de habilidades y la influencia en las actitudes y valores de los estudiantes. La elección de los métodos de enseñanza-aprendizaje debe estar alineada con estos objetivos de formación, las habilidades de los estudiantes y la naturaleza del contenido a ser dominado.

Respecto de los enfoques metodológicos en la enseñanza del inglés como segunda lengua, estos han experimentado una notable transición de métodos tradicionales a enfoques modernos. De acuerdo con Akhmetzadina et al. (2023), los métodos tradicionales, como la Traducción Gramatical, el Audio-Lingüístico, el Directo, y el Comunicativo, se centraban principalmente en la competencia gramatical y la memorización, con un enfoque limitado en la pronunciación y el uso interactivo del idioma. En contraste, los enfoques modernos integran las tecnologías de información y comunicación, enfocándose en la competencia comunicativa y el uso interactivo del idioma. Estos incluyen herramientas como la comunicación mediada por computadora sincrónica y la creación de videos instructivos, que han demostrado ser efectivos para mejorar la creatividad y el aprendizaje de los estudiantes.

Un estudio comparativo entre los métodos tradicionales y la Enseñanza Comunicativa de Lenguas (CLT) indicó que los métodos tradicionales no promueven adecuadamente la competencia comunicativa en estudiantes de ESL a nivel secundario, mientras que CLT mejora significativamente esta competencia (Setonji, 2020). Otro análisis concluyó que tanto los métodos tradicionales como los modernos son casi igualmente preferidos, sugiriendo que

una combinación de ambos con la incorporación de nuevas tecnologías sería la mejor opción para los educadores (Dutta et al., 2018).

2.4.3. Factores relacionados a los estudiantes

Son aquellas características y condiciones inherentes a los estudiantes que influyen en la selección y aplicación de estrategias didácticas por parte de los docentes. Los docentes deben considerar estas variaciones para adaptar sus métodos de enseñanza, asegurando la inclusividad y accesibilidad del aprendizaje. Reconocer y valorar las diferencias individuales permite a los docentes implementar estrategias diferenciadas que promuevan el desarrollo integral y equitativo de todos los estudiantes, fomentando un ambiente de aprendizaje dinámico y respetuoso.

a. Características y Necesidades de los Estudiantes

Este factor es crucial en la elección de estrategias didácticas. Los docentes deben tener en cuenta la diversidad en las habilidades, estilos de aprendizaje y antecedentes de sus estudiantes. Las estrategias deben ser inclusivas y accesibles para todos los estudiantes, teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales y las diferencias culturales. Un docente eficaz adapta su enseñanza para acomodar y desafiar a todos los estudiantes, lo que puede implicar la diferenciación de la instrucción y el uso de una variedad de métodos para atender a diferentes estilos de aprendizaje.

Según Tomlinson (2014), la diferenciación de la instrucción es clave para atender a la diversidad de habilidades y estilos de aprendizaje en el aula. Esto implica ajustar el contenido, el proceso, los productos y el entorno de aprendizaje para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. Además, Mayer (2019) enfatiza la importancia de integrar estrategias que promuevan el aprendizaje activo y constructivo, adaptándose a diferentes estilos de aprendizaje y promoviendo la participación de todos los estudiantes.

Es esencial que los docentes reconozcan y valoren las diferencias culturales y lingüísticas en sus aulas. Según García y Wei (2014), adoptar un enfoque plurilingüe y multicultural en la enseñanza del inglés puede mejorar

significativamente la comprensión y el respeto hacia la diversidad cultural y lingüística. Esto no solo beneficia a los estudiantes que hablan inglés como segunda lengua, sino que también enriquece la experiencia de aprendizaje de todos los estudiantes.

Para los estudiantes con necesidades educativas especiales, es crucial la implementación de estrategias específicas que faciliten su acceso al aprendizaje. Florian y Black-Hawkins (2011) sugieren que las prácticas inclusivas deben ser un componente integral de todas las estrategias didácticas, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades, puedan participar plenamente en el proceso de aprendizaje.

2.4.4. Factores relacionados al instituto

Son aquellos elementos y condiciones propias de la institución educativa que influyen en las decisiones de los docentes sobre las estrategias didácticas a utilizar. Estos factores juegan un papel crucial en la selección y aplicación de estrategias didácticas efectivas y viables en cada entorno específico.

a. Contexto Educativo y Recursos Disponibles

Este factor abarca las condiciones físicas, sociales y económicas en las que se lleva a cabo la enseñanza. El contexto incluye la infraestructura escolar, como las aulas y la tecnología disponible, así como el ambiente sociocultural y económico de la comunidad escolar. Los docentes deben navegar dentro de estas realidades, eligiendo estrategias didácticas que sean viables y efectivas en su entorno específico. En contextos con recursos limitados, por ejemplo, los docentes pueden necesitar ser especialmente creativos para implementar estrategias didácticas efectivas sin el apoyo de materiales o tecnología avanzada.

Según Alshumaimeri (2023), la variabilidad en el aprendizaje del idioma es una consideración importante, ya que el contexto educativo abarca aspectos como la cultura, la historia y los factores sociales que afectan la percepción y comprensión de las personas.

2.5. CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS

La enseñanza del idioma inglés requiere de enfoques pedagógicos efectivos que aborden las diferentes habilidades lingüísticas de manera integral. Para lograrlo, se emplean diversas estrategias didácticas diseñadas para fomentar la expresión oral, la comprensión lectora, la expresión escrita y la comprensión auditiva. Cada una de estas estrategias, meticulosamente seleccionadas y aplicadas, tiene como finalidad no solo el dominio del inglés sino también el desarrollo de competencias comunicativas clave que los estudiantes necesitarán en un entorno globalizado.

A continuación, se describen estrategias dirigidas al aprendizaje de habilidades básicas en un segundo idioma. Estas estrategias han sido identificadas a partir de las obras de reconocidos autores en el campo de la enseñanza del idioma inglés. Además de las estrategias específicas para cada habilidad lingüística, se integran estrategias didácticas de uso transversal que no se centran en habilidades particulares ni en etapas específicas de una actividad, sino que son aplicables en diversos contextos educativos. Estas estrategias transversales incluyen el uso de recursos tecnológicos y herramientas interactivas que optimizan el aprendizaje mediante la participación activa, la colaboración y la creatividad. Al combinar enfoques tradicionales y tecnológicos, se busca proporcionar un marco teórico y práctico que mejore significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

2.5.1. Estrategias didácticas para la Expresión Oral

Estas estrategias favorecen el desarrollo de habilidades de expresión y comprensión oral en inglés. Involucran acciones, técnicas y recursos para fomentar la interacción verbal entre estudiantes, entre el docente y el estudiante, de tal forma que logren comunicarse de manera fluida y coherente en situaciones cotidianas y reales.

Tabla 2. Estrategias didácticas para la expresión oral

	Estrategia didáctica	Ur (2012)	Scrivener (2011)	Celce-Murcia et al. (2014)	Harmer (2015)	Brown y Lee (2015)
1	Organizar trabajo en parejas	✓	✓			
2	Corregir errores selectivamente	✓				
3	Instruir a los estudiantes para que preparen presentaciones en clase	✓				
4	Fomentar la retroalimentación grupal	✓				
5	Variar la organización del aula	✓				
6	Usar materiales visuales	✓	✓			
7	Fomentar el juego de roles	✓	✓	✓	✓	✓
8	Facilitar debates guiados	✓			✓	
9	Fomentar la narración de historias	✓				
10	Asignar proyectos en grupo	✓		✓		
11	Practicar pronunciación	✓			✓	
12	Usar diálogos estandarizados	✓	✓			
13	Diseñar juegos para practicar el habla en inglés	✓			✓	✓
14	Maximizar el tiempo de habla de los estudiantes (student talk time)		✓			

15	Diseñar actividades de personalización		✓			
16	Configurar el aula para la interacción		✓			
17	Fomentar ejercicios de repetición para mejorar la precisión		✓		✓	
18	Crear actividades activas y motivadoras		✓			
19	Modelar resultados y respuestas esperadas			✓		
20	Fomentar el aprendizaje basado en tareas			✓		
21	Fomentar el uso de diarios de diálogo			✓		✓
22	Utilizar el Método Directo			✓		
23	Proporcionar lenguaje clave antes de una actividad de habla				✓	
24	Fomentar presentaciones de estudiantes				✓	
25	Asignar entrevistas orales a los alumnos					✓
26	Animar a los estudiantes a recontar historias o eventos de noticias					✓

Adaptado de "A Course in English Language Teaching", Ur, 2012; "Learning Teaching", Scrivener, 2011; Teaching English as a Second or Foreign Language, Celce-Murcia et al., 2014; The Practice of English Language Teaching, Harmer, 2015; Teaching by Principles, Brown & Lee, 2015

En la enseñanza del inglés como segundo idioma, diversas estrategias didácticas se implementan para potenciar la habilidad de expresión oral de los estudiantes. Una estrategia fundamental es el trabajo en parejas, destacado por Ur (2012), el cual maximiza la práctica del habla al crear un ambiente menos intimidante y facilitar la interacción y retroalimentación directa entre estudiantes

(Ur, 2012). Complementariamente, la corrección de errores de manera selectiva, propuesta también por Ur (2012), enfoca la atención en la fluidez sobre la precisión gramatical, permitiendo así una comunicación más fluida y espontánea. Esta estrategia equilibra la necesidad de precisión con la importancia de la comunicación efectiva, fomentando así una competencia comunicativa integral (Ur, 2012). Otra técnica esencial es la preparación de presentaciones en clase, que, según Ur (2012), no solo mejora la fluidez y habilidad para hablar coherentemente sobre temas específicos, sino que también fomenta la organización del discurso y la confianza en el habla pública.

Además, Ur (2012) sugiere la variación en la organización del aula, alternando entre trabajo individual, en parejas y en grupos, para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y dinámicas comunicativas. Esta estrategia mantiene el interés y compromiso de los estudiantes al evitar la monotonía en las dinámicas de clase (Ur, 2012). En cuanto al juego de roles, tanto Scrivener (2011) como Celce-Murcia et al. (2014) enfatizan su importancia para simular situaciones reales, mejorando la fluidez y la confianza en el uso del idioma. Esta técnica permite a los estudiantes experimentar el idioma en un contexto seguro y controlado, fomentando el desarrollo de habilidades comunicativas prácticas (Scrivener, 2011; Celce-Murcia, Brinton, Goodwin, & Griner, 2014). Los debates guiados, descritos por Ur (2012), promueven la capacidad de argumentación y la expresión de opiniones, mientras que la narración de historias contribuye a mejorar las habilidades narrativas y la capacidad de sintetizar ideas de forma coherente (Ur, 2012).

La práctica de la pronunciación, como señala Ur (2012), es crucial para la claridad y comprensión del habla. Esta práctica puede incluir ejercicios de entonación, ritmo y énfasis, así como la práctica de sonidos difíciles. Por otro lado, Scrivener (2011) destaca la importancia de maximizar el tiempo de habla del estudiante para garantizar que la práctica del idioma sea una parte integral de la experiencia de aprendizaje. En cuanto a las actividades de personalización, Scrivener (2011) sugiere permitir que los estudiantes incorporen sus experiencias e ideas en el idioma objetivo, aumentando así la relevancia y el interés en el aprendizaje.

2.5.2. Estrategias didácticas para la comprensión lectora

Estas estrategias están diseñadas para asegurar la comprensión de textos escritos en inglés. A través de ellas, el docente procura que los estudiantes identifiquen ideas principales, inferir significados a partir del contexto, hacer conexiones entre ideas y analizar la estructura de los textos. El objetivo es permitir que los estudiantes adquieran habilidades de lectura crítica.

Tabla 3. Estrategias didácticas para la comprensión lectora

	Estrategia didáctica	Ur (2012)	Scrivener (2011)	Celce-Murcia et al. (2014)	Harmer (2015)	Brown y Lee (2015)
1	Promoción de la predicción y la hipótesis	X				
2	Preparación previa a la lectura	X		X		
3	Exposición a una variedad de textos	X				
4	Utilizar el principio del 'sándwich' para la comprensión de textos	X				
5	Uso de la estrategia KWL (Know - Want to know - Learned)	X				
6	Hacer que los estudiantes resuman el contenido	X				
7	Pedir a los estudiantes que escriban una continuación del texto	X				
8	Fomentar el uso de organizadores gráficos		X	X		
9	Utilizar actividades de TPR (Total Physical Response) con historias		X			
10	Fomentar la Comprensión del Significado General a		X			

	Través de Preguntas y Discusiones					
11	Desarrollar Tareas de Seguimiento como Juegos de Roles y Debates		X		X	
12	Uso de estrategias metacognitivas			X		
13	Collaborative Strategic Reading (CSR)			X		X
14	Estrategias de Razonamiento Crítico			X		
15	Conectar la lectura con conocimientos previos			X	X	
16	Solicitar una referencia textual para respuestas				X	
17	Fomentar la lectura extensiva				X	X
18	Incluir técnicas top-down y bottom-up					X
19	Utilizar la secuencia SQ3R					X

Adaptado de "A Course in English Language Teaching", Ur, 2012; "Learning Teaching", Scrivener, 2011; Teaching English as a Second or Foreign Language, Celce-Murcia et al., 2014; The Practice of English Language Teaching, Harmer, 2015; Teaching by Principles, Brown & Lee, 2015

Ur (2012) destaca la importancia de promover la predicción y la formulación de hipótesis entre los estudiantes. Esta técnica implica animarlos a anticipar y especular sobre el contenido del texto antes de leerlo completamente, mejorando así su comprensión y fomentando el uso de su conocimiento previo y habilidades de inferencia (Ur, 2012). Además, subraya la relevancia de la preparación previa a la lectura, que incluye discutir temas relacionados, enseñar vocabulario y plantear preguntas preliminares para facilitar la comprensión y retención del texto.

Celce-Murcia et al. (2014) coinciden en la importancia de las actividades previas a la lectura, destacando que estas establecen un propósito y activan

conocimientos previos, siendo útiles para proporcionar contexto e información clave a los estudiantes. Ur (2012) también aboga por la exposición de los estudiantes a una variedad de textos, lo que enriquece su experiencia lectora y desarrolla habilidades de lectura versátiles. La técnica del “principio del sándwich” propuesta por Ur (2012) es otra estrategia efectiva, donde los estudiantes leen un texto, trabajan en tareas de comprensión y luego lo releen, mejorando su comprensión y reforzando el aprendizaje.

La estrategia KWL, como describe Ur (2012), implica que los estudiantes identifiquen lo que ya saben, desean saber y han aprendido después de la lectura. Esta promueve el pensamiento crítico y un aprendizaje más activo. Resumir el contenido y pedir a los estudiantes que escriban continuaciones del texto son técnicas adicionales mencionadas por Ur (2012) para estimular la creatividad y mejorar la comprensión.

Scrivener (2011) y Celce-Murcia et al. (2014) discuten el uso de organizadores gráficos en la educación. Estos ofrecen una estructura visual clara y comprensible para organizar la información, siendo particularmente útiles para estudiantes visuales. Estos organizadores mejoran la comprensión y la capacidad para organizar y recordar ideas clave.

En cuanto a la TPR, Scrivener (2011) señala que combina el aprendizaje del lenguaje con movimiento físico, lo que es especialmente beneficioso para estudiantes visuales y cinestésicos. La estrategia de comprensión del significado general a través de preguntas y discusiones, también sugerida por Scrivener (2011), promueve el pensamiento crítico y la participación activa en el aprendizaje.

Scrivener (2011) y Harmer (2015) recomiendan desarrollar tareas de seguimiento como juegos de roles y debates, que permiten aplicar el conocimiento adquirido en situaciones prácticas y creativas. Celce-Murcia et al. (2014) enfatizan la importancia de las estrategias metacognitivas, haciendo que los estudiantes sean conscientes de su propio proceso de pensamiento y aprendizaje, lo que aumenta la comprensión y retención de la lectura.

El enfoque de Collaborative Strategic Reading (CSR) descrito por Celce-Murcia et al. (2014) y Brown y Lee (2015) combina estrategias de comprensión

lectora con aprendizaje cooperativo, mejorando la comprensión y el disfrute del material. Celce-Murcia et al. (2014) también mencionan la importancia de las estrategias de razonamiento crítico, que involucran la evaluación crítica del texto y la formación de opiniones.

Celce-Murcia et al. (2014) y Harmer (2015) abogan por conectar la lectura con conocimientos previos, lo que mejora la comprensión al proporcionar un marco familiar para el contenido nuevo. Harmer (2015) sugiere solicitar referencias textuales para respuestas, lo que fomenta un análisis textual más profundo y desarrolla habilidades críticas de lectura.

La lectura extensiva, destacada por Harmer (2015) y Brown y Lee (2015), implica leer por placer y explorar una amplia gama de materiales, lo que incrementa la fluidez lectora y el amor por la lectura. Brown y Lee (2015) también describen la inclusión de técnicas top-down y bottom-up para desarrollar una comprensión más completa del texto, y la secuencia SQ3R, un método estructurado para mejorar la comprensión lectora que incluye Encuesta, Pregunta, Leer, Recitar y Revisar.

En resumen, estas estrategias didácticas abarcan una amplia gama de técnicas, desde la anticipación y formulación de hipótesis hasta el uso de organizadores gráficos y estrategias metacognitivas. Todas tienen como objetivo mejorar la comprensión lectora y fomentar una participación más activa y reflexiva de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

2.5.3. Estrategias didácticas para la expresión escrita

Estas estrategias se enfocan en el desarrollo de habilidades de redacción en inglés. Favorecen la planificación, organización y elaboración de textos coherentes y persuasivos. Esto puede incluir la práctica de diferentes tipos de escritura, como ensayos, informes o correos electrónicos, con el propósito de favorecer la expresión escrita de los estudiantes.

Tabla 4. Estrategias didácticas para la expresión escrita

	Ur (2012)	Scrivener (2011)	Celce- Murcia et al. (2014)	Harmer (2015)	Brown y Lee (2015)
1	Utilizar una variedad de formatos de escritura	X			
2	Desarrollar la fluidez en la escritura	X		X	
3	Asignar prácticas de revisión y edición	X	X		
4	Organizar ejercicios de escritura colaborativa	X		X	X
5	Realizar actividades de preescritura	X		X	
6	Proporcionar retroalimentación constructiva	X	X	X	X
7	Incorporación de lecturas como modelos	X		X	X
8	Balancear actividades de fluidez y precisión	X			
9	Fomentar la escritura rápida para generar ideas		X		
10	Utilizar text-starts para la escritura		X		
11	Implementar el dictogloss como actividad de escritura		X		

12	Proporcionar ejercicios de escritura enfocados		X			
13	Fomentar ejercicios de escritura libre para fomentar la creatividad		X			
14	Organizar actividades de escritura reflexiva		X			
15	Asignar ejercicios de escritura basados en historias y narrativas		X			
16	Fomentar la lectura extensiva en una variedad de géneros			X		
17	Utilizar la escritura como respuesta a la lectura			X		
18	Fomentar actividades de escritura basadas en imágenes			X		
19	Usar actividades de escritura para reflexionar sobre lecturas y profundizar la comprensión			X		
20	Usar símbolos de corrección				X	
21	Provisión de ideas para facilitar la escritura				X	

22	Desarrollar Micro y Macro Habilidades de Escritura					X
23	Utilizar la técnica de dictocomp					X
24	Emplear actividades de escritura basadas en un rol					X
25	Fomentar la Escritura Creativa a Través de Actividades Lúdicas					X

Adaptado de "A Course in English Language Teaching", Ur, 2012; "Learning Teaching", Scrivener, 2011; "Teaching English as a Second or Foreign Language", Celce-Murcia et al., 2014; "The Practice of English Language Teaching", Harmer, 2015; "Teaching by Principles", Brown & Lee, 2015

En el contexto de la enseñanza del inglés como segunda lengua, las estrategias didácticas para la expresión escrita son cruciales para el desarrollo de habilidades de escritura efectivas en los estudiantes. Según Ur (2012), es fundamental exponer a los estudiantes a una amplia variedad de géneros y estilos de escritura, que incluyen desde textos académicos hasta correos electrónicos y blogs. Esta exposición no solo familiariza a los estudiantes con diferentes formatos, sino que también les enseña a reconocer y aplicar las convenciones y estilos apropiados para cada uno. Además, el enfoque en la variedad ayuda a desarrollar habilidades de escritura versátiles, preparando a los estudiantes para adaptarse a diversos contextos comunicativos.

Otro aspecto importante es el desarrollo de la fluidez en la escritura. Ur (2012) y Harmer (2015) coinciden en la importancia de alentar a los estudiantes a escribir de manera rápida y natural, centrando la atención en la expresión de ideas más que en la corrección gramatical. Esta práctica no solo mejora la capacidad de los estudiantes para expresarse en inglés, sino que también incrementa su confianza y competencia en el uso del idioma. La escritura fluida y espontánea, similar a la del habla fluida, fomenta una mayor fluidez en la escritura, lo que es esencial para una comunicación efectiva.

En cuanto a la revisión y edición, Ur (2012) destaca la importancia de estas prácticas para enseñar a los estudiantes a evaluar y mejorar sus propios textos. La implementación de borradores y la revisión por pares, donde los estudiantes intercambian trabajos y ofrecen comentarios constructivos, son métodos eficaces. Scrivener (2011) agrega que la revisión colaborativa no solo mejora las habilidades de escritura, sino que también enseña a los estudiantes a dar y recibir críticas constructivas, una habilidad valiosa para el aprendizaje colaborativo.

Ur (2012) sugiere que los ejercicios de escritura colaborativa, realizados en pares o grupos, son tremendamente beneficiosos. Estos ejercicios implican la planificación y ejecución conjunta de un texto, fomentando la cooperación y el aporte múltiple. Brown y Lee (2015) complementan esta idea promoviendo el trabajo en grupos para generar ideas, editar y criticar escritos, lo que mejora la calidad de los textos y enseña a valorar y aplicar la retroalimentación constructiva.

Las actividades de pre-escritura son también cruciales. Ur (2012) y Celce-Murcia et al. (2014) sugieren técnicas como la lluvia de ideas y la creación de esquemas, fundamentales para fomentar la claridad y la estructura en la escritura. Estas estrategias ayudan a los estudiantes a organizar sus pensamientos, reducir la ansiedad frente a la escritura y mejorar la coherencia y estructura del texto final.

La retroalimentación constructiva, enfatizada por Ur (2012), Scrivener (2011), Harmer (2015) y Brown y Lee (2015), es esencial para motivar a los estudiantes y guiarlos hacia una mejora continua. Esta retroalimentación debe ser detallada, específica y positiva, aplicada principalmente en borradores no calificados, permitiendo que los estudiantes experimenten con el idioma y se sientan libres de explorar diferentes formas de expresión.

La incorporación de lecturas como modelos es una estrategia recomendada por Ur (2012) y Celce-Murcia et al. (2014). Utilizar textos ejemplares para demostrar a los estudiantes cómo se ve una escritura de calidad y proporcionar ejercicios basados en estos modelos establece claras expectativas y criterios para juzgar su propio trabajo. Además, leer y analizar

textos luego escribir sobre ellos mejora la comprensión y el análisis del texto, fomentando la calidad y diversidad en la escritura de los estudiantes.

Ur (2012) propone también un equilibrio entre actividades que fomentan la fluidez y aquellas centradas en la precisión lingüística. Por su parte, Scrivener (2011) destaca la importancia de fomentar la escritura rápida como estrategia para generar ideas y la técnica de "text-starts" para proporcionar una estructura clara y un punto de partida definido en la escritura. Además, Scrivener propone el dictogloss como una actividad educativa que integra la escucha y la escritura, mejorando las habilidades auditivas críticas y enseñando a colaborar de manera efectiva.

En conclusión, estas estrategias didácticas para la expresión escrita en inglés están diseñadas para desarrollar habilidades de escritura adaptativas, creativas y críticas en los estudiantes, preparándolos para comunicarse eficazmente en una variedad de contextos y estilos. La combinación de estas técnicas ofrece un enfoque integral para la enseñanza de la escritura, que no solo mejora la competencia lingüística, sino que también enriquece la experiencia educativa de los estudiantes.

2.5.4. Estrategias didácticas para la comprensión auditiva

Las estrategias didácticas para la comprensión auditiva en la enseñanza del inglés son un conjunto de acciones planificadas que los docentes implementan para ayudar a los estudiantes a comprender y procesar información oral en el idioma inglés. Estas estrategias se basan en los principios de la enseñanza comunicativa y en el conocimiento del proceso de comprensión auditiva.

Tabla 5. Estrategias didácticas para la comprensión auditiva

	Estrategia didáctica	Ur (2012)	Scrivener (2011)	Celce-Murcia et al. (2014)	Harmer (2015)	Douglas & Lee (2015)
1	Implementar el uso del discurso propio del profesor como texto de comprensión auditiva	X			X	
2	Exponer a los alumnos a diversos acentos	X				
3	Pedir a los estudiantes que produzcan textos luego de escuchar un pasaje	X				
4	Utilizar audios como paso previo para actividades de producción de idioma	X				
5	Realizar actividades de tipo cloze	X				
6	Realizar tareas de acción	X				
7	Utilizar contenido de entretenimiento	X				
8	Repetir reproducciones con el material		X			

9	Implementar un Enfoque Basado en Tareas		X	X		
10	Complementar la Escucha con Texto Impreso		X			
11	Incorporar material auténtico		X	X		
12	Graduar la Dificultad de las Tareas, no del Material		X			
13	Incorporar Actividades Metacognitivas			X		
14	Preparar Actividades Pre-escucha			X		
15	Realizar Actividades Post-escucha			X		
16	Enseñar Estrategias de Aprendizaje para la comprensión auditiva			X		X
17	Estimular la Predicción del Contenido				X	
18	Inculcar Hábitos de Toma de Notas				X	

19	Apoyar la Escucha con Ayudas Visuales				X	
20	Ofrecer Escucha Guiada				X	
21	Promover la Práctica de Escucha Extensiva				X	

Adaptado de “A Course in English Language Teaching”, Ur, 2012; “Learning Teaching”, Scrivener, 2011; “Teaching English as a Second or Foreign Language”, Celce-Murcia et al., 2014; “The Practice of English Language Teaching”, Harmer, 2015; “Teaching by Principles”, Brown & Lee, 2015

El desarrollo de estrategias didácticas para mejorar la comprensión auditiva en el aprendizaje del inglés como segunda lengua es fundamental para una adquisición lingüística efectiva. Ur (2012) y Harmer (2015) resaltan la importancia de utilizar el discurso propio del profesor y la narración de historias como medios primordiales para fomentar habilidades auditivas en los estudiantes. El uso del discurso natural y espontáneo del profesor en diversas situaciones, como contar historias, dar instrucciones, describir o explicar temas, ofrece a los estudiantes una experiencia de escucha auténtica y relevante, facilitando así el desarrollo de una comprensión auditiva más profunda (Ur, 2012; Harmer, 2015).

Además, la implementación de actividades de producción de textos por parte de los estudiantes después de escuchar un pasaje mejora significativamente su comprensión. Ur (2012) sugiere que la redacción de oraciones completas o párrafos cortos como respuesta a lo escuchado incentiva una interacción más activa con el material auditivo. Este enfoque no solo promueve una mejor retención de la información, sino que también estimula la integración de las habilidades auditivas y escritas.

La realización de actividades de tipo cloze y tareas de acción, propuestas también por Ur (2012), constituyen métodos efectivos para evaluar y desarrollar tanto el conocimiento del vocabulario como la capacidad de escucha predictiva

y la comprensión inmediata. Estas actividades desafían a los estudiantes a llenar los espacios en pasajes hablados y a seguir instrucciones orales, respectivamente, promoviendo así una mayor interacción y participación activa.

Por otro lado, Scrivener (2011) y Celce-Murcia et al. (2014) abogan por un enfoque basado en tareas que incluye proporcionar a los estudiantes un propósito claro antes de escuchar y complementar la escucha con texto impreso. Estas estrategias transforman la actividad auditiva en una tarea con objetivos específicos y permiten a los estudiantes equilibrar y cruzar referencias entre lo que escuchan y leen, enriqueciendo su experiencia de aprendizaje (Scrivener, 2011; Celce-Murcia et al., 2014).

La propuesta de diseñar tareas realistas y graduar la dificultad de las tareas en lugar del material, según lo propuesto por Scrivener (2011), Celce-Murcia et al. (2014), y Harmer (2015), se enfoca en crear situaciones de escucha que imiten escenarios del mundo real y en ajustar la dificultad de las tareas para desafiar a los estudiantes en diversos niveles. Esto asegura que los materiales de escucha auténticos, como conversaciones reales o clips de medios de comunicación, sean accesibles y relevantes para los estudiantes, mejorando su capacidad para entender el lenguaje hablado natural.

Las actividades metacognitivas, preparatorias y post-escucha, sugeridas por Celce-Murcia et al. (2014), fomentan una reflexión profunda sobre el proceso de aprendizaje auditivo y permiten a los estudiantes aplicar la información recabada en actividades prácticas, mejorando así su comprensión y capacidad de aplicación del material auditivo.

Finalmente, la instrucción sobre estrategias de aprendizaje específicas para la comprensión auditiva, como identificar palabras clave y predecir el contenido, junto con la práctica de hábitos de toma de notas y el apoyo mediante ayudas visuales, propuestos por Harmer (2015), Douglas & Lee (2015), y Celce-Murcia et al. (2014), equipa a los estudiantes con herramientas valiosas para enfrentar desafíos de escucha y mejora su habilidad para entender y interpretar el lenguaje hablado.

En conclusión, estas estrategias didácticas ofrecen un enfoque comprensivo y multifacético para el desarrollo de habilidades de comprensión

auditiva, preparando a los estudiantes para interactuar efectivamente en una amplia gama de contextos auditivos.

2.5.5. Estrategias didácticas de uso transversal

Las estrategias didácticas de uso transversal no se enfocan en el desarrollo de habilidades lingüísticas específicas ni se limitan a etapas particulares de una actividad educativa. En cambio, son estrategias integrales que pueden aplicarse en diversos contextos educativos, promoviendo un aprendizaje más holístico y flexible. Estas estrategias permiten a los estudiantes transferir conocimientos y habilidades adquiridas en un área a otras áreas del conocimiento, facilitando así un aprendizaje más significativo y conectado. Al no estar restringidas a un solo dominio, las estrategias transversales fomentan el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de resolver problemas en diferentes escenarios. De este modo, estas estrategias no solo contribuyen al desarrollo académico de los estudiantes, sino que también potencian su capacidad para adaptarse y aplicar sus aprendizajes en situaciones variadas y reales.

a. Estrategias didácticas relacionadas a la tecnología

Las estrategias didácticas relacionadas a la tecnología integran herramientas y recursos digitales para optimizar el aprendizaje. Incluyen el uso de aplicaciones interactivas, plataformas de encuestas en tiempo real, software de gestión de clases, y sistemas de gamificación. También abarcan foros en línea, blogs, documentos compartidos, y cuestionarios en línea para promover la participación, colaboración y evaluación formativa. Además, utilizan proyectos multimedia, videos educativos y lecciones en video para fomentar la creatividad y el aprendizaje autodirigido, adaptando así las lecciones a las necesidades de los estudiantes.

Tabla 6. Estrategias didácticas relacionadas a la tecnología

	Tema	Schindler et al. (2017)	Hamari et al. (2014)	Hrastinski (2008)	Kumar y Nanda (2019)	Nico (2016)	Robin (2016)	Kay (2016)
1	Fomentar la participación en clase a través de la tecnología	X						
2	Controlar la participación en clase a través de la tecnología	X						
3	Ofrecer recompensas a través de la tecnología		X					
4	Fomentar la gamificación a través de la tecnología		X					
5	Implementar foros en línea para discusiones			X				
6	Utilizar plataformas de blogs para practicar escritura				X			
7	Fomentar la colaboración a través de				X			

	documentos compartidos							
8	Incorporar cuestionarios en línea para evaluación formativa					X		
9	Crear proyectos multimedia para fomentar la creatividad							
10	Implementar el aprendizaje basado en proyectos usando tecnología				X			
11	Crear quizzes interactivos usando tecnología					X		
12	Utilizar videos educativos en las lecciones							X
13	implementar lecciones en video para aprendizaje autodirigido							X

Adaptado de "Computer-based technology and student engagement: a critical review of the literature", Schindler et al, 2017; "Does gamification work? --A literature review of empirical

studies on gamification”, Hamari et al., 2014; “Asynchronous and synchronous e-learning”, Hrastinski, 2008; “Educational technology and interactive multimedia in education”, Kumar & Nanda, 2019; “Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice”, Nicol, 2016; “The educational uses of digital storytelling”, Robin, 2016; “Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature”, Kay, 2006

Para fomentar la participación en clase a través de la tecnología, se pueden utilizar aplicaciones interactivas y plataformas de encuestas en tiempo real. Estas herramientas permiten a los estudiantes responder preguntas y participar en discusiones de manera anónima o identificada, lo cual incrementa su participación activa. De acuerdo con Schindler et al. (2017), esto no solo hace las clases más dinámicas, sino que también proporciona a los docentes datos inmediatos sobre la comprensión y opiniones de los estudiantes, mejorando así el feedback y la adaptación de las lecciones.

Controlar la participación en clase a través de la tecnología puede mantenerse mediante el uso de software de gestión de clases, que monitorea la asistencia y participación de los estudiantes. Estas plataformas, afirma Schindler et al. (2017), ofrecen datos en tiempo real que ayudan a los docentes a identificar rápidamente a los estudiantes que necesitan más apoyo o incentivos para participar. La implementación de este software facilita una gestión más eficiente del tiempo de clase y asegura que todos los estudiantes estén involucrados en el proceso de aprendizaje.

Ofrecer recompensas a través de la tecnología se realiza mediante sistemas de puntos, insignias y recompensas virtuales. Plataformas de gamificación permiten a los estudiantes acumular puntos y obtener recompensas por completar tareas o participar en actividades. Hamari et al. (2014) indican que esta estrategia aumenta la motivación intrínseca de los estudiantes, ya que los convierte en protagonistas de su propio aprendizaje, incentivándolos a participar activamente y a alcanzar metas académicas.

Fomentar la gamificación a través de la tecnología implica la integración de elementos de juego, como niveles, misiones y competencias, en el proceso de aprendizaje. Esto hace que las actividades educativas sean más atractivas y motivadoras, lo que, según Hamari et al. (2014), puede conducir a una mayor

retención de la información y una participación más entusiasta de los estudiantes. La gamificación también ayuda a desarrollar habilidades como la resolución de problemas y el pensamiento crítico en un entorno lúdico.

Implementar foros en línea para discusiones permite a los estudiantes interactuar y compartir ideas fuera del aula. Estos foros, según Hrastinski (2008), ofrecen un espacio donde los estudiantes pueden discutir temas relevantes, hacer preguntas y colaborar en tareas. Esto fomenta el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades de comunicación escrita, además de permitir que los estudiantes participen a su propio ritmo.

Utilizar plataformas de blogs para practicar escritura anima a los estudiantes a crear y mantener blogs donde pueden publicar sus escritos. De acuerdo con Kumar y Nanda (2019), este tipo de actividad no solo mejora las habilidades de escritura, sino que también fomenta la reflexión y el pensamiento crítico. Los estudiantes reciben comentarios de sus compañeros y del docente, lo que enriquece su proceso de aprendizaje y mejora su capacidad de comunicar ideas de manera efectiva.

Fomentar la colaboración a través de documentos compartidos, como Google Docs, permite a los estudiantes trabajar juntos en tiempo real en un mismo documento. Esta estrategia, afirma Kumar y Nanda (2019), facilita el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo, promoviendo habilidades como la comunicación, la negociación y la cooperación. Además, los docentes pueden supervisar el progreso y hacer sugerencias en tiempo real.

Incorporar cuestionarios en línea para evaluación formativa proporciona a los docentes una herramienta para evaluar el progreso de los estudiantes y ofrecer retroalimentación inmediata. Estas evaluaciones, según Nicol (2016), ayudan a los estudiantes a identificar sus fortalezas y áreas de mejora, promoviendo un aprendizaje autónomo y adaptativo. Los cuestionarios en línea también permiten a los docentes ajustar sus estrategias de enseñanza según las necesidades de los estudiantes.

Crear proyectos multimedia para fomentar la creatividad implica asignar tareas que requieran el uso de herramientas multimedia como videos, presentaciones y gráficos. Robin (2016) sugiere que este tipo de proyectos

permite a los estudiantes expresar su creatividad y desarrollar habilidades tecnológicas, además de facilitar una comprensión más profunda y práctica de los conceptos estudiados.

Implementar el aprendizaje basado en proyectos usando tecnología consiste en diseñar unidades de aprendizaje donde los estudiantes trabajen en proyectos a largo plazo, utilizando diversas herramientas tecnológicas para investigar, colaborar y presentar sus resultados. Kumar y Nanda (2019) indican que este enfoque promueve la autonomía, la responsabilidad y el aprendizaje significativo, ya que los estudiantes aplican lo aprendido en un contexto real.

Crear quizzes interactivos usando tecnología se refiere a utilizar plataformas de quizzes para realizar evaluaciones rápidas y dinámicas. Nicol (2016) sostiene que estas herramientas hacen que las evaluaciones sean más atractivas y proporcionan retroalimentación inmediata, lo que ayuda a los estudiantes a identificar rápidamente sus errores y aprender de ellos.

Utilizar videos educativos en las lecciones complementa el contenido teórico con ejemplos visuales y prácticos. Los videos, afirma Kay (2016), pueden ayudar a los estudiantes a visualizar conceptos abstractos y mejorar su comprensión de los temas tratados en clase. Además, los videos pueden ser revisados varias veces, lo que es especialmente útil para los estudiantes que necesitan más tiempo para entender el material.

Finalmente, implementar lecciones en video para aprendizaje autodirigido permite a los estudiantes aprender a su propio ritmo. Los videos pregrabados pueden ser vistos y revisados según sea necesario, facilitando un aprendizaje más personalizado y adaptable. Esta estrategia, según Kay (2016), también libera tiempo de clase para actividades más interactivas y colaborativas.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo, se describen y fundamentan los procesos metodológicos empleados en la investigación. Se inicia exponiendo el problema de investigación que motiva el estudio, se detalla el enfoque y el tipo de investigación adoptado. Asimismo, se presentan los objetivos que persigue el presente estudio y las categorías de estudio definidas. Se abordan aspectos cruciales como el método empleado para recabar información, la técnica y los instrumentos utilizados, el diseño y validación, así como los procedimientos éticos implementados. También, se explica cómo se organizará la información recopilada y se detalla la técnica de análisis de datos empleada en este estudio.

3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

La presente investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo con el propósito de explorar y comprender en profundidad las estrategias didácticas empleadas por los docentes del Programa de Inglés de nivel intermedio alto en un instituto de Lima Norte.

De acuerdo con la definición proporcionada por Sánchez (2019), el enfoque cualitativo se basa en el uso de palabras, textos, discursos, y otros elementos para comprender la vida social de los sujetos a través de los significados que estos desarrollan. Esto es altamente pertinente para el presente estudio, ya que interesa profundizar en las percepciones, experiencias y perspectivas de los docentes y estudiantes respecto a las estrategias didácticas usadas en clases.

En concordancia con la caracterización de Strauss y Corbin (1990) sobre la investigación cualitativa, el enfoque del presente estudio se centra en la obtención de resultados que no se derivan de procedimientos estadísticos o cuantitativos, sino que se basan en una comprensión profunda de los fenómenos estudiados. Se quiere analizar las estrategias didácticas desde una perspectiva que permita captar los matices y detalles que no se pueden capturar únicamente a través de datos cuantitativos.

Finalmente, como señalan Denzin y Lincoln (1994), la investigación cualitativa es inherentemente política y se basa en múltiples posiciones éticas y políticas. Esto es relevante para la presente investigación, ya que interesa no solo describir las estrategias didácticas, sino también comprender los factores que influyen en las decisiones de los docentes.

3.2. PROBLEMA, OBJETIVOS Y CATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN

Problema de investigación:

¿Cuáles son los factores que afectan las decisiones de los docentes cuando seleccionan y utilizan las estrategias didácticas para la enseñanza del inglés de nivel intermedio alto de un instituto de inglés de Lima Norte?

Objetivos:

Objetivo general:

- Analizar los factores que afectan las decisiones de los docentes cuando seleccionan y utilizan las estrategias didácticas para la enseñanza del inglés de nivel intermedio alto de un instituto de inglés de Lima Norte

Objetivos específicos:

- Describir las estrategias didácticas empleadas por los docentes en el Programa de Inglés de nivel intermedio alto de un instituto de Lima Norte desde las opiniones de los estudiantes y desde las voces de los mismos docentes.
- Reconocer los factores que afectan las decisiones de los docentes sobre el uso de las estrategias didácticas que emplean en el programa de inglés de nivel intermedio.

Categorías:

En el contexto de la presente investigación, se utilizaron las siguientes categorías y subcategorías:

Tabla 7. Categorías y subcategorías de estudio

Categorías	Subcategorías
<p>Las estrategias didácticas utilizadas en el curso de inglés:</p> <p>Se refieren a las acciones planificadas y ejecutadas por los docentes con el propósito de guiar la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en un curso de nivel intermedio. Esto incluye la selección de métodos y técnicas de enseñanza, actividades de aprendizaje, y formas de interactuar con los estudiantes.</p>	<p>Estrategias didácticas para la expresión oral:</p> <p>Estas estrategias favorecen el desarrollo de habilidades de expresión y comprensión oral en inglés. Involucran acciones, técnicas y recursos para fomentar la interacción verbal entre estudiantes, entre el docente y el estudiante, de tal forma que logren comunicarse de manera fluida y coherente en situaciones cotidianas y reales.</p>
	<p>Estrategias didácticas para la comprensión lectora:</p> <p>Estas estrategias están diseñadas para asegurar la comprensión de textos escritos en inglés. A través de ellas, el docente procura que los estudiantes identifiquen ideas principales, inferir significados a partir del contexto, hacer conexiones entre ideas y analizar la estructura de los textos. El objetivo es permitir que los estudiantes adquieran habilidades de lectura crítica.</p>
	<p>Estrategias didácticas para la expresión escrita:</p> <p>Estas estrategias se enfocan en el desarrollo de habilidades de redacción en inglés. Favorecen la planificación, organización y elaboración de textos coherentes y persuasivos. Esto puede incluir la práctica de diferentes tipos de escritura, como ensayos, informes o correos electrónicos, con el propósito de favorecer la expresión escrita de los estudiantes.</p>
	<p>Estrategias didácticas para la comprensión auditiva:</p> <p>Estas estrategias comprenden las acciones del docente destinadas a potenciar la habilidad de los alumnos para entender el inglés hablado. Se centran en prácticas como utilizar el discurso del profesor para ejercicios auditivos y exponer a los estudiantes a distintos acentos, con el objetivo de procesar información oral en contextos reales y variados. Estas estrategias buscan una interacción activa con el idioma,</p>

	<p>mejorando así la comprensión auditiva en situaciones comunicativas auténticas.</p>	
	<p>Estrategias didácticas de uso transversal:</p> <p>Las estrategias didácticas de uso transversal se aplican a diversos contextos y no se limitan a desarrollar habilidades específicas ni a etapas particulares de una actividad. Promueven un aprendizaje holístico y flexible, permitiendo a los estudiantes transferir conocimientos y habilidades a diferentes áreas del conocimiento, fomentando el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas en diversos escenarios.</p>	
	<p>Estrategias didácticas para diferentes etapas de una actividad (emergente):</p> <p>Estas estrategias comprenden técnicas y métodos pedagógicos aplicados a las distintas fases de una actividad de aprendizaje en el contexto del inglés. Incluyen el warm-up, language presentation, controlled practice, communicative practice, y el wrap-up.</p>	
<p>Los factores que afectan la decisión de los docentes en el uso de dichas estrategias didácticas:</p> <p>Son las variables que determinan, condicionan y moldean las decisiones que toman los docentes de inglés al seleccionar y aplicar estrategias didácticas en sus aulas.</p>	<p>Factores relacionados al profesor:</p> <p>Son aquellas características y condiciones inherentes al propio docente que influyen en su capacidad y disposición para seleccionar y aplicar estrategias didácticas en el aula de inglés</p>	<p>Competencia pedagógica del docente:</p> <p>Esta subcategoría se refiere a las habilidades, conocimientos y experiencia del docente en la planificación, implementación y evaluación de estrategias didácticas efectivas. Se centra en las capacidades del profesor para crear un entorno de aprendizaje significativo y estimulante.</p> <hr/> <p>Estilos de enseñanza:</p> <p>Esta subcategoría se relaciona con las preferencias personales del docente en cuanto a cómo abordar la enseñanza. Esto puede influir en la selección de estrategias que se alineen con sus enfoques metodológicos.</p> <hr/> <p>Espacios formativos (emergente):</p> <p>Esta subcategoría se refiere a las oportunidades y entornos en los cuales los docentes reciben formación y desarrollo profesional. Incluye la participación en cursos, talleres, seminarios,</p>

		<p>comunidades de práctica y cualquier otro espacio donde los maestros puedan adquirir nuevos conocimientos y habilidades.</p>
		<p>Flexibilidad docente para adaptar actividades (emergente):</p> <p>Esta subcategoría se relaciona con la capacidad del docente para modificar y adaptar las actividades de enseñanza según las necesidades y características específicas de sus estudiantes. La flexibilidad implica la habilidad para ajustar los métodos y materiales didácticos en función de diversos factores contextuales.</p>
		<p>Experiencia docente (emergente):</p> <p>Esta subcategoría se refiere a la cantidad y calidad de los años de enseñanza que posee un docente. La experiencia docente incluye la exposición a diferentes contextos educativos y la habilidad desarrollada a lo largo del tiempo para manejar diversos desafíos en el aula.</p>
	<p>Factores relacionados al curso:</p> <p>Son las características y condiciones específicas del curso que influyen en la selección y aplicación de estrategias didácticas por parte de los docentes.</p>	<p>Objetivos de aprendizaje y enfoques metodológicos predeterminados por la institución:</p> <p>Esta subcategoría hace referencia a los propósitos educativos establecidos y los enfoques metodológicos seleccionados para guiar la enseñanza del inglés. Estos objetivos y enfoques influyen en la elección de estrategias que mejor se alineen con las metas educativas.</p> <p>Libro de texto utilizado en el curso (emergente):</p> <p>Esta subcategoría se refiere al material principal que se utiliza como base para la enseñanza en el</p>

		<p>curso. El libro de texto puede influir significativamente en las estrategias didácticas debido a su estructura, contenido, y los recursos adicionales que proporciona.</p>
		<p>Tema a tratar (emergente):</p> <p>Esta subcategoría se centra en el contenido específico que se debe cubrir en el curso. Los temas pueden variar en complejidad y relevancia, influyendo en las técnicas y métodos de enseñanza utilizados.</p>
		<p>Actividad a trabajar (emergente):</p> <p>Esta subcategoría se refiere a las tareas y ejercicios específicos que se diseñan para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Las actividades pueden incluir ejercicios individuales, trabajos en grupo, proyectos, etc.</p>
	<p>Factores relacionados a los estudiantes:</p> <p>Son aquellas características y condiciones inherentes a los estudiantes que influyen en la selección y aplicación de estrategias didácticas por parte de los docentes.</p>	<p>Necesidades de los estudiantes:</p> <p>Esta subcategoría considera la diversidad estudiantil como clave en la elección de estrategias didácticas, promoviendo la adaptación docente para atender distintos estilos de aprendizaje y contextos culturales, y priorizando la enseñanza inclusiva y diferenciada.</p>
		<p>Edad de los estudiantes (emergente):</p> <p>Esta subcategoría se refiere a la etapa de desarrollo en la que se encuentran los estudiantes, lo cual puede influir en sus capacidades cognitivas, emocionales y sociales. La edad es un factor determinante en la selección de estrategias didácticas adecuadas.</p>

		<p>Tipo de inteligencia de los estudiantes (emergente):</p> <p>Esta subcategoría se relaciona con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, que propone que los estudiantes tienen diferentes tipos de inteligencia, como lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, entre otras.</p>
		<p>Disposición de los estudiantes (emergente):</p> <p>Esta subcategoría considera la actitud y la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje. La disposición puede influir en su participación activa y en el aprovechamiento de las estrategias didácticas empleadas.</p>
		<p>Velocidad de aprendizaje de los estudiantes (emergente):</p> <p>Esta subcategoría se refiere al ritmo al cual los estudiantes adquieren y asimilan nuevos conocimientos y habilidades. Algunos estudiantes aprenden más rápidamente que otros, lo que requiere ajustes en las estrategias didácticas para acomodar diferentes ritmos de aprendizaje.</p>
		<p>Nivel real de los estudiantes (emergente):</p> <p>Esta subcategoría se centra en el nivel actual de conocimiento y habilidades que tienen los estudiantes en relación con el contenido del curso. Evaluar el nivel real permite a los docentes ajustar sus estrategias para que sean adecuadas y desafiantes.</p>

	<p>Factores relacionados al instituto:</p> <p>Son aquellos elementos y condiciones propias de la institución educativa que influyen en las decisiones de los docentes sobre las estrategias didácticas a utilizar.</p>	<p>Contexto educativo y recursos disponibles:</p> <p>Esta subcategoría engloba el entorno físico y social en el que se lleva a cabo la enseñanza del inglés, incluyendo consideraciones sobre el acceso a materiales didácticos, tecnología, apoyo institucional y condiciones que puedan influir en la implementación de estrategias.</p>
	<p>Factores relacionados a las características de la clase:</p> <p>Son aquellas características específicas del entorno del aula y la dinámica de la clase que influyen en la selección y aplicación de estrategias didácticas por parte de los docentes. Estos factores incluyen aspectos físicos, sociales y organizativos del aula.</p>	<p>Modalidad de clase (emergente):</p> <p>Esta subcategoría se refiere al formato en el que se imparte la clase, ya sea presencial, en línea, híbrida, u otras modalidades. La modalidad de clase influye en las estrategias didácticas que pueden ser efectivamente implementadas y en cómo se interactúa con los estudiantes.</p> <p>Tiempo disponible en clase (emergente):</p> <p>Esta subcategoría se refiere a la cantidad de tiempo asignado para cada sesión de clase y al tiempo total disponible a lo largo del curso. Este factor puede influir en la profundidad con la que se pueden cubrir los temas y en la planificación de actividades didácticas.</p>

Elaboración propia

3.3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El estudio de caso, según Yin (2003), es un método de investigación que se enfoca en investigar un fenómeno actual en profundidad y dentro de su contexto real, especialmente cuando las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. Esto implica un análisis detallado de un caso particular, ya sea una persona, grupo, organización, proceso, programa, institución o evento, en su contexto auténtico. Además, Mendivil (2020) destaca que el estudio de caso implica una indagación empírica, considerando tanto la complejidad como la singularidad del caso en cuestión.

La elección del método de estudio de caso para el presente estudio se justifica en la necesidad de comprender a fondo las estrategias didácticas empleadas por los docentes en el Programa de Inglés de nivel intermedio alto. Este enfoque se alinea con la búsqueda de respuestas a las preguntas "cómo" y "por qué" (Stake, 1998) y se adapta a la comprensión de un fenómeno específico en su contexto real y complejo. Asimismo, el método de estudio de caso permite una investigación exhaustiva y holística, considerando la subjetividad del investigador y la necesidad de abordar un caso particular (Mendivil, 2020; Yin, 2003).

El caso del presente estudio se concentra en las estrategias didácticas de los docentes del programa de inglés del nivel intermedio en un instituto de inglés de Lima. Este caso se caracteriza por su singularidad y complejidad, abordando tanto a los docentes que imparten las clases como a los estudiantes inscritos en dicho programa. Esta elección se basó en la necesidad de entender a fondo las estrategias didácticas empleadas en el contexto específico del programa de inglés de nivel intermedio alto.

El estudio se llevó a cabo en el nivel intermedio del programa para jóvenes y adultos de un instituto de inglés en Lima Norte que se caracteriza por su diversidad, con clases que varían en tamaño de 8 a 20 alumnos y horarios que se extienden desde las 7 AM hasta las 10:45 PM. Los estudiantes tienen la opción de elegir diferentes frecuencias de clases y duraciones. Además, a esto se añade la relevancia del examen TOEFL, el mismo que los estudiantes de

intermedio alto deben rendir antes de pasar al nivel avanzado. Este examen funciona como puerta de acceso a oportunidades académicas y laborales y agrega un componente crucial al estudio, dado que las estrategias didácticas pueden influir directamente en el desempeño de los estudiantes en este examen.

3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA EL RECOJO DE INFORMACIÓN. VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Las técnicas seleccionadas para la recolección de datos en este estudio incluyen la entrevista semiestructurada, el focus group y el análisis documental. Cada técnica fue escogida por su capacidad para profundizar en las percepciones y prácticas dentro del ámbito de la enseñanza del inglés, permitiendo así una comprensión rica y multidimensional del fenómeno estudiado. Estas técnicas se complementan entre sí para cubrir un espectro amplio de información, desde respuestas individuales detalladas hasta discusiones grupales dinámicas y el contexto institucional y pedagógico documentado.

Primeramente, se decidió usar una entrevista semiestructurada, la cual, si bien se basa en una guía de preguntas, permite al entrevistador realizar preguntas adicionales para aclarar conceptos u obtener información adicional (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En cuanto al instrumento, se usó el guion de entrevista, la cual se define como una guía de preguntas agrupadas por temas o categorías, basadas en los objetivos del estudio y la literatura sobre el tema (Díaz-Bravo et al., 2013).

En segundo lugar, se eligió utilizar un focus group con estudiantes. Este proceso implicó, en congruencia con lo propuesto por Monje (2011), y Escobar y Bonilla-Jimenez (2017), la realización de entrevistas grupales semiestructuradas con un moderador.

En tercer lugar, se hizo uso de un análisis documental, el cual se utiliza en investigaciones que utilizan fuentes secundarias, es decir, fuentes de información que no han sido creadas directamente por el investigador a través de herramientas como encuestas o entrevistas, sino que han sido creadas por otros individuos o instituciones y se han materializado en documentos en

diversos formatos, como impresos, digitales o audiovisuales (Sime, 2021). El método de análisis utilizado fue el de análisis de contenido por tipo, el cual se centra en la identificación y sistematización de categorías temáticas presentes en los documentos, permitiendo comprender la estructura y organización de la información, así como los conceptos clave y las relaciones entre ellos (Vadillo & Gómez, 2020).

Los instrumentos diseñados para cada técnica de recolección de datos se elaboraron con base en los objetivos de investigación y respaldados por la literatura existente. El guion de entrevista semiestructurada incluyó preguntas agrupadas por temas relevantes, permitiendo a los entrevistadores la flexibilidad de indagar más profundamente cuando fuera necesario. El esquema para el focus group fue estructurado para fomentar una discusión fluida y abierta entre los participantes, centrada en las estrategias didácticas identificadas. Por último, el análisis documental se guió por un marco que examina el enfoque pedagógico, los objetivos de aprendizaje y las estrategias didácticas recomendadas, basado en la documentación oficial de la institución.

Para la validación de los instrumentos, se seleccionó a dos jueces de notable experiencia. El primero es un destacado experto en la enseñanza del inglés, mientras que la segunda es una autoridad en didáctica. La validación se enfocó en el contenido y diseño metodológico, asegurándose de que las preguntas fueran pertinentes y adecuadas para el contexto educativo. Estos validadores evaluaron los instrumentos utilizando los siguientes criterios de validez:

Tabla 8. Criterios de validez

Utilidad	La pregunta permite recopilar datos pertinentes y útiles al propósito del objetivo del instrumento; es decir, es adecuada para obtener la información necesaria.
Claridad	La pregunta está formulada de manera que no hay ambigüedades, lo que garantiza que los datos recopilados sean precisos y relevantes.
Suficiencia	El número de ítems me permite recoger toda la información que se espera en cada instrumento
Coherencia	Existe coherencia entre el objetivo de los instrumentos y su propio contenido

Elaboración propia

En función de dichos criterios, se les brindó a los validadores una serie de preguntas dicotómicas orientadas a facilitar la revisión y validación de cada instrumento. Para ello, se dispuso un formato de validador (véase Anexo 2), dentro del cual, se detallaron las categorías y subcategorías del estudio, así como las preguntas que se habían propuesto para obtener información sobre cada una de las subcategorías planteadas. Además, en la sección derecha de cada matriz, se colocó un espacio destinado a los comentarios que los validadores pudiesen estimar necesarios.

El primer experto, especializado en la enseñanza del inglés, aportó valiosas sugerencias para la entrevista semiestructurada. Propuso renombrar la categoría 'estrategias didácticas para la habilidad oral' a 'estrategias didácticas para la expresión oral', argumentando que esto ofrecería mayor claridad. Resaltó la importancia de incluir introducciones aclaratorias para asegurar que los docentes comprendan las preguntas y observó que la longitud de la entrevista podría ser un factor por considerar. En cuanto al focus group, recomendó revisar su duración y, de mantenerla, informar adecuadamente a los estudiantes. No emitió comentarios significativos sobre las matrices de análisis de documentos.

La segunda experta, especialista en didáctica, se enfocó en la utilidad de las preguntas de la entrevista semiestructurada. Sugirió preguntas más específicas, eliminando aquellas redundantes o menos necesarias. Por ejemplo, en algunos casos, se había acompañado la pregunta principal de un “¿por qué?”. Al respecto, la experta cuestionó lo que se buscaba obtener a través de esta

pregunta, y recomendó, en vez, tener preguntas orientadas a obtener la información requerida en caso de que el entrevistado no la proveyera. Además, recomendó transferir ciertas preguntas del apartado 'estrategias didácticas' al de 'factores', buscando mayor coherencia, por lo que, se revisó la adecuación de cada pregunta para su sección, y se movieron algunas para asegurar coherencia. También, aconsejó reformular algunas preguntas para mejorar su claridad. Esta experta coincidió en que la duración de la entrevista podría ser excesiva. En lo que respecta al focus group, propuso replantear algunas preguntas para elevar su calidad, por lo cual, se revisó las preguntas y se parafraseo algunas de ellas para asegurar mayor comprensión y utilidad. No proporcionó comentarios adicionales sobre las matrices de análisis de documentos.

En base a los resultados de la validación, se realizaron ajustes tanto en el guión de la entrevista y como en el del focus group (véase Anexo 3). Por ejemplo, se hizo cambios en la terminología para clarificar conceptos que podrían parecer obvios, se reestructuraron las categorías y se reformularon preguntas para garantizar la comprensión. La longitud de la entrevista y el focus group se revisó, y se decidió priorizar ciertas preguntas, dejando a las demás como preguntas de apoyo para usarlas solo en caso de que fuese necesario obtener mayor detalle por parte de los entrevistados o participantes.

Una vez validados los instrumentos, se llevaron a cabo la entrevista semiestructurada y el focus group tal y como se indica en la siguiente tabla:

Tabla 9. Aplicación de instrumentos

Instrumento	Fecha de aplicación	Duración
Primera entrevista semiestructurada	20 de octubre del 2023	42 minutos
Segunda entrevista entructurada	20 de octubre del 2023	33 minutos
Primer focus group	22 de octubre del 2023	42 minutos
Segundo focus group	24 de octubre del 2023	21 minutos

Elaboración propia

Para las entrevistas semiestructuradas, se entrevistó a dos docentes sobre los factores que afectan sus decisiones sobre que estrategias didácticas usan en clase. Para seleccionar a los docentes a entrevistar, se determinó como criterios, que cuenten con estudios en educación a nivel de pregrado como mínimo, que tenga más de tres años enseñando el nivel intermedio en la institución y que se encuentren dictando dos cursos diferentes del nivel intermedio alto.

Para el focus group, se convocó a dos grupos de estudiantes para discutir libremente sobre las estrategias didácticas que usan sus docentes. Se seleccionaron seis estudiantes de cada docente participante en la investigación. Dicha selección se realizó mediante muestreo por conveniencia; es decir, se consideró a aquellos estudiantes que estuvieron dispuestos a participar. Para ello, se llevó a cabo una convocatoria específica, donde se explicó el propósito de la investigación y se solicitó el consentimiento informado de los estudiantes que cumplan con los criterios. Durante el focus group, se aplicó el guion del focus group.

Finalmente, se realizó el análisis de documentos, el cual consistió en la revisión de tres documentos, las directrices metodológicas para niveles básicos e intermedios (n/a), la guía de técnicas para el aprendizaje cooperativo (n/a), y el listado de recursos tecnológicos sugeridos (n/a)¹. A través de este análisis, se buscó obtener información sobre el enfoque pedagógico adoptado, los objetivos de aprendizaje establecidos, los contenidos y su secuenciación, las estrategias didácticas recomendadas, así como las pautas de evaluación y seguimiento. Este análisis, ayudó a comprender mejor el contexto de la investigación.

3.5. PROCEDIMIENTOS PARA ASEGURAR LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN.

Para asegurar la ética en la investigación, se llevó a cabo un proceso meticuloso comenzando con la elaboración del texto del protocolo del consentimiento informado. Utilizando el formato provisto por la universidad, se informó a los alumnos y docentes participantes acerca de los objetivos de los

¹ No se pudo identificar un año de publicación en ninguno de estos tres documentos dado que los tres corresponden a documentos institucionales que se actualizan periódicamente

estudios de los cuales serían parte y de la duración aproximada de las mismas. Este paso era crucial para garantizar que todos los participantes estuvieran debidamente informados antes de proceder. Además, en lo que respecta al análisis de documentos, se solicitó y obtuvo la autorización correspondiente del instituto, asegurando así el cumplimiento de los protocolos éticos en todos los aspectos del estudio.

En la siguiente fase, durante la realización del focus group y de la entrevista semiestructurada, se mantuvo la transparencia y el respeto por la autonomía de los participantes. Tras agradecer a los alumnos y a los docentes por su participación, se les proporcionó el formato de consentimiento informado, solicitándoles su firma. Este acto no solo servía como un registro formal de su consentimiento sino también como una reafirmación de su comprensión y voluntad para participar. Con estas firmas obtenidas, se dio inicio oficialmente al focus group, asegurando que todos los procedimientos éticos habían sido diligentemente seguidos.

3.6. PROCEDIMIENTOS PARA ORGANIZAR LA INFORMACIÓN RECOGIDA

El capítulo titulado "Procedimientos para Organizar la Información Recogida" desempeña un papel fundamental en el esquema general de esta investigación. En este segmento, se detalla meticulosamente los métodos y técnicas empleados para transformar la información cruda obtenida de entrevistas y focus groups en datos estructurados y analizables, clave para alcanzar los objetivos de nuestro estudio. Este proceso multifacético incluye etapas como la transcripción y depuración de la información recabada, el análisis detallado a través de la codificación y categorización, la elaboración de matrices para la organización de los datos, y el reajuste de estas matrices para garantizar su precisión y relevancia en el análisis de resultados. Cada una de estas etapas se describe con el propósito de ofrecer una visión clara y detallada de cómo se gestionó la información desde su recogida inicial hasta su preparación final para el análisis y la interpretación en el marco de la investigación. Este proceso no solo asegura la integridad y calidad de los datos, sino que también subraya la rigurosidad y transparencia metodológica que son esenciales en la investigación cualitativa.

3.6.1. Transcripción de datos y depuración de la información

Este primer paso se centró en la transcripción de los audios de las entrevistas y focus group grabados vía Zoom, utilizando la funcionalidad avanzada de 'transcribir' de Microsoft Word. Este proceso automatizado proporcionó un borrador textual que después fue meticulosamente depurado. La depuración consistió en una revisión palabra por palabra, que fue especialmente intensiva para la entrevista con la segunda docente, donde los problemas técnicos con el micrófono generaron una cantidad significativa de incoherencias en la transcripción. La revisión incluyó la eliminación de errores, ajustes de términos mal interpretados por el software y la eliminación de muletillas y duplicidades, refinando el texto hasta alcanzar una versión final coherente y fiel al contenido originalmente expresado.

3.6.2. Análisis de la información: Codificación y Categorización

En esta etapa, el análisis cualitativo tomó forma a través de la codificación y categorización sistemática de los datos transcritos. La codificación se realizó de manera que cada fragmento de texto se asoció con códigos específicos que reflejaban las categorías temáticas determinadas por la investigación, tales como las 'estrategias didácticas para la enseñanza de inglés' y los 'factores que afectan las decisiones docentes'. Este proceso fue crucial para extraer la información relevante de las entrevistas y focus groups, y para preparar el terreno para un análisis más profundo. Se prestó especial atención a la coherencia entre las categorías y los datos codificados, asegurando que cada código reflejara con precisión la intención y el contexto del fragmento de texto correspondiente.

3.6.3. Elaboración de matrices para registro de data

La elaboración de matrices (véase anexo 4) implicó un proceso detallado de diseño y población de tablas que capturaron la esencia de los datos codificados. En las matrices se ubicaron la selección de citas textuales de las transcripciones tomando en cuenta las categorías y subcategorías, como posibles subcategorías emergentes. Las matrices se diseñaron para ser herramientas dinámicas, permitiendo ajustes y adiciones a medida que surgían nuevas comprensiones durante el análisis.

3.6.4. Reajuste de matrices y versión final lista para su uso en la redacción del análisis de resultados

Tras la construcción inicial de las matrices, se llevó a cabo un proceso de reajuste. Esto implicó revisar una vez más las transcripciones completas para confirmar que todos los datos relevantes estuvieran capturados y correctamente asociados dentro de las matrices. Se hicieron correcciones y ajustes para refinar la precisión de las matrices, garantizando que la versión final estuviera completa y lista para informar de manera efectiva la redacción del capítulo de resultados de la investigación. Esta fase final fue crítica para asegurar que la información disponible facilite el análisis de los resultados y la interpretación de los datos.

3.7. TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para asegurar la profundidad de los resultados de la presente investigación, se usó la técnica de triangulación, que consiste en el contraste y en la utilización de diversas fuentes de datos para obtener una comprensión más rica y validada del fenómeno de estudio (Patton, 1999). La triangulación de datos fue de fuentes, se logró mediante el uso de entrevistas semiestructuradas y focus groups, que permitieron captar distintas perspectivas y experiencias de los participantes. A ello, se adicionó el análisis de documentos relevantes para añadir una capa de contextualización y corroboración de los temas emergentes.

Esta técnica de análisis fue seleccionada por su reconocida capacidad para contrastar y confirmar hallazgos, lo que refuerza la credibilidad y reduce los sesgos inherentes a la utilización de un único método (Denzin, 1978).

Para la realización de la triangulación, primeramente, se consideraron las categorías de investigación. Respecto de la primera categoría, estrategias didácticas que los docentes de inglés seleccionan y usan en sus clases, inicialmente, la intención era enfocarse en aquellas utilizadas por los docentes para el fomento de las habilidades de aprendizaje del idioma inglés y aquellas asociadas al uso de tecnología; no obstante, debido a que la información obtenida por las fuentes proporcionó información sobre otro tipo de estrategias, se consideró clasificaciones emergentes. De manera similar, mientras se iba

obteniendo información sobre los factores que influyen las decisiones de los docentes al momento de seleccionar y usar estrategias didácticas en clase, iban surgiendo factores que no habían sido consideradas en el marco teórico, pero que, sin embargo, sí seguían un patrón lógico. Por ello, se decidió agrupar los factores según las características que compartían y considerar clasificaciones emergentes.



CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Esta sección constituye un elemento fundamental en la comprensión de cómo los docentes seleccionan y aplican estrategias didácticas en un contexto educativo específico. Esta parte de la tesis se centra en desentrañar las complejidades y los matices de las decisiones pedagógicas, guiada por el problema de investigación principal: identificar los factores que inciden en las elecciones de los docentes en cuanto a estrategias didácticas para la enseñanza del inglés a nivel intermedio alto en un instituto de Lima Norte.

Siguiendo el objetivo general de analizar estos factores, esta sección se adentra en un examen exhaustivo de las estrategias didácticas empleadas, basándose en los datos recogidos a través de entrevistas, grupos focales y análisis de documentos. El objetivo es describir estas estrategias desde las perspectivas de los docentes y los estudiantes, proporcionando así una visión multidimensional de la práctica docente. Además, se enfoca en reconocer y profundizar en los múltiples factores que influyen en las decisiones de los docentes, incluyendo su formación y experiencia, las características y necesidades de los estudiantes, los objetivos del curso y las peculiaridades del contexto educativo.

Para una comprensión más completa, se han incorporado subcategorías emergentes que han sido reconocidas tanto por los docentes como por los estudiantes durante el proceso de recolección de datos. Estas subcategorías emergentes han sido integradas en el análisis porque reflejan aspectos significativos no contemplados inicialmente, pero que resultan esenciales para entender las elecciones didácticas. La incorporación de estas subcategorías se ha realizado de manera sistemática: primero, fueron identificadas y codificadas a partir de los datos cualitativos; posteriormente, se organizó la información para asegurar que su relevancia y contexto fueran claros dentro del análisis global. Esta organización se explica detalladamente en los apartados subsecuentes de este capítulo.

Esta interpretación de los resultados es vital para comprender no solo qué estrategias didácticas se utilizan, sino también por qué se eligen y cómo se implementan en el aula. La finalidad es ofrecer un análisis detallado de la

interacción entre la teoría pedagógica y la práctica docente, y cómo esta interacción impacta en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Este análisis proporciona insights valiosos para futuras intervenciones pedagógicas y mejoras en el campo de la enseñanza del inglés, particularmente en contextos similares al estudiado.

4.1. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS

4.1.1. Estrategias didácticas para la expresión oral

A través de las entrevistas, focus groups y revisión de análisis de documentos, se pudo identificar diversos elementos de las estrategias didácticas para la expresión oral presente en la selección de los docentes para enseñar inglés en el nivel intermedio alto. A continuación, se analizan las estrategias didácticas orientadas a favorecer la expresión oral del idioma inglés en los estudiantes.

a. Actividades didácticas

En primer lugar, los docentes mencionaron el juego de roles: "trabajo mucho con lo que es el juego de roles" (E01, p. 3), actividad didáctica también resaltada por los estudiantes participantes del focus group, quienes enfatizaron la relevancia de la dramatización al realizar esta actividad: "cuando veíamos conversaciones (...), nos ponían en parejas, y empezamos a leer las conversaciones, pero obviamente con un poco de sentido, no solo lectura, sino también dándole un poco de dramatismo" (F1, p. 9). Cabe mencionar que el uso de "role plays" (D1, p. 7) también fue recomendado en los documentos orientadores de la institución. De acuerdo con Pardo (2020), los juegos de roles pueden ser muy beneficiosos para enseñar inglés como lengua extranjera ya que proporcionan un contexto para el uso del idioma, permitiendo a los estudiantes practicar y mejorar sus habilidades de habla y escucha de manera realista e interactiva. Los juegos de rol también ayudan a los estudiantes a desarrollar su confianza y fluidez en inglés, así como su capacidad para usar el idioma en diferentes situaciones sociales.

El mingle (D1, p. 6) fue otra actividad didáctica que fue mencionada por los docentes y mencionada en los documentos analizados: "les pido preguntar a

más de un compañero. Si es así, hacen mingle" (E02, p. 4). Las actividades de "mingle" en la enseñanza del inglés son altamente valoradas por su naturaleza interactiva y dinámica. Según Borzova (2014), el "mingle" es una actividad corta donde los estudiantes se desplazan por el aula e interactúan en conversaciones entre ellos. Estas actividades son populares entre los educadores debido a su flexibilidad, ya que animan a los estudiantes a levantarse y moverse, proporcionando numerosas oportunidades para que los estudiantes hablen, mientras reducen el tiempo de habla del profesor. Además, los "mingles" involucran efectivamente a los estudiantes en interacciones comunicativas activas, aumentando su tiempo de conversación.

Los docentes entrevistados también mencionaron actividades didácticas que no fueron reconocidas por los alumnos ni se ubicaron en los documentos. Estas actividades incluyen el reporting: "también [hago] reporting si es que una actividad que me permite hacerlo" (E02, p. 4), y el trabajo en parejas: "los pongo en parejas de igual manera " (E02, p. 4).

Respecto del trabajo en parejas, si bien los docentes afirman que realizan esta actividad didáctica en clase, los alumnos participantes del focus group destacaron el trabajo en grupos: "formamos grupos, y tratamos de conversar con todos los compañeros del aula y no solo con lo que tienes al lado, y así el profesor nos hace hablar más en inglés" (F2, p. 5). En este sentido, los alumnos parecen valorar más el trabajo en grupo que el de pareja.

Respecto de estas dos actividades didácticas, Ur (2012) afirma que el trabajo en grupo fomenta la autonomía del aprendiz y es motivador para muchos, ofreciendo más oportunidades para la contribución y la discusión, siendo especialmente beneficioso para practicar la fluidez oral. Sin embargo, puede ser difícil de organizar y controlar, y no todos los estudiantes pueden favorecer este enfoque. El trabajo en parejas, más simple de organizar, es mejor para tareas cortas, pero ofrece menos diversidad de interacción.

También, se hizo mucho énfasis en ejercicios de fluidez:

"yo creo que también he tenido profesores quienes para desarrollar más el habla o la fluidez o generar ideas más rápido en inglés, el ejercicio ha sido que simplemente nos han dicho que tenemos que solamente expresar las ideas y no

estar preocupados de si la oración que estamos diciendo es correcta, si no llegará o llegara a completar la idea como podamos y poco a poco, nos va corrigiendo algunas cosas, explicando" (F2, p. 5).

En ese sentido, una de las docentes entrevistadas destacó los "musical chairs" como técnica didáctica que utiliza para este propósito: "yo utilizo (...) musical chairs (...) para practicar la fluidez." (E02, p. 3).

Adicionalmente, a través de la revisión de documentos, se identificaron otras actividades didácticas sugeridas por la institución, que, sin embargo, no fueron identificadas ni por docentes ni por alumnos: "debates" (D1, p. 7), "presentations" (D1, p.9), y "elaboration, summarizing, paraphrasing, asking questions" (D1, p. 9), "numbered heads together" (D2, p. 2), "virtual talking token" (D2, p. 9), "think-pair-share" (D2, p. 2), "paraphrase passport; rally robin" (D2, p. 3), "carousell brainstorming" (D2, p. 3), "circle the sage" (D2, p. 3), "rooms" (D2, p. 3), "gallery walk" (D2, p. 4), "instant star" (D2, p. 4), "jigsaw" (D2, p. 4), "thinkpad brainstorming" (D2, p. 5), "three-minute pause" (D2, p. 5), "three stay, one stray" (D2, p. 6), "three-step interview" (D2, p. 6), "think-pair-square" (D2, p. 6), "two facts and a fib" (D2, p. 7), "visible quiz"" (D2, p. 7), "pass a problem" (D2, p. 8), "round robin brainstorming"" (D2, p. 8), "say and switch" (D2, p. 8), "send a problem" (D2, p. 9), y "team-pair-solo" (D2, p. 10).

Estas actividades corresponden a las actividades de aprendizaje cooperativo propuestas por Kagan (1994), las cuales se centran en involucrar a los estudiantes en experiencias de aprendizaje interactivas y colaborativas. Estas actividades están diseñadas para fomentar entornos de aprendizaje positivos para estudiantes de todos los niveles y habilidades. A diferencia de las estructuras de enseñanza tradicionales, donde los estudiantes escuchan pasivamente al profesor, las actividades de Kagan fomentan la participación activa de todos los estudiantes.

El beneficio general de estas estrategias incluye el desarrollo de la autoestima, habilidades sociales, habilidades de liderazgo y habilidades de comunicación en los estudiantes. También promueven beneficios académicos y sociales, con un comportamiento mejorado y reducción de interrupciones en el aula.

Al no ser mencionadas ni por los docentes ni por los alumnos, se colige que puede haber una falta de implementación efectiva de estas técnicas en el aula o una falta de percepción sobre su utilidad por parte de los profesores y estudiantes. Es posible que, aunque las actividades de aprendizaje cooperativo propuestas por Kagan (1994) estén bien documentadas en la literatura pedagógica y recomendadas en los documentos orientadores de la institución, su adopción práctica enfrenta obstáculos como la falta de capacitación docente adecuada, recursos limitados, o simplemente resistencia al cambio en las prácticas educativas tradicionales.

Además, la discrepancia entre las actividades mencionadas en los documentos institucionales y las realmente percibidas y valoradas tanto por estudiantes como docentes, sugiere la necesidad de una evaluación más profunda sobre cómo se están comunicando y fomentando estas estrategias en el contexto educativo. Esto podría implicar un rediseño en la formación docente, para asegurar que las didácticas colaborativas no solo se comprendan mejor, sino que también se apliquen de manera efectiva para maximizar sus beneficios en el aprendizaje de los estudiantes.

b. Técnicas didácticas

Otro elemento que se identificó fueron las técnicas didácticas para la expresión oral. Respecto de esto, los alumnos se refirieron a la Inmersión Lingüística: "si quieres preguntar algo y lo preguntas en español, pues te dicen: 'in English' y, tienes que buscar la manera de preguntarlo de esa forma. Y es algo que te obliga a ti mismo a estar en el entorno - sí o sí tienes que hablar el inglés" (F1, p. 9). También, se mencionó la Técnica de Discusión Centrada en el Estudiante: "[el profesor] hace que todos los estudiantes compartan su opinión" (F2, p. 1). Otra técnica didáctica mencionada fue dar retroalimentación sobre la producción oral de los estudiantes: "[el profesor] nos da retroalimentación en los speaking, en los writings" (F2, p. 2).

Asimismo, a través del análisis de documentos, se identificó la importancia de implementar variados patrones de interacción entre los estudiantes: "implement varied interaction patterns" (D1, p. 1), e involucrar a los alumnos mediante la técnica de elicitation: "involve students through elicitation" (D1, p. 2).

Esto se refiere a que el docente debe buscar que no solo el alumno se comunique individualmente, o solo con el docente, sino también fomentar la interacción alumno- alumno.

Implementar el patrón de interacción alumno-alumno presenta múltiples beneficios que enriquecen el proceso de aprendizaje. La interacción entre alumnos, según Skehan (2018), promueve la participación activa de todos, creando un ambiente de aprendizaje dinámico y motivador, independientemente del nivel de dominio del idioma. Long (2015) señala que permite la práctica y mejora de habilidades comunicativas en contextos reales. Ellis (2019) destaca que el aprendizaje es más profundo y significativo cuando los estudiantes comparten y debaten ideas. Bell (2016) subraya el fomento del trabajo en equipo y colaboración, mientras que Burns (2019) apunta a un incremento en la motivación y compromiso por parte de los estudiantes al sentirse involucrados en su aprendizaje.

4.1.2. Estrategias didácticas para la comprensión lectora

a. Métodos didácticos para la comprensión lectora

Respecto de las estrategias didácticas para la comprensión lectora, los docentes hicieron mención de dos métodos didácticos - el método bottom-up: "podemos trabajar a veces con un bottom-up, que es de lo más específico" (E01, p. 4) y el método top-down: "un top-down, que es de lo más general a lo más específico" (E01, p. 4).

Según, Harmer (2015), el enfoque top-down implica una visión general del texto, donde el lector u oyente absorbe la idea global, apoyado por sus conocimientos previos y expectativas sobre el contenido. Según el autor, esta perspectiva es similar a observar un bosque en su totalidad. En contraste, el enfoque bottom-up se enfoca en los detalles específicos como palabras individuales, frases o dispositivos cohesivos. Los lectores u oyentes construyen su comprensión uniendo estos elementos detallados, comparable a examinar los árboles individuales dentro de un bosque.

Harmer señala que, en niveles de aprendizaje más bajos, los estudiantes suelen concentrarse en el procesamiento bottom-up debido a dificultades en

identificar palabras. Aquí, recomienda un enfoque en el reconocimiento de palabras. A medida que los estudiantes progresan, Harmer sugiere que la lectura debe verse como una interacción entre ambos enfoques. Argumenta que, aunque los detalles son cruciales para comprender el conjunto, una visión general del tema es necesaria para procesar esos detalles de manera efectiva.

b. Técnicas didácticas para la comprensión lectora

También, se identificaron técnicas didácticas para la comprensión lectora. Al respecto, los docentes mencionaron: el modelado de la técnica del skimming: "en lo que es reading, se trabaja con (...) skimming, que es una lectura rápida para identificar ideas principales" (E01, p. 4), el modelado de la técnica del scanning: "y scanning, que es una lectura también rápida en la que ellos identifican detalles, información específica" (E01, p. 4), y hacer que los alumnos hagan resúmenes de la lectura: "cuando tengo el tiempo, les pido también hacer un pequeño resumen" (E02, p. 4).

c. Recursos didácticos para la comprensión lectora

Adicionalmente, los docentes también detallaron los recursos didácticos que utilizan para facilitar la comprensión lectora. Estos recursos incluyeron el material adicional para fomentar la lectura extensiva: "si vemos que los alumnos no están leyendo bien, no están captando ideas generales, específicas, podemos darle material adicional. Entonces, ellos ya empezarían a leer de forma extensiva; es decir, por placer" (E01, p.3), imágenes antes de empezar a leer: "suelo iniciar con imágenes" (E02, p. 4), preguntas sobre experiencias personales: "entonces, empiezo con algo muy personal, alguna experiencia o algo conectado a lo que estamos a punto de trabajar" (E02, p. 4) y preguntas de comprensión lectora: "a veces, incluso preguntarse entre ellos, algo referente a la lectura o en general" (E02).

Cabe mencionar que no se obtuvo información sobre esta habilidad en particular ni a través de los alumnos ni de los documentos. Esto podría estar reflejando que tanto los alumnos como la institución valoran más las habilidades productivas que receptivas.

La enseñanza de habilidades receptivas en el aprendizaje del idioma inglés es crítica por varias razones. En primer lugar, el objetivo principal de enseñar estas habilidades es ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de entender e interpretar materiales orales y escritos. Este aspecto fundamental de la comprensión del idioma es esencial para una comunicación efectiva. Además, las habilidades receptivas, específicamente la lectura y la escucha, son vitales para la adquisición del idioma. No solo sirven para la comprensión, sino también para propósitos específicos como entretenimiento o recolección de información (Sowton, 2021).

4.1.3. Estrategias didácticas para la expresión escrita

a. Técnicas didácticas para la expresión escrita

La primera técnica didáctica identificada tanto a través de las entrevistas como del análisis de documentos fue la de la lluvia de ideas: "en cuanto a lo que es el writing, se trabaja con un brainstorming acerca del título del párrafo que ellos vayan a redactar. Ellos dan sus ideas, y relacionan esas ideas con tema principal" (E01, p. 4). Asimismo, a través del análisis de documentos, se destacó la importancia de asignar un tiempo adecuado para llevar a cabo este proceso: "students can be given some time to develop some kind of brainstorm, outline, or mind map of their writing beforehand" (D1, p. 7). Según Scrivener (2011), la técnica de "lluvia de ideas" se utiliza para generar una gran cantidad de ideas sobre un tema. Este proceso implica 'abrir la mente y dejar que las ideas fluyan', evitando el juicio crítico prematuro que puede descartar ideas potencialmente útiles.

También, en el análisis de documento, se identificó la importancia de ayudar a los alumnos a hacer un outline de la composición que van a escribir, y de fomentar el uso de mapas mentales: "students can be given some time to develop some kind of brainstorm, outline, or mind map of their writing beforehand" (D1, p. 7). Adicionalmente, se mencionó la importancia de exponer a los alumnos a un modelo y a prompts que faciliten su redacción de sus propios escritos: "expose them to a model of the genre they are about to produce and provide prompts to facilitate their writing" (D1, p. 7).

En este sentido, proporcionar un modelo a los estudiantes ofrece diversos beneficios en el proceso de aprendizaje, especialmente en la escritura. Graham y Beard (2018) señalan que los modelos clarifican las expectativas, ayudando a los estudiantes a enfocarse y evitar errores. Tribble (2019) sugiere que los modelos pueden mejorar la calidad de los textos al guiar la estructura de ideas y el uso adecuado del lenguaje. Zheng y Warschauer (2018) indica que tener un modelo reduce la ansiedad y fortalece la confianza de los estudiantes en sus habilidades de escritura. Finalmente, Lunsford y Yancey (2018) destacan que los modelos promueven el aprendizaje por observación, permitiendo a los estudiantes incorporar buenas prácticas de escritura en sus propios textos.

Además, los docentes hicieron referencia a la redacción de un primer borrador: "hacemos un primer borrador. Ellos son capaces de escribir un párrafo, pero siempre les presento las pautas de cómo pueden empezar ese párrafo" (E02, p.5).

También, se mencionó el fomento de comparación en pares: "have students engage in peer feedback" (D1, p. 7), al respecto se resaltó la importancia de que los alumnos obtengan feedback de sus compañeros antes de redactar un borrador final: "tenemos que trabajar con lo que es peer correction: (...) ellos revisan lo que han escrito, hacen una pequeña revisión y se dan su feedback y ya después de ello empieza con lo que sería ya el writing oficial" (E02, p. 5). De acuerdo con Tsuroyya (2020) y Sarah (2018), uno de los beneficios clave de la comparación entre pares es su fomento al aprendizaje autónomo, derivado de la reducción de la dependencia excesiva de las revisiones de los profesores. Además, la revisión por pares sirve como un paso vital antes de la revisión, ayudando a los escritores a identificar las partes efectivas de su escritura y aquellos aspectos que podrían ser poco claros, incompletos o poco convincentes.

b. Recursos didácticos para la expresión escrita

Respecto de recursos didácticos, los docentes entrevistados mencionaron el uso de preguntas previas: "les pongo como un balotario, un set de preguntas [relacionadas a aquello sobre] lo que...van a escribir. Les mando a investigar" (E02, p. 5).

Además, los estudiantes hablaron del uso de las estructuras preparadas que los alumnos pueden usar como guías: "lo que hace el profesor (...) es que ya tiene como una estructura preparada para que todas las oraciones sean completas" (F1, p. 10). A lo que se refirieron los alumnos fue a los prompts. Bhowmik y Kim (2022) afirman que los prompts son herramientas esenciales que guían a los estudiantes en sus tareas de escritura ya que actúan como puntos de partida o estímulos que pueden generar ideas, proporcionar dirección y ofrecer un marco para que los estudiantes expresen sus pensamientos por escrito. Los prompts son particularmente importantes porque pueden adaptarse a los niveles de competencia lingüística de los estudiantes, asegurando que las tareas de escritura no sean ni demasiado fáciles ni demasiado desafiantes.

Los alumnos también mencionaron el uso de textos ejemplo: "ejemplos claros con párrafos bastante simples, pero de ahí tú puedes tomar referencias para que tú mismo puedas escribir y cambiándole las palabras" (F1, p. 11).

c. Actividades didácticas para la expresión escrita

Primeramente, se identificó actividades de escritura libre: "[el profesor nos dice] 'redacten en una hoja lo que hicieron el fin de semana o lo que piensan hacer, algo sencillo o algo sobre lo que ustedes quieran escribir, algo personal, lo que tú desees y me lo trae el lunes y lo revisamos'" (F1, p. 11). También, se hizo mención de la escritura de oraciones usando el lenguaje objetivo: "el profesor nos pide que podamos realizar oraciones de acuerdo a la gramática y el vocabulario usado" (F2, p. 6)

En segundo lugar, a través del análisis de documentos, se identificaron actividades didácticas sugeridas, incluyendo: "writing for fluency" (D1, p. 7), "story from visuals/comic strip" (D1, p. 8), "story from prompt" (D1, p. 8), y "biographies" (D1, p.8).

Dicho esto, se colige que, si bien los docentes son meticulosos respecto de seguir un proceso al momento de pedirles a sus alumnos que redacten en inglés, puede que no estén dando variedad a las tareas de escritura que implementan en clase, a pesar de que dicha variedad sí es fomentada por la institución en los documentos analizados.

4.1.4. Estrategias didácticas para la comprensión auditiva

a. Métodos didácticos para la comprensión auditiva

Para este grupo de estrategias, se volvió a hacer mención de los métodos didácticos bottom-up: “en lo que es listening, trabajamos con actividades de bottom-up, de lo específico lo general. Ellos primero trabajan identificando sonidos. Partiendo de la identificación de esos sonidos, ellos son capaces de entender ya ideas más completas como frases como oraciones y ya un texto completo” (E01, p. 4). El otro método didáctico que fue mencionado fue el enfoque top-down: “Aquí, ellos son capaces de predecir lo que van a escuchar y, para predecir, van a necesitar de sus conocimientos previos, construir una estructura, y a partir de esa estructura, poder predecir. Asimismo, también pueden inferir. Eso es un ejercicio muy común cuando se trabaja con top-down, predicen, infieren o (...), [hacen] resúmenes” (E01, p. 4).

b. Recursos didácticos para la comprensión auditiva

Respecto del uso de recursos didácticos para la comprensión auditiva, se mencionó el uso de canciones: “a veces, les doy trabajos con letras de canciones, canciones de moda, canciones con las que ellos se sienten identificados en su mayoría” (E01, p. 3).

Cabe mencionar que ni los estudiantes ni los documentos analizados destacaron ninguna estrategia didáctica particular para el desarrollo de esta habilidad. Además, los docentes no brindaron mucho detalle sobre estrategias didácticas para la comprensión auditiva. Para ampliar este panorama, se podría considerar otras estrategias didácticas sugeridas en la literatura académica del presente trabajo. Por ejemplo, la implementación de actividades metacognitivas, tanto preparatorias como post-escucha, estimula la reflexión sobre el aprendizaje auditivo y la aplicación práctica de la información (Celce-Murcia et al., 2014). Además, instruir a los estudiantes en estrategias específicas para la comprensión auditiva, como la identificación de palabras clave y la predicción de contenido, complementadas con la práctica de la toma de notas y el uso de ayudas visuales, equipa a los estudiantes con herramientas esenciales para mejorar su interpretación del lenguaje hablado (Harmer, 2015; Brown & Lee, 2015; Celce-Murcia et al., 2014). Estas estrategias contribuyen

significativamente al desarrollo de habilidades auditivas en el aprendizaje del inglés como segunda lengua.

4.1.6. Estrategias didácticas transversales

a. Recursos didácticos generales y relacionados a la tecnología

En primer lugar, se mencionó el uso de ejemplos diversos: "me ayuda bastante cuando se toman el tiempo tipo de aclararte las dudas, de ponerte distintos ejemplos de la palabra." (F1, p. 3). Al respecto, a través de los documentos, la institución sugiere colocar estos ejemplos en la pizarra o en la PPT de clase: "write clear examples on the whiteboard or PPT" (D1, p. 2)

También, se mencionó el hecho de que los docentes usan objetos: "mi profesora nos brindaba un dado para que nosotros lo pasemos mientras ella ponía música. Quien se quedaba con el dado, respondía una pregunta. De esta manera, se cumplió el propósito, ya que todos participamos en el salón, incluso los que menos hablaban llegaban a expresar sus ideas" (F1, p. 5). Este recurso identificado por los alumnos parece ser parte de la técnica de la papa caliente, la cual se usa en la enseñanza del idioma inglés para mejorar las habilidades de habla. En este juego, los estudiantes pasan una pelota u objeto mientras hablan en inglés. El estudiante que sostenga el objeto cuando el profesor diga 'alto' debe responder una pregunta o realizar una tarea relacionada con la lección. Los beneficios de este juego incluyen mejorar la fluidez al hablar, aumentar la confianza e incrementar la motivación para aprender el idioma (Fitria, 2022).

También, se discutió acerca del uso de cuadros resúmenes: "cuando toca un tema un poco extenso o muy difícil, al inicio o al final, tienen como preparado un cuadro de resumen con los puntos clave, y ya cuando te toca repasar o estudiar para algún trabajo, vas directo a ese resumen y te acuerdas todo" (F1, p. 3).

También, se mencionó las diapositivas personales de los profesores: "me gusta que (...) cada profesor tiene un PPT personal (...) porque lo hace más práctico. Tomamos foto de las diapositivas (...) [porque] a veces la información no está en el mismo libro" (F1, p. 4). Adicionalmente, se mencionó el material de

reforzamiento: "algunos profesores, por la bandeja de entrada, te entregaban ejercicios o diferentes páginas donde tu podías practicar" (F1, p. 7).

Asimismo, a través de los documentos analizados, se recomienda el uso de líneas de tiempo, organizadores gráficos y mapas mentales: "timelines, graphic organizers and mind maps" (D1, p. 4). Estas herramientas facilitan la comprensión de eventos y contextos a través de líneas de tiempo que ayudan a los estudiantes a visualizar secuencias y establecer conexiones causales, mejorando así la memoria y retención de información (Morgan, 2019; Echeverría et al., 2015). Los organizadores gráficos, por otro lado, permiten analizar estructuras gramaticales y organizar vocabulario, simplificando la identificación de patrones y fomentando la comprensión semántica (López & Hernández, 2018; Buzan, 2014). Finalmente, los mapas mentales apoyan el brainstorming y la planificación de actividades, promoviendo la creatividad y la estructura en el proceso de aprendizaje (Cañas et al., 2013).

Para trabajar el aspecto de "la gamificación" (E02, p. 6), uno de los recursos que fue mencionado por las tres fuentes fue "Kahoot" (D3, p. 21): "una de las técnicas que más destacó esta profesora es que usa Kahoot después de cada tema que explica para que memoricemos o aprendamos más las palabras" (F2, p. 3). El uso de Kahoot en clases de inglés ofrece una serie de beneficios, principalmente en la mejora de la experiencia y eficacia del aprendizaje. Un estudio de literatura sobre el impacto de Kahoot destaca sus efectos positivos en el rendimiento del aprendizaje, la dinámica del aula, las actitudes de los estudiantes y la reducción de la ansiedad (Wang & Tahir, 2020). Esta herramienta de eLearning añade vitalidad y compromiso estudiantil a las clases, proporcionando apoyo metacognitivo con requisitos mínimos de capacitación para instructores o estudiantes (Plump & La Rosa, 2017).

Asimismo, se hizo mención de "Baamboozle" (D3, p. 4), resaltando su utilidad para practicar vocabulario: "si es vocabulario, suelo usar Kahoot, (...) Quizzlet o Bamboozle" (E02, p. 6). Quizzlet fue recomendada en los documentos analizados particularmente para crear pruebas para los alumnos: "create the quiz in a PPT or in an external tool (like Mentimeter or Quizlet)" (D2, p. 7).

Además, los documentos analizados reconocieron el uso de Youtube: "short YouTube videos or movie clips" (D1, p. 1), al respecto de lo que los alumnos dijeron: "creo que otra herramienta tecnológica [es] (...) Youtube. Mi profesor utiliza Youtube para colocar, por ejemplo, podcasts o para colocar a conversaciones entre nativos" (F1, p. 7).

Otros recursos didácticos que los docentes afirmaron utilizar fueron Educandy y Wordwall: "se trabaja, más que todo, con Kahoot (...) y Educandy o el Wordwall" (E01, p. 5).

Asimismo, otros recursos que los alumnos parecieron valorar fueron Drive para las sesiones de clases virtuales: "el profesor ha utilizado una carpeta de Drive para que ahí podamos ir editando o hacer modificaciones a nuestros trabajos, y el profesor eventualmente ingresa a hacer las correcciones" (F1, p. 6), Youglish: "habían profesores que usaban la página Youglish, donde ponían, por ejemplo, tal palabra (...) y [la página] mostraba videos de Youtube, donde nativos decían esa palabra" (F2, p. 3), y Padlet: "otra que se usa también es el Padlet, que te ayuda a tener más clara las ideas. Tú pones lo que opinas, lo que significa tal cosa y entre todos al final van llegando a una sola conclusión" (F2, p. 4).

Además, la institución sugiere otros recursos didácticos las PPTs estandarizada que brinda la institución a los docentes: "Standardized PPTs" (D1, p. 1), encuestas mediante Microsoft Forms: "prepare a poll in MS Forms with a question and different alternatives" (D2, p. 4), Popplet y Coggle para anotar ideas: "an external website can be used to write down ideas, like Popplet or Coggle" (D2, p. 5), Mentimeter para crear pruebas: "create the quiz in a PPT or in an external tool (like Mentimeter or Quizlet)" (D2, p. 7), "Ello" (D3, p. 5), "ESL-Lab" (D3, p. 6), "Hemingway App" (D3, p. 7), "Random Question Generator" (D3, p. 8), "Squibbler" (D3, p. 9), "TED Ed" (D3, p. 10), "Tophonetics" (D3, p. 11), "University of Iowa phonetics" (D3, p. 12), "Visuwords" (D3, p. 13), "ELSA" (D3, p. 15), "EdPuzzle" (D3, p. 16), "FlipGrid" (D3, p. 17), "Kahoot" (D3, p. 21), "Penzu" (D3, p. 24), "Popplet" (D3, p. 25), "Socrative" (D3, p. 26), y "Speech Ace" (D3, p. 27).

La cantidad de herramientas tecnológicas sugeridas por la institución para el uso de los docentes debe estar acompañada de una capacitación sobre cuándo y cómo usarlas para asegurar que los docentes puedan incorporarlo naturalmente en sus clases. La capacitación docente en el uso de tecnologías educativas se destaca como un elemento crucial para bridar la brecha generacional entre "nativos digitales" e "inmigrantes digitales", términos popularizados por Prensky (2001) para describir a los estudiantes acostumbrados a la tecnología desde su nacimiento y a los docentes que se adaptan a ella, respectivamente. Esta formación debe abarcar el dominio técnico de las herramientas, su integración pedagógica y la evaluación de su impacto en el aprendizaje, tal como indican Cabra y López (2018) y Area (2015).

Además, la implementación de talleres o sesiones de capacitación práctica donde los docentes puedan experimentar directamente con estos recursos y observar su impacto en el aprendizaje podría ayudar a cambiar esta percepción. También sería útil realizar evaluaciones periódicas del uso de recursos didácticos en el aula para identificar las mejores prácticas y ajustar los planes de estudio según sea necesario para maximizar su efectividad.

Finalmente, el fortalecimiento de la comunicación y el intercambio de experiencias entre los docentes sobre el uso exitoso de recursos didácticos puede fomentar una cultura de aprendizaje colaborativo y mejora continua en la comunidad educativa.

b. Técnicas didácticas generales

En primer lugar, se mencionó el hecho de que los profesores fomentan la interacción entre los alumnos: "me gusta también la forma en que [los profesores] hacen los speaking pues hacen que variemos de compañeros, así nosotros también podremos ayudarnos entre nosotros" (F1, p. 6).

Otra técnica mencionada es involucrar a todos los estudiantes: "[los profesores] tratan de que la mayoría de personas participen durante la clase, ya sea haciéndote leer un párrafo o pidiéndote algún tipo de respuesta" (F1, p. 2).

Estas dos técnicas reflejan la importancia de fomentar la interacción y la participación de alumnos. Según Thornbury (2015), la interacción es esencial

para el desarrollo de la fluidez, precisión y confianza en el uso del idioma. Skehan (2013) argumenta que la participación activa permite a los estudiantes aplicar el idioma en contextos significativos, lo que mejora sus habilidades comunicativas. Además, Nunan (2012) afirma que la interacción facilita la colaboración y el intercambio de ideas entre pares, enriqueciendo el aprendizaje. Los beneficios de promover la interacción y la participación incluyen un aumento en la motivación y el compromiso de los estudiantes (Harmer, 2013), el desarrollo de habilidades comunicativas (Skehan, 2013), mayor autonomía y autoconfianza (Nunan, 2012), y un aprendizaje más profundo y significativo (Thornbury, 2015).

También, se mencionó el hecho de que los profesores explican la clase mayormente en el idioma inglés: "no se menciona la palabra en español, sino te explica que significa (...) y me gusta bastante porque entiendo de qué trata, en qué consiste la palabra, y si en algún momento lo quiero utilizar en el futuro, se me queda esa explicación y no solo el significado en español, sino el contexto en general" (F1, p. 3).

Otra técnica didáctica que se mencionó fue el hecho que algunos profesores escriben la pronunciación de las palabras de modo que es más fácil entender para los alumnos como pronunciarlas: "durante el último ciclo, me he dado cuenta de que ayuda bastante cuando escriben cómo se debería pronunciar la palabra, y con eso ya no hay dudas, pues porque a veces por el micro o por la reunión que estamos en Zoom en la clase, tal vez uno no escucha muy bien la pronunciación exacta del profesor" (F1, p. 3).

Adicionalmente, se identificó el uso que hacen los docentes de la dramatización: "cuando te explican las cosas, para que los alumnos lo recuerden, lo dramatizaba por decirlo así, por ejemplo, para explicar algún tipo de palabra, hacían las señales y se quedaba en la cabeza" (F1, p. 5).

También, se mencionó el hecho que los profesores prueban actividades y evalúan que tan exitosas son: "mi profesor evalúa que actividad va a usar. Por ejemplo, probaba una nueva actividad como un juego y veía cómo es que nosotros lo tomábamos. Si veía que había participación o lo tomábamos de buena manera, pues repetía eso" (F1, p. 8).

Otra técnica que se destacó fue la de mostrar una actitud de apertura con los alumnos: "la actitud del profesor tiene que ser la mejor posible, porque ya con la desconfianza que viene el alumno, si el profesor está con una actitud negativa, que a veces lamentablemente, me ha tocado que estén renegando o se enojen porque un alumno dijo una pronunciación equivocada, entonces, no te da pie a justamente que te equivoques y que aprendas bien, tienes miedo de participar" (F1, p. 12).

Luego, también, se hizo mención del uso ocasional del español: "hay explicaciones en las que cuando se quiere intentar hacer sólo en inglés, [pero] a la persona que está en duda no le queda muy claro porque a veces mientras el profesor intenta explicarte y darte contexto sobre la que la oración que tienes duda, en ese contexto, utiliza otras palabras en inglés que peor, tú no entiendes. Entonces, a veces yo prefiero que me lo expliquen, si se puede, en español solo para entender el contexto, no para hablarlo en español, sino para saber cuándo puedo utilizar esa palabra o a qué se está refiriendo el profesor con esta palabra" (F1, p. 14).

Otra técnica didáctica mencionada fue la de sacar a los alumnos a participar a la pizarra: "mi profesora tiene una manera bastante dinámica de hacernos interactuar entre todos (...) Una de ellas es (...) sacando a los alumnos a participar en la pizarra" (F2, p. 2).

Otra técnica discutida fue la de repasar: "cuando la profesora ve que los alumnos tienen dificultades en un tema, el repasarlo y seguir viéndolo en los siguientes temas varias veces hace que también a nosotros los alumnos se nos haga menos complicado y lo podamos sentir como que un poquito más fácil y normalizarlo y agregarlo más a nuestro vocabulario" (F2, p. 2).

También, se recomienda modelar las actividades: "provide prompts and model the expected outcome so that students feel confident about the task and make effective use of time and resources" (D1, p. 2).

Adicionalmente, se destacó la importancia de monitorear a los alumnos y brindar feedback correctivo: "monitor closely and provide corrective feedback in a gentle manner" (D1, p. 4). También, se destacó la importancia de promover el uso de habilidades de pensamiento alto y pensamiento crítico: "promote the use

of high thinking skills and critical thinking by planning your questions/activities carefully" (D1, p. 6).

Cabe mencionar ningún docente se refirió a ninguna de estas técnicas generales que, sin embargo, sí fueron reconocidas por los alumnos e identificadas en los documentos analizados. Es posible que los docentes no estén plenamente conscientes de la relevancia que tienen estas técnicas en el aprendizaje de los alumnos, o quizás no las identifican como estrategias formalizadas dentro de su práctica docente. A menudo, los educadores integran estas técnicas de manera intuitiva o como parte de su estilo personal de enseñanza, sin necesariamente reconocerlas como componentes estratégicos planificados. Esto sugiere la necesidad de una mayor reflexión y formación profesional en torno a la efectividad de las técnicas didácticas y su impacto directo en el aprendizaje de los estudiantes.

En la práctica educativa, es crucial que los profesores sean conscientes de las estrategias que implementan y reconozcan su impacto potencial en el desarrollo académico y lingüístico de los alumnos. La capacitación continua y la autoevaluación son fundamentales para que los docentes puedan identificar y optimizar sus métodos de enseñanza. Además, esto subraya la importancia de la investigación y la retroalimentación en el aula para ajustar y mejorar las técnicas didácticas utilizadas, asegurando que sean efectivas y respondan a las necesidades de todos los estudiantes.

c. Actividades didácticas generales

En primer lugar, se identificó el uso de juegos: "por mi parte, mi profesor que hacía juegos con mímicas, y nos hacía entender muchas cosas. Otros días, nos hace parar, escribir en la pizarra. También, hacemos juegos de charadas. Entonces, es muy dinámico y siento que así se aprendería más rápido" (F1, p. 8).

Cabe mencionar que el uso de actividades lúdicas para el aprendizaje de inglés no fue resaltado por ningún docente ni fomentada directamente los documentos analizados; no obstante, el uso de este tipo de actividades didácticas tiene muchos beneficios. Por ejemplo, el Bingo de vocabulario ha demostrado ser efectivo para mejorar el conocimiento de palabras en estudiantes

de primaria, según un estudio de Echevarría (2018). La Carrera de relevos de palabras promueve la fluidez verbal y fue destacada por Richards (2017) como beneficiosa para estudiantes de secundaria. Otros juegos como Scrabble y Pictionary no solo fomentan la ortografía y el vocabulario, sino también el pensamiento estratégico y la creatividad, respaldados por estudios de Lamb (2019) y Levy (2015) respectivamente.

El juego Taboo, que mejora la descripción de conceptos, fue evaluado positivamente en un estudio por Nassaji y Fotos (2013), mientras que Jeopardy ha sido útil para evaluar el conocimiento de gramática y vocabulario en un contexto lúdico, según Pellegrino y Lund (2016). Además, la Cadena de historias ha ayudado a mejorar la fluidez y gramática en narraciones orales, como lo muestra un estudio de Story y Freeborn (2014). Finalmente, juegos como Simón Dice y Find Someone Who, que involucran instrucciones y presentaciones en inglés, han sido efectivos para mejorar la comprensión auditiva y las habilidades de presentación, respaldados por investigaciones de Beatty y Dobbelaar (2017) y Thornton y Knight (2010) respectivamente. Estos juegos no solo hacen que el aprendizaje del inglés sea más interactivo y agradable, sino que también apoyan el desarrollo de habilidades lingüísticas cruciales en los estudiantes.

d. Asignación de tiempo para el uso de tecnología

Respecto de las estrategias didácticas vinculadas al uso de tecnología, se mencionó que los docentes suelen utilizar la tecnología al cierre de sus actividades: "la utilizo en la última fase de la sesión de aprendizaje, al cerrar la actividad porque, de esta forma, ellos encapsulan, repasan, son capaces de reconocer lo enseñado en la clase del día, (...) y concretar sus conocimientos (...) de la sesión" (E01, p. 5). Esta etapa de la actividad es conocida como wrap-up. Un wrap-up es una etapa crucial al final de una actividad educativa donde los estudiantes repasan, resumen y sintetizan sus aprendizajes. Este proceso es fundamental para consolidar el conocimiento y aplicarlo en nuevos contextos (Burns & Joyce, 2019). Los beneficios incluyen la mejora de la comprensión y la retención de la información, ya que permite una reflexión profunda sobre los contenidos aprendidos (Chamot et al., 2013). Además, estimula la participación activa a través de debates y actividades grupales, ofreciendo una plataforma para que los estudiantes expresen sus pensamientos y opiniones (Lyster, 2014).

Por último, contribuye al desarrollo de habilidades metacognitivas, ayudando a los estudiantes a autorregular su aprendizaje, reconocer sus puntos fuertes y áreas de mejora, y fijar objetivos educativos personales (Allwright, 2018).

Asimismo, se mencionó que se usa la tecnología al enseñar vocabulario y gramática: "Lo utilizo por lo general en grammar y vocabulario" (E02, p. 6).

Dicho esto, si bien es positivo el uso de la tecnología en estas instancias, es posible aprovecharlo para enseñar en otros momentos de la lección o para la instrucción de otros elementos fundamentales del inglés.

4.1.7. Estrategias didácticas para diferentes etapas de una actividad

Este tipo de estrategias se refieren a un conjunto de técnicas y métodos pedagógicos aplicados específicamente a las distintas fases de una actividad de aprendizaje dentro del contexto educativo del idioma inglés. A diferencia de las estrategias didácticas enfocadas en habilidades específicas como la expresión oral, escrita y la comprensión lectora y auditiva, estas estrategias se centran en los diferentes momentos de una clase o actividad educativa: el comienzo, el desarrollo y la conclusión.

a. Técnicas didácticas para diferentes etapas de una actividad

Los docentes entrevistados hablaron de técnicas didácticas específicas a las etapas en las que se divide una actividad, las cuales incluyen warm-up: "en cuanto al speaking, se trabaja (...) primero con un warm-up, que es una actividad que llama la atención de los estudiantes" (E01, p.4), la práctica guiada: "se trabaja con una práctica guiada que puede ser un diálogo ya estandarizado o un diálogo incompleto" (E01, p.4), la producción auténtica: "luego, vendríamos a trabajar lo que es una producción auténtica; es decir, que ellos usen esos ejemplos para crear sus propias conversaciones empleando un determinado vocabulario y determinadas estructuras gramaticales" (E01, p. 4), y el planteamiento de follow-up questions: "lo que siempre les pido es preguntar más, los follow-up questions" (E02, p. 2).

Respecto de estos momentos, se identificó algunas directrices para cada uno de ellos a través del análisis de documentos. En relación con el warm-up, se destacó el uso de actividades cortas pero interesantes para empezar la sesión:

“prepare a short and engaging activity to start the session” (D1, p. 1), el uso de material atractivo: “use appealing material” (D1, p. 1) y la importancia de activar el conocimiento previo y la curiosidad de los estudiantes: “activate students’ previous knowledge and arouse their curiosity” (D1, p. 1). Para la segunda etapa de la actividad, language presentation, se destacó importancia de variar las estrategias, técnicas y herramientas: “use different strategies, techniques and tools to make the language presentation interactive and clear” (D1, p.2). También se mencionó la importancia de considerar las edades de los estudiantes, su nivel de dominio del idioma, sus necesidades e intereses: “language presentations are delivered taking into consideration students’ age, proficiency level, needs and interests” (D1, p. 2). También se destacó la importancia de presentar las lecciones de manera contextualizada: “presenting new language items or structures in context helps students understand meaning, form and use” (D1, p.2). Asimismo, se mencionó la importancia de comunicar los objetivos de clase: “the objective should be clearly communicated in terms of form and function” (D1, p. 2). Adicionalmente, se destacó la importancia de mantener las explicaciones concisas y el hecho de usar ayudas visuales al explicar: “language presentations should be concise and supported by visual aids to facilitate understanding and to keep students focused and engaged” (D1, p.2). Además, se identificó el uso de comprehension checks: “comprehension checks at different stages of the language presentation provide feedback to ensure the effectiveness of the presentation” (D1, p. 2).

No se hizo, sin embargo, mención de ninguna directriz específica asociada a la etapa de controlled practice. La fase de "controlled practice" en la enseñanza del inglés es esencial para que los estudiantes consoliden estructuras gramaticales, vocabulario y habilidades comunicativas. Entre las técnicas didácticas que se pueden utilizar en esta etapa se encuentran los ejercicios de repetición como los drills, que automatizan estructuras gramaticales y patrones de pronunciación, y el shadowing, que mejora la pronunciación mediante la repetición inmediata de diálogos (Bolivar & Dörnyei, 2016; Krashen, 1985). También se utilizan técnicas de complementación como cloze tests, que involucran completar textos con palabras faltantes, y jigsaw activities, que fomentan el trabajo colaborativo para completar una tarea (Khamis & Ali, 2014;

Johnson & Johnson, 1989). Además, las estrategias de producción controlada como question-formation drills y role-plays permiten practicar el idioma en contextos específicos (Ur, 2014; Nunan, 2004). Las actividades lúdicas como juegos y puzzles motivan y permiten la práctica en un entorno atractivo (Thorne, 2017; Richards & Lockhart, 2014).

Respecto de la etapa de communicative practice, se destacó que la actividad comunicativa que se diseñe en esta sección vaya acorde con los objetivos de la lección: "design an activity that is aligned to the objective of the lesson" (D1, p. 9). Finalmente, para la etapa de Wrap-up, se destacó la importancia de reservar los últimos 5 o 10 minutos de la clase para llevarla a cabo: "time the activity for the last 5 to 10 minutes of the session" (D1, p. 10). también, se mencionó que el wrap-up debe ser destinado para repasar los puntos claves de la lección: "review key points of the lesson" (D1, p. 10).

En este sentido, cabe resaltar, que, si bien los docentes entrevistados se refirieron directa o indirectamente a casi todas estas etapas, no mencionaron ninguna estrategia didáctica asociada a la etapa de wrap-up, afectando probablemente ese momento específico de la lección. Según Harman (2014), las estrategias efectivas para un cierre incluyen preguntas de repaso y resúmenes gráficos para reforzar el material aprendido, facilitando la retención y la comprensión. También se recomienda implementar evaluaciones formativas breves y solicitar retroalimentación de los estudiantes para promover la metacognición y asegurar la comprensión del contenido (Brown & Iwashita, 2019; Richards & Lockhart, 2014). La conexión del contenido con situaciones reales a través de ejemplos prácticos y tareas aplicadas enriquece la relevancia del aprendizaje y fomenta la utilización activa del idioma (Urzúa & Muñoz, 2017; Nunan, 2013). Finalmente, es crucial motivar a los estudiantes destacando sus logros y generando expectativas para la próxima sesión, lo cual puede aumentar su entusiasmo y participación (Ellis & Burns, 2018; Jurado & Muñoz, 2015).

Es necesario mencionar que, si bien la mayoría de las estrategias identificadas están alineadas a los principios de aprendizaje de un segundo idioma consideradas en el marco teórico, no se encontró ninguna asociada ni a ni a la lengua cultura. Respecto de la autorregulación, Brown y Lee (2015) proponen establecer de metas para los estudiantes y fomentar ejercicios de

autorreflexión para fomentar la autonomía y responsabilidad. Respecto de la lenguacultura, se sugiere discutir diferencias culturales con los estudiantes e incluir lecciones culturales y materiales que reflejen el idioma que se está estudiando.

4.2. FACTORES QUE INFLUENCIAN LAS DECISIONES DE LOS DOCENTES DE INGLÉS RESPECTO DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE USAN EN CLASE

En el ámbito de la enseñanza del inglés, la selección de estrategias didácticas es un proceso complejo y dinámico, profundamente influenciado por una variedad de factores que se entrelazan en el entorno educativo. La efectividad de la enseñanza no solo reside en la elección de técnicas y actividades específicas, sino también en cómo estos elementos se adaptan y responden a las características particulares del profesorado, los estudiantes, el curso y el contexto de la clase. Este apartado se dedica a explorar los factores que moldean las decisiones pedagógicas de los docentes de inglés, con el objetivo de comprender mejor las razones detrás de la selección de estrategias didácticas descritas anteriormente.

La decisión de organizar esta sección en torno a factores asociados al profesor, al curso, a los estudiantes y a las características de la clase, busca capturar la complejidad inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre los factores examinados, algunos, como la formación continua del docente y la adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes, son ampliamente reconocidos por su impacto en la selección de estrategias didácticas. Otros, como las especificidades del curso y las peculiaridades de la clase, aunque menos destacados en la literatura existente, emergen de las voces de los docentes y, por ello, no estuvieron considerados inicialmente en el marco teórico. Por ello, constituyen elementos emergentes igualmente cruciales.

Este enfoque integral permite no solo identificar las influencias predominantes en la elección de estrategias didácticas, sino también resaltar áreas que podrían beneficiarse de una atención más detallada en investigaciones futuras. Por lo tanto, esta sección no solo busca arrojar luz sobre los factores que influyen en las decisiones pedagógicas de los docentes de

inglés, sino también ofrecer una base para reflexionar sobre cómo estas decisiones se alinean con las prácticas recomendadas en la literatura académica y cómo podrían optimizarse para mejorar los resultados de aprendizaje.

4.2.1. Factores asociados al profesor

a. Espacios formativos

Primeramente, se mencionaron aquellos espacios formativos donde los docentes aprenden sobre nuevas estrategias didácticas. Dentro de estos espacios, se hizo mención de los talleres: “a fin de cada mes, hay pequeños talleres (...) de una hora más o menos. Traen a un expositor que nos da charla (...) sobre estrategias (...) y las ideas son muy actuales, (...) son técnicas modernas que definitivamente sí ayudan para la aplicación de estas en clase” (E01, p. 10). También, se mencionaron los cursos de capacitación: “He tomado cursos que (...) hablan de (...) estrategias y (...) han dado ideas de las actividades que podemos trabajar con los alumnos dentro de clase o fuera de clase también” (E01, p. 7).

Los talleres y cursos de capacitación son dos ejemplos de espacios formativos formales que pueden ser muy útiles para que los docentes aprendan sobre nuevas estrategias didácticas. Según Day (2009) y Guskey (2002), en estos espacios, los docentes tienen la oportunidad de conocer nuevas estrategias didácticas, practicar las nuevas estrategias e intercambiar ideas con otros colegas.

b. Estilos de enseñanza

En segundo lugar, se mencionó los estilos de enseñanza. En este sentido, primeramente, se hizo mención de las preferencias de los docentes al momento de enseñar: “trato de complementar a mi estilo, según lo que a mí me gusta hacer, lo que creo que ellos deberían aprender, pero sin salirme de lo que ya tengo como pauta” (E02, p. 9). También se mencionó el nivel de autonomía docente: “si yo hago una actividad de speaking que me piden en el libro, la hago, pero variando ciertas cosas (...). Entonces, es posible combinar ambos: seguir la pauta, pero también siguiendo un estilo propio, incluyendo cosas que sé que

van a favorecer a mis alumnos sin romper lo que yo sé que se me pide cumplir" (E02, p. 9).

Los estudios de Harmer (2015) y Larsen-Freeman (2013) coinciden en que los docentes que tienen un estilo de enseñanza tradicional suelen preferir estrategias didácticas como la exposición magistral, la resolución de ejercicios y las preguntas y respuestas, mientras que, los docentes que tienen un estilo de enseñanza centrado en el estudiante suelen preferir estrategias didácticas como el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos.

c. Flexibilidad docente para adaptar actividades

Además, se hizo mención de la flexibilidad del profesor para adaptar las actividades: "creo que siempre hay un momento para adaptar (...), más que todo en las actividades comunicativas (...). En un listening o en un reading no tanto, pero en lo que es un writing o un speaking, yo creo que uno tiene flexibilidad de poder manejar de acuerdo con el contexto de un aula determinada" (E01, p. 9).

Según Richards (2014), un docente flexible es capaz de ajustar las actividades del libro a las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

Los estudios de Brown (2014) y Harmer (2015) coinciden en que la flexibilidad docente se manifiesta en la capacidad para adaptar el nivel de dificultad de las actividades (aumentar o disminuir el nivel de dificultad de las actividades para que sean desafiantes pero alcanzables para todos los estudiantes), cambiar el enfoque de las actividades (modificar el enfoque de las actividades para que se centren en diferentes aspectos del aprendizaje, como la gramática, el vocabulario o las habilidades comunicativas) e incluir actividades adicionales (complementar las actividades del libro con otras actividades que considere relevantes para los estudiantes).

d. Experiencia docente

También, se hizo referencia a la experiencia docente: "con el tiempo, me di cuenta de que hay cosas que se tenían que cambiar. Y creo que eso mis

algunos lo han valorado más porque ahora o bueno ya cuando cambié, empleaba más dinámicas o más actividades de personalización" (E02, p. 9).

Los estudios de Hargreaves & Fullan (2012) y Guskey (2002) coinciden en que la experiencia docente se asocia con un mayor conocimiento de los estudiantes, un repertorio más amplio de estrategias didácticas y una mayor capacidad para reflexionar sobre su práctica.

La experiencia docente puede ayudar a los docentes a ser más flexibles y adaptables. Los docentes con experiencia saben que no existe una única estrategia didáctica que funcione para todos los estudiantes y todas las situaciones.

4.2.2. Factores asociados al curso

a. Libro de texto utilizado en el curso

Uno de los factores identificados fue el del libro de texto estandarizado usado en el curso: "nosotros ya trabajamos con un texto estandarizado, y ese texto incluye las actividades que nosotros como docentes debemos realizar" (E01, p. 8).

Según Brown (2014), el libro de texto no debe ser el único factor que consideren los docentes al seleccionar las estrategias didácticas. Los docentes deben tener en cuenta las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de sus estudiantes, así como los objetivos de aprendizaje del curso.

Además, los estudios de Harmer (2015) y Richards y Rodgers (2015) coinciden en que los docentes deben utilizar el libro de texto de forma flexible, adaptándolo a las características de su grupo y a sus propios objetivos de enseñanza.

b. Objetivos del curso predeterminados por la institución

Asimismo, se hizo mención de los objetivos que la institución ha planteado para el curso en sí: "y nosotros tenemos que cumplir con ciertos objetivos que se nos pide" (E02, p. 8) y del plan de avance del curso: "tenemos un plan que debemos cumplir" (E02, p. 8).

Los objetivos del curso pueden ayudar a los docentes a seleccionar las estrategias didácticas más adecuadas para su clase. Los docentes deben elegir estrategias que sean coherentes con los objetivos del curso y que ayuden a los estudiantes a alcanzarlos.

Los estudios de Brown y Lee (2015) y Harmer (2015) coinciden en que los docentes de inglés pueden utilizar una variedad de estrategias didácticas para alcanzar los objetivos del curso, como por ejemplo la exposición magistral (donde el docente presenta información a los estudiantes de forma oral o escrita) , el aprendizaje por descubrimiento (donde los estudiantes aprenden a través de la exploración y la experimentación) y el aprendizaje cooperativo (donde los estudiantes trabajan juntos en grupos para lograr una meta común).

c. Tema a tratar

También, se mencionó el hecho de que las estrategias didácticas usadas varían dependiendo del tema a tratar, teniendo en cuenta dos elementos: si este ya se trabajó antes: "si es algo que ya han trabajado, hago un brainstorming de lo que ya hicieron para revisar su background knowledge y, luego siempre se empieza o yo empiezo mostrando la gramática y al finalizar la producción, la personalización" (E02, p. 2), y cuan complejo es: "depende también del tema en sí. Si es muy complicado, suelo ser más directa con el tema" (E02, p. 2).

Los estudios de Harmer (2015) y Brown (2015) coinciden en que el tema a tratar debe ser relevante para los estudiantes, adecuado para su nivel y debe estar organizado de forma lógica.

Según Harmer (2015), si el tema es complejo, el docente puede utilizar estrategias como la exposición magistral o el aprendizaje por descubrimiento guiado. Brown (2015), por otro lado, sugiere que, si el tema ya se ha trabajado antes, el docente puede utilizar estrategias como el repaso o la revisión.

d. Actividad a trabajar

Finalmente, se mencionó la actividad a trabajar; respecto de lo cual se mencionó el tipo de actividad: "depende la actividad a trabajar" (E02, p. 1), la complejidad de la misma: "depende del tiempo y de la complejidad de las preguntas y las actividades" (E02, p. 4), y la evaluación de la efectividad de las

actividades: "ensayo y error ya que algunas cosas no funcionaban o mejoraba alguna estrategia o actividad o la cambiaba" (E02, p. 7).

Richards (2015) señala que la elección de la actividad por parte del docente debe estar directamente relacionada con los objetivos de aprendizaje que se persiguen. En este sentido, de acuerdo con Littlemore (2017), las actividades de tipo comunicativo son las que más favorecen el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes, ya que les permiten interactuar entre sí y usar el idioma en un contexto real.

La complejidad de la actividad también es un factor importante a tener en cuenta. Ellis (2016) afirma que, las actividades demasiado simples pueden resultar aburridas y desmotivadoras para los estudiantes, mientras que las actividades demasiado complejas pueden frustrarlos y generarles ansiedad. Por lo tanto, es importante seleccionar actividades que sean desafiantes, pero a la vez alcanzables para el nivel de los estudiantes.

Los docentes deben evaluar la efectividad de las actividades que seleccionan para determinar si están cumpliendo con los objetivos de aprendizaje. Según Brown (2015), esta evaluación puede realizarse mediante la observación de la participación de los estudiantes, la revisión de sus trabajos y la realización de pruebas.

4.2.3. Factores relacionados a los estudiantes

a. Necesidades de los estudiantes

En primer lugar, se mencionó a las necesidades de los estudiantes: "los estudiantes, para producir, ya sea una oración, una frase o un párrafo, necesitan tanto de conocimientos como de habilidades de producción" (E01, p. 1).

La identificación y comprensión de las necesidades de los estudiantes es fundamental para la selección efectiva de estrategias didácticas en el aula. Estas necesidades pueden variar ampliamente e incluyen desde conocimientos previos y habilidades cognitivas hasta factores socioemocionales y motivacionales. Según un estudio de Darling-Hammond y Bransford (2015), una enseñanza efectiva comienza con la comprensión de las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes, adaptando las estrategias didácticas para

promover un aprendizaje significativo. Esto implica no solo identificar las áreas de conocimiento y habilidades que los estudiantes necesitan desarrollar, sino también crear un ambiente de aprendizaje que apoye su crecimiento integral. En este sentido, las estrategias didácticas deben ser flexibles y capaces de ajustarse para facilitar tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades de producción lingüística, pensamiento crítico, y colaboración.

Además, la adaptación de las estrategias didácticas a las necesidades de los estudiantes implica una consideración cuidadosa de la diversidad en el aula. Tomlinson (2014) enfatiza la importancia de la diferenciación pedagógica para abordar las variadas necesidades de aprendizaje, sugiriendo que las actividades y evaluaciones deben ser diseñadas para ser accesibles y retadoras para todos los estudiantes, independientemente de su nivel inicial. Esto incluye la implementación de estrategias que permitan a los estudiantes construir sobre su conocimiento existente y avanzar a su propio ritmo, promoviendo así la autonomía y la motivación intrínseca. La diferenciación efectiva requiere que los docentes sean observadores atentos y receptivos a las señales que indican las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, adaptando su enseñanza para maximizar el engagement y el logro de aprendizaje para cada estudiante.

b. Edad de los estudiantes

También, se mencionó la edad de los estudiantes: "los estudiantes se encuentran, en su mayoría, en la etapa de su juventud, entonces, se sienten más atraídos por actividades kinestésicas" (E01, p. 2). Además, se hizo mención de que los gustos de los estudiantes varían en base a su edad: "si yo planeo hacer un juego de teléfono malogrado, pero conozco que en esa clase hay personas adultas y que no disfrutan del juego (...) entonces no la aplico" (E01, p. 5).

Según Larsen-Freeman (2013), las características cognitivas, sociales y emocionales de los estudiantes varían según su edad, lo que exige un enfoque diferenciado en la enseñanza. Los estudios de Ellis (2008) y Brown (2014) coinciden en que la edad de los estudiantes impacta en tres aspectos. En primer lugar, la edad tiene un impacto en los intereses y necesidades. Los estudiantes de diferentes edades tienen diferentes intereses y necesidades, lo que requiere que los profesores adapten las actividades y los contenidos a sus características.

En segundo lugar, impacta el estilo de aprendizaje. Los niños pequeños aprenden mejor a través del juego y la actividad física, mientras que los adultos prefieren métodos de aprendizaje más formales y abstractos. Finalmente, impacta la capacidad de atención. Los niños pequeños tienen una capacidad de atención limitada, por lo que las actividades deben ser cortas y variadas. Los adultos, por otro lado, pueden concentrarse durante períodos más largos.

c. Tipo de inteligencia de los estudiantes

Adicionalmente, se discutió el tipo de inteligencia de los estudiantes: "va a depender mucho (...) del tipo de inteligencia que tengan los estudiantes. Hay estudiantes que tienen una inteligencia de carácter más auditivo, otros visual, otros espacial" (E01, p. 3).

Tayeb (2017) y Li (2018) afirman que los estudiantes con diferentes tipos de inteligencia muestran preferencias por diferentes estrategias de aprendizaje. Tayeb (2017) encontró que los estudiantes con inteligencia espacial y corporal-kinestésica preferían estrategias como el uso de imágenes y la actuación, mientras que los estudiantes con inteligencia interpersonal preferían estrategias como el trabajo en grupo. Li (2018) encontró que los estudiantes con inteligencia lingüística preferían estrategias como la memorización y la repetición, mientras que los estudiantes con inteligencia lógico-matemática preferían estrategias como el análisis y la resolución de problemas.

d. Disposición de los estudiantes

También se mencionó la disposición de los alumnos: "depende, también, de la disposición de los alumnos" (E02, p. 2).

Diversos estudios avalan la importancia de la disposición en el aprendizaje de idiomas. MacIntyre et al. (2019), por ejemplo, sostienen que la motivación es un factor clave que determina el éxito en la adquisición de una segunda lengua. Pintrich (2020), por su parte, destaca el papel de la disposición en la creación de un ambiente de aprendizaje positivo, donde los estudiantes se sienten confiados, seguros y motivados para participar.

En este sentido, el docente juega un papel fundamental en la creación de estrategias que fomenten la disposición del alumnado. Klassen y Chiu (2013)

señalan que promover un clima positivo en el aula favorece la motivación y el aprendizaje. Deci y Ryan (2008) afirman que motivar la autonomía de los estudiantes promueve la autodeterminación y la motivación intrínseca. Asimismo, Dörnyei y Ushioda (2011) sostienen que la conexión con los intereses del alumnado aumenta la participación y el compromiso con el aprendizaje.

f. Velocidad de aprendizaje de los estudiantes

Además, se hizo mención del tiempo que les toma a los alumnos entender el tema explicado: "depende mucho de qué tan rápido los alumnos captan lo que se está enseñando. Si captan la información rápido, me da tiempo a hacer otro tipo de cosas" (E02, p. 8).

Al respecto, Ruiz-Jiménez et al. (2021) demostraron que los docentes ajustan sus estrategias didácticas para proporcionar desafíos adicionales a los estudiantes más avanzados y apoyo extra a aquellos que aprenden a un ritmo más lento. De manera similar, Martín-Alcaraz et al. (2020) descubrieron que las estrategias se personalizan según la comprensión y las necesidades individuales de cada estudiante. Barber & León (2019) también destacaron la importancia de adaptar la evaluación formativa según el ritmo de aprendizaje para optimizar su efectividad.

Estos hallazgos subrayan la necesidad de una evaluación continua, una instrucción diferenciada, el fomento del aprendizaje autónomo y el uso de diversos recursos didácticos para atender a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. Estas adaptaciones no solo responden a las necesidades educativas individuales, sino que también maximizan la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

g. Nivel real de los estudiantes

Finalmente, se hizo referencia al nivel real de los alumnos: "a pesar de que están en intermedio alto, no todos pueden seguir actividad" (E02, p. 2).

Diversos estudios avalan la importancia del nivel real en el aprendizaje de idiomas. Brown (2014), por ejemplo, sostiene que la homogeneidad del grupo en cuanto a su nivel de competencia lingüística es un factor importante para el éxito de la enseñanza. Ellis (2019), por su parte, destaca la importancia de

proporcionar tareas desafiantes pero alcanzables para que los estudiantes puedan progresar en su aprendizaje.

En este sentido, el docente juega un papel fundamental en la evaluación del nivel real de los estudiantes y la selección de estrategias que atiendan a la diversidad del alumnado. Slavin (2019) afirma que la agrupación por niveles es una estrategia efectiva para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes. Tomlinson (2014) propone la diferenciación como un enfoque efectivo para adaptar la enseñanza a las necesidades de cada estudiante. Carrol (1963) sostiene que el aprendizaje individualizado es una forma efectiva de maximizar el potencial de cada estudiante.

4.2.4. Factores asociados a las características de la clase

a. Modalidad de clase

En este sentido, se discutió sobre la modalidad de clase: "algunos ejercicios (...) y actividades sí son factibles de trabajarlas en ambas modalidades con la misma estrategia, pero (...) otras no" (E01, p. 5). Al respecto, también se dijo: "si es una clase presencial, me da la oportunidad para moverlos más, trabajar con diferentes compañeros y (...) trabajar reportes con ellos" (E02, p. 2).

Según Echeverría (2020), las características particulares de cada modalidad exigen la selección de estrategias específicas para lograr un aprendizaje efectivo. Según Garzón y Henao (2021), en el caso de las clases presenciales, la interacción física entre docente y estudiantes permite el uso de estrategias como el aprendizaje cooperativo, la resolución de problemas en equipo y el debate. Por otro lado, las clases virtuales exigen estrategias que favorezcan la participación individual y la interacción mediada por la tecnología, como foros de discusión, actividades asincrónicas y plataformas educativas interactivas.

Los estudios de Cabero y Gisbert (2016) y Prendes y Gutiérrez (2019) coinciden en que la modalidad de la clase condiciona la selección de estrategias didácticas en función de las características del contenido, los recursos disponibles y las características de los estudiantes.

b. Tiempo disponible en clase

También, se mencionó el tiempo disponible en clase: “el uso de tecnología, en forma de gamificación consume tiempo y, a veces, estamos muy apretados de eso” (E01, p. 5). Al respecto, también se dijo: “tenemos un tiempo limitado: 1 hora y 30 minutos y muchas veces [lo que se nos sugiere] en las capacitaciones (...) tomaría mucho más tiempo” (E02, p. 8).

Según Richards (2001), la escasez de tiempo obliga a los profesores a tomar decisiones estratégicas sobre cómo optimizar el uso del tiempo en clase. Los estudios de Burns (2010) y Harmer (2015) coinciden en que el tiempo disponible en clase impacta en tres aspectos. Primeramente, la escasez de tiempo tiene un impacto en la selección de actividades. Algunas actividades, como la lectura de textos extensos o la realización de proyectos, pueden consumir una gran cantidad de tiempo, lo que limita la posibilidad de realizar otras actividades. En segundo lugar, afecta al ritmo de la clase. Los profesores deben encontrar un equilibrio entre dedicar tiempo a la presentación de nuevos contenidos y a la práctica de los mismos. Finalmente, afecta la evaluación del aprendizaje. La falta de tiempo puede dificultar la realización de evaluaciones formativas y sumativas que permitan a los profesores conocer el progreso de los estudiantes.

CONCLUSIONES

1. Las estrategias didácticas implementadas por los docentes reflejan un enfoque integral que busca no solo mejorar la fluidez y precisión del idioma sino también fomentar la confianza, la versatilidad y el pensamiento crítico en los estudiantes. No obstante, no se identificó ninguna estrategia didáctica orientada a desarrollar ni la autorregulación, ni la lenguacultura, dos importantes principios de aprendizaje de un segundo idioma. Este enfoque está directamente alineado con el objetivo de describir las estrategias utilizadas, destacando la importancia de adaptar las técnicas didácticas a las necesidades y contextos variados de los estudiantes.
2. La preferencia de los estudiantes por el trabajo en grupo sobre el trabajo en parejas, a pesar del énfasis de los docentes en este último, sugiere la necesidad de una mayor alineación entre las estrategias didácticas y las preferencias de aprendizaje de los estudiantes. Esto resalta un factor clave que afecta las decisiones docentes y subraya la importancia de la retroalimentación estudiantil en la selección de estrategias.
3. La diversidad en la adopción de estrategias didácticas basadas en la experiencia personal, formación y capacitación de cada docente, mientras se ajustan a los lineamientos institucionales, ilustra cómo los antecedentes profesionales influyen significativamente en las decisiones pedagógicas. Este hallazgo es crucial para entender los factores subyacentes que afectan la elección de estrategias didácticas.
4. La discrepancia observada entre los recursos didácticos recomendados por la institución y aquellos realmente aplicados por los docentes, destaca desafíos como la percepción de utilidad, la necesidad de capacitación adicional, y la resistencia al cambio. Este aspecto es fundamental para analizar los obstáculos que enfrentan los docentes al integrar nuevos recursos en sus prácticas docentes.
5. Las limitaciones de tiempo y las expectativas poco realistas respecto a la aplicación de lo aprendido en capacitaciones, especialmente en el uso de tecnología, reflejan restricciones operativas significativas que afectan la selección y efectividad de las estrategias didácticas. Estas restricciones son

elementos clave que deben ser considerados en la planificación y ejecución de programas de formación docente.

6. El estudio proporciona insights valiosos para comprender que existen algunos factores que afectan las decisiones de los docentes al momento de seleccionar sus estrategias didácticas. Al hacerlo, contribuye al conocimiento existente al ofrecer una comprensión más profunda de cómo estos factores se interrelacionan y afectan la enseñanza del inglés en contextos específicos, apoyando así el desarrollo de prácticas pedagógicas más informadas y adaptativas.



RECOMENDACIONES

1. Se debe fomentar la aplicación de estrategias didácticas que tomen en cuenta todos los principios de aprendizaje de un segundo idioma ya que, al integrar estos principios en sus prácticas, los docentes pueden ayudar a sus estudiantes a desarrollar competencias lingüísticas de manera significativa y sostenible.
2. Las instituciones educativas deberían promover la alineación entre las estrategias didácticas y las preferencias de los estudiantes, incluyendo una mayor inclusión de trabajo en grupo, ajustándose así a las dinámicas colaborativas que los alumnos valoran.
3. Es necesario implementar programas de desarrollo profesional continuo para docentes que aborden la integración efectiva de recursos didácticos sugeridos, así como estrategias para la enseñanza de habilidades receptivas y el uso pedagógico de juegos.
4. Se sugiere revisar y flexibilizar los planes de estudio para permitir a los docentes adaptar sus estrategias didácticas a las necesidades individuales de aprendizaje de los estudiantes y a las realidades del aula.
5. Se recomienda realizar estudios adicionales enfocados en estrategias didácticas para mejorar las habilidades receptivas, particularmente la comprensión auditiva, que parecen estar subrepresentadas en la enseñanza actual.
6. Es recomendable investigar más a fondo la resistencia al cambio en la adopción de nuevos recursos didácticos para entender mejor los desafíos que enfrentan los docentes y desarrollar intervenciones dirigidas a superar estos obstáculos.
7. En futuras investigaciones, se debería considerar una ampliación en la diversidad de métodos de recogida de datos, incluyendo la observación de clases y el análisis de grabaciones, para obtener una visión más holística de la práctica docente.

8. Se podría ampliar la muestra de participantes en estudios futuros para incluir a una gama más amplia de contextos educativos, lo que permitiría una comprensión más profunda y generalizable de las estrategias didácticas en diferentes entornos.



REFERENCIAS

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz & Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155–168.
- Akhmetzadina, Z., Mukhtarullina, A. R., Starodubtseva, E. A., Kozlova, M. N., & Pluzhnikova, Y. A. (2023). Review of effective methods of teaching a foreign language to university students in the framework of online distance learning: international experience. *Frontiers in Education*, 8(1125458), 1-5.
- Allwright, D. (2018). *Classroom discussions: Language teaching and student learning*. Routledge.
- Alshumaimeri, Y. (2023). Understanding context: An essential factor for educational change success. *Contemporary Educational Researches Journal*, 13(1), 11-19.
- Arán, A., Arzola, D., & Ríos, V. (2022). Enfoques en el currículo, la formación docente y metodología en la enseñanza y aprendizaje del inglés: unarevisión de la bibliografía y análisis de resultados. *Revista Educación*, 46(1), 1-15.
- Area, M. (. (2015). La formación del profesorado para la integración de las TIC en el currículo. *RIED. Revista de Investigaciones en Educación*, 18(2), 143-162.
- Barber, M., & León, J. A. (2019). La evaluación formativa en la práctica docente: Percepciones y desafíos desde la perspectiva de los profesores de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), e014.
- Beatty, K., & Dobbelaar, D. (2017). Action games and English language learning: Enhancing L2 listening comprehension and instruction following. *Action in Teacher Education*, 39(2), 119-132.
- Bell, N. (2016). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Routledge.
- Bhowmik, S., & Kim, M. (2022). ESL Writing Instruction in K-12 Settings: Pedagogical Approaches and Classroom Techniques. *Language and Literacy*, 24(2), 174 - 197.
- Bixio, C. (2000). *Enseñar a aprender*. Homo Sapiens Ediciones Rosario.
- Bolivar, D., & Dörnyei, Z. (2016). Automaticity and fluency in second language learning. *Language Teaching Research*, 20(2), 189-216.
- Borzova, E. (2014). Mingles in the Foreign Language Classroom. *English Teaching Forum*, 52(2), 20-27.
- Brown, H. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson.
- Brown, H. D., & Iwashita, N. (2019). *Metacognition and language learning*. Cambridge University Press.
- Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by Principles*. Pearson.
- Bruggink, M. S. (2022). Evidence-Based Didactic Principles and Practical Teaching Suggestions. *IEA Research for Educators*, 1, 21-46.

- Burns, A. (2010). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.
- Burns, A. (2019). *Immersion: The key to language learning*. Cambridge University Press.
- Burns, A., & Joyce, H. (2019). *Teaching English to young learners: A course in methods and materials*. Routledge.
- Buzan, T. (2014). *Mind maps: Tony Buzan's complete user manual*. Penguin Random House.
- Cabero, J., & Gisbert, M. (2016). Marco teórico para la formación del profesorado en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. *Anales de Psicología*, 32(2), 314-324.
- Cabra, J. M., & López, Y. (2018). Competencias digitales docentes para la integración de las TIC en la educación básica. *Tecneco*, 24(1), 1-6.
- Cañas, A. J., Novak, J. D., & Moreira, A. (2013). *Framework for meaningful learning*. Routledge.
- Carrol, J. B. (1963). *A model of school learning*. Teachers College Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., & Ann, M. (2014). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. National Geographic Learning.
- Chamot, A. J., O'Malley, J. M., & Krashen, S. D. (2013). *Strategies for second language learning and teaching*. Routledge.
- Chamot, A., & Harris, V. (2017). *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom: Issues and Implementation*. Multilingual Matters.
- Chang, C. (2017). Uso de recursos y materiales didácticos para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. *Pueblo Continente*, 28(1), 261-289.
- Channa, W. M., & Sahito, Z. (2021). Effect of Pedagogical Competences of English Language Teachers on Their Students' Academic Achievement: A Qualitative Study. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(11), 2274-2281.
- Código Civil Peruano. (1984). Ley N° 29560. *Congreso de la República del Perú*.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Vol. Complementario). Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2015). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bas.
- Day, C. (2009). *Developing Teachers: The Challenges of Professionalization*. Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 63(1), 68-78.
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Díaz-Barriga, F., Hernández-Hernández, G., & Rigo, M. (2016). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una perspectiva constructivista*. Mc Graw Hill.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Dinuta, N. (2013). Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating Advancements. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 76, 297 – 301.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self-system. En Z. Dörnyei, & E. Ushioda, *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (págs. 9-42). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Routledge.
- Dutta, A., Chauhana, A., & Bhardawajb, A. (2018). Traditional Vs Modern teaching methods: A comparative assessment. *1st International Conference on New Frontiers in Engineering, Science and Technology*.
- Echevarría, A. M. (2018). Using vocabulary bingo to enhance EFL learners' vocabulary knowledge and engagement. *The Canadian Modern Language Review*, 74(2), 227-243.
- Echeverría, A., Hernández, G., & Mora, D. (2015). El uso de las líneas de tiempo como estrategia didáctica para el aprendizaje de la historia en estudiantes de quinto grado . *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 1-17.
- Echeverría, L. (2020). Estrategias didácticas para la educación virtual. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 12(2), 1-16.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2014). Principles of Instructed Second Language Learning. En M. Celce-Murcia, D. Brinton, & M. Snow, *Teaching English as a Second or Foreign Language* (págs. 31-45). National Geographic Learning.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2016). *Second language acquisition research and language teaching*. Palgrave Macmillan.
- Ellis, R. (2019). *Second language acquisition: A new guide*. Routledge.
- Ellis, R., & Burns, A. (2018). *Teaching English language learners*. Routledge.
- Escobar, J., & Bonilla-Jimenez, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.
- Fitria, T. (2022). Using Authentic Material and Created Material (Teacher-Made) for English Language Teaching (ELT): Benefits and Limitations. *JADEs Journal of Academia in English Education*, 3(2), 117-140.

- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(11), 813-828.
- García, I., Vecorena, N., & Velasco, E. (2019). El nivel de inglés alcanzado en quinto grado de secundaria en tres colegios públicos de Lima metropolitana. *Educación XXVIII*(Septiembre 2019), 80-112.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- García-Martínez, F., López-López, E., & Sánchez-Martínez, M. J. (2019). El espacio físico del aula como elemento clave para el aprendizaje: Un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 379-400.
- Garzón, J., & Henao, L. (2021). Estrategias didácticas para la enseñanza virtual en tiempos de pandemia. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 27(2), 153-175.
- Graham, S., & Beard, R. (2018). *Writing instruction in the middle grades and beyond*. Routledge.
- Guskey, T. R. (2002). *Professional Development That Works*. Corwin Press.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work?--A literature review of empirical studies on gamification. En *2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (págs. 3025-3034). IEEE.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching and Learning*. Routledge.
- Harman, R. (2014). Effective wrap-up strategies for the language classroom. *Language Teaching Research*, 18(2), 223-244.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching* (5th ed.). Pearson Education Limited.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E., & Nassif, L. (2018). Language Anxiety. En A. Burns, & J. C. Richards, *The Cambridge Guide to Learning English as a Second Language* (págs. 73-80). Cambridge University Press.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31(4), 51-55.
- Huamán, J. (2021). Causas del bajo dominio del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de la Educación Básica Regular en el Perú. *Lengua y Sociedad*, 20(1), 125-144.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). Cooperation and competition in learning: Effects on achievement and affective response. *Journal of Social Psychology*, 118(1), 24-37.

- Jurado, S., & Muñoz, P. (2015). *Motivating learners: A practical guide for teachers*. Routledge.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Kagan Cooperative Learning.
- Kay, R. H. (2016). Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 820-831.
- Khamis, I., & Ali, M. (2014). The effect of using cloze tests on EFL learners' reading comprehension. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3(1), 1-10.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2013). *Building a positive classroom learning environment*. Routledge.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Koul, R., Roy, L., Kaewkuekool, S., & Ploisawaschai, S. (2009). Multiple goal orientations and foreign language anxiety. *System*, 37(4), 676-688.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Research on reading as a source of language acquisition*. Routledge.
- Kumar, P., & Nanda, P. (2019). Educational technology and interactive multimedia in education. *Educational Research and Reviews*, 14(10), 357-362.
- Lamb, M. (2019). The effect of playing Scrabble on ESL learners' vocabulary and spelling skills. *Language Teaching Research*, 23(2), 229-244.
- Larsen-Freeman, D. (2013). *Teaching Language: From Theory to Practice*. Heinle & Heinle.
- Levy, N. H. (2015). Pictionary: An effective tool for teaching vocabulary and improving reading comprehension in the EFL classroom. *The Reading Matrix*, 15(2), 101-114.
- Li, S. (2018). Language Aptitude. En A. Burns, & J. C. Richards, *The Cambridge Guide to Learning English as a Second Language* (págs. 63-72). Cambridge University Press.
- Ligozat, F., & Almqvist, J. (2018). Conceptual frameworks in didactics – learning and teaching: Trends, evolutions and comparative challenges. *European Educational Research Journal*, 17(1), 3-16.
- Littlemore, J. (2017). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Palgrave Macmillan.
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition: An introduction*. Cambridge University Press.
- López, Y., & Hernández, G. (2018). Los organizadores gráficos como herramientas para el aprendizaje significativo de los estudiantes de educación básica. *Revista Científica Electrónica de la Universidad Autónoma de Chihuahua*, 23(2), 227-243.
- Lunsford, A., & Yancey, K. B. (2018). *Handbook of research on writing*. Routledge.

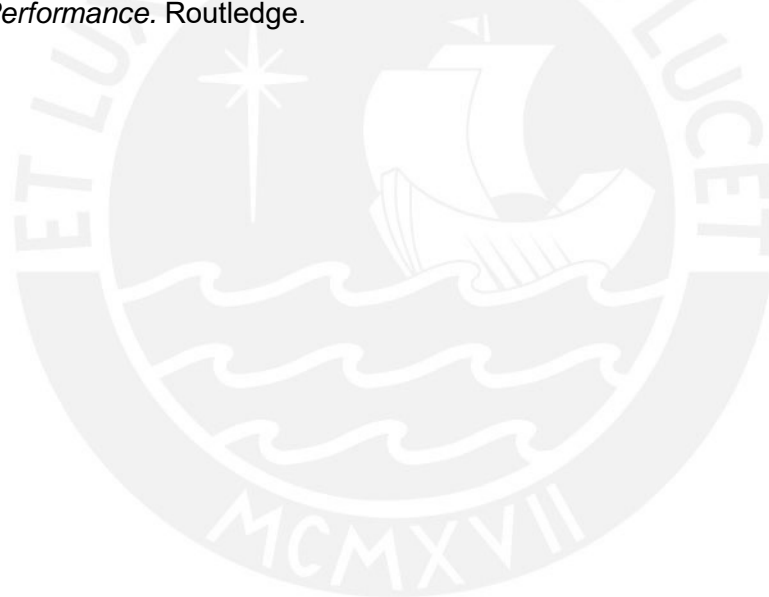
- Lyster, R. (2014). *Feedback in language teaching and learning*. Oxford University Press.
- MacIntyre, P. D. (2019). *Second language motivation: Theoretical and practical issues*. Routledge.
- Marcos-Llinás, M., & Garau, M. J. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 42(1), 94–111.
- Martín-Alcaraz, F., López-Noguera, P., & Muñoz-Valverde, I. (2020). Estrategias didácticas y recursos utilizados por los docentes de educación especial en la enseñanza de la lectura y escritura. *Educación y Desarrollo Social*, 17(2), 113-136.
- Mayer, R. E. (2019). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Mendívil, L. (2020). El método del estudio de caso. En A. Sanchez, D. Revilla, M. S. Alayza, L. Mendívil, & R. Tafur, *Los métodos para la elaboración de las tesis de maestría en educación* (págs. 41-50). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ministerio de Educación. (2003). *Ley N° 28044, Ley General de Educación*.
- Ministerio de Educación. (2014a). *Lineamientos para la implementación de la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas públicas de educación básica regular*.
- Ministerio de Educación. (2016a). *Plan de implementación al 2021 de la política nacional de enseñanza, aprendizaje y uso del idioma Inglés - Inglés puertas al mund*.
- Ministerio de Educación. (2016b). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Moreno, V. (2020). La importancia de la enseñanza de idiomas en la etapa escolar. *Alétheia*, 8(1), 41-52.
- Morgan, C. (2019). The use of timelines to enhance student learning in middle school social studies. *Theory and Practice of Social Studies*, 14(1), 33-46.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2013). Taboo: An effective game for enhancing EFL learners' vocabulary and descriptive skills. *ELT Journal*, 62(3), 313-321.
- Nicol, D. J. (2016). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2012). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Nunan, D. (2013). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. Routledge.

- Ortiz-Rodríguez, M. A., González-Ramírez, M. T., & González-Gómez, F. (2018). La gestión del tiempo en el aula: un factor clave para el aprendizaje efectivo. *Revista Electrónica de Educación*, 22(1), 1-14.
- Oxford, R. (2017). *The Oxford Handbook of Language Learning Strategies*. Oxford University Press.
- Pardo, B. (2020). *Theatre as a Communicative Strategy for Teaching English as a Foreign Language to Primary Education Undergraduates: A Pedagogical Experience*. IKASTORRATZA.
- Patton, M. Q. (1999). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Pellegrino, J. W., & Lund, T. H. (2016). Jeopardy! in the classroom: Enhancing content knowledge and motivation in elementary English language learners. *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 222-233.
- Pennington, M. (2018). Identity and Language Learning. En A. Burns, & J. C. Richards, *The Cambridge Guide to Learning English as a Second Language* (págs. 91-98). Cambridge University Press.
- Pintrich, P. R. (2020). *The role of motivation in learning and teaching*. Routledge.
- Plump, C. M., & LaRosa, J. (2017). Using Kahoot! in the Classroom to Create Engagement and Active Learning: A Game-Based Technology Solution for eLearning Novices. *Management Teaching Review*, 2(2), 151-158.
- Prendes, M. P., & Gutiérrez, J. L. (2019). Estrategias didácticas para el aprendizaje en entornos virtuales. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 9-32.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-16.
- Pumilia-Gnarini, P., Favaron, E., Pacetti, E., Bishop, J., & Guerra, L. (2012). *Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating Advancements*. IGI Global.
- Revilla, D., & Manrique, L. (2023). Las estrategias didácticas - Parte 1. Unidad 3: Modelos didácticos para la educación primaria del S. XXI. *Curso Enfoques y Modelos Didácticos*. Facultad de Educación PUCP.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2015). *Curriculum approaches in language teaching*. Routledge.
- Richards, J. C. (2017). Word relay: A simple and effective game for promoting fluency in the ESL classroom. *TESOL Journal*, 46(2), 249-255.
- Richards, J. C., & Lockhart, N. C. (2014). *Second language learning and language teaching*. Palgrave Macmillan.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

- Robin, B. R. (2016). The educational uses of digital storytelling. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2016*, (págs. 709-716).
- Rondal-Guanotasig, M., & Espinoza-Molina, N. (2022). Estrategias metodológicas para la enseñanza del idioma inglés a través de clases sincrónicas. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(4-2), 144-156.
- Ruiz-Jiménez, J. M., López-Gómez, M. J., & Tello-Sebastián, M. (2021). Diferenciación instruccional en el aula: un estudio de caso en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(75), 1-20.
- Ryan, S. (2018). Motivation. En A. Burns, & J. C. Richards, *The Cambridge Guide to Learning English as a Second Language* (págs. 55-62). Cambridge University Press.
- Saito, Y., & Samimy, K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239–251.
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos Epistémicos de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa: Consensos y Disensos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 13(1), 102-122.
- Sarah, S. (2018). *The impact of peer and teacher corrections to the students' paragraph writing in discussion text*. Unisbank.
- Schindler, L. A., Burkholder, G. J., Morad, O. A., & Marsh, C. (2017). Computer-based technology and student engagement: a critical review of the literature. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 25.
- Scovel, T. (2001). *Learning New Languages: A Guide to Second Language Acquisition*. Heinle & Heinle Publishers.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching*. Macmillan.
- Setonji, F. (2020). A Comparative Analysis of Traditional Methods and Communicative Language Teaching in Relation to Students' Academic and Communicative Achievement. *European Scientific Journal*, 16(13), 134-145.
- Sime, L. (2021). Alcances para el desarrollo metodológico de la investigación documental. En I. Montes, L. Sime, E. S. Salcedo, & D. Briceño, *Investigación educativa: técnicas para el recojo y análisis de la información* (págs. 13-28). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sinatra, G., & Kardash, C. (2004). Teacher candidates' epistemological beliefs, dispositions, and views on teaching as persuasion. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 483-498.
- Skehan, P. (2013). *A course in second language acquisition: Methodology, principles, and practice*. Routledge.
- Skehan, P. (2018). *Language teaching methodology*. Routledge.
- Slavin, R. E. (2019). *Educational psychology: Theory and practice*. Pearson.

- Solís, E., & García, J. (2018). Secuencias didácticas para el aprendizaje significativo: un recurso para la práctica docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(1), 167-189.
- Solís, E., Hernández, G., & García, J. (2017). *Diseño y evaluación de estrategias didácticas para el aprendizaje significativo*. Pearson.
- Sowton, C. (2021). Teaching receptive skills. En S. Thornbury, *Teaching in Challenging Circumstances* (págs. 77-84). Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford University Press.
- Story, M., & Freeborn, D. (2014). Story chains: Fostering oral fluency, accuracy, and grammar in intermediate ESL learners. *TESOL Quarterly*, 48(4), 758-776.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- Superintendencia Nacional de Aduanas y de Administración Tributaria. (2019). *Beneficios fiscales para empresas que prestan servicios educativos*.
- Superintendencia Nacional de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Formal. (2019). Regulación de centros de capacitación, Ley N° 29928.
- Tayeb, M. (2017). The impact of multiple intelligences on learning strategies used by EFL learners. *International Journal of English Language Teaching*, 5(2), 113-123.
- Thornbury, S. (2015). *How to teach English: A course in English language teaching methodology*. Macmillan Education.
- Thorne, S. (2017). *Games and activities for teaching English*. Routledge.
- Thornton, B., & Knight, R. (2010). Find someone who: An icebreaker for promoting oral fluency and vocabulary development in the ESL classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 66(3), 439-455.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Trent, J. (2015). Towards a multifaceted, multidimensional framework for understanding teacher identity. En Y. Cheung, S. Ben Said, & K. Park, *Advances and Current Trends in Language Teacher Identity Research* (págs. 44-58). Routledge.
- Tribble, C. (2019). *The power of models: Teaching writing with exemplars*. ASCD.
- Tribunal Constitucional del Perú. (2016). *Jurisprudencia sobre la clasificación de institutos de enseñanza de idiomas*.
- Tsuroyya, C. (2020). Students' perception on peer correction for academic writing performance. *The journal of English Literacy Education*, 7(1), 11-19.
- Ur, P. (2012). *A course in English Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Ur, P. (2014). *A course in English grammar*. Oxford University Press.

- Urzúa, A., & Muñoz, P. (2017). *Content-based language teaching: A practical approach*. Routledge.
- Vadillo, G. &. (2020). El análisis de contenido como herramienta de investigación en ciencias sociales. *Revista de métodos de investigación*, 20(2), 1-16.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wang, A., & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning – A literature review. *Computers & Education*, 149(103818), 1-22.
- Wang, X. (2021). Cognitive and Affective Learning in English as a Foreign Language/English as a Second Language Instructional-Learning Contexts: Does Teacher Immediacy Matter? *Frontiers in Psychology*, 12(759784), 1-8.
- Yin, R. (2003). *Case study research: design and methods*. Sage.
- Yphantides, J. (2021). English Only Policies in the EFL Classroom: A Review of the Literature. *TESOL international journal*, 16(4.2), 148-163.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge.



ANEXOS

Anexo 1: Proceso de evaluación de la tesis

Actividad académica	Docentes evaluadores del avance	Fecha
Socialización del plan de tesis en el curso Cultura investigadora	Carmen Díaz	9 de noviembre del 2022
Socialización del plan de tesis en el curso Seminario de tesis 1	Lileya Manrique Mónica Camargo	11 de abril del 2023
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el curso Seminario de tesis 1	Monica Camargo Carol Rivero	13 de junio del 2023
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el curso Seminario de tesis 2	Lileya Manrique Cristina Martins Tassoni Elsa Aponte	26 de septiembre del 2023
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones) en el curso Seminario de tesis 2	Lileya Manrique Juarez Tesien	21 de noviembre del 2023
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor	Diana Revilla Figueroa	11 de diciembre del 2023
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado	Diana Revilla Figueroa	18 de diciembre del 2023
Revisión del jurado (aprobación)	Jurado 1	25 de marzo del 2024
	Jurado 2	1 de abril del 2024

Anexo 2: Formato de registro de validación de instrumentos

Estimado validador/validadora,

Luego de saludarlo/saludarla, le doy las gracias por colaborar con mi investigación en calidad de experta para la validación de tres instrumentos: (1) un guion de entrevista, (2) un guion de focus group, y (3) una matriz de análisis de documentos.

A continuación, se detalla los objetivos particulares de cada uno de estos instrumentos:

Entrevista semiestructurada	<ul style="list-style-type: none">- Obtener información de los docentes sobre las estrategias didácticas que utilizan cuando enseñan el curso de inglés en el nivel intermedio alto de un instituto de Lima Norte teniendo en cuenta las diferentes habilidades de comunicación que exige un segundo idioma.- Recoger información sobre los aspectos que afectan las decisiones de los docentes cuando utilizan estrategias didácticas en sus clases en el nivel intermedio alto
Focus group	<ul style="list-style-type: none">- Recoger información de los estudiantes respecto de las estrategias didácticas, es decir, de las actividades, las técnicas didácticas, métodos y recursos que utilizan sus profesores en clases en el curso de inglés de nivel intermedio alto
Análisis de documento	<ul style="list-style-type: none">- Obtener información que oriente la selección y uso de las estrategias didácticas a cargo de los profesores, y que estén establecidas y recomendadas por el instituto de inglés.

Para realizar la validación de estos instrumentos, por favor, sírvase a tener en cuenta los siguientes criterios de validez:

Utilidad	La pregunta permite recopilar datos pertinentes y útiles al propósito del objetivo del instrumento; es decir, es adecuada para obtener la información necesaria.
Claridad	La pregunta está formulada de manera que no hay ambigüedades, lo que garantiza que los datos recopilados sean precisos y relevantes.
Suficiencia	El número de ítems me permite recoger toda la información que se espera en cada instrumento
Coherencia	Existe coherencia entre el objetivo de los instrumentos y su propio contenido

En ese sentido, en función de los criterios ya mencionados, se han elaborado preguntas dicotómicas que se orientan a que usted pueda revisar y validar cada instrumento. Para ello, se han dispuesto dos matrices, en las que usted podrá encontrar las categorías y subcategorías del presente estudio, así como las preguntas que se han propuesto para obtener información sobre cada una de las subcategorías planteadas. Además, en la sección derecha, se ha colocado un espacio en el que puede realizar algún comentario adicional, si así lo considera.

Finalmente, en la última página, usted podrá encontrar la matriz de análisis de documentos, donde también encontrará un espacio donde podrá colocar sus comentarios, basándose en los cuatro criterios de validez arriba mencionados.

Ficha de validación del guión de entrevista semiestructurada			Utilidad		Claridad		Suficiencia		Coherencia		Comentarios o sugerencias
Categoría	Subcategoría	Pregunta	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Estrategias didácticas utilizadas en el curso de nivel intermedio	Estrategias didácticas que usted utiliza	¿Qué estrategias didácticas utiliza usted para enseñar? ¿por qué?									
	cuando enseña el curso de nivel intermedio	¿Usted diferencia las estrategias para el aprendizaje de cada habilidad o usa las mismas para todas ellas? ¿por qué?									
	alto	¿Qué habilidades de comunicación considera esenciales en la enseñanza del inglés y									

	cómo las aborda en sus clases?								
	¿Cuáles son las estrategias que utiliza para asegurar el desarrollo de estas habilidades en sus estudiantes?								
	¿Las estrategias que elige son específicas para cada habilidad o se aplican de manera integrada?								

Estrategias didácticas para la comunicación oral	Para que el estudiante se comunique con otros en inglés, hay que asegurar su habilidad de comunicación oral. ¿Qué criterios toma usted en cuenta para lograr este tipo de aprendizaje en sus estudiantes?									
	¿Qué actividades suele realizar para asegurar el dominio de esta habilidad en sus estudiantes?									
	¿Qué métodos o técnicas didácticas emplea para favorecer la comunicación oral de los estudiantes en inglés?									

		¿Cuál es la frecuencia con la que incorpora estrategias para promover la comunicación oral en sus clases?								
		¿Podría proporcionar ejemplos específicos de actividades que involucren la comunicación oral en el aula?								
	Estrategias didácticas para la lectura	En relación al aprendizaje de la habilidad para la comprensión lectora en inglés, ¿qué acciones realiza? ¿qué toma en								

y comprensión en inglés	cuenta para seleccionar dichas acciones?									
	¿Cuáles son sus estrategias didácticas para fomentar la comprensión de textos en inglés entre sus estudiantes?									
	¿Qué recursos utiliza principalmente para trabajar la comprensión de textos en inglés?									
	¿Cuál es la principal actividad con los estudiantes para favorecer su comprensión en inglés?									

Estrategias didácticas para la escritura y producción textual	¿Usted sigue algún enfoque comunicativo para asegurar el aprendizaje de la escritura en el idioma inglés? ¿En qué consiste? ¿Este enfoque afecta sus decisiones sobre la selección de estrategias didácticas?									
	¿Qué técnicas o métodos didácticos emplea para enseñar a sus estudiantes a escribir en inglés?									
	¿Podría mencionar ejemplos específicos de cómo implementar estas técnicas en el aula?									

	¿Puede, por favor, describir una sesión donde le dedique tiempo a enseñarle a escribir en inglés? ¿Qué aspectos toma en cuenta en sus estudiantes?									
Estrategias didácticas basadas en la tecnología	¿Incorpora usted el uso de la tecnología en la enseñanza del idioma inglés? ¿por qué? ¿en qué casos lo utiliza? ¿con qué frecuencia?									
	¿Cuáles son las herramientas tecnológicas incorporadas en su enseñanza de inglés para apoyar el aprendizaje de los estudiantes?									

		¿Utiliza recursos tecnológicos creados por usted o proporcionados por la institución?									
		¿Podría compartir un ejemplo de cómo utiliza la tecnología de manera efectiva en sus clases de inglés?									
Factores que afectan las decisiones de los docentes en la selección y uso de las estrategias	Competencia pedagógica del docente	¿Cómo considera que su formación profesional y su experiencia pedagógica en la enseñanza del idioma inglés influyen en las decisiones que usted toma al seleccionar y usar sus estrategias didácticas para sus clases de inglés?									

didácticas en su curso	¿Puede compartir una situación en la que su formación profesional le haya favorecido el uso de estrategias didácticas específicas?									
	¿Usted participa de cursos de actualización para la enseñanza del idioma inglés?									
	¿De qué manera los cursos que ha tomado le han permitido tomar otros tipos de decisiones cuando utiliza estrategias didácticas en la enseñanza del idioma inglés?									

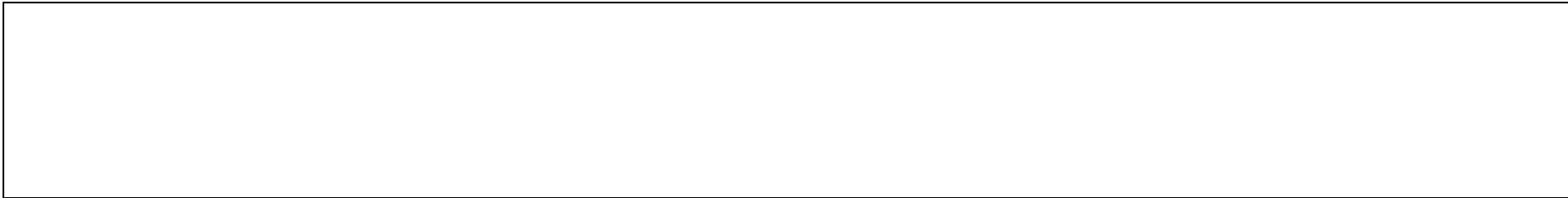
	¿La institución le brinda cursos de actualización que afecten sus decisiones en el uso de estrategias didácticas en sus clases?									
Estilos de enseñanza	¿Cómo describiría su estilo de enseñanza y cómo influye en la elección de estrategias didácticas?									
	¿Puede dar ejemplos de cómo su estilo de enseñanza ha influido en la selección de estrategias didácticas determinadas?									
	¿Ha experimentado cambios en su estilo de enseñanza a lo largo de									

	su experiencia pedagógica? ¿Qué los motivó?									
Objetivos de aprendizaje del curso	¿Considera usted que los objetivos de aprendizaje del curso de nivel intermedio marcan las pautas para la selección de ciertas estrategias didácticas y no de otras? ¿por qué?									
	¿Puede proporcionar ejemplos de cómo ha adaptado sus estrategias para alcanzar objetivos de aprendizaje específicos?									
	¿La institución le brinda orientaciones para la									

		selección de estrategias didácticas? ¿cuáles son?																	
		¿Cuáles de esas orientaciones afectan sus decisiones sobre las estrategias didácticas que utiliza en clase?																	
	Recursos educativos de la institución	¿Qué recursos educativos que le brinda la institución determinan las estrategias que usted utiliza en clase?																	
		¿Puede describir algún desafío específico que haya enfrentado al adaptar sus estrategias didácticas a las condiciones de su instituto?																	

	<p>¿Hay algún otro aspecto que afecte su decisión al momento de elegir y usar estrategias didácticas para la enseñanza de inglés en el nivel intermedio alto que considera importante mencionar?</p>											
	<p>¿Qué opina usted sobre la flexibilidad que tiene o no para elegir estrategias didácticas en su curso en la institución donde enseña?</p>											

Comentarios generales:



Ficha de validación del guión de focus group				Utilidad		Claridad		Suficiencia		Coherencia		Comentarios o sugerencias	
Tipo de preguntas	Categoría	Subcategorías	Pregunta	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO		
Preguntas generales	-	-	¿Qué es lo que más te gusta de tus clases de inglés? ¿por qué?										
			¿Cómo describirías la forma como enseña tu profesor/a?										
			¿Qué opinas sobre la forma de enseñar de tu profesor/a?										
			Según la forma de enseñar de tu profesor, ¿qué consideras que te ha ayudado más a aprender inglés? ¿por qué?										

		<p>Aprender inglés implica saber leer, hablar, escribir. ¿tu profesor/a a qué le dedica más tiempo en clase?</p>								
		<p>¿Qué es lo que destacas de tu profesor que realiza en clase para asegurar tu aprendizaje?</p>								
		<p>¿Cómo creen que lo logra su profesor? ¿Qué acciones realiza en clase? ¿Usa alguna técnica especial? ¿utiliza algún recurso o material? ¿usa las herramientas tecnológicas?</p>								
		<p>¿Qué herramientas tecnológicas utiliza tu profesor/a en las clases</p>								

			de inglés? ¿Consideras que te ayudan a aprender el idioma? ¿por qué?										
Preguntas de exploración	Estrategias didácticas utilizadas en el curso de nivel intermedio	Estrategias didácticas para la comunicación oral	¿Qué hacen tus profesores para que puedas hablar en inglés?										
			¿Cómo organiza la clase tu profesor para que puedas aprender a hablar en inglés?										
			¿Qué actividades en clase te gustan más para aprender a comunicarte en inglés?										
		Estrategias didácticas para la lectura y	¿Cómo enseñan tus profesores a entender y leer textos en inglés? ¿Qué hacen en clase para										

	comprensión en inglés	ayudarte a comprenderlos mejor?											
		¿Qué actividades en clase encuentras más efectivas para aprender a leer en inglés?											
	Estrategias didácticas para la escritura y producción textual	¿Qué hacen tus profesores para que puedas escribir y crear textos en inglés?											
		¿Cómo organizan las clases para que puedas potenciar tus habilidades de escritura en inglés?											
		¿Qué actividades en clase orientadas a aprender a escribir en inglés te gustan más?											

		Estrategias didácticas basadas en la tecnología	¿Has usado tecnología en tus clases de inglés? ¿Cómo ha sido esa experiencia? ¿Te ha ayudado a aprender?										
			¿Cómo usan la tecnología para hacer las clases más interesantes?										
Pregunta de salida	-	-	¿Hay algo más que quieras decir sobre cómo enseñan tus profesores en las clases de inglés?										

Comentarios generales:



Ficha de validación de las matrices de análisis de documentos

Matriz 1: Matriz de identificación de fuentes

	D1	D2	D3
Año de publicación del documento			
Emisor del documento			
Tipo de documento			
Finalidad			
Soporte			

Matriz 2: Matriz de análisis individual

		D1
Información que orienta la selección y uso de las Estrategias didácticas identificadas en el aula	Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de las clases de inglés nivel intermedio	
	Orientaciones para las Estrategias didácticas para la enseñanza de comunicación oral.	
	Orientaciones para las estrategias didácticas para la enseñanza de lectura.	
	Orientaciones para las estrategias didácticas para la enseñanza de escritura y producción textual.	
	Orientaciones para las estrategias didácticas para	

	la enseñanza mediante el uso de Tecnología.	
--	---	--

		D2
Información que orienta la selección y uso de las Estrategias didácticas identificadas en el aula	Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de las clases de inglés nivel intermedio	
	Orientaciones para las Estrategias didácticas para la enseñanza de comunicación oral.	
	Orientaciones para las estrategias didácticas para la enseñanza de lectura.	
	Orientaciones para las estrategias didácticas para	

	la enseñanza de escritura y producción textual.	
	Orientaciones para las estrategias didácticas para la enseñanza mediante el uso de Tecnología.	

		D3
Información que orienta la selección y uso de las Estrategias didácticas identificadas en el aula	Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de las clases de inglés nivel intermedio	
	Orientaciones para las Estrategias didácticas para la enseñanza de comunicación oral.	

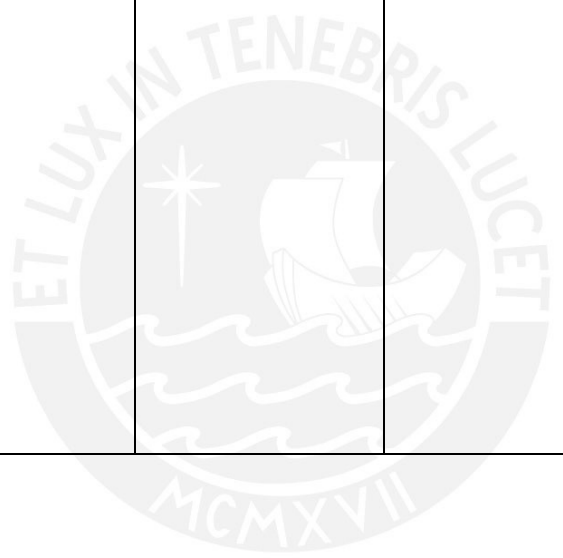
	Orientaciones para las estrategias didácticas para la enseñanza de lectura.	
	Orientaciones para las estrategias didácticas para la enseñanza de escritura y producción textual.	
	Orientaciones para las estrategias didácticas para la enseñanza mediante el uso de Tecnología.	

Matriz 3: Matriz de comparación

Aspecto	Subaspectos	D1	D2	D3
Información que orienta la	Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de			

selección y uso de las Estrategias didácticas identificadas en el aula	las clases de inglés nivel intermedio			
	Orientaciones para las Estrategias didácticas para la enseñanza de comunicación oral.			
	Orientaciones para las estrategias didácticas para la enseñanza de lectura.			
	Orientaciones para las estrategias			

	didácticas para la enseñanza de escritura y producción textual.			
	Orientaciones para las estrategias didácticas para la enseñanza mediante el uso de Tecnología.			



Comentarios:

Utilidad	Claridad	Suficiencia	Coherencia

--	--	--	--

Asimismo, le solicito que pueda completar el siguiente cuadro con sus datos:

Nombre y apellido	
Formación académica	
Área de experiencia profesional	
Cargo actual	
Institución	

Agradezco desde ya su gentil colaboración con el presente estudio.

Septiembre, 2023

Anexo 3: Instrumentos modificados

Guion de entrevista semiestructurada

I. Datos generales de la entrevista:

Código de entrevista (E01, E02): _____

Fecha de aplicación de la entrevista: _____

Lugar: _____

Nombre del docente: _____

Tiempo de servicio en el instituto: _____

Nivel de enseñanza: _____

Modalidad en que dicta el curso: _____

Horario de Inicio: _____ Hora de término: _____

II. Preguntas

Soy un estudiante de la maestría en educación de la PUCP, y me complace estar aquí como parte de mi investigación sobre estrategias didácticas en la enseñanza del inglés. Agradezco sinceramente su participación en esta entrevista y quiero garantizarle que toda la información que comparta será tratada con la máxima confidencialidad.

El propósito de esta entrevista es obtener una comprensión más profunda a partir de su valiosa experiencia y perspectiva como docente. Nos centraremos en su enfoque en la enseñanza de inglés en el nivel intermedio alto. Es importante destacar que no existen respuestas correctas ni incorrectas en esta conversación. Lo que buscamos es aprender de su experiencia y las estrategias que ha elegido y aplicado en su práctica docente.

Sin más preámbulos, comencemos:

- ¿Cuántos años ha estado enseñando en este instituto?
- ¿Cuánto tiempo tiene enseñando el curso de nivel intermedio alto?
- ¿Cómo describiría su experiencia docente en la enseñanza del idioma inglés?
- ¿Cuál es su enfoque principal al enseñar el curso de inglés nivel intermedio alto?

A continuación, le voy a realizar algunas preguntas que permitan reconocer las estrategias didácticas, es decir, aquellas acciones que usted planifica y ejecuta con el propósito de guiar la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés. Esto incluye la selección de métodos, técnicas de enseñanza, actividades de aprendizaje, y formas de interactuar con los estudiantes que usted utiliza cuando enseña el curso de nivel intermedio alto.

- ¿Qué estrategias didácticas utiliza usted para enseñar inglés? ¿por qué utiliza esas estrategias y no otras?
- ¿Qué habilidades de aprendizaje del inglés considera esenciales en la enseñanza de este y cómo las aborda en sus clases?
- Considerando las cuatro habilidades de aprendizaje del inglés (*speaking, listening, reading* y *writing*), ¿usted diferencia las estrategias para el aprendizaje de cada una de ellas o usa las mismas para todas ellas? ¿por qué?
- ¿Usted diferencia entre las estrategias didácticas que usa de acuerdo a la modalidad del curso? ¿por qué?

Para la expresión oral:

- Para que sus estudiantes se comuniquen con otros en inglés, hay que asegurar su habilidad de expresión oral. ¿Qué criterios toma usted en cuenta para lograr este tipo de aprendizaje en sus estudiantes?
- **¿Qué actividades suele realizar para asegurar el dominio de la expresión oral en inglés en sus estudiantes?**
- ¿Qué métodos o técnicas didácticas emplea para favorecer la expresión oral de los estudiantes en inglés? ¿Podría proporcionar ejemplos específicos de actividades que involucren la expresión oral en el aula?

Para la comprensión lectora:

- En relación con el aprendizaje de la habilidad para la comprensión lectora en inglés, ¿qué acciones didácticas realiza? ¿qué toma en cuenta para seleccionar dichas acciones?

- **¿Cuáles son sus estrategias didácticas para fomentar la comprensión de textos en inglés entre sus estudiantes? ¿aplica estas estrategias en su curso?**
- ¿Qué recursos o materiales educativos utiliza principalmente para trabajar la comprensión de textos en inglés?
- ¿Cuál es la principal actividad con los estudiantes para favorecer su comprensión en inglés?

Para la expresión escrita

- Para la enseñanza del idioma inglés existen diversos enfoques. ¿Conoce usted estos enfoques? ¿aplica usted algunos de estos enfoques en su enseñanza para asegurar el aprendizaje de la escritura en el idioma inglés? ¿En qué consiste?
- **¿Qué técnicas o métodos didácticos emplea para enseñar a sus estudiantes a escribir en inglés? ¿podría mencionar ejemplos específicos de cómo implementa estas técnicas en el aula?**
- ¿Puede, por favor, describir una sesión donde le dedique tiempo a enseñarle a escribir en inglés? ¿Qué aspectos toma en cuenta en sus estudiantes?

Basadas en el uso de la tecnología

- **¿Incorpora usted el uso de la tecnología en la enseñanza del idioma inglés? ¿utiliza las que les recomienda la institución? ¿por qué? ¿en qué casos lo utiliza? ¿con qué frecuencia?**
- ¿Cuáles son las herramientas tecnológicas incorporadas en su enseñanza de inglés para apoyar el aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Utiliza recursos tecnológicos para diseñar ejercicios o actividades, o utiliza los que proporciona la institución?
- ¿Podría compartir un ejemplo de cómo utiliza la tecnología de manera efectiva en sus clases de inglés?

Después de haber reconocido las estrategias didácticas que usted usa cuando enseña el nivel intermedio alto del inglés, voy a hacerle algunas preguntas sobre las decisiones que usted toma para la selección y uso de ciertas estrategias didácticas para enseñar las habilidades comunicativas.

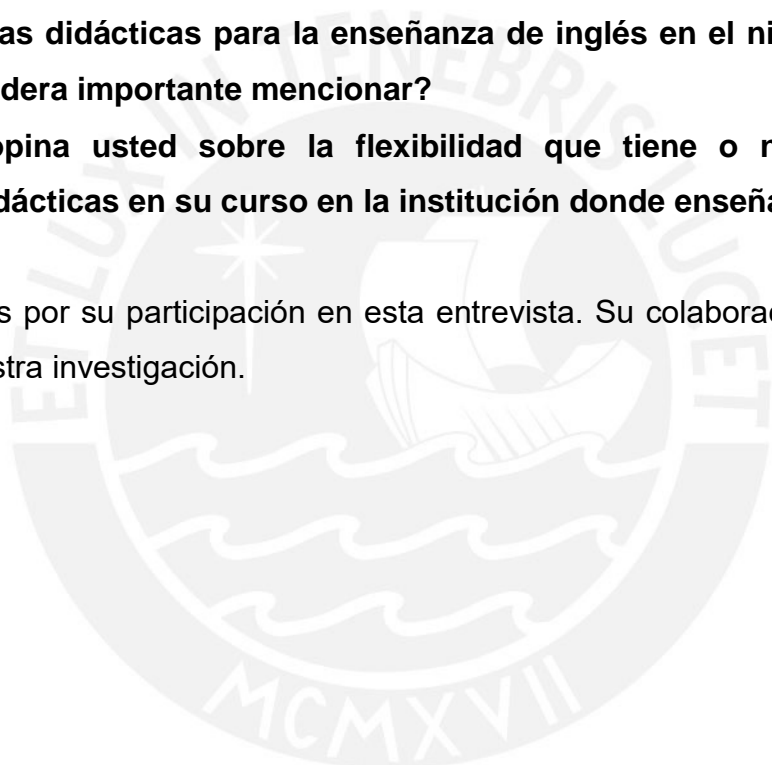
- **¿Cómo considera que su formación profesional y su experiencia pedagógica en la enseñanza del idioma inglés influyen en las decisiones que usted toma al seleccionar y usar sus estrategias didácticas para sus clases de inglés?**
- **¿Puede compartir una situación en la que su formación profesional le haya favorecido al seleccionar y usar de estrategias didácticas específicas?**
- **¿Usted participa de cursos de actualización para la enseñanza del idioma inglés? ¿considera que los cursos de formación continua que ha tomado institución le han aportado para decidir sobre la selección o el uso de estrategias? ¿de qué manera?**
- **¿La institución le brinda cursos de actualización? ¿En qué han contribuido estos cursos para la selección de sus estrategias y actividades de aprendizaje cuando prepara sus clases?**
- **¿Cómo describiría su estilo de enseñanza? ¿ha experimentado cambios en su estilo de enseñanza a lo largo de su experiencia pedagógica? ¿Qué los motivó? ¿cómo ha influido esto en la elección de estrategias didácticas? ¿cómo influye la modalidad en la que se desarrolla el curso en su estilo de enseñanza?**
- **¿Puede dar ejemplos de cómo su estilo de enseñanza ha influido en la selección de estrategias didácticas determinadas?**
- **¿Considera usted que los objetivos de aprendizaje del curso de nivel intermedio marcan las pautas para la selección de ciertas estrategias didácticas y no de otras? ¿por qué?**
- **¿Puede proporcionar ejemplos de cómo ha adaptado sus estrategias para alcanzar objetivos de aprendizaje específicos?**
- **¿La institución le brinda orientaciones o información de estrategias didácticas? ¿cómo le han ayudado para preparar sus clases?**
- **Hay un documento que la institución le proporciona que le brinda información para el aprendizaje colaborativo, ¿usted la utiliza en tus clases?**

- **¿Cuáles de esas orientaciones afectan sus decisiones sobre las estrategias didácticas que utiliza en clase? ¿por qué? ¿cómo así?**
- Desde su experiencia, ¿considera que los recursos que brinda la institución inciden en su selección y uso de estrategias para sus clases? ¿Puede explicar?
- ¿Qué situaciones hacen que usted cambie la estrategia didáctica que había pensado utilizar?

Para finalizar la entrevista

- **¿Hay algún otro aspecto que afecte su decisión al momento de elegir y usar estrategias didácticas para la enseñanza de inglés en el nivel intermedio alto que considera importante mencionar?**
- **¿Qué opina usted sobre la flexibilidad que tiene o no para elegir estrategias didácticas en su curso en la institución donde enseña?**

Muchas gracias por su participación en esta entrevista. Su colaboración es de gran valor para nuestra investigación.



Focus group

I. Datos generales del focus group:

Código del focus group (F01, F02): _____

Fecha de aplicación del focus group: _____

Lugar: _____

Número de estudiantes participantes: _____

Nivel: _____

Horario de Inicio: _____ Hora de término: _____

Buenos días a todos,

Muchas gracias por participar de este focus group que aporta a mi tesis de maestría en educación y para proceder a la reunión, por favor, sírvanse a firmar la hoja del consentimiento informado. Todo lo que se grabe en esta reunión será tratado de manera confidencial y anónima. Les pedimos su permiso y autorización para grabar la sesión.

Les voy a hacer preguntas sobre su experiencia en las clases de inglés de nivel intermedio alto. Les pedimos sus opiniones sobre cómo enseñan sus profesores el curso de inglés. No hay respuestas correctas ni incorrectas.

A fin de que todos puedan participar, tratemos de ser breves y respetar el turno del compañero. Pueden levantar la mano para brindarle el turno de palabra.

Para responder cada una de las preguntas, les pido, por favor, ser breve y preciso. En total, haremos 8 preguntas. ¿Tienen alguna consulta?

- ¿Qué es lo que más te gusta de tus clases de inglés? ¿por qué?
- ¿Qué opinas sobre la forma de enseñar de tu profesor/a?
- Respecto de la forma de enseñar de tu profesor, ¿qué consideras que te ayuda más a aprender inglés? ¿por qué?
- Aprender inglés implica saber leer, hablar, escribir. ¿Cuál es el aspecto que más destacas de tu profesor respecto de la forma de enseñar de tu profesor? ¿qué acciones realiza en clase? ¿Usa alguna técnica especial? ¿utiliza algún recurso o material? ¿qué actividad o acción le toma más tiempo?

- ¿Qué herramientas tecnológicas utiliza tu profesor/a en las clases de inglés? ¿Consideras que te ayudan a aprender el idioma? ¿por qué?
- ¿Existe variedad de clase en clase o siempre se hace lo mismo?
- Finalmente, antes de concluir, ¿hay algo más que quieran compartir sobre cómo enseñan sus profesores en las clases de inglés?

Agradezco sinceramente su tiempo y colaboración en este focus group.

Preguntas opcionales

- Centrémonos en la comunicación oral en inglés. ¿Qué hacen tus profesores para que puedas hablar en inglés?
- ¿Cómo organiza la clase tu profesor para que puedas aprender a hablar en inglés?
- ¿Qué actividades en clase te gustan más para aprender a comunicarte en inglés?
- Cambiemos de tema. ¿Cómo enseñan tus profesores a entender y leer textos en inglés? ¿Qué hacen en clase para ayudarte a comprenderlos mejor?
- ¿Qué actividades en clase encuentras más efectivas para aprender a leer en inglés?
- ¿Qué hacen tus profesores para que puedas escribir y crear textos en inglés?
- ¿Cómo organizan las clases para que puedas potenciar tus habilidades de escritura en inglés?
- ¿Qué actividades en clase orientadas a aprender a escribir en inglés te gustan más?
- Ahora, sobre el uso de tecnología en clases de inglés. ¿Has usado tecnología en tus clases de inglés? ¿Cómo ha sido esa experiencia? ¿Te ha ayudado a aprender?
- ¿Cómo usan la tecnología para hacer las clases más interesantes?

Anexo 4: Ejemplo de matriz de análisis cualitativo

1. Categoría: Estrategias didácticas utilizadas en el curso de nivel intermedio

1.1. Subcategoría: Estrategias didácticas para la expresión oral

A. Técnicas didácticas para la expresión oral				
Subaspectos identificados en la entrevista	Warm-up	Práctica guiada / Práctica con diálogos estandarizados	Producción auténtica / Creación de diálogos	Planteamiento de follow-up questions
E01	"en cuanto al speaking, se trabaja (...) primero con un warm-up, que es una actividad que llama la atención de los estudiantes" (p. 4)	"Acto seguido, se trabaja con una práctica guiada que puede ser un diálogo ya estandarizado o un diálogo incompleto" (p. 4)	"luego, vendríamos a trabajar lo que es una producción auténtica; es decir, que ellos usen esos ejemplos para crear sus propias conversaciones empleando un determinado vocabulario y determinadas estructuras gramaticales" (p. 4)	
E02				"Lo que siempre les pido es preguntar más, los follow-up questions" (p. 2)

B. Actividades para la expresión oral					
Subaspectos identificados en la entrevista	Juego de roles	Musical chairs	Reporting	Trabajo en parejas	Mingling
E01	"trabajo mucho con lo que es el juego de roles" (p. 3)				
E02		"Yo utilizo (...) musical chairs (...) para practicar la fluidez. (...) Pones música, hay sillas en el medio, los alumnos bailan, caminan, y se detiene la música, y ellos se sientan. Solo que lo que varía es que, en vez de sentarse en el medio, ellos se sientan con	"también [hago] reporting si es que una actividad que me permite hacerlo" (p.4)		"Los pongo en parejas de igual manera. A veces les pido preguntar a más de un compañero. Si es así, hacen el mingle" (p. 4)

		<p>una pareja y les doy tiempo, unos minutos, para que hablen del tema desde el día o alguna pregunta o si es que tienen que usar algún tipo de expresión, tienen que emplearlo de manera improvisada" (p. 3)</p>		
--	--	---	--	--