



PERFIL DEL PROFESOR DE INGLÉS DEL SISTEMA DE BACHILLERATO
ESTATAL EN YUCATÁN

Ana Cecilia Castillo Loeza

Tesis elaborada para obtener el grado de Maestra en Investigación Educativa

Tesis dirigida por:

Jesús Enrique Pinto Sosa

Mérida, Yucatán

Septiembre, 2018

Oficio Aprobación del trabajo final

Mérida, Yucatán a 7 de septiembre de 2018.

C. Dr. Pedro José Canto Herrera
Jefe(a) de la Unidad de Posgrado e Investigación
Facultad de Educación, UADY
PRESENTE

Los abajo firmantes miembros del Comité Revisor nombrado por la dirección de la Facultad de Educación y en respuesta a su solicitud para revisar la tesis:

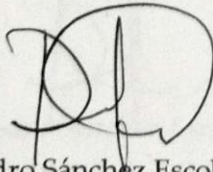
“PERFIL DEL PROFESOR DE INGLÉS DEL SISTEMA DE BACHILLERATO
ESTATAL EN YUCATÁN”

Presentado por ANA CECILIA CASTILLO LOEZA para obtener el grado de Maestra en Investigación Educativa, le comunicamos que el trabajo cumple con los requisitos de contenido y presentación establecidos por este Comité y por el Comité de Examen Profesional, de Especialización y de Grado, por lo tanto el dictamen que emitimos es de:

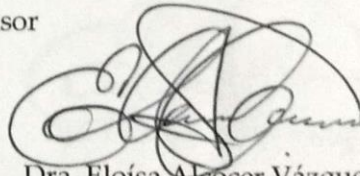
Aprobado

Por lo que puede proceder a la etapa de presentación y defensa del mismo.

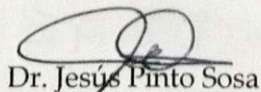
Atentamente
Comité Revisor



Dr. Pedro Sánchez Escobedo



Dra. Eloísa Alcocer Vázquez



Dr. Jesús Pinto Sosa

C.c.p. Expediente del alumno en Control Escolar
C.c.p. Interesado

Declaro que esta tesis es mi propio trabajo, con excepción de las citas en las que he dado crédito a sus autores; asimismo, afirmo que este trabajo no ha sido presentado para la obtención de algún título, grado académico o equivalente.

Ana Cecilia Castillo Loeza

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 776262 durante el período de agosto de 2016 a julio de 2018 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen en esta tesis, como producto final de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Agradecimientos

Al Dr. Jesús Enrique Pinto Sosa por su paciencia conmigo, por enseñarme y guiarme durante estos dos años, por motivarme durante el proceso, así como para continuar aprendiendo y hacer que yo misma confíe en mí. Gracias por ser un maravilloso profesor, y además un excelente ser humano.

A los miembros de mi comité revisor de tesis, la Dra. Eloísa Alcocer y el Dr. Pedro Sánchez por dedicar tiempo, hacer las correcciones pertinentes a la investigación y por sus valiosas aportaciones.

A cada uno de mis profesores y coordinador de la Maestría en Investigación Educativa, quienes compartieron conmigo su sabiduría, consejos y por su dedicación a la enseñanza.

A todos ustedes: siempre voy a recordarlos, los llevo en el corazón y nunca dejaré de desearles dicha, ya que son los pilares que cimentaron la persona en la que ahora me he convertido.

Agradezco a las autoridades y profesores de inglés del Subsistema de Preparatorias Estatales de Yucatán, por su valioso tiempo para participar en la investigación y por su contribución para la generación de conocimiento en el área de la enseñanza del idioma inglés.

Por último, quiero agradecer a mi maravillosa familia, por ser mi motor, mi más grande motivación y por el apoyo incondicional, todo esto lo he conseguido gracias al esfuerzo y generosidad de los que siempre están a mi lado.

Gracias de corazón, a todas las personas que han contribuido de diferentes maneras para realizar este proyecto.

Tabla de contenido

Capítulo 1. Antecedentes.....	1
Introducción	1
Situación problemática	6
Planteamiento del problema	9
Objetivos específicos.....	10
Justificación	11
Preguntas de investigación	13
Contexto	13
Capítulo 2. Marco de referencia	15
Aproximación teórica del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC).....	15
Concepciones del profesor de lenguas.....	18
Características distintivas del profesor de inglés como lengua extranjera	23
Metodología en la enseñanza de lenguas	25
Competencias del profesor de idiomas	27
El contenido de la materia en la enseñanza del idioma inglés	29
Desarrollo profesional y formación en profesores de inglés	30
El papel del profesor en el bachillerato general	34
Capítulo 3. Método.....	37
Diseño de investigación.....	37
Etapa cuantitativa	37
Población.....	37
Instrumento de investigación: cuestionario	40
Etapa cualitativa	41
Guion de entrevista semiestructurada	42
Procedimiento de desarrollo de la investigación	43
Capítulo 4. Resultados	45
Características sociodemográficas.....	45
Experiencia como profesor de inglés.....	46
Características de formación profesional.....	47
Nivel académico relacionado con la enseñanza del idioma inglés	49
Certificaciones para la enseñanza del idioma inglés	49
Dominio del idioma inglés	51
Formación continua de los profesores de inglés	52
Opciones de actualización en enseñanza del idioma inglés	53

Cursos de actualización que han tomado los profesores de inglés	54
Fortalezas como profesor de inglés	56
Necesidades de actualización de los profesores de inglés	57
Necesidades de actualización según los profesores de inglés	58
Sugerencias para implementar cursos de actualización	59
Análisis de casos	61
El caso de Ana. Formación inicial, interés y motivación	62
El caso de Bruno. Formación inicial, interés y motivación.....	69
El caso de Cristina. Formación inicial, interés y motivación	75
El caso de Daniela. Formación inicial, interés y motivación	81
Análisis intercaso	86
Capítulo 5. Discusión y conclusión	95
Discusión.....	95
Conclusión	98
Recomendaciones.....	100
Implicaciones	102
Referencias.....	103

Capítulo 1. Antecedentes

Introducción

Para dar inicio con esta investigación, se describe de manera breve la perspectiva histórica sobre las investigaciones en lenguas extranjeras. Según Stern (1983), a partir del año 1950 la enseñanza de lenguas se convirtió en un objeto de estudio más consistente, ya que a finales del siglo XIX empezó el desarrollo del idioma como ciencia, es decir, la investigación científica sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas y el movimiento científico de la educación. Stern (1983) afirma que en aquellos años se contaba con experiencia en la enseñanza de lenguas, en discusiones y experimentos individuales sobre esta temática, pero muy poca indagación en la investigación sistematizada sobre lenguas extranjeras. Esto tuvo un cambio radical a partir de los años 60 cuando el interés en las investigaciones sobre segundas lenguas incrementó considerablemente. Durante estos años, Carroll (1966), fue creando entre los educadores una conciencia sobre el valor y la calidad en las investigaciones de lenguas extranjeras, y así, poco a poco, se fueron estableciendo centros de lenguas en los cuales se contaba con fuertes orientaciones hacia la investigación. Entre las áreas o temáticas de investigación se encontraban algunas como las controversias y aspectos críticos en la pedagogía de lenguas, el método audiolingüe y el laboratorio de idiomas, la enseñanza de lenguas para niños pequeños, enfoques en el aprendizaje de lenguas y, por último, sobre la situación en la enseñanza de lenguas.

De esta manera es como las investigaciones sobre lenguas extranjeras van ocupando un lugar dentro de la academia y las universidades, y es en esos años que inicia la profesionalización en ésta área y se van generando programas de estudio e investigación. Ahora bien, los siguientes apartados se enfocarán en los inicios de la enseñanza de lenguas

extranjeritas en el contexto mexicano, con el objetivo de conocer los antecedentes de la profesionalización en la enseñanza de lenguas extranjeras en el país.

En 1966, se creó el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con la finalidad de elevar la eficiencia en la enseñanza de lenguas, capacitando a los estudiantes para un mejor manejo de éstas. El CELE se convirtió en un punto de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras, la certificación de los conocimientos en el área, formación y actualización de los profesores de lenguas, así como el desarrollo de distintos proyectos de investigación. Años más tarde, en 1976, se crearon otros centros de lenguas que formaron un panorama más amplio y diverso en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras en la UNAM, el cual se enfocaban en tres aspectos: la enseñanza de lenguas propiamente dicha, la investigación (tanto en lingüística aplicada, pedagogía y psicología educativa, entre otros) y la difusión de la cultura.

Hasta mediados de los ochentas, la formación en Lenguas Extranjeras (LE) corrió a cargo de los centros de lenguas a excepción de tres licenciaturas que se crearon para la enseñanza de lenguas extranjeras: en 1965, por la Universidad Veracruzana (UV); en 1983, en la ENEP-Acatlán; y en 1984 en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). A partir de esos años y con mayor auge en los noventa, los centros de lenguas continuaron existiendo y desde entonces, la formación de los docentes ha sido atendida a través de nuevos programas de licenciatura y posgrado cada vez más numerosos y diversificados. Hasta el 2011 se contaba con 43 programas de licenciatura relacionados con la enseñanza de lenguas o sobre educación bilingüe y 15 programas de maestría, según información tomada del último estado de conocimiento de lenguas extranjeras en México.

Los programas educativos de las instituciones dedicadas a enseñar Lenguas Extranjeras en México nacieron bajo un enfoque lingüístico. En este sentido, Signoroni (2004) señaló que México permanecía bajo el dominio de la Lingüística Aplicada, lo cual hizo ver sus limitantes en cuanto al punto de vista pedagógico:

En los centros lingüísticos universitarios de toda la república se privilegia el estudio de la lengua con objetivos pragmáticos elementales, es decir, el uso en la comunicación básica o en la comprensión esencialmente escrita. De igual forma es muy común entonces que el personal docente esté compuesto casi exclusivamente por lingüistas y hablantes nativos de la lengua en cuestión que por esta razón simple y natural son considerados como tales. Apenas es común encontrarse con pedagogos y, menos aún glotodidactas. Lo anterior significa, que el problema de la enseñanza es secundario con respecto al objeto por enseñar, de ahí la gran paradoja de la enseñanza de lenguas extranjeras (p.12).

Lo que significa, que en ese entonces el personal docente encargado de enseñar el idioma se encontraba principalmente enfocado en la lingüística, y no necesariamente en la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras.

No obstante, los contextos y las demandas de la enseñanza de lenguas han estado en constante evolución debido a la cada vez más imperante obligatoriedad del inglés en los diversos sistemas educativos y contextos sociales. Esta investigación se adentra en el particular caso del estado de Yucatán y la enseñanza del idioma inglés con la finalidad de explorar la situación de ésta y entender las aportaciones que se han realizado.

En este sentido, se mencionan las escuelas encargadas de formar profesionales en la enseñanza de este idioma. En el año de 1971, se creó la Escuela Normal Superior de Yucatán (ENSY), la cual contaba con diferentes especialidades y una de ellas es la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en inglés que continúa hasta la fecha. Por otra parte se encuentran las acciones realizadas por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) en el año 2005, con la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés

(LEII) ofertada por la Facultad de Educación con el objetivo de “Formar integralmente y con el enfoque humanista, a profesionales competentes e innovadores para la enseñanza efectiva del idioma inglés en instituciones públicas y privadas, así como en empresas u organizaciones de los sectores público y privado” (Facultad de Educación, 2005, p. 23). Sin embargo, previo a la creación de la LEII existieron programas, departamentos y coordinaciones que fueron la base de la profesionalización en lenguas extranjeras de la UADY. En la tabla 1 se observa el año y el nombre de cada una de estas.

Tabla 1
Profesionalización sobre la enseñanza de lenguas en Yucatán.

Año	Profesionalización
1977	Centro de idiomas de la Universidad de Yucatán (CIUDY)
1984	Departamento de Lenguas Extranjeras (DELEX)
1990	Especialización en la Enseñanza del Inglés (EELEDI)
1992	Centro de Auto-acceso en la Facultad de Educación
1990	Coordinación de idiomas (CODI)
2003 - 2004	Diplomado en la Enseñanza del Inglés
2005	Licenciatura en Enseñanza del Inglés (LEII)

Como se puede ver en la tabla 1, pasaron 28 años para que se dé la apertura de la primera licenciatura en enseñanza del idioma inglés (LEII) en el estado de Yucatán. La creación de la LEII tuvo lugar a partir de diversas bases que sirvieron como punto de referencia para que la profesionalización en la enseñanza del idioma inglés se lleve a cabo, a pesar de que ya se contaba la licenciatura que ofrecía la ENSY.

Además de las dos instituciones públicas localizadas en la capital del estado de Yucatán mencionadas anteriormente (ENSY y UADY), hoy en día existen en Mérida escuelas privadas como la Tecnología Turística Total (TTT) que inició en el año 2002 y

oferta la licenciatura en Lenguas Modernas con el objetivo de crear expertos en el manejo de los idiomas y profesionales que enseñen los mismos, el Colegio de Estudios Universitarios del Mayab (CEUM) ofrece la licenciatura en Lengua Inglesa desde el 2007, en la cual el objetivo es formar profesionales de la lengua inglesa que se desempeñen en el área de traducción, cuenten con habilidades de comprensión y corrección de la expresión oral y escrita en inglés de investigación y de estudio constante de las diversas áreas en las que se desempeñan. De la misma manera, en el año 2005 inició la Licenciatura en Idiomas que ofrece la Universidad de Valladolid en Yucatán (UVY) ubicada en el interior del estado, y tiene como objetivo que los alumnos adquieran los conocimientos para la enseñanza de idiomas extranjeros, así como para la traducción e interpretación de textos del inglés al español y del francés al español.

En los últimos años la importancia por la enseñanza del idioma inglés ha incrementado considerablemente, impulso que continua debido a las nuevas reformas educativas como la que se estableció en el año 2017 con el Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, en la que se decreta que la enseñanza del idioma inglés empezará desde preescolar hasta bachillerato, lo que significa que se necesitará de profesionales capaces de hacerse cargo de la enseñanza de este idioma y proporcionen una educación de calidad:

La enseñanza del inglés es una de las prioridades del nuevo currículo porque es una herramienta indispensable para facilitar la interlocución en un mundo cada vez más interconectado, tanto para docentes como para estudiantes. El objetivo es que todos los niños, niñas y jóvenes de México aprendan a leer y comunicarse en inglés para insertarse plenamente en el mundo globalizado y en la sociedad del conocimiento. Para lograrlo, es fundamental que todos los maestros —no solamente quienes enseñan esta asignatura— dominen este idioma. A su vez, esto exige alcanzar un nivel de inglés alto entre la planta docente en las escuelas normales (SEP, 2017).

Por esta razón, se ha generado interés en la preparación formal de los profesores para enseñar el idioma inglés en el estado de Yucatán, saber qué características de formación tienen, cómo es su actuación en el aula y entender la situación actual de los mismos, ya que hoy en día existe un encuentro de generaciones de profesores con distintas formaciones, los cuales conviven en un mismo contexto educativo. Por ello, surge la necesidad de conocer que características tienen los profesores de inglés de la actualidad y cuáles son sus concepciones acerca de la enseñanza del inglés en bachillerato, debido a que ya se cuenta con más escuelas encargadas de la preparación formal de los docentes del inglés, más experiencia con la LEII y la Licenciatura con especialidad de inglés de la ENSY y la apertura de las nuevas escuelas que se enfocan en la enseñanza de la lengua inglesa. Conocer la realidad de dichos profesores y sus necesidades permite responder mejor a la cada vez más creciente demanda de aprender el idioma inglés.

Situación problemática

En el contexto educativo mexicano, la asociación Mexicanos Primero realizó un informe en el año 2015 llamado “*Sorry, el aprendizaje de inglés en México*”, en el informe se demuestra la situación de la práctica docente en la enseñanza del idioma inglés en el país y los resultados obtenidos indican que casi la mitad de los encargados de la enseñanza del idioma no alcanzan el nivel de uso y comprensión que se esperaría que desarrollaran sus propios alumnos. Uno de cada cuatro maestros no ha recibido ningún tipo de capacitación, y de los que sí han tenido acceso a este tipo de apoyo, la mitad salen con resultados debajo de lo mínimo esperable.

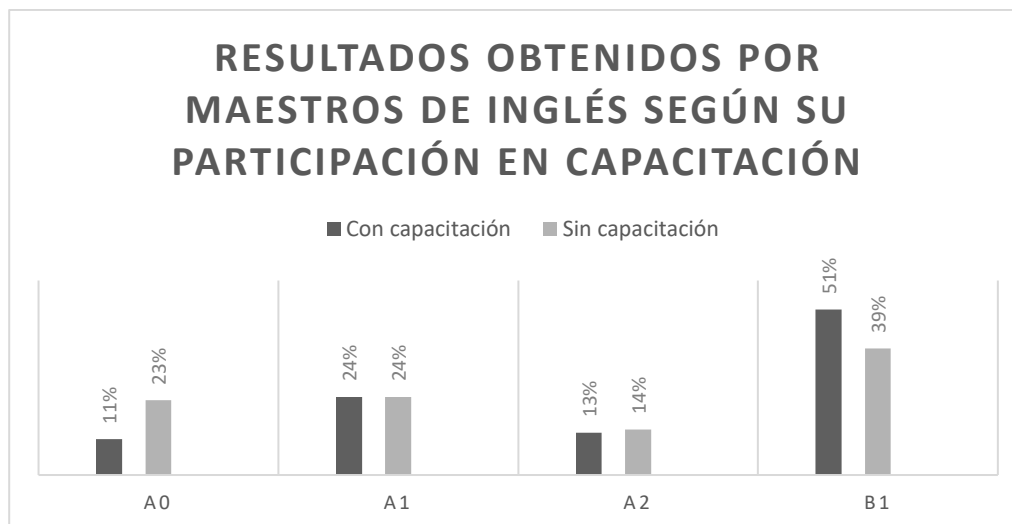


Figura 1. Resultados obtenidos por maestros de inglés según su participación en capacitación. Tomado de “*Sorry, el aprendizaje de inglés en México*”

Como aparece en la figura 1, se puede observar que hasta el año 2015 existía un rezago en cuanto a la práctica educativa de maestros de inglés en México. De esta evidencia, surge la necesidad de conocer los elementos que intervienen en el aprendizaje del idioma inglés con la finalidad de tomar decisiones adecuadas para mejorar la calidad educativa de la enseñanza de este idioma en México.

Es por eso que, tanto a nivel mundial como en nuestro país, algunos autores investigan los elementos que intervienen en la enseñanza del idioma como se muestra en la figura 2. De los aspectos mencionados por los tres autores (Bhowmik, 2015; Martínez, 2009 y Ramírez, 2012), tienen en común al docente, por ser parte importante en la adquisición de una segunda lengua en las escuelas públicas. Por lo tanto, esta investigación se enfocará en sus características y conocimiento debido a que es un elemento que forma importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y como se pudo observar en el antecedente histórico las características del profesor de inglés han ido cambiando y adaptándose a nuevas necesidades y enfoques de enseñanza.



Figura 2. Elementos que intervienen en la enseñanza del idioma

Por consiguiente, se debe aclarar que el dominio de la lengua es solo uno de los aspectos de la apropiada formación de un profesor de esta asignatura, además de eso, se requiere tener una preparación apta para enseñarlo (Phillipson, 1992; citado en Bhowmik, 2015). Algunos autores hablan sobre la formación con la que los profesores de inglés deben contar, entre estos se encuentra Bhowmik (2015) quien sugiere que los maestros de inglés deben poseer conocimiento sobre hechos relacionados con la psicología educativa, la adquisición de un segundo idioma y los eventos sociopolíticos actuales. Por otra parte, Brown (2007) contribuye con algunas características del profesor de idiomas como por ejemplo tener conocimiento técnico, habilidades pedagógicas, habilidades interpersonales y cualidades personales; a su vez, Martínez (2009), indicó atributos del docente como son: la profesionalización, dominio del idioma inglés, y las competencias comunicativas, lingüísticas y didácticas. Esto quiere decir que existen diversas características y conocimiento que un profesor de lenguas debe poseer, es por eso que surge la pertinencia de estar informados de la situación en la que se encuentran los profesores de inglés y las características de los mismos. Además, como mencionan Zermeño y Gutiérrez (2014),

conocer la situación de cada entidad y en cada subsistema educativo permitirá identificar en donde radican los mayores rezagos, y así, poder generar estrategias para subsanar el problema.

Planteamiento del problema

Lo anterior da origen a la necesidad de centrarse en el conocimiento y las concepciones del profesor como objeto de estudio, así como la formación que recibe el profesor de inglés para poder entender lo que ocurre en el aula cuando el profesor enseña, de tal manera que permita identificar sus necesidades de actualización docente en el campo de la enseñanza del idioma inglés.

En la actualidad, la importancia que se le da a la lengua inglesa ha incrementado debido a las necesidades que plantea el siglo XXI, conocer el idioma permite a los estudiantes comunicarse y desarrollar herramientas necesarias para hablar con personas dentro y fuera del país. Asimismo, hoy en día se reafirma como un componente sustancial en la formación educativa de todos los mexicanos de acuerdo con la Reforma Educativa del 2017. Por este motivo y como se ha mencionado en las secciones previas, las investigaciones sobre la enseñanza de lenguas y específicamente en la enseñanza del idioma inglés cada vez son más frecuentes, ya que es necesario estar al tanto de quienes son los actores encargados de la enseñanza de este idioma en nuestro país. Padilla y Espinoza (2014) en su investigación mencionan que parte de la responsabilidad para el logro de la competencia lingüística en inglés radica en la actuación del profesor, por su papel como facilitador en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La investigación está enfocada al nivel educativo de bachillerato, esto debido a que, en un estudio realizado por González, Vivaldo y Castillo (2004) se encontró que los estudiantes que ingresaban a educación superior no registraban resultados aprobatorios en el dominio del idioma inglés, es decir, que no contaban con los conocimientos establecidos por el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en cuanto al perfil de egreso de la asignatura de inglés durante sus estudios de bachillerato. Lo que hace preguntarnos cuál es motivo por el que los estudiantes de bachillerato llegan a la universidad sin contar con las competencias establecidas enfocadas en el aprendizaje de una segunda lengua (inglés) según el SNB. Asimismo, el acuerdo 442 por el que se establece el SNB menciona que la participación de México en el mundo globalizado se relaciona estrechamente con la Educación Media Superior, por ser la que prepara un mayor número de jóvenes para dotarlos con las condiciones que el marco internacional exige.

Diversos motivos pueden existir, sin embargo, a partir de eso se decidió enfocar la investigación en el profesor encargado de impartir la asignatura de inglés, y así, indagar en sus características y conocimiento didáctico sobre la materia.

Objetivos específicos

1. Describir las características sociodemográficas y profesionales de los profesores de inglés en bachillerato.
2. Describir las percepciones de los profesores de inglés en bachillerato
3. Identificar necesidades de actualización docente de los profesores de inglés en bachillerato

Justificación

Existen diferentes variedades del idioma inglés, una de esas es el inglés como Lengua Franca, la cual se utiliza para comunicarse en contextos multiculturales y posee características diferentes a las del inglés que se presenta en países donde es la lengua nativa (Larsen y Freeman, 2015).

El conocimiento del idioma inglés como lengua franca en México permite a los ciudadanos desarrollarse en el mundo globalizado, incrementa la comunicación internacional, estar pendiente de los avances globales y a poder contribuir con la sociedad de la información. Esto ayuda a que seamos un país interdependiente debido a la libre circulación de bienes y servicios, de hombres, de ideas, de capitales y de tecnología (Castro, 2012) ya que pueden realizar relaciones recíprocas y equitativas en diferentes situaciones. La lengua inglesa opera como lengua franca en los sectores de economía, negocios, educación, política y entretenimiento (Hernández, 2018). Por lo tanto, para lograr el objetivo de que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para dominar el idioma inglés se requiere profesionales adecuadamente preparados y capacitados para la enseñanza de este idioma, ya que existe la necesidad de contar con expertos en la lengua y sean capaces de responsabilizarse de la enseñanza, así como de la producción de los materiales didácticos, del proceso de planeación lingüística y la formación de recursos humanos capaces de incidir en un ambiente global. Es por eso que se requiere prestar atención a la habilidad en la que los profesionales de esta área aplican los conocimientos sobre la enseñanza del idioma, ya que se necesita conocimiento y características específicas a la de los maestros de cualquier otra asignatura.

Asimismo, Ramírez, Pamplón y Cota (2012) en su investigación realizada en escuelas públicas de México identificaron dificultades en la enseñanza de este idioma como la insuficiencia de profesores de inglés, la deserción, alta rotación, la formación, capacitación y su experiencia como profesores de esta asignatura. Cabe señalar que esta asignatura en las escuelas públicas se vuelve obligatoria a partir de la Reforma Educativa del 2017, y un primer resultado que se ha obtenido es la convocatoria para contratar profesionales que capaciten a los maestros normalistas, por lo tanto, se espera ver un cambio en la situación actual de la enseñanza del inglés en México a partir de esta reforma.

Por lo anterior, se establece que la pertinencia y la importancia del proyecto radica en el hecho de generar un acercamiento actual orientado a la formación y desarrollo profesional de los profesores que enseñan inglés en el contexto de educación media superior en el estado de Yucatán y que servirá como un referente para la situación nacional, ya que la enseñanza del inglés a nivel nacional se encuentra en la misma situación o similar. Los datos recabados servirán para identificar las características de los profesores y así, generar una base para conocer qué es lo que los encargados de la enseñanza de esta lengua saben y la manera en la que utilizan este conocimiento. Lo anterior, es una aportación para la mejora de la enseñanza en la lengua inglesa y adquirir o ampliar las habilidades lingüísticas y académicas, así como desarrollar las competencias necesarias para la docencia de una lengua con el fin de posibilitar el crecimiento profesional y una mejora en la calidad de la enseñanza.

Preguntas de investigación

1. ¿Qué características tienen los profesores de inglés en bachillerato?
2. ¿Qué conocen y cuáles son sus percepciones sobre la Enseñanza del Idioma Inglés?
3. ¿Cuáles son las necesidades de actualización de los profesores de inglés en bachillerato?

Contexto

Para alcanzar los objetivos se describe el contexto en el cual se desarrolla la investigación, es decir, la manera en cómo se presenta la enseñanza del idioma inglés en las preparatorias estatales en el estado de Yucatán.

El Plan de Estudios de Bachillerato 2011, incorpora los principios básicos de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), cuyo propósito es fortalecer y consolidar la identidad de este nivel educativo; proporcionar una educación pertinente y relevante al alumnado, que le permita establecer una relación entre la escuela y su entorno; y facilitar el tránsito académico de los estudiantes entre los subsistemas y las escuelas. La Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY), a través de la Dirección de Educación Media Superior (DEMS), coordina el subsistema de Bachillerato General en modalidad escolarizada al cual pertenece el subsistema de Preparatorias Estatales que está compuesto por seis semestres en nueve sedes de la ciudad de Mérida y dos sedes en el interior del estado (SEGEY, 2016).

La Dirección General de Bachillerato (DGB) Dentro del campo de conocimiento de Comunicación en la Educación Media Superior (EMS) se ubica la materia de inglés, la cual se imparte los primeros cuatro semestres comprendiendo las asignaturas de Inglés I, II, III y

IV teniendo como propósito, consolidar y desarrollar la capacidad de comunicarse en un nivel de dominio intermedio, de acuerdo con estándares internacionales del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Las expectativas en primer y segundo semestres están encaminadas a la consolidación del nivel A1 y comenzar la transición al nivel A2; por su parte en tercero y cuarto semestres considerando el contexto, las posibilidades del personal docente y recursos disponibles se alcanzará el umbral del nivel B1, a través del desarrollo de las habilidades comunicativas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión e interacción oral y expresión escrita (Dirección General de Bachillerato, 2018).

Asimismo, el Acuerdo Secretarial 447 establece el rol del docente ya que tiene un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El docente se debe encargar de facilitar el proceso educativo por medio del diseño de actividades significativas que promuevan el desarrollo de las competencias, propiciar ambientes de aprendizaje, proponer estrategias disciplinares y transversales favoreciendo el uso de herramientas tecnológicas de la información y la comunicación, así como instrumentos de evaluación que atiendan al enfoque por competencias.

En este sentido, se puede dar cuenta del cambio realizado con la Reforma Educativa ya que anteriormente, el programa de estudios del bachillerato general presentaba la asignatura de Lengua Adicional al Español (LAE), y ahora se establece explícitamente el idioma inglés, es decir, que se hace obligatoria la enseñanza de esta asignatura y se compromete a llegar a cierto nivel de dominio en estudiantes de bachillerato.

Capítulo 2. Marco de referencia

Este capítulo tiene como propósito presentar el marco teórico de la investigación que se propone. El orden de los apartados es el siguiente: a) aproximación teórica del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), b) las concepciones del profesor de lenguas, c) características distintivas del profesor de lenguas, d) perspectivas sobre la adquisición de un idioma, e) competencias del profesor de idiomas, f) el contenido de la materia en la enseñanza del idioma inglés, g) desarrollo profesional y formación en profesores de inglés, h) la enseñanza del idioma inglés en el contexto mexicano.

Aproximación teórica del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC)

La investigación se sustenta en el marco teórico del “Conocimiento Didáctico del Contenido”, el cual surge a partir de la teoría propuesta por Lee Shulman (1986, 1987). Por lo tanto, el presente apartado se enfoca en comprender la perspectiva teórica con la que se llevó a cabo la investigación, es decir, conocer las características, significado y los componentes que forman parte del Conocimiento Didáctico del Contenido.

En la década de los 80, surge una corriente de investigación denominada por Lee Shulman (1986) como “el conocimiento base para la enseñanza” que tiene como finalidad el análisis del conocimiento profesional del profesor. Para el siguiente año (1987) se habían reconocido diversas categorías de conocimiento, y con ello, se estableció un cuerpo de conocimiento como base de la enseñanza organizado como *saberes* o conocimientos que todo profesor debe saber cómo mínimo, los cuales son:

- a) conocimiento de la materia impartida
- b) conocimientos pedagógicos generales, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura
- c) conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente
- d) conocimiento pedagógico de la materia (conocimiento didáctico del contenido): esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional
- e) conocimiento de los educandos y de sus características
- f) conocimiento de los contextos educacionales, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, o la gestión y el financiamiento de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas
- g) conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educacionales, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Para el logro de los objetivos de la investigación, nos enfocamos en uno de los saberes propuestos por Shulman (1986, 1987) conocido como el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), el cual adquirió mayor interés debido a que identifica diferentes aspectos del conocimiento para la enseñanza (Pinto, 2010). El CDC representa una combinación entre la materia y la pedagogía, es la categoría que con mayor probabilidad permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo (Shulman, 1987).

Shulman (1986b) define y caracteriza el CDC de la siguiente manera:

Las formas más útiles de representación de estas ideas, las analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones más poderosas – en una palabra, las formas de representación y formulación de la materia que hacen a ésta comprensible a otros... incluye un conocimiento [o comprensión] de lo que hace que el aprendizaje de un tópico específico sea fácil o difícil: las concepciones y creencias que los estudiantes de diferentes edades y experiencias, traen consigo al aprender estos tópicos y lecciones frecuentemente enseñados con anterioridad (p.9).

En este sentido, el profesor necesita comprender lo que desea enseñar y cómo se debe enseñar, por esta razón surge la importancia de conocer y tener conciencia de las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesor para un tópico específico, y así, poder

ayudar a los alumnos a comprender un determinado contenido. Dado lo anterior, Shulman (1993) establece lo que sería el papel del profesor a partir del CDC:

El profesor debe de algún modo ser fiel, por un lado, a los posibles significados dentro de la materia y, por otro, a las comprensiones que sus estudiantes son capaces de alcanzar. El profesor debe construir puentes entre los significados inherentes al contenido curricular y las construcciones de significados que los estudiantes pueden inventar, idear o discernir (Shulman, 1993, p. 58).

Pinto (2010), agrupó diversas conceptualizaciones acerca del CDC en términos de las características que se incluyen como parte de este constructo, las cuales son: a) el CDC es contextualizado, lo cual incluye el contenido de la asignatura así como de la instrucción, b) consiste en la transformación, transferencia o transposición didáctica del contenido para la enseñanza (o al ámbito escolar), c) requiere de características especiales para su formación y estudio con los profesores debido a que es diferente de otros tipos de conocimiento, d) para la formación de los profesores, se requiere la reflexión y aplicación sobre la acción, la integración de psicología y contenido, la investigación en didáctica de la disciplina y el estudio de los diferentes modos de representar el contenido a enseñar.

Ahora bien, Shulman (1993, p.56 tomado de Pinto, 2010) consideró que para el estudio e investigación del CDC es importante tomar en cuenta tres particularidades y concepciones (interrelacionadas):

- a) El CDC es una forma de comprender o conocer lo que los profesores poseen (o deberían poseer) que distingue su pensamiento y razonamiento de las meras características de un experto en la materia en cuestión, siendo éste un ejemplo de “sabiduría de los practicantes”.
- b) El CDC es una parte del conocimiento base para la enseñanza, un cuerpo de conocimientos, habilidades y - para algunos- una disposición, que distingue a la enseñanza como una profesión y que incluye aspectos como técnicas racionales y capacidades de juicio, improvisación e intuición; lo que Schön (1983) denominó como “reflexión en la acción” y “reflexión sobre la acción”, con lo cual justifica su

naturaleza, su interrelación con otros dominios de conocimiento y su metodología para la formación, y

- c) El CDC es un proceso de razonamiento pedagógico y acción a través del cual los profesores crean sus conocimientos cuando se enfrentan a problemas de enseñanza en contextos particulares, expresando sus planes y corrigiendo espontáneamente incluso improvisando ante los inevitables momentos impredecibles que surgen de la enseñanza, con lo cual estos profesores desarrollan nuevos conocimientos, intuiciones y disposiciones (Shulman, 1987).

La perspectiva teórica del CDC ha ido adquiriendo relevancia por dos motivos, uno de ellos se encuentra relacionado con la formación inicial y permanente del profesor y el segundo se debe a que el CDC se toma como objeto de estudio. Esta investigación está relacionada con la formación y desarrollo profesional de los profesores, por esta razón es relevante comprender el significado y características del CDC, así como un breve antecedente de esta perspectiva teórica.

A partir de la teoría propuesta por Shulman (1986, 1987), el interés en el conocimiento del profesor ha ido incrementando con los años. Se han realizado investigaciones sobre materias específicas siendo la enseñanza de lenguas una de ellas y se ha prestado particular atención al idioma inglés por el hecho de que el idioma inglés es uno de los idiomas con más influencia a nivel mundial.

Concepciones del profesor de lenguas

Adicionalmente, se consideró “la cognición de los profesores” de Woods (1996 citado en Cárdenas, González y Álvarez, 2012), en la que se especifica el estudio de la cognición de los profesores de lenguas y que se centra en lo que piensan, saben y creen y en la relación de estos aspectos con las prácticas de clase que llevan a cabo de acuerdo con Borg (2006). La relación entre el contenido de la materia y la pedagogía es esencial para identificar el conocimiento base de los profesores aplicado en diferentes contextos de

enseñanza y aprendizaje. Este conocimiento juega un papel importante en la interpretación de las prácticas educativas y está fuertemente relacionado con las creencias y las concepciones de los profesores.

Simon Borg (2006) utiliza el término *teacher's cognition* (concepciones del profesor) para referirse a los aspectos cognitivos inobservables de la enseñanza. Al estudiar esta temática, lo que se pretende es conocer cuáles son las concepciones de los profesores y como se desarrollan, debido a que estas tienen un impacto en la vida profesional de ellos mismos. Borg (2006) señala que los profesores desarrollan concepciones acerca de todos los aspectos de su trabajo y se enlistan diferentes denominaciones que describen varios constructos psicológicos a los que el autor se refiere como *teacher's cognition*.

El mismo autor elaboró un esquema en el cual se aprecia la relación sobre las concepciones del profesor, las cuales son: durante la formación (*schooling*), campos profesionales (*professional coursework*), factores contextuales, y la práctica en el salón de clases como se muestra en la figura 3.

 Teacher cognition in language teaching

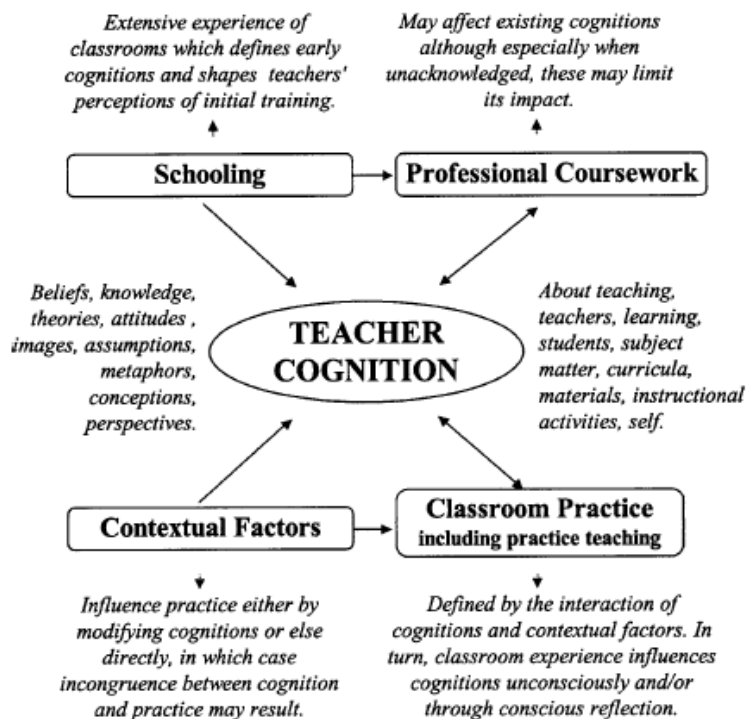


Figura 3. Teacher cognition, tomado de Borg (2003, p. 82)

Simon Borg (2003) usa la figura 3 como punto de referencia para el estudio de concepciones de los profesores de lenguas y su revisión provee un antecedente conceptual, lo cual hace ver la complejidad de los aspectos cognitivos que se toman en cuenta cuando se investiga sobre el conocimiento de los profesores de lenguas. Es importante mencionar que en las investigaciones revisadas por Borg (2006) no se examinan las concepciones de los profesores con respecto a un área curricular específica, sin embargo, se enfoca en procesos más generales como el incremento de conocimiento durante la formación de profesores o la planeación y toma de decisiones, y se ilustra esto en el contexto de enseñanza de lenguas.

La revisión propuesta por el autor se encuentra dividida en tres temáticas: a) concepciones y aprendizaje lingüístico previo (*cognition and prior language learning*), b) concepciones y formación docente (*teacher cognition and teacher education*), c) concepciones y práctica educativa (*teacher cognition and classroom practice*). A continuación, se describe de manera breve aportaciones que autores han realizado sobre cada temática con la finalidad de comprender qué aspectos de las concepciones del profesor de lenguas son los que se estudian:

a) Las concepciones del profesor y el aprendizaje previo

Algunas de las creencias adquiridas a temprana edad son resistentes al cambio incluso cuando se enfrentan a alguna evidencia que las contradiga (Nisbett y Ross 1980). Por tanto, los profesores adquieren concepciones sobre enseñanza a través de su experiencia como estudiantes, es decir, la experiencia previa de aprendizaje de una lengua establece concepciones sobre el aprendizaje, dichas concepciones forman las bases de la conceptualización de la enseñanza durante su formación como profesores, y que puede continuar a través de su vida profesional (Borg, 2003).

b) Las concepciones del profesor y la formación como profesor

Las investigaciones educativas han mostrado que, al inicio de los programas de formación de profesores, los estudiantes tienen inapropiados, irreales e ingenuos conocimientos de la enseñanza y el aprendizaje Brookhart y Freeman (1992, citado en Borg, 2003). Richards, Ho y Giblin (1996), en su investigación encontraron que las concepciones en un curso de entrenamiento cambian en relación con 1) la concepción en su rol en el salón de clases, 2) su conocimiento sobre el discurso profesional, 3) sus preocupaciones por adquirir continuidad en sus lecciones, 4) dimensiones de la enseñanza que encontraron problemáticas (tiempo, presentar nuevo lenguaje) y 5) la manera en cómo

evalúan su propia enseñanza. Sin embargo, es importante mencionar que las personas involucradas en esa investigación interpretaron el curso “de manera individual con base en sus experiencias de enseñanza, sus propias creencias, supuestos acerca de ellos mismos, los profesores, la enseñanza y el aprendizaje” (p.258).

c) Las concepciones del profesor y la práctica en el salón de clases

Los estudios han demostrado que la práctica en el salón de clases de los profesores de lenguas es moldeada por una amplia variedad de factores. Las concepciones de los profesores emergen de manera consistente como una poderosa influencia de sus prácticas. Borg (2003) describe las prácticas del salón de clases de varias maneras y las representa en términos de inquietudes institucionales o consideraciones que tienen los profesores, principios que tratan de implementar, su pensamiento acerca de diferentes niveles de contexto y el conocimiento pedagógico que poseen. Aunado a esto, las bases de sus prácticas educativas se han explicado en términos de su conocimiento personal y práctico, creencias y convicciones personales.

Las investigaciones se llevan a cabo con base en dos perspectivas que contrastan: una se refiere a la toma de decisiones y la segunda del conocimiento personal y práctico de los profesores. Mientras que ambas reconocen el rol del intelecto de los profesores para moldear los eventos del salón de clases, el trabajo realizado sobre la toma de decisiones adopta una visión técnica de la enseñanza que se enfoca en identificar los antecedentes de las decisiones interactivas y describir los procesos efectivos de toma de decisiones.

Características distintivas del profesor de inglés como lengua extranjera

Los profesores de lenguas requieren conocimiento básico específico y oportunidades de aprendizaje específicas durante la formación como profesores (Borg, 2006; Freeman, 2002). Así como también, de ser competente desde el punto de vista didáctico, lo cual consiste en la combinación armónica de dos tipos de conocimiento: el del contenido de su disciplina con el didáctico general y las características individuales que cada profesor tiene de su actuación docente y el dominio sobre la enseñanza y aprendizaje de sus alumnos que les posibilitan el éxito en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (Páez, 2014). Es decir, se requiere del conocimiento especializado de la materia para poder enseñarla y promover el aprendizaje, y así, poder ayudar a los estudiantes a adquirir conocimiento específico.

Existen diversas razones por las cuales el conocimiento de un profesor de idiomas es diferente al conocimiento de profesores de otras materias. En este apartado se presentan características que sugieren los motivos por los cuales el conocimiento de un profesor que enseña un idioma es diferente a otros:

- a) En el salón de clases de inglés como lengua extranjera, el profesor debe usar el idioma como contenido y medio de instrucción para apoyar el proceso de adquisición del idioma, especialmente en las etapas iniciales. Por esta razón, el profesor requiere prestar atención a las formas lingüísticas producidas por el estudiante al mismo tiempo que procesa el contenido de las expresiones de los estudiantes (Tarone y Allwright, 2005 citados en König, 2016).

- b) Como indicó Borg (2006) en la enseñanza del inglés la producción oral juega un papel central, por lo que la enseñanza de un idioma es determinada por un currículo que toma en cuenta las competencias escritas y orales y se basa en métodos y estrategias específicos que apoyan la comunicación oral (*enfoque comunicativo*). Por esa razón, el conocimiento de un profesor que enseña inglés como lengua extranjera es limitado cuando le hacen falta habilidades de comunicación apropiadas, pero al mismo tiempo, contar únicamente con el conocimiento del idioma no es suficiente para proporcionar una calidad de aprendizaje alta para los estudiantes.
- c) Los profesores de idiomas requieren desarrollar un alto nivel de sensibilización del idioma, sensibilización en el aprendizaje del idioma y de competencias interculturales para diagnosticar las fortalezas y debilidades de los estudiantes en la adquisición y proceso de aprendizaje y alentarlos para desarrollar las competencias del currículo en la enseñanza del inglés. Los profesores de inglés tienen que ser expertos en la metodología de aprendizaje y enseñanza del idioma, necesitan competencias específicas para crear un ambiente de aprendizaje comunicativo y oportunidades para desarrollar actividades relacionadas con el contenido. Esas competencias y estrategias específicas tienen diferentes cualidades a las demás materias (Borg, 2006). Además, Gilmore (2007) afirma que la autenticidad en la interacción entre el maestro y el alumno, las situaciones sociales en el salón de clases y las tareas escogidas para el aprendizaje juegan el papel principal en la enseñanza de una lengua.
- d) El inglés es un área definida por diferentes formas de conocimiento, lo cual tiene implicaciones al momento de conceptualizar el conocimiento pedagógico

del contenido (Grossman y Shulman, 1994). Por ejemplo, la producción incorrecta en la enseñanza del idioma inglés puede ser más aceptable que en matemáticas, especialmente cuando el profesor pretende alentar a los estudiantes a usar la lengua meta para propósitos de comunicación (Borg, 2006). El profesor de inglés puede juzgar el rol de los errores adecuadamente si está familiarizado con las teorías de adquisición de una lengua.

Tabla 2.

Comparación entre el profesor de inglés y el de otras materias. (información tomada de König, 2016)

Profesores de otras materias	Profesor de inglés
El contenido se enfoca en la materia.	El profesor usa el idioma como contenido y medio de instrucción
El profesor confía en las habilidades de lenguaje de los estudiantes.	La producción oral juega un papel central
Conocimiento pragmático.	Diferentes tipos de conocimiento Se toman en cuenta competencias escritas, orales y se basa en métodos y estrategias específicas que apoyan la comunicación oral.

En la tabla 2 se observa la comparación entre ambos tipos de profesores, se representan las diferencias en cuanto al contenido que enseñan en la materia

Metodología en la enseñanza de lenguas

En este apartado se habla sobre la metodología utilizada en la enseñanza de lenguas ya que forma parte de los conocimientos esperados y particulares con el que todo profesor de lenguas debe contar. Primero se hace énfasis en los elementos que forman parte de la metodología tomando como referencia los especificados por Richards y Rodgers (2001) los cuales son: objetivos, el programa o plan de estudios, las actividades, el papel de los estudiantes, el papel del profesor y los materiales utilizados.

En este sentido se entiende como metodología a las prácticas pedagógicas en general, es decir, las consideraciones incluidas sobre “cómo enseñar” son metodológicas; el enfoque es entendido como los supuestos o creencias sobre la naturaleza del lenguaje, la naturaleza en el aprendizaje de un idioma y la aplicación de ambos en un escenario pedagógico; el método se refiere a una serie de especificaciones en el salón de clases para lograr los objetivos lingüísticos; el currículo son las especificaciones que se llevan a cabo dentro de un programa, el cual incluye los objetivos del contenido de la materia, la secuencia y los materiales para utilizar con un grupo de estudiantes; por último, el concepto de técnica que se refiere a la variedad de ejercicios, actividades o tareas utilizadas en el salón de clases para alcanzar los objetivos planteados. En la figura 4 se puede observar una representación esquemática de los componentes que forman parte de este concepto.

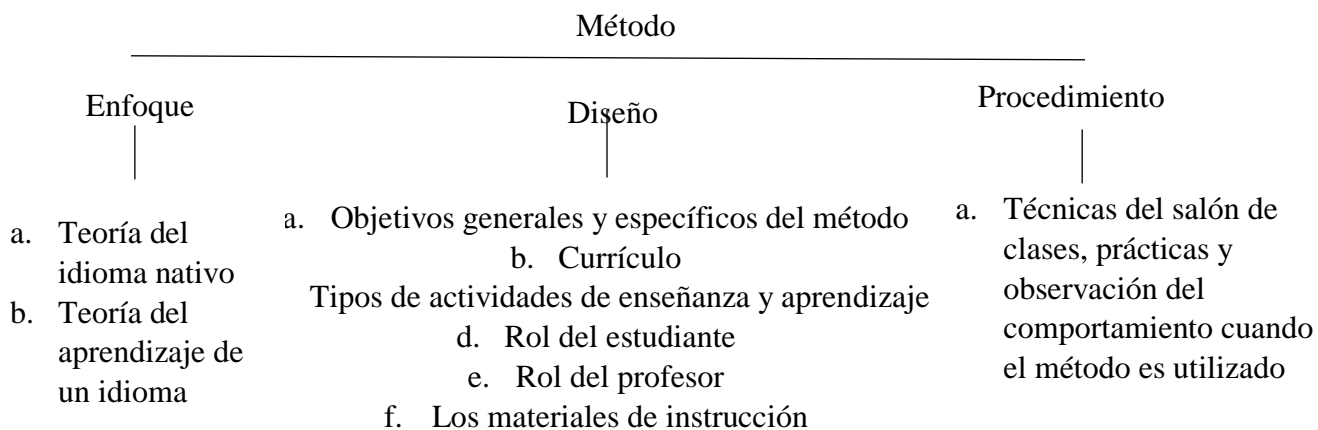


Figura 4. Componentes del método (tomado de Richards y Rodgers, 2001, p 33)

Asimismo, se espera que el profesor de lenguas conozca los diversos métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras ya que son la base de lo que se conoce hoy en día sobre esta temática. En la tabla 3 se presenta la información relacionada con lo anterior:

Tabla 3
Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Método o enfoque	Objetivos
Método de traducción gramatical	Se enfoca en las reglas gramaticales y la traducción de la primera a la segunda lengua.
Método audio-oral	Control de las estructuras del sonido, forma y orden. Dominio de los símbolos del lenguaje.
Aprendizaje comunitario de la lengua	El lenguaje involucra cultura, educación, desarrollo y proceso comunicativo. No hay objetivos específicos.
Sugestopedia	Ofrecer una competencia de conversación avanzada. Los alumnos deben dominar listas de vocabulario, aunque el objetivo es el entendimiento y no la memorización.
Método silencioso	Fluidez como si fuera la lengua materna, corregir pronunciación, conocimiento práctico de la segunda lengua. Los estudiantes aprenden cómo aprender una segunda lengua.
Respuesta física total	Enseñar producción oral para poder comunicarse efectivamente con hablantes nativos.
Enfoque Natural	Diseñado para darle a los alumnos principiantes e intermedios habilidades comunicativas básicas.
Enfoque Comunicativo	Los objetivos se reflejan en las necesidades de los alumnos; se incluyen habilidades funcionales, así como objetivos lingüísticos.

Competencias del profesor de idiomas

Como parte de las cualidades que debe poseer un profesor de idiomas, se encuentran dos competencias que juegan un papel fundamental. Páez (2001) enuncia estas dos competencias utilizando conceptos tomados de otros autores para crear su propia definición que abarca un poco más:

- a) Competencia comunicativa del profesor de idiomas: es la serie de conocimientos lingüísticos, psicológicos, culturales, pedagógicos y sociales que le permiten al profesor desarrollar la habilidad para comunicarse en la lengua extranjera de forma funcional e interactiva de acuerdo con la situación, el propósito y los roles de los participantes, en un proceso en el que se negocia un significado.

- b) Propuesta del concepto de competencia metodológica del profesor de idiomas: es el conjunto de cualidades, capacidades y habilidades personales que, junto a una probada competencia comunicativa, tiene el profesor para dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera basado en los principios y tendencias de determinados enfoques y métodos y de adaptarlos a las necesidades de su aula de acuerdo con los estilos y estrategias de aprendizaje de sus estudiantes, y de monitorear su propio desempeño docente de forma tal que sea capaz de seleccionar, de entre un grupo grande de posibilidades, la opción más apropiada y efectiva para cada una de las situaciones que se le presentan en su aula.

Tabla 4

Competencias para la producción de lenguas extranjeras (Tomado de Páez, 2001)

Competencia	Definición
Lingüística	Habilidad para interpretar y utilizar las reglas y formas de la lengua extranjera correctamente
Discursiva	Habilidad que permite construir unidades de significado partir de los elementos esenciales de la lengua, desde los más simples hasta los más complejos formando una cadena de comunicación
Socio-lingüística	Habilidad para interpretar y producir los signos lingüísticos y sus significados en su contexto sociocultural en cada situación de comunicación.
Estratégica	Habilidad para manipular el idioma aplicando estrategias apropiadas que permitan compensar los vacíos que pueden producirse en el acto de la comunicación, ya sea por desconocimiento o por las variables utilizadas en la producción de la lengua extranjera.

La competencia comunicativa se adquiere con la aplicación de técnicas y estrategias de aprendizaje para lograr el propósito deseado. En esta, incluyen otras competencias importantes para la producción de una lengua extranjera.

En la tabla 4 se pueden observar las competencias que engloban la competencia comunicativa, estas son: lingüística, discursiva, socio-lingüística y estratégica.

El contenido de la materia en la enseñanza del idioma inglés

En la enseñanza del idioma inglés, es necesario tener en cuenta el contenido de la materia a enseñar con la finalidad de utilizar el idioma de manera exitosa, estos contenidos se clasifican normalmente en “sistemas del lenguaje” y en “habilidades de la lengua”.

En los sistemas del lenguaje se considera:

- a) La fonología, es decir, los sonidos
- b) El léxico o vocabulario, el significado de palabras individuales o grupos de palabras
- c) La gramática, la manera en que las palabras interactúan unas con otras dentro de una oración.
- d) Las funciones, el uso en el cual las palabras son puestas en situaciones particulares
- e) El discurso, la manera en la cual la comunicación tiene sentido más allá de una frase individual o una oración, analizando como las oraciones se relacionan (o no) en cada una.

Los cinco diferentes sistemas de lenguaje son diferentes maneras de ver a una misma cosa. En este sentido, el trabajo de los profesores cuando consideran enseñar un tema acerca del lenguaje, es el de tomar la decisión de cual sistema(s) van a proporcionar información a los estudiantes. Cabe mencionar que los profesores pueden planear una lección enfocándose en uno de los sistemas, por ejemplo, gramática, o incluir hasta dos o tres sistemas más.

Por otra parte, se encuentran las habilidades de la lengua las cuales prestan atención a lo que hacemos con el idioma. Estas habilidades se dividen en *habilidades receptoras* que incluyen escuchar y leer, mientras que las *habilidades productivas* son escribir y hablar. Las habilidades se utilizan comúnmente de manera interactiva y no en aislamiento, especialmente las de hablar y escuchar. La importancia de enseñar estas habilidades se debe a que los profesores deben planear las clases con la finalidad de proveer a los estudiantes oportunidades de practicar y mejorar sus habilidades lingüísticas desde el inicio de cualquier curso.

Desarrollo profesional y formación en profesores de inglés

El desarrollo del docente puede dividirse, de manera general, en dos etapas: la formación y el desarrollo profesional continuo. Por consiguiente, se puede notar que los encargados de la enseñanza tienen diferentes oportunidades en las cuales pueden mejorar o continuar mejorando la calidad y eficacia de su enseñanza.

De acuerdo con Richards (2001), en la etapa de *formación* las actividades se enfocan en las responsabilidades del docente y los objetivos a corto plazo o inmediato. Es la preparación que se les da a los profesores para estar listos al momento de tener su primer contacto con la enseñanza. Como parte del objetivo de formación se encuentra el entender los conceptos básicos y principios que se requieren para aplicar y demostrar la enseñanza en el salón de clases. Las personas que se encuentran en *formación*, se encargan también de aplicar o utilizar nuevas estrategias en el aula, esto con supervisión, monitoreo y con una retroalimentación de otras personas con un poco más de experiencia. Existen objetivos específicos de los docentes en formación que Richards (2012) menciona, por ejemplo:

- a) Aprender cómo usar estrategias efectivas en una lección
- b) Adaptar el libro de texto para encajar con la clase
- c) Aprender a usar actividades grupales en una lección
- d) Usar actividades con preguntas que sean efectivas
- e) Usar recursos y materiales audiovisuales
- f) Técnicas para dar retroalimentación a los estudiantes sobre su desempeño

El segundo concepto se refiere a *desarrollo profesional*, el cual cuenta con objetivos a largo plazo y busca el crecimiento profesional y el entendimiento de la enseñanza. Se refiere a los mecanismos y estrategias encaminados a consolidar las habilidades docentes adquiridas en la primera etapa, pero también lo cual es más importante, a darle continuidad al desarrollo de las competencias docentes de profesores en servicio (Valladares y Roux, 2016).

Richards (2001) habla sobre objetivos específicos que se buscan en el desarrollo profesional como:

- a) Entender como ocurre el proceso de desarrollo de una segunda lengua
- b) Entender como nuestros roles cambian de acuerdo con el tipo de estudiantes a los que les enseñamos
- c) Entender los tipos de decisiones que tomamos al momento de enseñar una lección
- d) Revisar nuestras propias teorías y principios de enseñanza de lenguas
- e) Desarrollar una manera de entender los diferentes estilos de enseñanza
- f) Determinar la percepción de los alumnos en las actividades del salón de clases.

Asimismo, Zeichner (1983, citado en Valladares y Roux, 2016) presentó una categorización práctica de cuatro modelos del desarrollo profesional continua de los profesores.

Tabla 5

Modelos de desarrollo profesional

	Capacitación	Reflexión docente	Trabajo colaborativo	Investigación docente
Objetivo	Proveer técnicas y estrategias de enseñanza, que se espera que reproduzcan y apliquen posteriormente en sus aulas.	Auto descubrir sus creencias sobre la enseñanza e identificar sus propias necesidades como profesor. A partir de la reflexión, los profesores encuentran soluciones pertinentes y personalizadas a sus problemáticas	Reconocer los conocimientos tácitos de los profesores sobre la enseñanza y se considera el trabajo en pares o comunidades de práctica como una herramienta útil para potencializar el aprendizaje mutuo a partir de las experiencias de otros docentes.	Investigar para adquirir una mejor comprensión de la labor en el aula e identificar alternativas para resolver problemáticas específicas

Esto quiere decir que existen diferentes maneras en las que los profesores pueden continuar con su propio desarrollo profesional, ya que hasta el maestro con más experiencia tiene la oportunidad de aprender algo nuevo sobre enseñanza. Sin embargo, cada profesor cuenta con diferentes razones o motivos por los cuales continuar o no con su desarrollo profesional. Asimismo, existen diversos factores que influyen en la mejora del desarrollo continuo de un profesor, Gerhard (2006) señala algunos de estos factores:

- a) El desarrollo profesional toma tiempo, como dedicar tiempo a observar las clases de otros colegas o a reflexionar sobre las propias clases, sin embargo, es una manera en la que se puede mejorar su desempeño como docente.
- b) Compromiso permanente, cada maestro tiene la posibilidad de aprender algo nuevo con el desarrollo profesional y una de las maneras en la que se puede mejorar su enseñanza es cuando se adquiere un compromiso permanente.

- c) Solución de problemas, los profesores que solucionan problemas pueden descubrir nuevas maneras de enseñar o sobre su rol como profesores.
- d) Explorar, además de solucionar problemas, los profesores pueden aprender cosas nuevas explorando incluso si es solo por interés puro.
- e) Prestar atención y revisar las bases sobre la enseñanza del inglés,
- f) Buscar oportunidades, como leer sobre enseñanza, asistir a congresos o talleres y participar en actividades que le permitan reflexionar sobre su enseñanza y observar nuevas posibilidades de enseñanza.
- g) Cooperación con colegas.

Al considerar que el aprendizaje sobre la enseñanza es un proceso no acabado, se sabe que los docentes en ejercicio requieren oportunidades para mejorar su conocimiento y habilidades de enseñanza. En este sentido (Cárdenas, González y Álvarez 2012). Díaz-Maggioli (2003) menciona que el desarrollo profesional de los docentes se hace necesario por razones como las reformas educativas y los nuevos retos que estas imponen a los docentes, la relación entre la forma como enseñan los docentes y el éxito de los estudiantes, la necesidad de que los objetivos de la enseñanza se ajusten a las necesidades de los estudiantes; y en el caso de los docentes de lenguas extranjeras, que sean capaces de ayudar a sus estudiantes a desarrollar la competencia lingüística y cultural de la lengua que aprenden.

Para esto se consideró el modelo de desarrollo profesional de Richards y Farrell (2005) que incluye elementos relacionados con el conocimiento didáctico del contenido, así como aspectos sobre la reflexión y el interés para que los profesores de inglés continúen con su desarrollo profesional. Los autores definen dos dimensiones en este modelo: el

individual y el institucional (Cárdenas, González y Álvarez 2012). La figura 5 representa el modelo y las áreas en que se encuentra dividido.



Figura 5. El desarrollo profesional según Richards y Farell (2005) en González y Álvarez (2012, p.57)

El papel del profesor en el bachillerato general

El rol docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene un papel fundamental, como lo establece el Acuerdo Secretarial 447, ya que es el profesorado quien facilita el proceso educativo al diseñar actividades significativas que promueven el desarrollo de las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes), propicia un ambiente de aprendizaje que favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales del estudiantado, tales como la confianza, seguridad, autoestima, entre otras, propone estrategias disciplinares y transversales favoreciendo el uso de herramientas tecnológicas de la información y la comunicación, así como el diseño de instrumentos de evaluación que atiendan al enfoque por competencias Dirección General de Bachillerato (DGB, 2017).

Es por ello que la Dirección General del Bachillerato (2017) a través del Trabajo Colegiado busca promover una mejor formación docente a partir de la creación de redes de gestión escolar, analizar los indicadores del logro académico del estudiantado, generar técnicas exitosas de trabajo en el aula, compartir experiencias de manera asertiva, exponer problemáticas comunes que presenta el estudiantado respetando la diversidad de opiniones y mejorar la práctica pedagógica, donde es responsabilidad del profesorado: realizar secuencias didácticas innovadoras a partir del análisis de los programas de estudio, promoviendo el desarrollo de habilidades socioemocionales y el abordaje de temas transversales de manera interdisciplinar, rediseñar las estrategias de evaluación y generar materiales didácticos.

En conclusión, en este capítulo primero se hace referencia a la teoría sobre la cual se basa la investigación para su realización, ya que es el antecedente que utilizamos para poder entender qué y cómo se estudia o investiga al profesor y su conocimiento. A partir de esta teoría propuesta por Shulman (1986, 1987), se realizaron diversas investigaciones enfocándose en materias específicas, una de ellas fue la enseñanza de lenguas. En este sentido, se identificó que existen concepciones con las que los profesores pueden contar y adquirir en diferentes momentos como se menciona y describe en este capítulo.

Asimismo, se presenta evidencia de que los profesores de lenguas cuentan con características distintivas y un tipo de conocimiento específico, es decir, diferentes a las de un maestro de otra materia. Por lo tanto, se describe en uno de los apartados el conocimiento mínimo con el que deben contar los docentes, por ejemplo, la metodología para la enseñanza del idioma inglés, las competencias del profesor y el contenido a enseñar en este idioma.

Posteriormente, nos enfocamos en la formación de los profesores de lenguas, es decir, el momento en el que se espera que los docentes adquieran el conocimiento adecuado para enseñar dicha lengua. Además, se habla del desarrollo profesional, o bien, lo deseable que realicen una vez que ya cuenten con la formación, y diferentes alternativas para llevar a cabo con el objetivo de continuar con su desarrollo profesional como docentes de lenguas.

Por último, se presenta un apartado con la finalidad de comprender la realidad de los participantes de esta investigación y su rol como profesores de inglés en el Bachillerato General, lo que se espera de ellos y su mejoría en la práctica pedagógica, en la cual se hace referencia a desarrollarse en aspectos relacionados con actividades socioemocionales, temas transversales y el diseño de instrumentos que atiendan al enfoque por competencias. Es decir, se busca promover lo anterior, sin embargo, no se menciona promover en los docentes el mejoramiento de su dominio del idioma inglés, o aspectos relacionados específicamente con la didáctica en la enseñanza del idioma inglés.

Capítulo 3. Método

En este capítulo se presenta el diseño de la investigación, se describe la población de estudio, las características de los instrumentos y las etapas seguidas para el desarrollo de la investigación.

Diseño de investigación

El diseño del estudio es de tipo exploratorio y descriptivo (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2014) por ser un tema poco estudiado en el estado de Yucatán y para conocer y describir las características de los profesores de inglés en las Preparatorias Estatales. Se utilizó un método mixto para la obtención de los datos (Pereira, 2010), ya que se da la necesidad de profundizar y comprender de mejor manera el fenómeno estudiado. Con base a la metodología mixta, de acuerdo con Johnson y Onwuegbuzie (2004) y Onwuegbuzie y Leech (2006) citados en Pereira (2011), el estudio es de tipo secuencial, es decir, se tiene primero una perspectiva cuantitativa para recoger información sobre la formación y características de los profesores y posteriormente se tuvo un acercamiento de tipo cualitativo para indagar en temas relacionados con el proceso mediante el cual se integran los conocimientos y la forma en cómo se organiza el proceso del enseñanza y aprendizaje. Para el desarrollo de la investigación, las técnicas utilizadas fueron un cuestionario y una entrevista semiestructurada a los profesores de inglés.

Etapas cuantitativa

Población

Para este estudio la población estuvo compuesta por profesores que enseñan la asignatura de inglés de nivel Medio Superior en la ciudad de Mérida, en el Estado de

Yucatán, México. Se seleccionó una muestra intencional que consistió en elegir a los docentes del subsistema de Preparatorias Estatales de Yucatán.

Con base en lo anterior, la tabla 6 muestra la distribución de profesores de acuerdo con cada plantel educativo, así como el número de profesores que participó en la primera etapa de la investigación.

Tabla 6.
Población y muestra que participó en la investigación

Nombre	N	n	Ubicación
Escuela Preparatoria Estatal No. 1, Serapio Rendón.	3	3	Mérida
Escuela Preparatoria Estatal No. 2, Gral. Salvador Alvarado	5	5	Mérida
Escuela Preparatoria Estatal No. 3 C.T.M.	6	6	Mérida
Escuela Preparatoria Estatal No. 4 Víctor Jesús Manzanilla Jiménez	2	0	Cansahcab
Escuela Preparatoria Estatal No. 5 Agustín Franco Villanueva	3	2	Mérida
Escuela Preparatoria Estatal No. 6 Alianza de Camioneros	5	3	Mérida
Escuela Preparatoria Estatal No. 7 Eligio Ancona	3	2	Mérida
Escuela Preparatoria Estatal No. 8 Carlos Castillo Peraza	9	3	Mérida
Escuela Preparatoria Estatal No. 9 Víctor Manuel Cervera Pacheco	2	0	Oxkutzcab
Escuela Preparatoria Estatal No. 10 Rubén H. Rodríguez Moguel	3	3	Mérida
Escuela Preparatoria Estatal No. 11	1	0	Mérida
Total	42	27	

Como se puede observar en la tabla 8, la población está compuesta de 42 profesores que enseñan la asignatura de inglés, sin embargo, para la investigación se consideraron únicamente a los profesores que laboran en la ciudad de Mérida conformando un total de 38 profesores de inglés. Cabe mencionar que dos de los 38 profesores encuestados laboran simultáneamente en dos preparatorias estatales diferentes, por lo que el número de cuestionarios administrados disminuyó a 36 profesores. Al finalizar el periodo de la primera fase de investigación, se obtuvo un total de 27 cuestionarios lo que representa el 64% de la población.



Figura 6. Ubicación de las preparatorias estatales en la ciudad de Mérida.
Nota: fuente propia

Para recolectar la información de la primera etapa de la investigación se utilizó un cuestionario. A continuación, se presenta el proceso de elaboración, validación y aplicación de cada uno de los instrumentos.

Instrumento de investigación: cuestionario

Se administró un cuestionario titulado “Cuestionario para identificar las características y necesidades de los profesores de inglés en bachillerato” el cual está constituido por 21 ítems. La administración de este cuestionario sirvió para describir las características sociodemográficas de los profesores de inglés, conocer las características de formación académica e identificar las necesidades de actualización desde la perspectiva de los docentes.

Este cuestionario se construyó a partir de otros instrumentos. El primero elaborado por Zermeño y Gutiérrez (2015) que tiene la finalidad de recabar información sobre el perfil profesional de los docentes de inglés en una institución de educación media superior en Aguascalientes y del cual se utilizaron ítems sobre la formación para la enseñanza del inglés. El otro por Pinto, Martín y Barrabí (2007), del cual se tomaron aspectos relacionados con información general y las necesidades de actualización de los profesores. Asimismo, se incluyen tres preguntas, la primera relacionada con las fortalezas que tienen como profesores de la materia de inglés, la segunda sobre las necesidades de actualización y la última, en la cual se les pide proporcionar sugerencias que les puedan servir para su formación o actualización.

La estructura del instrumento está conformada por cinco apartados que van en el siguiente orden: información general del docente, la formación profesional del mismo, formación que obtuvo para la enseñanza del idioma inglés, la formación continua y actualización y, por último, las necesidades de actualización, las fortalezas como profesor de inglés y sugerencias en caso de que existiera un curso de actualización. En el apéndice A se puede encontrar la versión final del instrumento.

El cuestionario está diseñado para ser auto administrado por los docentes, en cada apartado se solicita completar información y marcar las opciones que apliquen en su caso. En los ítems número 17 y 18 se solicita marcar con una “X” las opciones que utilizan para actualizarse y en los temas o tópicos que le gustaría recibir una actualización. Durante la fase de administración, se acudió a cada una de las preparatorias para contactar a cada profesor(a) y acordar algún momento en el que pudieran contestar el cuestionario. Sin embargo y por cuestiones de tiempo y comodidad, en algunas ocasiones los cuestionarios se dejaron con alguna autoridad de la escuela para que ellos les proporcionen a los profesores los cuestionarios y de esta manera, puedan ser contestados.

Etapas cualitativa

La entrevista se realizó únicamente a los profesores que durante la primera fase de la investigación aceptaron ser entrevistados, se tiene un total de cuatro entrevistas con profesores de diferentes preparatorias estatales. El propósito de la entrevista fue el de conocer a profundidad las perspectivas y concepciones de los profesores de preparatorias estatales en cuanto a temas específicos, y se buscó comprender la realidad acerca de la

enseñanza de esta materia en un contexto real. A continuación, se presentan los cuatro casos:

Caso A: Ana es profesora con formación inicial en Licenciatura en Enseñanza del idioma inglés de la Universidad Autónoma de Yucatán, egresó en el 2011 y empezó a trabajar en el 2012. Actualmente trabaja impartiendo la asignatura de inglés a nivel medio superior y superior.

Caso B: Bruno es profesor de inglés con formación inicial en la carrera de contador público. Al finalizar sus estudios de licenciatura ingresó a dar clases y fue ahí cuando empezó a desarrollarse en la docencia.

Caso C: Cristina es profesora de inglés y estudió la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en inglés de la Escuela Normal Superior de Yucatán (ENSY). Durante su formación como profesora tomó un curso de inglés en el Centro de Idiomas del Sureste (CIS).

Caso D: Daniela es una profesora con formación inicial en Licenciatura en enseñanza del idioma inglés, actualmente labora en una de las preparatorias estatales de la ciudad de Mérida impartiendo la asignatura de inglés.

Guion de entrevista semiestructurada

El guion de entrevista se elaboró tomando como punto de referencia el utilizado por Pinto (2010) en el cual el autor se enfocó el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de profesores de estadística y sus concepciones. A partir de este, se adaptó y elaboró un nuevo para indagar en el CDC del profesor de inglés. En el apéndice B se encuentra la versión final del guion de entrevista.

Entre los apartados que se incluyeron en la entrevista se encuentran: información general, antecedentes sobre la formación y enseñanza del idioma inglés, descripción del contexto, el salón de clases ideal, concepciones sobre la enseñanza, programa de curso y enseñanza, concepciones sobre el aprendizaje del estudiante y, por último, formación inicial y permanente teniendo un total de 22 preguntas.

Antes de realizar la entrevista, las preguntas fueron evaluadas por el asesor del estudio y piloteadas con profesores de inglés de preparatorias públicas.

Procedimiento de desarrollo de la investigación

El desarrollo de la investigación consistió en la realización de las siguientes etapas:

1. Revisión de investigaciones, artículos, ponencias y libros relacionados con el área.
2. Diseño de los instrumentos a través de las siguientes fases:
 - a) *identificación de los instrumentos existentes relacionados con el área de estudio*
 - b) *Análisis de los instrumentos*, el cual consistió en la identificación de los apartados, los ítems que incluían y la forma de dar respuesta.
 - c) *Elaboración de la versión preliminar* de los instrumentos.
 - d) *Revisión de la versión preliminar por el asesor del estudio.*
 - e) *Prueba piloto*, la cual permitió explorar la validez del instrumento mediante el análisis de los jueces expertos, siendo estos profesores de inglés de bachillerato de la Universidad Autónoma de Yucatán.
 - f) *Diseño de la versión final*, se realizarán las modificaciones pertinentes para la mejora del instrumento posteriores a la prueba piloto.
3. *Técnicas de recolección de información*,

Una vez que las autoridades correspondientes aprobaron la realización del estudio, se elaboró un calendario que incluyó el nombre de la escuela, fecha y número de profesores para iniciar las visitas a las preparatorias estatales a partir del mes de octubre de 2017 con el fin de obtener las respuestas de los docentes a los cuestionarios y a partir de eso, solicitar entrevistas con cada uno.

A cada profesor se le explicó las características y etapas del estudio, y se señaló que el objetivo de la investigación no era evaluar su enseñanza, sino conocer cómo enseña, sus concepciones sobre la enseñanza del idioma inglés e identificar sus necesidades de actualización.

4. *Análisis de datos*, el cual consistió en dos etapas agrupadas de acuerdo con los instrumentos utilizados:

- a) La primera etapa fue un tratamiento estadístico, para la organización y análisis de los datos se utilizó el *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS por sus siglas en inglés) por medio del cual se obtuvieron las frecuencias, porcentajes y moda de los datos sociodemográficos.
- b) La segunda etapa fue la transcripción y análisis de las entrevistas, todas las entrevistas fueron audio grabadas y posteriormente se escuchó la grabación de cada una, se transcribieron y se realizó un análisis mediante tablas discursivas de cada entrevista.

Capítulo 4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos durante las dos fases de la investigación. El orden de los apartados se divide en dos etapas: en la primera etapa se presentan los resultados de la parte cuantitativa de la investigación y en la segunda etapa se presenta la parte cualitativa relacionada con el análisis de las entrevistas a los profesores de inglés.

Etapas Cuantitativa

Características sociodemográficas

En la tabla 9 se presentan las frecuencias y porcentajes obtenidos para las categorías de las variables sociodemográficas. Se observa que el 37%(10) son hombres, mientras que el 63%(17) son mujeres, las edades se encuentran distribuidas de la siguiente manera: el 37% (10) tienen entre 25 y 30 años, el 23%(6) tienen entre 31 y 35 años, el 19%(5) tienen entre 37 y 46 años y el 22%(6) tiene entre 47 y 60 años, por lo que se puede apreciar que la mayoría de los profesores de inglés en las prepas estatales se encuentran en la edad adulta temprana.

La distribución en cuanto a planteles educativos varía, por lo tanto, no se presenta un resultado significativo en este apartado del cuestionario, únicamente fue de utilidad para poder identificar la cantidad de profesores de inglés por cada preparatoria y su respuesta para la participación en esta investigación.

Sobre variable de tiempo dedicado a la labor docente, se puede ver que el 56% (15) trabaja por horas en las preparatorias estatales, el 26% (7) trabaja en tiempo completo, y únicamente el 15% (4) se dedica medio tiempo a la labor docente como profesor de la

asignatura de inglés. Es decir, un poco más de la mitad de los profesores trabaja por horas y, por el contrario, los profesores que tienen tiempo completo son muy pocos.

Tabla 7
Distribución de los profesores con relación a sus datos demográficos

Variable demográfica	N	Categoría	f	%
Género	27	Masculino	10	37
		Femenino	17	63
Edad	27	25-30	10	37
		31-35	6	23
		37-46	5	19
		47-60	6	22
Institución	27	Prepa 1	3	12
		Prepa 2	5	19
		Prepa 3	6	22
		Prepa 5	2	8
		Prepa 6	3	12
		Prepa 7	2	8
		Prepa 8	3	12
		Prepa 10	3	12
Tiempo dedicado a la labor docente	26	Completo	7	26
		Medio tiempo	4	15
		Por horas	15	56

Experiencia como profesor de inglés

En la tabla 8, se puede observar la distribución de años de experiencia como maestros de inglés. De ahí, se interpreta que en las preparatorias estatales se encuentran tanto maestros recién egresados como maestros con bastante experiencia en el aula. La mayoría de los sujetos tiene entre 1 y 15 años de experiencia, lo que pudieron haber formado parte de alguna de las escuelas que abrieron en la ciudad de Mérida encargadas de

formar a personas en el área del idioma inglés. Sin embargo, no todas se enfocan específicamente en la enseñanza del idioma inglés. Por otra parte, el número de personas que cuentan con más de 20 años de experiencia enseñando el idioma inglés es menor.

Tabla 8
Años de experiencia como profesor de inglés

<u>Años de experiencia en el área de enseñanza del inglés</u>		
Años de experiencia	n	%
De 1 a 4	6	22
De 5 a 7	7	26
De 8 a 15	7	26
De 20 a 22	3	11
De 28 a 36	3	11

Características de formación profesional

De los profesores que imparten la asignatura de inglés en las preparatorias estatales, el 59% (16) de los encuestados cuentan con formación relacionada con el área del idioma inglés provenientes de diferentes universidades. Sin embargo, existen ciertas diferencias entre estas, por ejemplo, la Licenciatura en Lenguas Modernas se enfoca en dos idiomas extranjeros, inglés y francés y se adquieren conocimientos sobre lingüística, psicología, ciencias sociales y didáctica pedagógica. Por otra parte, la Licenciatura en Lengua Inglesa se enfoca en aspectos como la traducción y adquisición del idioma inglés a los estudiantes para trabajar en empresas donde requieran profesionales bilingües. De la misma manera, al revisar el plan de estudios de la Lic. Con Esp. En inglés de la ENSY se puede observar que no cuentan con materias relacionadas específicamente con la enseñanza del idioma inglés, más bien, todas van de la mano con la pedagogía en general. Por el contrario a los anteriores, hay quienes tuvieron formación en la LEII, que tiene como objetivo la

enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. Lo que quiere decir es que, aun siendo parte del grupo de profesores con formación relacionada al inglés, no significa que cuenten con el conocimiento y habilidades adecuados para enseñar la materia.

Por otro lado, el 41% (11) se han formado en diversos campos de conocimiento en su formación inicial, siendo estos del área de ciencias sociales, medicina veterinaria y ciencias exactas como se muestra en la tabla 9, esto demuestra la variedad en cuanto a formación inicial de profesores enseñando la asignatura de inglés.

Tabla 9
Formación inicial de los profesores

	f	%	Licenciatura
Enseñanza del inglés	16	59	- Lenguas modernas - Lengua inglesa - Enseñanza del idioma inglés - Educación secundaria con especialidad en inglés
Otra licenciatura	11	41	- Administración de empresas - Comunicación - Medicina veterinaria y zootecnia - Mercadotecnia y negocios internacionales - Ingeniería química - Turismo - Ciencias en la educación - Contabilidad.

Lo anterior reafirma, que la situación de los profesores de inglés en Yucatán, y en el caso particular de las preparatorias estatales se encuentra en una etapa de transición, es decir, que cada vez hay más personas formadas en el área de idiomas y son quienes se dedican a su enseñanza. A pesar de eso, es importante considerar que los profesores cuenten con las habilidades adecuadas para enseñar la lengua inglesa y no solo dominen el idioma.

Nivel académico relacionado con la enseñanza del idioma inglés

Se presenta información relacionada con el grado académico mayor al de la licenciatura a partir de la división de dos grupos: los profesores con formación inicial relacionada con idiomas y los profesores con otra formación. De los 27 profesores del grupo de idiomas, cuatro tienen un nivel mayor al de la licenciatura relacionado con el área del idioma inglés, dos de los que pertenecen al grupo de formación en idiomas cuentan con una maestría y del grupo de profesores con formación en otra área, uno cuenta con especialización y otro profesor con diplomado. En este apartado se hace evidente la falta de continuidad en cuanto a estudios de posgrado o diplomados en el área de enseñanza del idioma inglés, ya que tan solo cuatro personas del total de la muestra cuentan con estudios superiores a la licenciatura.

Para fines de la investigación únicamente se presentan niveles académicos relacionados con la enseñanza del idioma inglés, sin embargo, profesores de ambos grupos cuentan con maestrías relacionadas con educación, docencia e innovación educativa, enseñanza de las ciencias, planificación empresarial, manejo y conservación de los recursos naturales y psicoterapia humanista, otros cuentan con especialización en docencia, en gramática y estilo, estrategias docentes, y diplomados tales como habilidades para la docencia, administración de organizaciones escolares, en consultoría en comercio exterior, gestión de organizaciones educativas y género en población rural.

Certificaciones para la enseñanza del idioma inglés

En los resultados obtenidos sobre las certificaciones para enseñar inglés, se identificó que el grupo de profesores con formación en idiomas es el grupo con el que más

certificaciones cuenta, a pesar de que su formación inicial es en esta misma área. En la tabla 10, se encuentran los resultados obtenidos en de este apartado. Los profesores mencionan contar con la certificación de *Teaching Knowledge Test* (TKT por sus siglas en inglés) en el cual se evalúan las bases para la enseñanza de un idioma, planeación de la enseñanza y manejo del salón de clases y el *teacher's training*, el cual está enfocado en preparar a personas enfocándose en las cuatro habilidades del dominio del inglés (escribir, hablar, leer, y escuchar) además cuentan con un módulo de gramática y uno de metodología de la enseñanza del idioma. Mientras que, en el otro grupo, el 9% de los profesores, cuenta con *Teacher's training* y otro 9% con un *TKT*.

Tabla 10

Certificación para enseñar inglés

Certificación	Teacher's training	TKT	ACREL EIN	Total
Formación	%	%	%	%
En idiomas	37	31	6	77
En otra área académica	9	9	0	18

Como se mencionó en la sección anterior, las licenciaturas de algunos de los profesores del grupo de idiomas no se enfocan específicamente en enseñanza, sin embargo, muchos de ellos ahora cuentan con una certificación para enseñarla. Por otro lado, el número de personas que tiene formación en otra área y presenta alguna certificación es bastante reducido en comparación con el otro grupo.

Dominio del idioma inglés

La tabla 11 muestra los resultados obtenidos de acuerdo con cada grupo de profesores, en la que se puede observar que el grupo con formación en idiomas se encuentra mejor preparado en cuanto a dominio de la lengua, ya que de los que poseen el nivel ideal (C1) la mayoría pertenece a este grupo. Lo mismo sucede con los profesores que pertenecen al nivel mínimo que se espera de los profesores (B2).

Tabla 11
Nivel del dominio del idioma por grupo

Nivel	Nivel de dominio del idioma	
	Formación en idiomas %	Formación en otra área académica %
B1	3.7	3.7
B2	33	14.8
C1	18	7.4
Sin certificación	3.7	14.8

La relevancia de este apartado radica en que lo ideal es que los participantes de la investigación dominen el idioma inglés, ya que es lo que están enseñando en las preparatorias estatales. Sin embargo, los resultados demuestran que hay quienes aún no poseen las habilidades de dominio del idioma esperadas. Incluso hay quienes no cuentan con una certificación para enseñar la asignatura y tampoco cuentan con un nivel de idioma adecuado. Lo que hace considerar que hay profesores que necesitan reforzar ambas partes.

En la tabla 12 se presentan los resultados por ambos grupos, el 26% de los docentes posee el nivel C1, es decir, lo ideal para enseñar inglés en bachillerato, mientras que la mayoría de los profesores (48%) cuenta con el nivel B2, el mismo que se espera que logren

sus alumnos. Por otra parte, el 7% de los profesores registra el nivel B1, lo que llama la atención debido a que es un nivel inferior a lo que se espera de sus alumnos.

Tabla 12
Nivel del idioma en ambos grupos

<u>Nivel de dominio del idioma</u>		
Nivel	F	% total
B1	2	7
B2	13	48
C1	7	26
Sin certificación	5	19

En esta sección se identificó la variedad de niveles de dominio de la lengua, siendo esta una característica esencial con la que deben contar los docentes, Es de interés para la investigación ya que se puede observar que a pesar de que hay profesores que si cuentan con un nivel apto, hay quienes no cuentan con ello o incluso no tienen una certificación de este tipo.

Formación continua de los profesores de inglés

En los últimos tres años, 11 profesores mencionaron haber recibido algún curso de actualización. Este apartado se dividió en dos rubros: los cursos relacionados con la enseñanza del idioma inglés y los relacionados con pedagogía general u otros aspectos de enseñanza como se puede ver en la tabla 13.

En la sección de cursos de enseñanza del inglés, se identifican cursos relacionados con el dominio de la lengua y otros con didáctica, habilidades y formación de la enseñanza del inglés. De los 11 profesores que aparecen en este apartado, cinco han recibido formación continua en los últimos tres años en aspectos relacionados con la enseñanza de la lengua.

Tabla 13
Formación continua en los últimos tres años

Profesor	Enseñanza del inglés	Pedagogía en general
1	Micro enseñanza del inglés	
2	Incorporar el CENNI en el programa SEPa inglés	El saber ser, hacer y conocer. El nuevo modelo educativo y la reforma Aspectos sociales para la no deserción Usemos las TICs en el cole
3		Excel intermedio
4		Estilos de aprendizaje
5	Preparación para el IELTS	
6	Curso en línea de Pearson	Curso en línea de COSDAC
7		Curso de MEFI
8	Formación docente en inglés Pearson	
9	Taller de habilidades Pearson	
10		Competencias tecnológicas
11		Herramientas de Microsoft

A partir de estos resultados, se observa que existen más opciones de formación continua relacionados con otros aspectos pedagógicos y menos relacionados a la enseñanza del inglés. Además, el número de profesores que participa en cursos o talleres para continuar con su formación es bajo comparado con el total de la muestra.

Opciones de actualización en enseñanza del idioma inglés

Para conocer lo que hacen los profesores en relación con la actualización, se les pidió que seleccionen la forma que utilizan ellos mismos para actualizarse, en este apartado ellos podían seleccionar más de una respuesta. Como se puede apreciar en la tabla 14, de

las opciones que se presentaron en el cuestionario los profesores que cuentan con formación en el área de enseñanza del inglés son los que más utilizan alguna de las opciones propuestas. La lectura de libros relacionados con el campo es la más frecuente, seguida de la asistencia a eventos del área, la participación en cursos sobre contenido en enseñanza del idioma inglés, y, por último, el apartado de otro en el que algunos profesores mencionaron el uso del internet, cursos en línea, conversaciones con hablantes nativos y lectura de textos literarios en inglés.

Tabla 14
Formas en las que se actualizan los profesores de inglés

Opciones de actualización	Formación en idiomas	Formación en otra área	f	%
Lectura de libros relacionados con el campo	13	11	24	89
Participación en cursos sobre pedagogía general	10	9	19	70
Asistencia a eventos académicos del área	10	8	18	67
Participación en cursos sobre contenido en enseñanza del idioma inglés	12	5	17	63
Otro	3	2	5	18

Cursos de actualización que han tomado los profesores de inglés

En la tabla 15 se presenta información sobre cursos de actualización que algunos de los profesores con formación en la enseñanza de lenguas han tomado, el año y la frecuencia con la que han participado. Durante el año 2017, tres profesores tomaron alguna actualización, en el año 2016 dos maestros participaron en un curso de actualización, en el año 2015 tres profesores tomaron un curso y otros tres asistieron al congreso de profesores de inglés que se celebra cada año en México (*Mextesol*), nueve años antes en el 2006 uno

de los profesores mencionó haber tomado una actualización, y, por último, tres profesores más recibieron algún curso sobre enseñanza del idioma inglés en los años 90.

Tabla 15
Cursos de actualización en enseñanza del idioma inglés

Profesores con formación en idiomas	Año	f
Teaching Grammar communicatively MOOC	2017	1
Lingüística, fonética y pathway	2017	1
Curso de actualización para maestros de inglés. TEXAS	2017	1
English discoveries para maestros de inglés - SINADEP	2016	2
Shaping the way we teach in English: Paths to succeed in ELT	2015	3
Mextesol	2015	3
Estrategias de enseñanza del idioma inglés	2006	1
Summer School (British Council)	1993	1
UADY y British Council certificate	1993	1
Seminario-taller “nueva metodología de la lengua inglesa”	1987	1
Actualización de metodología en ELT	1981	1

En cuanto a los profesores con formación en otra área académica, uno de los participantes recibió un curso de actualización en el 2016, el mismo profesor recibió otra actualización en el 2015, y otro profesor realizó un curso en línea en ese mismo año, como se muestra en la tabla 16.

Tabla 16
Curso de actualización de profesores con formación en otra área

Profesores con formación en otra área	Año	f
Curso en Oregon State University	2016	1
Curso en Arizona State University	2015	1
Curso en línea de Pearson	2015	1

De esta información, se descubrió que la mayoría de las personas que mencionan haber tomado una actualización pertenecen al grupo de profesores que tienen formación en el área de lenguas, y solamente dos personas del otro grupo de profesores. De ambos grupos, la mayoría tiene alguna actualización en los últimos tres años y las opciones que han utilizado varían, hay quienes mencionan haber tomado cursos en línea, congresos, e intercambios académicos en universidades americanas.

Fortalezas como profesor de inglés

En la siguiente sección se presentan las fortalezas que los profesores consideran poseer, así como la frecuencia con que fueron mencionadas en una de las preguntas abiertas del cuestionario. Los resultados se muestran en la tabla 17 con ambos grupos de profesores, cabe señalar que únicamente se tomaron en cuenta las fortalezas relacionadas con su práctica docente.

Tabla 17

Fortalezas como docentes que poseen los profesores de inglés

Formación en idiomas		Formación en otra área de enseñanza	
	f		f
Dominio del idioma	3	Dominio del idioma	3
Uso de materiales didácticos	3	Manejo de grupos grandes	2
Planeación de acuerdo con necesidades de los alumnos	2	Dominio de las competencias disciplinares del idioma inglés	1
Uso de la tecnología	2	Uso de la tecnología	1
Dominio de las competencias disciplinares del idioma inglés	1	Planeación y elaboración de actividades	1

El principal resultado en ambos grupos es el dominio del idioma, aspecto que en secciones anteriores llama la atención ya se identificó que no todos los profesores que participaron en la investigación cuentan con el nivel ideal o esperado para enseñar la asignatura en bachillerato.

Necesidades de actualización de los profesores de inglés

La tabla 18 proporciona los resultados acerca de las necesidades de actualización de los profesores de inglés. Entre los resultados se presentan algunas diferencias entre ambos grupos de profesores, por ejemplo, para el grupo de profesores con formación en *ELT* la principal necesidad es sobre técnicas y actividades de enseñanza (81%), mientras que para el otro grupo la principal necesidad es en cuanto a técnicas para evaluar el aprendizaje de los alumnos (72%).

Además, se puede ver que 31% de los profesores con formación en *ELT* considera necesario recibir una actualización en temas relacionados habilidades de investigación y el 12% con contenidos y tópicos de la asignatura.

Tabla 18

Necesidades que los profesores indican tener como docentes del idioma inglés

Necesidades	Formación en idiomas %	Formación en otra área %	f
Técnicas y actividades de enseñanza	81	63	20
Uso de la tecnología aplicada a la enseñanza del idioma inglés	56	63	16
Técnicas para evaluar el aprendizaje de los alumnos	44	72	15
Planeación de la enseñanza	44	36	12
Diseño de materiales didácticos	31	36	9
Desarrollo de habilidades de investigación	31	0	5
Algunos contenidos y tópicos de la asignatura	12	0	2

Necesidades de actualización según los profesores de inglés

La tabla 19 muestra la frecuencia con que fueron mencionadas las necesidades de acuerdo con cada grupo, siendo las más frecuentes en ambos grupos las estrategias y técnicas de enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas, uso de la tecnología en la enseñanza del idioma inglés y el dominio del idioma. Igual mencionaron aspectos relacionados con el contexto educativo en el que laboran, con adaptar la materia de inglés al nuevo modelo educativo y desarrollar habilidades de investigación.

Tabla 19
Necesidades de los profesores de inglés en bachillerato

Formación en área idioma	f	Formación en otra área de enseñanza	f
Estrategias y técnicas de enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas	4	Estrategias y técnicas de enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas	3
Uso de la tecnología en la enseñanza del idioma inglés	3	Uso de la tecnología en la enseñanza del idioma inglés	2
Dominio del idioma	2	Dominio del idioma	3
Nuevo vocabulario	2	Nuevo vocabulario	0
Técnicas de evaluación	1	Técnicas de evaluación	1
Diseño de materiales	1	Diseño de materiales	1
Enseñar de acuerdo con el contexto educativo	1	Enseñar de acuerdo con el contexto educativo	1
Adaptar el nuevo modelo educativo a la materia de inglés	1	Adaptar el nuevo modelo educativo a la materia de inglés	0
Habilidades de investigación	1	Habilidades de investigación	0

Se presentan necesidades similares en ambos grupos de profesores, las más frecuentes van relacionadas con las identificadas en la sección anterior. Sin embargo, en este apartado mencionaron otro tipo de necesidades que no necesariamente están relacionados con la enseñanza del inglés sino con el contexto en el que laboran, por ejemplo, enseñar de acuerdo con el contexto en el que se encuentra cada escuela, es decir,

tener en cuenta al tipo de estudiantes que llegan a cada plantel. Por otra parte, también se mencionó la necesidad de adaptar el nuevo modelo educativo a la materia de inglés, y desarrollar habilidades de investigación.

Sugerencias para implementar cursos de actualización

Las sugerencias propuestas en caso de que existiera un curso de actualización se relacionan con sugerencias sobre didáctica en enseñanza del idioma inglés y sugerencias sobre didáctica general.

Tabla 20
Sugerencias para curso de actualización

Formación en área de la enseñanza del idioma inglés	f	Formación en otra área de enseñanza	f
Adaptar la materia de inglés al nuevo modelo educativo	3	Adaptarse al contexto en el que se encuentran las preparatorias	2
Técnicas de enseñanza	2	Técnicas de enseñanza	2
Enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas	1	Reforzar el dominio del idioma	1
Manejo de grupos grandes	1		

En síntesis y con base en los resultados de esta investigación se identifican aspectos relevantes que aportan conocimiento en cuanto a las características de los profesores de inglés de bachillerato.

Uno de los principales hallazgos es la división de dos grupos de profesores, los que tienen formación en el área de idiomas y los que tienen formación en otra área académica. El grupo más grande es el primero mencionado, sin embargo, dentro de este grupo hay personas que se formaron en diferentes licenciaturas y no todas se enfocan en preparar a personas en la enseñanza del idioma inglés.

Como se ha dicho anteriormente, existen dos aspectos fundamentales con los que todo profesor de inglés debe contar, uno de esos es el dominio del idioma y el segundo es contar con las habilidades y competencias adecuadas para enseñarlo. A partir de los resultados de esta primera etapa cuantitativa, se identifican participantes que si cuentan con este requisito, sin embargo, también hay quienes cuentan solamente con uno de estos dos, o incluso quienes no tienen ni el dominio del idioma esperado ni la certificación que los acredite como profesores de la lengua inglesa. Por lo tanto, nos hace suponer que entre las principales necesidades de actualización se encuentran los dos aspectos mencionados anteriormente. De la misma manera, en la sección de necesidades de actualización uno de los aspectos que los docentes mencionaron que necesitan recibir actualización fue la de dominio del idioma lo que confirma esta información presentada. Además de esto, también se encontró que las estrategias y técnicas de enseñanza de las habilidades lingüísticas y el uso de la tecnología son aspectos en los que los profesores consideran que necesitan actualizarse.

Por otra parte, llama la atención que, de los 27 participantes, cuatro de ellos cuenta con estudios superiores a la licenciatura ya sea una especialización, diplomado, o maestría. En este apartado, la división por grupo de profesores no es relevante ya que profesores de ambos grupos mencionan tener estudios superiores relacionados con el área de enseñanza del idioma inglés. De esto, se puede inferir la falta de este tipo de programas en el estado de Yucatán hasta el momento de realizar la investigación, así como también podría deberse a la falta de tiempo y disponibilidad por parte de los docentes.

En cuanto a la formación continua, los resultados indican que, si hay profesores que han continuado con su formación en los últimos tres años. No obstante, se puede apreciar

que menos de la mitad de la muestra ha realizado alguna acción para continuar con su desarrollo como profesor. Asimismo, de lo mencionado en este apartado la mayoría son aspectos relacionados con pedagogía general, uso de la tecnología y con el contexto de la institución, mientras que, lo que sí está relacionado con la enseñanza del idioma inglés se refiere a cursos o talleres por parte de editoriales, un curso para tener una certificación de dominio del inglés, y otra relacionada con incorporar una certificación de inglés a un programa de la SEP.

Sobre los cursos de actualización en la enseñanza del inglés, se identificó que la mayoría de las personas que ha tomado algún curso de este tipo lo ha hecho en los últimos tres años. Entre estos se mencionó la asistencia a eventos académicos como congresos, talleres, cursos en línea, cursos por parte de las editoriales e intercambios académicos. Del mismo modo, se percibe mayor interés por parte de los profesores que forman parte del grupo con formación en idiomas que de los que tienen formación en otra área académica, ya que de este grupo solo dos personas han tomado algún curso de actualización en la enseñanza del idioma inglés

Etapa Cualitativa

Análisis de casos

En este apartado se detallan los resultados obtenidos del análisis de cuatro casos en el que participaron los profesores de inglés como parte de las entrevistas. Por cada caso, se indagó en aspectos relacionados con formación inicial, interés y motivación para ser profesor de inglés, el origen y desarrollo de su conocimiento, sobre concepciones del aprendizaje y enseñanza del idioma inglés, lo que conocen del currículo de la materia que

imparte, dificultades que encuentran durante enseñanza, y por último sobre desarrollo profesional.

El caso de Ana. Formación inicial, interés y motivación

Para Ana, el idioma inglés representa parte de su vida, es una profesora apasionada por enseñar y disfruta mucho lo que hace. El interés de Ana por ser maestra tuvo origen gracias a varios ejemplos de docentes buenos que la motivaron a desarrollarse en el área de la docencia. Por otra parte, su gusto por el idioma inglés surgió debido a obras literarias en este idioma que conoció durante el bachillerato y para ella, era fácil entenderlas.

Actualmente ella considera que su fortaleza como maestra de inglés es la creación de materiales de acuerdo con las necesidades que observa en sus alumnos y de crear un balance en su planeación con todo tipo de actividades en las que todos los estudiantes se sientan incluidos.

Origen y desarrollo del conocimiento

Lo que ayudó a Ana a formarse como profesora de inglés fue la licenciatura, me encantó la licenciatura, creo que ahorita ya se incluyeron más cosas” (CA.E1.61). pero menciona que actualmente se han incluido más cosas en el programa.

Ana muestra una actitud positiva sobre el ambiente de aprendizaje que ella intenta crear en su salón de clases y trata de que todos los alumnos se sientan parte de la clase:

...que todos se sientan incluidos, que sientan que sus opiniones son importantes y que cuentan, que los errores son parte del aprendizaje, que no tengan miedo de cometer errores, que para eso estamos ahí para practicarlo (CA.E1.23)

En relación con las competencias con las que Ana considera que un profesor debe contar, ella menciona la formación continua “siempre tienes que investigar nuevas formas

nuevas estrategias de enseñanza... actualizarte tú misma con cursos, maestrías, diplomados” (CA.E1.37); la parte humana “debes tener esa empatía, de poder contactar con el alumno” (CA.E1.39); dominar el contenido de la materia “pues conocer el campo, la materia, tener los conocimientos necesarios es muy importante” (CA.E1.34) además menciona que como profesional “tienes el deber de aclarar las dudas o decir por qué, entonces la parte de ser un profesionista y saber de tu materia es esencial” (CA.E1.35) y por último, la disciplina en el salón de clases “saber poner disciplina en el salón es muy importante para que se pueda llegar a dar la clase bien, y para que se logren los aprendizajes esperados” (CA.E1.41).

Concepciones sobre el aprendizaje y enseñanza del idioma inglés

En este apartado se presenta lo relativo a las concepciones que tiene la profesora sobre la enseñanza del idioma inglés. La información se encuentra dividida en los siguientes apartados:

- El aprendizaje
- La enseñanza
- La manera habitual de enseñar

El aprendizaje, para que los estudiantes aprendan inglés Ana afirma que los profesores tienen el deber de “crear las situaciones en las que [los estudiantes] puedan utilizar el idioma y motivarlos a que busquen fuentes en las que ellos puedan practicar lo que aprenden” (CA.E1.60).

Ana comenta que una manera en la que ella se da cuenta que un alumno ha aprendido algo o adquirido conocimiento del idioma inglés es cuando “llegas y el alumno te

saluda, te habla en inglés solito sin que tú se lo digas” o bien “cuando nace de él decirlo” (CA.E1.55). Para ella, el hecho de que los estudiantes usen el idioma es una parte que disfruta mucho de su profesión ya que considera que han aprendido algo.

Por otra parte, también menciona que una forma en la que se da cuenta que han adquirido el conocimiento esperado de la asignatura es “en las evidencias, en las actividades y proyectos que se entregan” (CA.E1.56). Ana puede notar que a sus estudiantes les cuesta mucho trabajo hacerlo, sin embargo, lo intentan. A ella le gusta mucho trabajar por proyectos porque afirma que “ahí se valora y se ve más los aprendizajes esperados, más que en un examen” (CA.E1.53). Estos proyectos los divide por fases, en la primera fase pide a sus estudiantes traer los avances de su proyecto en el cual Ana platica que esa es otra forma en la que se da cuenta de “si tienen el aprendizaje que se espera de ellos” (CA.E1.52) y en esa fase es cuando ella proporciona una retroalimentación. Además del proyecto, durante el transcurso de la clase y por medio de actividades Ana revisa si los estudiantes han escrito correctamente lo que se les solicita, siendo esta, otra forma en la que ella considera que “me doy cuenta que si tienen la información o si la recibieron” (CA.E1.50).

Durante su práctica educativa, Ana trata de mantener una actitud positiva y de motivar a sus estudiantes. Ella afirma que más que centrarse en los errores que cometieron sus alumnos durante la realización de sus actividades, le da más importancia y se fija “en los logros que alcanzó” y “al esfuerzo”. Además, utiliza expresiones como “lo hiciste muy bien, te felicito”. Sin embargo, cuando a un alumno le hizo falta algo la manera en cómo ella se expresa es diciendo “te hace falta un poquito de esto, trata de incluirlo la próxima vez” (CA.E1.57).

La enseñanza, el método que utiliza para enseñar es comunicativo:

“Trato de manejar que la gramática que enseñe sea comunicativa para que esta sea importante, que el aprendizaje esperado se vuelva significativo para los alumnos” (CA.E1.21)

Asimismo, en su método de enseñanza Ana trata de incluir las cuatro habilidades lingüísticas [leer, escribir, escuchar y hablar] aunque “no se completan del todo como yo planeo al principio” (CA.E1.22). Por otra parte, es muy importante para ella “chechar si son visuales, si son auditivos, kinestésicos y tratar de balancear mi planeación” (CA.E1.06) es por eso que ella normalmente trata de diferentes tipos de actividades en las que todos se sientan incluidos.

Ana tiene la concepción de que:

...nosotros como profesores si creamos las situaciones en contextos reales en los que se usa el idioma se hace más significativo y más memorable para los alumnos (CA.E1.59)

La manera habitual de enseñar, lo que Ana hace normalmente durante una clase de inglés de manera general se representa en la figura 7, la cual se desarrolla de la siguiente manera:

Primero: empieza con el pase de lista ya que es uno de los requisitos que les pide la institución seguido de un breve “*warm-up*” en el que ella pregunta “cómo están, cómo les fue en el día” (CA.E1.24) y en ese mismo momento ella comenta que “trato de saludar a todos” (CA.E1.24)

Segundo: hace un repaso o una revisión de la clase anterior “para tener un *background*” (CA.E1.25) que le sirve como diagnóstico para saber “qué necesito repasar de la clase anterior” (CA.E1.25).

Tercero: continua con la explicación de acuerdo con lo que vaya a enseñar ese día “si es vocabulario, me voy a centrar en el vocabulario” (CA.E1.26)

Cuarto: posteriormente, tienen tres tipos de prácticas: una controlada, una semi-controlada y si el tiempo lo permite, trata de incluir una práctica libre. Esta última la realiza solamente si ella considera que los alumnos cuentan con los elementos necesarios para hacerla.

Quinto: durante su clase realiza una evaluación formativa de las prácticas realizadas durante ese día en cuanto que [los estudiantes] me entreguen cada actividad en el salón de clases.

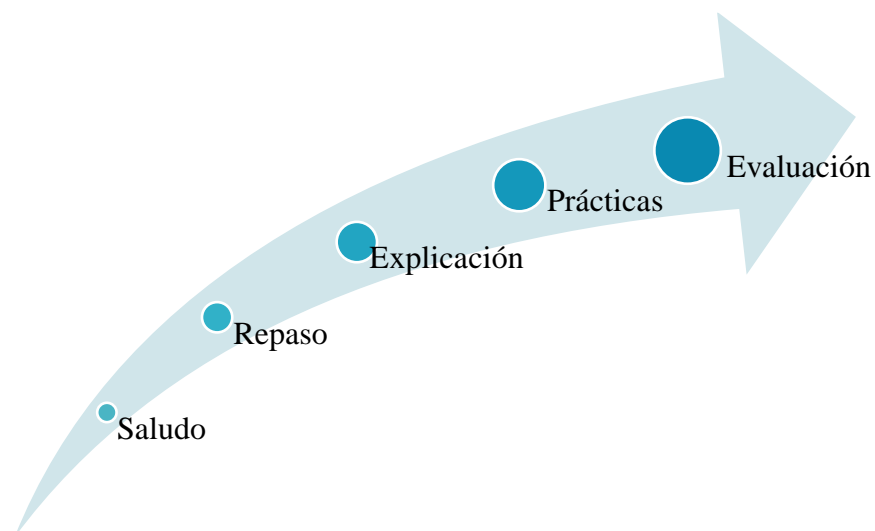


Figura 7. Forma habitual de la clase de Ana

Conocimiento del currículo

En este apartado se presentan los resultados obtenidos y análisis de lo que la profesora conoce y utiliza del currículo de la asignatura de inglés, es decir, a cerca de la toma de decisiones sobre el contenido que va enseñar, de las estrategias específicas de enseñanza, la forma de evaluar y los materiales.

- Toma de decisiones para elegir el contenido a enseñar
- Criterios de evaluación
- Selección de materiales

El contenido a enseñar, Ana comenta que para enseñar el contenido de su materia se basa en lo establecido por el currículo “nos mandan desde Dirección Estatal de EMS que contenidos debes abarcar y pues se supone que son esos los que debemos ver” (CA.E1.43). Afirma que lo que les piden practicar y enfocarse más, son las estructuras gramaticales y el vocabulario y dentro de ese currículo “están los contenidos de vocabulario, las estructuras

gramaticales y las competencias a desarrollar” por lo tanto “ese es como que nuestro instructivo a seguir” (CA.E1.33).

Criterios de evaluación, Ana mencionó que el aprendizaje de los estudiantes se evalúa por medio de actividades, evidencias de aprendizaje, proyectos y como “el programa nos pide” (CA.E1.53) también tienen un examen. Además, se encuentran en el modelo basado en competencias de lo que Ana platicó que:

... los exámenes no están como que muy centrados en cuanto a cómo debemos enseñar esta asignatura, porque nos piden “*multiple-choice*” y siento que no aplica a la materia, pero el enfoque lo pide de esa manera (CA.E1.08).

Sin embargo, recientemente se están haciendo algunos ajustes por el nuevo modelo educativo “se están haciendo unos cambios y se está tratando de incluir como debe ser la evaluación de esta materia” (CA.E1.10).

Selección de materiales, los materiales que Ana regularmente utiliza para enseñar depende de lo que vaya a enseñar en cada clase por ejemplo, si es vocabulario ella utiliza “*flashcards* o el *target language*” (CA.E1.27) si es gramática incluye “una conversación y ahí están las estructuras [gramaticales] que voy a utilizar” (CA.E1.27). Aclara también que la conversación que utiliza “está en un contexto específico que no es hipotético sino de una función, por ejemplo, si es en un restaurante, un aeropuerto...” (CA.E1.28).

Además, en la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, Ana considera esencial contar con el material adecuado para impartir esta asignatura como son “grabadoras, computadoras, programas multimedia, cosas así para practicar” (CA.E1.18).

Uno de los aspectos en los que ella se considera experta y conocedora de la enseñanza del idioma inglés es la creación de materiales “me encanta crear materiales de

acuerdo a las necesidades que observo en mis estudiantes” (CA.E1.04). Cuando el tiempo lo permite trata de diseñar su propio material “más que nada son Power Points” (CA.E1.49).

Dificultades en la enseñanza

Ana considera que existen tres dificultades en la enseñanza del idioma inglés en la preparatoria estatal en la que labora, la primera se relaciona con el número de alumnado en el mismo salón “el tamaño del grupo influye demasiado, eso reduce las actividades a realizar y las habilidades y cómo evaluar las actividades” (CA.E1.15), lo ideal para ella sería tener salones de 20 estudiantes porque “podría dar atenciones personalizadas de acuerdo con lo que necesitan” (CA.E1.15). La segunda dificultad se relaciona con el nivel de inglés de los estudiantes en el mismo salón “sería muy bueno que los alumnos estén por niveles” (CA.E1.17), comenta que tener grupos heterogéneos “de alguna manera eso retrasa, si complica la planeación”(CA.E1.17). El tercer aspecto es sobre el material didáctico con el que cuenta en la institución, lo ideal para ella como profesora sería “contar con material necesario como grabadoras, computadoras, programas multimedia” (CA.E1.18) con la finalidad de practicar el idioma.

Desarrollo profesional

La forma en la Ana que trata de continuar con su desarrollo profesional es por su cuenta e inscribiéndose a cursos en línea o presenciales y gratuitos, así como también practicando con hablantes nativos:

...estoy inscrita a una plataforma virtual que se llama CANVAS, entonces en esa plataforma se ofertan cursos de formación entonces me inscribo porque son gratis... igual en the us department states que a veces ofertan cursos gratuitos, igual creo que es muy importante la práctica, porque sabes que si no lo practicas se olvida y

pierdes la fluidez y no me gusta. Entonces igual con mi amiga esta de Winsconsin siempre hablamos por teléfono o siempre que se dé la oportunidad de hablar con un nativo entonces estoy ahí... (CA.CA.E1.62)

En cuanto al desarrollo profesional, Ana afirma que “me gustaría hacer una maestría en lingüística aplicada, me encanta esa parte” por lo tanto “no descarto la posibilidad de tener una maestría” (CA.E1.63). Sin embargo, existen ciertas dificultades para lograr esto ya que como menciona Ana “no hay en Yucatán” (CA.E1.63), por esta razón la profesora aún no ha tenido la oportunidad de continuar con estudios avanzados sobre un área relacionada con la enseñanza del idioma inglés.

Por otra parte, una de las estrategias que ella utiliza para mantenerse actualizada en esta área es inscribirse a cursos en línea gratuitos y que se ofertan cada determinado tiempo sobre diferentes temáticas, también utiliza otras estrategias como la literatura en inglés, platicar con hablantes nativos y googlear cosas novedosas sobre enseñanza del idioma inglés.

Cuando se le preguntó a Ana sobre en qué considera que necesita recibir una actualización ella mencionó “necesito un poquito más de *classroom management*, tener más información en cuanto a bachillerato, y aumentar la disciplina en bachillerato” (CA.E1. 68)

El caso de Bruno. Formación inicial, interés y motivación

Bruno curso el diplomado de formación docente para la educación media superior [PROFORDEMS] “a partir de que tomé el PROFORDEMS empecé a averiguar y entre una de las opciones que había, pues estaba la especialización en docencia” (CB.E2.01), por lo tanto ingresó y terminó de estudiar la especialización en docencia. Bruno platica que “siempre había tenido interés por enseñar la lengua inglesa” (CB.E2.01). Actualmente se

encuentra impartiendo esa asignatura en un nivel básico y avanzado, también afirma que le gusta mucho enseñar el idioma inglés.

Bruno considera que entre las competencias con las que debe contar un profesor de inglés se encuentran estar continuamente en contacto con el idioma, otras dos competencias básicas son dominar el *listening* y *comprehension*, asimismo comenta que “es muy importante la autoevaluación” (CB.E2.19)

Origen y desarrollo del conocimiento

Entre las estrategias que han ayudado a Bruno a formarse como profesor de inglés, él platica que una de esas es “vivir en inglés”, además de eso comenta que ha tomado cursos:

“tomé un curso en la facultad de educación, por los de la LEII y pues básicamente eran como unas asesorías y exponías cómo estabas y con base en eso te iban diciendo *aquí estas bien, aquí estas mal*” (CB.E2.33).

Asimismo, cursó dos módulos del *teacher's training* “los módulos que me hicieron falta fueron el de *listening* y el de *writing*” (CB.E2.34)

Concepciones sobre el aprendizaje y enseñanza del idioma inglés

En este apartado se presentan los resultados relacionados con las concepciones que tiene el profesor Bruno sobre la enseñanza del idioma inglés. Asimismo, esta sección se divide en concepciones de aprendizaje, enseñanza y la manera habitual de enseñar.

El aprendizaje, de acuerdo con Bruno la mejor manera que él considera para aprender inglés es “la manera vivencial, ósea vivir el inglés como se vive el español” (CB.E2.32), además afirma que “el aprendizaje de los idiomas surge de una persona, cuando una persona quiere ir más allá” (CB.E2.09) y que el tiempo promedio para aprender un idioma es de dos años.

Entre las concepciones que Bruno tiene sobre el aprendizaje, comenta que es más importante la calidad que la cantidad:

Uno de los criterios que siempre se maneja es la presentación oral y siempre les digo que no tarden más de un minuto o un minuto y medio, que en ese tiempo estructuren lo que van a decir, cómo lo van a decir y bueno que no lo lean. Y pues con base en eso yo voy viendo que van cumpliendo o no con esa calidad del aprendizaje... (CB.E2.30)

Por otra parte, Bruno considera que otra manera en la que los estudiantes aprenden el idioma es creando sus propios materiales:

...al estar creando sus propios materiales y al exponerlos en la clase pues se mide si están dominando el vocabulario y si tienen el *speaking* para que se puedan comunicar de manera correcta y efectiva (CB.E2.23).

La enseñanza, Bruno platica que el método o estrategia que utiliza para enseñar inglés es el vivencial, es decir “trato de que los alumnos, en este caso todo lo que vemos en el salón de clases, al finalizar la clase que lo hagan en sus casas” o bien “todas las acciones a lo largo del día que ellos traten de mentalizarlo todo en inglés” (CB.E2.13)

En su concepción sobre la enseñanza, Bruno comenta que al momento de enseñar, parte de un núcleo base “tengo que partir de un núcleo básico para que salga el abanico de posibilidades y de ese abanico de posibilidades ver que más puede salir” (CB.E2.21). Un ejemplo de esto es:

... en el tema de presente, cómo se pronuncia, que es lo que incide sobre eso por ejemplo las *wh questions*, la forma de preguntar, cómo se hace la negación... (CB.E2.21).

Además, antes de enseñar y escribir en el pizarrón lo que va a explicar se prepara haciendo tablas sobre lo que va a exponer a sus estudiantes “cómo lo voy a ir explicando, cómo voy derivando todo el plan de ese núcleo central” (CB.E2.26).

La manera habitual de enseñar, lo que Bruno normalmente hace durante una clase de inglés se representa en la figura 8, lo cual se desarrolla de la siguiente manera:

Primero, da una lección de inducción, es decir, toma todos los elementos que han visto y a partir de esa inducción realiza el segundo paso.

Segundo, explicación o “*teaching time*” (CB.E2.14), primero ven la gramática y posteriormente pasa a enseñar la pronunciación “que aprendan a pronunciar esa gramática”

Tercero, cada quien trabaja de manera individual, luego en binas,

Cuarto, el profesor pide que se socialicen los resultados en el salón de clase, o bien, compartir los resultados que hayan tenido durante las actividades que realizaron.

Bruno menciona también que durante ese proceso en el que los estudiantes se encuentran trabajando, la manera en la que él mide el desempeño es cuando menos tratar de distinguir como va yendo cada bina durante el desarrollo de las actividades.

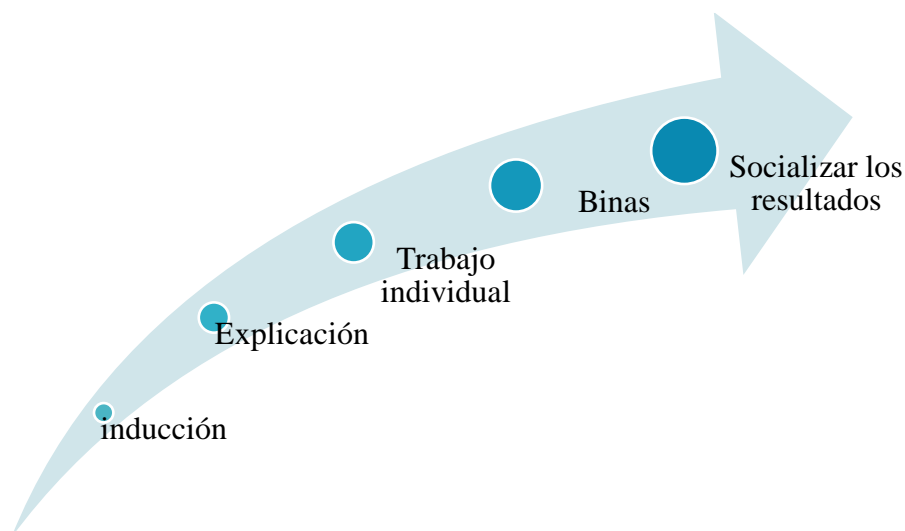


Figura 8. Forma habitual de la clase de Bruno

Conocimiento del currículo

En cuanto a la toma de decisiones sobre el contenido a enseñar, Bruno afirma que en la institución donde labora se encuentran utilizando el enfoque por competencias “te dan un amplio rango para saber hacia que deficiencias te debes enfocar y hacia que contextos también debes referirte cada vez que vas a dar una clase...” (CB.E2.06)

Además, comenta que del contenido de la materia los aspectos que más enfatiza son la gramática “definitivamente porque actualmente si he observado que los alumnos tienen... no tienen esa gramática del inglés porque pues es distinta a la del español” (CB.E2.16) y por otra parte, también se enfoca en el *speaking* ya que considera que “teniendo un buen *speaking* correcto es una manera de empezar a comunicarte de manera efectiva” o bien, “cuando menos para que se dieran a entender en situaciones básicas” (CB.E2.17).

Criterios de evaluación, Bruno comentó que entre las actividades que utiliza para evaluar el aprendizaje de los alumnos es por medio de:

la participación en clases, haciendo y contestando preguntas... también cómo contestan sus actividades de aprendizaje, si son correctas, si no son correctas. Si están manejando el vocabulario, si no están manejando el vocabulario (CB.E2.27)

Otra manera en la que se da cuenta que los estudiantes han adquirido el conocimiento esperado es cuando evalúa, por ejemplo:

...Por las actividades de aprendizaje o dentro del salón de clase, les hago preguntas y veo que están teniendo un nivel de calidad en las respuestas que están dando en el nivel de cómo están respondiendo, de las terminologías que hemos utilizado saber que las están aplicando en la vida diaria (CB.E2.29)

Selección de material, para seleccionar los materiales que utiliza durante su práctica educativa, Bruno usa recursos de internet, sin embargo, comenta que él prefiere que los alumnos “elaboren sus propios materiales con los que van a estudiar” (CB.E2.22)

Dificultades en la enseñanza

Bruno considera tres dificultades durante su enseñanza, la primera relacionada con el tamaño del grupo “trabajo con 50 alumnos, no puedo dar [retroalimentación] a todos los alumnos” (CB.E2.15); la segunda sobre la motivación de los estudiantes por aprender el idioma inglés:

...Una de las problemáticas precisamente en este contexto es esa, que tenemos que ver la manera de que se interesen en el inglés porque si hay muchas deficiencias en cuanto al interés del inglés por parte de muchos alumnos (CB.E2.10).

Y por último, contar con el adecuado equipo tecnológico “necesitamos una pantalla permanente con un buen equipo de bocinas, como si fuese un audiovisual, y bueno también elementos que refuercen sus aprendizajes” (CB.E2.11)

Desarrollo profesional

En cuanto al desarrollo profesional, Bruno afirma que la manera en la que continua con su desarrollo profesional es reforzando el idioma inglés a lo largo del tiempo y en sus tiempos libres.

Por otra parte, considera que sería bueno para él recibir actualización o un curso integral “en el que se manejen todas las habilidades porque no es lo mismo que sepas el nivel, a que tengas la capacidad de enseñar esas habilidades” (CB.E2.36)

El caso de Cristina. Formación inicial, interés y motivación

Cristina platicó que su interés por convertirse en profesora de inglés “realmente fue sobre la marcha”, ella comenta que “me gustaba mucho el inglés porque desde pequeña me metieron a cursos... y pues me gustó mucho el idioma” sin embargo, “en ningún momento pasó por mi mente la docencia” (CC.E3.01). A pesar de eso, ella tenía en mente que quería estudiar algo que esté relacionado con el idioma inglés, fue cuando decidió inscribirse para estudiar en la ENSY “y ya estando en la normal es cuando me di cuenta de que era para ser docente” (CC.E3.01). Durante su tiempo en la licenciatura pudo notar que la docencia se le hacía fácil y consideró que, sí era una buena opción convertirse en profesora de inglés, además de que conforme pasaba el tiempo le iba agarrando gusto “no fue así, el concepto de ser maestra de inglés, pero pues se dio. Como que lo adoptas y le agarras el gusto” (CC.E3.01).

Por otra parte, Cristina opinó que los profesores de inglés deben contar con competencias esenciales como “conocedor de la materia, tener bien sus bases... actual... ayudarlos [a los estudiantes] a que tengan el interés por aprender” (CC.E3.16)

Origen y desarrollo del conocimiento

Lo que ayudó a Cristina a formarse como profesora de inglés fue principalmente la licenciatura, además por su propia cuenta ha tomado cursos, practicar con hablantes nativos y mencionó también que “en las academias también compartimos ciertas ideas” (CC.E3.25)

Concepciones sobre el aprendizaje y enseñanza del idioma inglés

La información sobre las concepciones que Cristina tiene sobre la enseñanza del idioma inglés se presenta en los siguientes rubros:

- El aprendizaje
- La enseñanza
- La manera habitual de enseñar

El aprendizaje, para que los estudiantes aprendan inglés Cristina afirma que la práctica es indispensable “si no hay práctica se pierde... el inglés si no se práctica se pierde” (CC.E3.21).

Una forma en la que ella se da cuenta que los estudiantes han adquirido el conocimiento esperado es “cuando me sorprenden con sus actividades” (CC.E3.22) o bien, cuando ella asigna una actividad y se percata de que los estudiantes logran realizarla. Cristina comenta que también se da cuenta del aprendizaje de sus alumnos “cuando me preguntan *¿maestra está bien si hago esto?*, o de repente buscan vocabulario nuevo” (CC.E3.23). Ella considera que puede notar el interés de sus estudiantes por tratar de hacer cosas nuevas, y realizar sus actividades correctamente.

Como profesora, Cristina piensa que existen dos maneras de aprender inglés “estar en contacto definitivamente con el inglés” y “atreverse, intentarlo” (CC.E3.24).

La enseñanza, cuando se le preguntó a Cristina cual es el método o estrategia que ella utiliza para enseñar la materia de inglés, ella platicó su forma de dar clases es poniéndose en la misma situación que ellos, es decir, si los estudiantes aprenden también la maestra aprende:

...manejo las clases en conjunto, aunque yo explique pido opiniones para hacer ejemplos, trato de buscar ejemplos que sean entendibles referente a lo que les gusta a ellos o algo cómico para que se les quede (CC.E3.13).

Otra de sus estrategias de enseñanza que pone en práctica es “poner ejercicios que sean del mismo tema pero poquito más elevado en el tipo de la habilidad que tienen que hacer en ese momento” (CC.E3.10).

Cristina compartió ejemplos de las actividades que le pide a sus alumnos realicen como parte de la formativa:

- 1) Que hicieran planas con los tiempos de los verbos siete veces...
- 2) ...En las lecciones hay conversaciones modelo, en esas conversaciones que son diferentes diálogos hago que las copien textual y las traduzcan...
- 3)...De repente les hago listening y ahí les doy otros puntos... (CC.E3.19).

Cristina considera que para aprender el idioma la práctica es esencial, es por eso que ella constantemente le repite a sus estudiantes que “si no hay la práctica se pierde... el inglés si no se practica se pierde” (CC.E3.17)

La manera habitual de enseñar, Cristina describe la dinámica habitual de su clase de inglés de la siguiente manera:



Figura 9. La manera habitual de enseñar de Cristina

[1]Pase de lista, si me toca dar tema [2]poner puntos clave para irnos directo al libro. De hecho, en el libro aparecen los ejemplos. Generalmente [3]hacer los ejercicios que trae el libro de diagnóstico y de ahí a veces [4]los hago leer o les hago el listening del libro (CC.E3.14).

Conocimiento del currículo

En cuanto a lo que el profesor conoce sobre el currículo, este apartado se divide en tres secciones:

- Toma de decisiones para elegir el contenido a enseñar
- Criterios de evaluación
- Selección de materiales

El contenido a enseñar, de acuerdo con lo que Cristina comenta, para elegir el contenido que va enseñar se guía únicamente por lo establecido en el programa y llevan una planeación “de hecho, cada semestre tenemos academias y nos reunimos diferentes prepas estatales para seguir un planeamiento común” (CC.E3.04). Sin embargo, al momento de tomar ciertas decisiones para elegir lo que va enseñar, ella considera el contexto en el que se encuentra la preparatoria en la que labora:

...en el área en el que estamos, sobre todo en esta escuela pues tenemos que ceder un poquito por ciertas cosas, por el tipo de estudiante que tenemos. Entonces si me dan cierta libertad de modificar cosas de manera interna (CC.E3.05).

Evaluación, en cuanto a la evaluación Cristina comenta que se utilizan dos criterios:

...los ejercicios del libro que son 30 puntos y el examen 70 puntos, otro criterio es el proyecto... que se maneja un 50 o 70% del proyecto y una actividad extra (CC.E3.18)

Por otra parte, la profesora platica que recientemente se está implementando algo que ella considera bueno para la materia de inglés “se está manejando [en el examen] más lo que es el *listening* y *writing*, hay un texto que es *reading comprehension* pero es muy elemental” desde el punto de vista de la profesora “va a ayudar si se sigue esa dinámica” (CC.E3.29).

Selección de materiales, sobre el material que usualmente utiliza durante su práctica educativa, Cristina dice que lo que ella usa es el libro de texto. Asimismo, en ocasiones y “dependiendo del tema, a veces agarra *flashcards*, a veces dibujo” o bien “improvisado” (CC.E3.17).

Dificultades en la enseñanza

Entre la información que Cristina proporcionó durante la entrevista, se identificaron cuatro dificultades en la enseñanza del idioma inglés que ella considera que existen, la primera es que ella considera que se debe “tener el material didáctico que se requiere para tener realmente algo adecuado” (CC.E3.08), la segunda relacionada con el tamaño del grupo “es muy difícil manejar un salón de 40 estudiantes, no se va a tener un resultado óptimo con tanto alumnado”(CC.E3.11); la tercera es sobre enseñar el idioma inglés en grupos heterogéneos, es decir, que los salones en los que imparte la asignatura cuentan con estudiantes que poseen diferente nivel de dominio del idioma.

...pienso que deberían hacer un examen de ubicación, porque desde el momento en el que están todos juntos es muy difícil y vamos a decir que las personas que tienen ciertas bases se adecuen a una situación de que tengan que esperar o cosas por el estilo (CC.E3.09).

Por último, la profesora hace hincapié en que para enseñar su materia es importante tener consciencia sobre el contexto y ubicación en el que se encuentra la escuela donde labora, menciona que es diferente enseñar en una preparatoria estatal que se encuentra ubicada en el norte de la ciudad a una que se encuentra en el sur.

...aquí hay mucho alumno que tiene muy poco conocimiento, hay que estar ayudándolos, orientándolos, corrigiéndolos, si se ve mucho la diferencia. Sin embargo, si hay mucha disposición (CC.E3.07).

Desarrollo profesional

Cristina afirma que la manera en la que ella continúa con su desarrollo profesional es porque ella “está pendiente de cursos” y comenta que todo lo que ella hace para continuar aprendiendo es “por mí misma” (CC.E3.25). A veces asiste a cursos en hoteles ya que “todo es en inglés” y eso la ayuda.

La profesora reflexionó sobre lo que ella considera que necesita recibir mayor formación o actualización y declaró que:

...quizás en tener material adecuado, de la forma de evaluar a los alumnos, cualquier otra situación que se pueda manejar el *oral expression* sin que tengamos que desviarnos mucho de los temas (CC.E3.26).

Además, añadió que le gustaría recibir una actualización con lo relacionado a temas sobre el uso de la tecnología para la enseñanza del idioma inglés “saber utilizar la tecnología adecuada a la materia y a lo actual” (CC.E3.26).

El caso de Daniela. Formación inicial, interés y motivación

Daniela comentó la manera en que empezó su gusto por el idioma inglés “empecé a tomar clases de inglés y después de eso me gustó que se me hacía fácil el idioma” (CD.E4.04), entonces empezó a ayudar a sus primos y hermanos para aprender el idioma y se dio cuenta que se le hacía fácil y le gustaba “entonces decidí dirigirme a esa parte de la enseñanza” (CD.E4.04).

Daniela considera que los profesores de inglés deben contar con competencias esenciales como “el dominio del idioma, saber o llevar una estructura o planeación de clase y hacer la clase dinámica “(CD.E4.15). La profesora admite que no se siente experta en algún aspecto específico como profesora de inglés “no me considero experta en ninguno, sino que siempre estoy aplicando cosas nuevas” (CD.E4.04).

Concepciones sobre el aprendizaje y enseñanza del idioma inglés

La información de este apartado se presenta en los siguientes rubros:

- El aprendizaje
- La enseñanza
- La manera habitual de enseñar

El aprendizaje, de acuerdo con Daniela, la mejor vía para aprender el idioma es practicarlo y afirma que:

...sin gramática no hay inglés, pero tampoco sin vocabulario. No puedo saber la gramática perfectamente si no tengo vocabulario. Entonces la integración de la gramática con el vocabulario y las otras habilidades eso es aprender o adquirir el idioma, ninguno existe sin el otro (CD.E4.26).

Una forma en la que Daniela se da cuenta que sus estudiantes han adquirido el conocimiento esperado es “cuando participa en clase o le haces preguntas sencillas” o bien

cuando “el alumno puede producir algo más extra fuera de lo que le enseñaste” (CD.E4.22). Por el contrario, “si el alumno no practica o no utiliza lo que se le da... quiere decir que no ha aprendido lo suficiente o adquirido la habilidad suficiente para producir algo” (CD.E4.24).

La enseñanza, en cuanto a su concepción de la enseñanza, Daniela considera que se deben tener en cuenta diversos aspectos al momento de enseñar “vocabulario, gramática, las cuatro habilidades lingüísticas, a veces traducción igual, paciencia, constancia” (CD.E4.10). Ella considera importante “la integración de la gramática con el vocabulario y las otras habilidades” ya que “ninguno existe sin el otro” (CD.E4.27). Daniela comenta que la estrategia que utiliza para enseñar el idioma inglés es “hacer que el alumno aprenda y practique” (CD.E4.11).

La manera habitual de enseñar, Daniela describe la dinámica habitual de su clase de inglés de la siguiente manera:

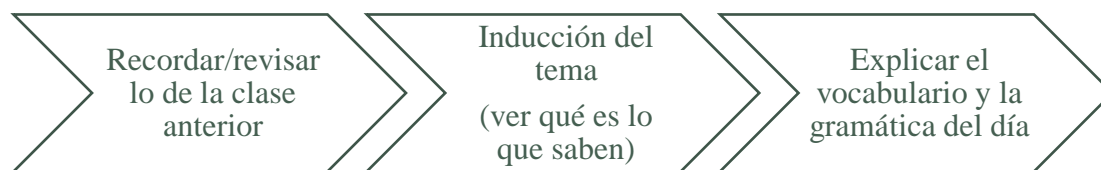


Figura 10. La manera habitual de enseñar de Daniela

Asimismo, Daniela platica sobre algunos ejemplos de actividades que realiza para practicar el idioma: “les pongo situaciones y ellos tienen que representar esas situaciones utilizando el vocabulario” (CD.E4.14) o como tienen que entregar un proyecto entonces los

estudiantes “tienen que saber cómo formar oraciones como aplicarlo en su vida”

(CD.E4.13).

Conocimiento del currículo

En cuanto a lo que el profesor conoce sobre el currículo, este apartado se divide en tres secciones

- Toma de decisiones para elegir el contenido a enseñar
- Criterios de evaluación
- Selección de materiales

El contenido a enseñar, Daniela afirma que la manera en la que elige el contenido para enseñar en su asignatura depende del libro de texto que utilizan “nosotros tenemos un libro y ya sobre ese libro trabajamos. No lo decidimos, ya los contenidos están dados y sobre esos contenidos trabajamos” (CD.E4.16).

Sin embargo, ella se enfatiza más en enseñar la gramática “porque es lo que mayormente se evalúa, pero trato de aplicar o ver el uso del idioma” (CD.E4.27). En cuanto a enseñar las habilidades lingüísticas, Daniela comenta que “a veces es mucho el contenido y poco el tiempo” (CD.E4.14) por este motivo le dedica más tiempo a enseñar la gramática y el vocabulario.

Por otra parte, se enfoca también en lo establecido por el nuevo modelo educativo que propone la SEP, es decir, la integración de las competencias con la materia. Ella como profesora tiene que tener en cuenta las competencias que nos dicen que tenemos que trabajar con los alumnos” (CD.E4.06):

...Ya el maestro decide como estructurar sus clases y a partir de eso pues ya decides que método utilizas o que proceso. Pero lo principal es enfocarte en la competencia o competencias del alumno. (CD.E4.05).

Criterios de evaluación, la profesora comenta que utilizan dos criterios para evaluar el aprendizaje de los estudiantes “el primero es el examen y el segundo es un proyecto integrador” (CD.E4.20) en ese proyecto los alumnos cuentan con una rúbrica que tienen que seguir para obtener el puntaje que necesitan. Daniela menciona que los criterios se complementan entre sí y ambos son importantes:

...si el alumno no practica o utiliza lo que se le da pues la calificación va bajando o quiere decir que no ha aprendido lo suficiente o adquirido la habilidad suficiente para producir algo (CD.E4.23)

Selección de materiales, en cuanto al material que emplea para sus clases, la profesora Daniela, dice que normalmente revisa el material y su relación con el contenido “si se aplica a la gramática que estamos utilizando en el salón o en la materia” (CD.E4.17) además, también añade vocabulario diferente o vocabulario extra “para que vean que no es solo con eso, sino que lo pueden aplicar en diferentes aspectos” (CD.E4.17).

Cuando se trata de diseñar el material que va utilizar, Daniela comenta que “mayormente por tiempo tomo de diferentes lugares y voy formando uno nuevo” (CD.E4.19) pero no es totalmente de ella, sino que adapta lo que ya tiene.

Dificultades en la enseñanza

Uno de los principales desafíos que Daniela encuentra como profesora de inglés en la preparatoria estatal es el tamaño de grupo al que imparte la materia de inglés “tenemos grupos de 45 o hasta 50 alumnos” (CD.E4.09) y cuentan con salones pequeños en los que resulta difícil realizar actividades donde tengan que hacer movimientos “no tienen donde caminar los chicos, las filas son muy pequeñas... si da un poco de trabajo” (CD.E4.09).

Además, encuentra dificultad en lo relacionado con el enfoque por competencias ya que “tenemos que seguir la misma estructura que se sigue en otras materias, pero en inglés no se puede porque el inglés por si solo es una competencia”, además Daniela afirma que “no puedes evaluarla o hacer lo mismo que las demás materias porque incluye varias habilidades, es un nuevo idioma” (CD.E4.32).

Desarrollo profesional

En cuanto al desarrollo profesional, Daniela comenta que ella se mantiene “presentando exámenes de certificación de idiomas, revistas especializadas o que se especializan en el idioma inglés”, asimismo menciona que también se mantiene en cursos, sin embargo “lamentablemente cursos casi no hay disponibles o son demasiado caros” es por eso que lo que Daniela hace es “estudiar por mi cuenta, practicarlo y pues todos los días practico con ellos” (CD.E4.28). Además la profesora platicó de cómo la asistencia al congreso *Mextesol* le ayudó en su práctica educativa “si ayuda bastante, porque te dan muchas ideas... te dicen que puedes utilizar esto y tu no tenías idea que podías utilizarlo de esa manera” (CD.E4.30).

Por otra parte, Daniela comenta sobre sus necesidades de actualización y la relación de estas con la aplicación del nuevo modelo educativo y es en este aspecto en la que ella se encuentra con algunas dudas ya que hay ejemplos de cómo implementar el nuevo modelo educativo en otras materias, pero no en la asignatura de inglés. Es por eso que ella admite que necesita actualizarse “en cuanto a mi práctica, como se aplicaría en el nuevo modelo educativo” (CD.E4.31) ya que cuando la han observado los expertos desde su perspectiva, le dicen que no cumple con ciertos aspectos en su práctica educativa, pero esa es la manera en cómo ella concibe y enseña el idioma inglés.

...tenemos que seguir la misma estructura que se sigue en otras materias, pero en inglés no se puede porque el inglés por si solo es una competencia. De por si el idioma es una competencia, no puedes evaluarla o hacer lo mismo que otras materias porque incluye varias habilidades, es un nuevo idioma (CD.E4.31).

Análisis intercaso

A continuación, se presenta el análisis intercaso que permite ampliar el conocimiento y concepciones que tiene cada uno de los profesores que participó en la etapa cualitativa de la investigación y sus posibles atribuciones.

De los cuatro profesores, hay quienes tienen formación inicial diferente, en el caso de Ana y Daniela, ambas tienen formación inicial en enseñanza del inglés. Ana se interesó por esta licenciatura gracias a ejemplos de buenos docentes que tuvo antes de la universidad, mientras que Daniela se interesó porque tuvo experiencia ayudando a familiares para aprender este idioma, se dio cuenta que era buena haciéndolo y, además, le gustaba. Las dos profesoras decidieron formarse como maestras de inglés por elección propia, interés y gusto por la enseñanza. Por otra parte, Bruno se formó como contador público, él comenta que cuando finalizó sus estudios de licenciatura surgió una oportunidad para desarrollarse en la docencia y asumió el compromiso de enseñar inglés ya que siempre tuvo interés en esta lengua. Cristina se formó como profesora de inglés en la normal de Yucatán, sin embargo, ella nunca pensó en enseñar esta asignatura. Ingresó únicamente por su gusto hacia el idioma y se convirtió en profesora sobre la marcha, asumió la responsabilidad del papel de profesora y poco a poco le fue agarrando gusto. Por lo tanto, la manera en que los profesores asumieron el compromiso y responsabilidad de ser profesores de esta asignatura fue diferente en algunos casos.

El origen del conocimiento de Ana, Daniela y Cristina se dio durante la licenciatura. A pesar de que las tres se formaron como profesoras de inglés, la licenciatura de Cristina es diferente a la de las otras dos. Además, Ana y Daniela tienen estudios más recientes que Cristina. Aun así, Cristina comenta que ha tomado cursos por su cuenta propia, práctica el idioma con hablantes nativos e incluso compartir ideas con sus colegas la ha ayudado para continuar desarrollándose como maestra de inglés. El conocimiento de Bruno se originó a partir de cursos o talleres impartidos por alumnos de la enseñanza del idioma inglés, también tomó dos módulos para obtener una certificación como profesor de inglés, sin embargo, no los terminó y no cuenta con la certificación.

En cuanto a las competencias con las que un profesor de inglés debe contar, Ana, Cristina y Daniela consideran que un profesor debe dominar la materia de inglés, es decir, dominar el idioma siendo esto una competencia esencial. Por su parte, Daniela menciona que el docente debe tener una estructura o planeación de la clase mientras que Ana y Cristina comentan que deben mantenerse actualizados y tener empatía con los estudiantes para apoyarlos y guiarlos en el proceso de aprendizaje. Bruno en cambio, considera como competencia el estar en contacto con el idioma y que un profesor domine la habilidad de escuchar y comprender. Lo anterior es posible que se atribuya a que Bruno considera importante para él mismo dominar la habilidad de escuchar, y por consiguiente sus estudiantes también deben dominarla, dejando atrás las habilidades de leer, escribir y hablar.

La tabla 21 nos ayuda a comprender mejor las diferentes concepciones que tienen Ana, Bruno, Cristina y Daniela en cuanto a las categorías relacionadas con el aprendizaje, la enseñanza y la manera habitual de enseñar. Ana y Daniela consideran que una forma en

la que se dan cuenta que un alumno ha adquirido conocimiento es cuando ellos utilizan el idioma inglés en el aula. Además, Ana piensa que por medio de las actividades de aprendizaje que realizan durante el desarrollo de la asignatura, en lo cual concuerda con la concepción que tiene Cristina sobre el aprendizaje. En cambio, la concepción de Bruno sobre el aprendizaje del alumno es cuando realizan presentaciones orales o bien, cuando los estudiantes crean sus propios materiales lo cual difiere de las otras tres maestras.

En relación con la enseñanza, Ana y Cristina se refieren a enseñar el idioma mediante el método comunicativo, el uso de las cuatro habilidades lingüísticas, e integrar estas habilidades con la gramática y el vocabulario, lo cual es favorable pues es lo ideal para la enseñanza del inglés. Asimismo, ambas proporcionan a los estudiantes actividades, ejercicios y ejemplos basándose en situaciones reales. Por otra parte, Bruno se refiere a la metodología que utiliza como “vivencial” es decir, lo que él pretende es que sus estudiantes vivan su vida diaria en inglés. Ni Bruno ni Cristina mencionan aspectos relacionados con el método comunicativo o la enseñanza de alguna habilidad lingüística.

Las concepciones de Ana y Cristina influyen en el significado que transmiten a sus estudiantes. Es decir, el hecho de presentar situaciones en contextos reales proporciona un significado para los alumnos, esto señala las concepciones que sus estudiantes vayan adquiriendo sobre el idioma y se den cuenta que pueden utilizarlo en su vida cotidiana y lo cual podría volverse un motivo para continuar aprendiendo, se interesen y comprendan la importancia de adquirir este idioma.

La manera habitual de enseñar varía en los cuatro casos, sin embargo, Ana, Bruno y Cristina demuestran similitud en cuanto a que realizan la explicación y posteriormente realizan la práctica. Ana difiere de ellos ya que lo primero que hace en la clase habitual es

un repaso y lo último es evaluar la práctica de sus estudiantes, mientras que Bruno, Cristina y Daniela no mencionan algo relacionado con evaluación o retroalimentación. Cristina menciona utilizar en sus clases actividades en las que los estudiantes realizan traducciones o planas, lo cual es poco favorable para el aprendizaje del estudiante ya que lo hace menos significativo para ellos.

Las concepciones que cada uno tiene pueden explicarse a partir de la formación y preparación previa que han tenido como profesores y a la manera en cómo ellos adquirieron el conocimiento en cuanto al dominio del idioma inglés.

Tabla 21

Características sobre la enseñanza del inglés en los cuatro casos.

Profesor	Aprendizaje	Enseñanza	Enseñanza habitual
Ana	Uso del idioma en el aula, evidencias de aprendizaje (actividades y proyectos)	<i>Método:</i> comunicativo (enseñanza de habilidades lingüísticas) <i>Papel del profesor:</i> crea situaciones en contextos reales, conduce, retroalimentar <i>Materiales:</i> grabadora, laptop, tarjetas con vocabulario	1. Saludo 2. Repaso 3. Explicación 4. Prácticas 5. Evaluación
Bruno	Presentación oral y creación de sus propios materiales	<i>Método:</i> vivencial <i>Papel del profesor:</i> planificar la enseñanza	1. Inducción 2. Explicación 3. Trabajo individual 4. Trabajo colaborativo 5. Socializar resultados
Cristina	Resolución de actividades, mayor interés por parte del alumno	<i>Papel del profesor:</i> conduce, retroalimentar <i>Actividades:</i> ejercicios, planas, traducción,	1. Explicación 2. Resolución de ejercicios
Daniela	Uso del idioma en el aula	<i>Método:</i> integración de las habilidades lingüísticas con la gramática y vocabulario <i>Actividades:</i> uso de situaciones en contextos reales	1. Revisión de la clase anterior 2. Inducción del tema 3. Explicación

En el caso de Cristina, es posible que las acciones que realiza durante la práctica educativa se atribuyen a la época en la que estudió la licenciatura, ya que de acuerdo con sus datos sociodemográficos ella cursó la licenciatura en la década de los 80, cuando para esa época aún se enseñaba el idioma por medio de la traducción y memorización. Diferente a las maestras Ana y Cristina que se formaron en el año 2006 cuando el uso de contextos reales y las habilidades lingüísticas ya eran esenciales en la enseñanza de esta lengua. En cuanto a Bruno, se puede identificar la falta de preparación como profesor de inglés ya que el conocimiento que posee sobre la enseñanza de este idioma se encuentra alejado de lo que se espera que conozca.

En lo relacionado con el contenido a enseñar, Ana, Bruno, Cristina y Daniela concuerdan que la manera en la que eligen que contenido enseñan a sus estudiantes va de acuerdo con lo establecido por la Dirección Estatal de Educación Media Superior, lo que significa que el contenido que enseñan ya se encuentra establecido y las únicas decisiones que toman es de qué manera enseñar lo que aparece en el currículo. Además, los cuatro profesores comentan que enfatizan su enseñanza en el uso de la gramática y el vocabulario. A pesar de que maestras como Ana y Cristina están conscientes de la importancia y uso de las cuatro habilidades lingüísticas, ellas afirman que es muy poco el tiempo de la clase para enfocarse en cada una de ellas. Otro aspecto que llama la atención es que Cristina toma en cuenta el contexto en el que se encuentra la preparatoria para la impartición de sus clases, esto, debido a que los estudiantes de cada plantel pertenecen a un contexto diferente y ella piensa que es importante tomarlo en cuenta.

Ana, Cristina y Daniela encuentran el tamaño de los grupos en las preparatorias estatales como una dificultad en la enseñanza del inglés, las tres profesoras tienen entre 45

y 50 estudiantes por salón, lo cual es congruente ya que lo ideal es tener entre 20 y 25 por grupo. De la misma manera, Ana y Cristina mencionan que además del alto número de alumnado, cuentan con grupos multinivel en relación con el dominio del idioma, lo cual, hace más complicado para ellas dirigir la clase. Otra de las dificultades que Ana y Bruno identifican es la falta de material con la que cuentan las instituciones, es decir, como profesor de inglés hay materiales que son necesarios como las grabadoras o bocinas, equipo tecnológico o programas multimedia para practicar el idioma.

Por su parte, Cristina menciona que el contexto en el que se localiza la preparatoria influye en su enseñanza ya que los estudiantes que acuden a una escuela del norte de la ciudad no son iguales que los de una en el sur. Mientras que Daniela igual comenta que para ella una dificultad sería el enfoque por competencias ya que como profesora de inglés tiene que seguir la misma estructura que una profesora de otra materia, sin embargo, la percepción de Daniela es que no puedes evaluar la asignatura de inglés igual que las demás porque incluye varias habilidades y competencias diferentes.

Sobre el desarrollo profesional, Ana comenta que la manera en que a ella le gustaría continuar formándose es estudiando una maestría, mientras que Bruno comenta que la manera en la que el realiza esto es reforzando su idioma, Cristina asiste a cursos cuando tiene oportunidad. Al igual que Cristina, Daniela afirma que también toma cursos para continuar con su desarrollo profesional, así como también, lee revistas especializadas, continúa adquiriendo certificaciones de dominio del idioma, ha asistido a un congreso de enseñanza del inglés. Sin embargo, Ana y Daniela mencionan que existen ciertas dificultades para lograr esto, una es la falta de cursos en la ciudad de Mérida relacionados

con la enseñanza del idioma inglés, y si los hay son demasiado caros. Otra dificultad de acuerdo con Ana es la falta de tiempo y disponibilidad para acudir a estos.

Los maestros consideran que necesitan actualizarse en cuanto a diferentes temáticas. Entre ellas, Daniela y Ana mencionan que les gustaría actualizarse o recibir información en cuando a bachillerato, es decir, como implementar el modelo educativo y las competencias en la materia de inglés. Dentro de la concepción de la profesora Daniela en la enseñanza del idioma inglés, ella comprende que esta materia es diferente a las demás, y por lo tanto, se evalúa diferente a las demás.

Por ese motivo ella se encuentra en conflicto cuando algún experto en otra área la evalúa ya que le dicen que lo que hace en el aula no va de acuerdo con el uso de las competencias cuando ella considera lo contrario ya que durante su formación como profesora de inglés le enseñaron de cierta manera.

Cristina por su parte comenta que necesita actualizarse en cuanto al uso de la tecnología en el salón de clases y sobre la forma de evaluar de sus estudiantes. Además, menciona que le gustaría aprender cómo manejar la expresión oral sin tener que desviarse de los temas. Lo anterior nos hace ver que, desde la perspectiva de Cristina como maestra de inglés, ella considera que para practicar esta habilidad lingüística tiene que desviar su clase y el tema presentado, cuando en realidad las cuatro habilidades son un complemento y la práctica oral se puede hacer de acuerdo con el tema gramatical que se esté estudiando en determinado momento. Por lo tanto, es evidente que Cristina necesita actualizarse con la finalidad de cambiar esa concepción de enseñanza que tiene y proporcionar una educación de mejor calidad.

Por último, el profesor Bruno comenta que lo que él considera es que necesita recibir un curso integral en el que le enseñen acerca de las cuatro habilidades lingüísticas. Bruno tiene la concepción de que no por contar con un buen nivel de inglés, significa que tenga la capacidad para enseñar este idioma, lo cual es favorable ya que está consciente de que los profesores de inglés deben contar con ciertas características y habilidades para enseñar este idioma. La necesidad que menciona Bruno es probable que se deba a que él no recibió la formación adecuada para hacerse cargo de enseñar este idioma, sin embargo, demostró una actitud positiva para continuar con su preparación como docente de esta lengua.

En la siguiente tabla se presenta a manera de conclusión los resultados en los que los profesores coinciden de las entrevistas:

Tabla 22

Similitudes de los profesores de los resultados obtenidos en las entrevistas

Categorías	Similitudes
Formación inicial, interés y motivación	<ul style="list-style-type: none"> - Tres de las profesoras entrevistadas cuentan con formación en el área de la enseñanza del idioma inglés. Dos de ellas provenientes de la UADY y una de la ENSY - Las profesoras que estudiaron LEII (UADY) entraron ahí por decisión propia y por su gusto por la enseñanza y el idioma.
Origen y desarrollo del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Las profesoras que se formaron en la UADY adquirieron la mayor parte de su conocimiento en la licenciatura. - Entre las competencias que mencionaron como profesor de inglés se encuentran: dominar el idioma, conocer el contenido de la materia, la formación continua, motivar a los estudiantes, llevar una estructura de la clase y saber poner disciplina en el salón de clases.
Concepciones sobre el aprendizaje y enseñanza del idioma inglés	<ul style="list-style-type: none"> - Tres profesoras admiten que cuando el alumno utiliza el idioma por su cuenta propia o cuando usan el vocabulario aprendido en clase es una manera en la que se dan cuenta que han adquirido conocimiento - Los profesores concuerdan con que la práctica es indispensable en el aprendizaje del idioma inglés. - Dos profesoras realizan actividades en las que proporcionan situaciones en contextos reales para practicar el idioma y que sea más significativo. - En cuanto a la manera habitual de enseñar, tres profesores realizan primero un repaso de lo visto la clase anterior para recordar y reforzar los temas, posteriormente una explicación de

	lo que van a enseñar ese día, seguido de una práctica de lo aprendido y finalmente evaluar dicha práctica.
Conocimiento del currículo	<ul style="list-style-type: none"> - La toma de decisiones sobre el contenido a enseñar es similar en los cuatro profesores, pues todos se guían del currículo establecido por la dirección de educación media superior. - Concuerdan con que le dan mayor énfasis a la gramática y vocabulario - La evaluación es similar, los profesores evalúan el aprendizaje por medio de actividades de aprendizaje, proyectos integradores y exámenes
Dificultades en la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Se identificaron tres dificultades en la enseñanza similares en los profesores: a) el número de alumnado en el mismo salón, b) enseñar inglés a estudiantes del mismo grupo que cuentan con diferente nivel de dominio del idioma, c) contar con adecuado material didáctico y equipo tecnológico para enseñar la materia.
Desarrollo profesional y actualización	<ul style="list-style-type: none"> - Los profesores comentan que continúan con su desarrollo profesional por su cuenta propia, se mantienen buscando cursos gratuitos o practicando el idioma de diferentes maneras.

En la tabla 23, se presentan las diferencias identificadas entre los profesores y algunas de las categorías que formaron parte de la entrevista:

Tabla 23
Diferencias en los resultados de las cuatro entrevistas

Categoría	Diferencias
Concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - En cuanto al método o estrategia que utilizan para enseñar, se identificaron cuatro diferentes: a) la manera vivencial, b) el método comunicativo, c) hacer ejercicios para practicar, y d) hacer que el alumno aprenda y practique mediante la integración de la gramática y las cuatro habilidades lingüísticas. - Una profesora realiza actividades como hacer repeticiones para memorizar y traducción.
Desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Una profesora mencionó que la manera en la que le gustaría continuar con su desarrollo profesional es por medio de una maestría en lingüística aplicada.
Actualización	<ul style="list-style-type: none"> - Los profesores mencionan diferentes aspectos en los que necesitan recibir una actualización. Las profesoras que cuentan con formación en el área de enseñanza del inglés mencionaron: evaluación del aprendizaje, uso de la tecnología, manejo del salón de clases, información sobre bachillerato, y cómo aplicar el nuevo modelo educativo en la materia de inglés. - Por otra parte, el profesor con formación en otra área mencionó que necesita un curso integral que el que le enseñen a enseñar las diferentes habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, escribir y leer)

Capítulo 5. Discusión y conclusión

En este último capítulo se presenta la discusión a partir de los resultados obtenidos y la revisión de la literatura para dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación: identificar las características sociodemográficas y de formación de los profesores de inglés que laboran en el subsistema de bachillerato de preparatorias estatales, describir sus percepciones e identificar sus necesidades de actualización.

Discusión

Sobre las características de formación de los profesores, entre los principales hallazgos de la investigación se identificaron dos grupos de profesores de inglés: los que cuentan con formación en idiomas y los que cuentan con formación en otra área académica.

En relación con el avance en la carrera profesional los resultados obtenidos muestran que el 15% de los profesores que posee un nivel elevado al de licenciatura o un diplomado relacionado con el área de estudio. No obstante, el 77% de los profesores con formación en enseñanza del inglés cuenta con certificación para enseñar este idioma, por el contrario, del otro grupo de profesores, sólo el 18% cuenta con una certificación de este tipo, resultado similar a lo que Padilla y Espinoza (2014) identificaron como uno de los principales retos de los docentes en su investigación, siendo la falta de preparación permanente tanto académica como disciplinar lo que permite responder a las necesidades de los estudiantes y de los niveles de exigencia de la sociedad actual.

De igual manera, en cuanto al nivel del dominio del idioma en ambos grupos, la mayoría de los profesores posee el nivel B2 del MECR, nivel que se consideró como mínimo para un maestro de inglés en bachillerato y en cantidad menor se encuentran los

que poseen el nivel C1, que es el nivel ideal ya que se espera que los profesores cuenten por lo menos con el siguiente nivel con respecto al que están orientando a favorecer a sus alumnos. El buen nivel de dominio del idioma es una característica fundamental con la que todo profesor de inglés requiere contar, a partir de la investigación se descubrió que en las preparatorias estatales existen profesores que necesitan reforzar esta habilidad ya que pocos profesores cuentan con un nivel avanzado, por lo tanto, los que no poseen un alto nivel de inglés se encuentran limitados para enseñar este mismo idioma. Asimismo, se refleja que el conocimiento sobre el idioma con el que cuentan es básico, lo que condiciona y limita su conocimiento didáctico al respecto.

Se reconocen algunas dificultades para enseñar la lengua inglesa en las preparatorias estatales, entre ellas se encuentra el número de alumnos en el mismo salón de clase, trabajar con grupos multinivel, la falta de material didáctico y uso de la tecnología. Esto lleva que para los docentes sea un desafío lograr el objetivo de que los estudiantes de bachillerato adquieran el conocimiento para comunicarse en inglés. Aunado a esto, los profesores de inglés mencionan que dan mayor énfasis a enseñar gramática y vocabulario, dejando atrás las otras habilidades de enseñanza de una lengua, cuando hemos visto en secciones anteriores que para adquirir el conocimiento de una lengua no se pueden dejar atrás las otras habilidades lingüísticas, es decir, se enseñan en conjunto. El forma o manera de asumir la concepción y el conocimiento del inglés, al parecer, condiciona la mirada o forma de enseñarla con los estudiantes.

Al comparar las dos fases de la investigación, se identificó que en la etapa uno, las necesidades de actualización son similares a las de la etapa dos, entre ellas se encuentra la evaluación del aprendizaje, uso de la tecnología en la enseñanza del idioma inglés,

información relacionada con bachillerato, el contexto educativo en el que se encuentran los profesores y, por último, adaptar la materia de inglés con lo establecido por la SEP a través del Modelo Educativo 2017. Uno de esos resultados es similar a lo que Zermeño y Gutiérrez (2015) presentan en su investigación, siendo esta que los profesores de inglés consideran que el uso de la tecnología es una de sus principales preocupaciones para actualizarse. Así como también, Padilla y Espinoza (2014) identificaron que la falta de apoyo en el uso y manejo de la tecnología es uno de los retos principales del profesor de inglés.

Los profesores que participaron en la segunda etapa mencionan que continúan con su desarrollo profesional por su cuenta propia, buscan cursos gratuitos y en línea, lo que corrobora la información que proporcionaron en la primera etapa relacionado con las acciones realizadas sobre cursos de formación continua o actualización.

En la literatura, se menciona que una manera en la que se van creando las concepciones de los profesores es durante su formación, por lo tanto, lo que ellos hacen durante el proceso de enseñanza y aprendizaje está fuertemente relacionado con la preparación previa que las personas de los cuatro casos han recibido. Esto significa que los profesores pertenecen al grupo con una formación en otra área académica requieren una capacitación en la cual ellos tengan la oportunidad de adquirir conocimiento sobre la enseñanza del idioma inglés y prepararlos adecuadamente para impartir esta asignatura. De acuerdo con los resultados obtenidos, 11 profesores cuentan con otra formación y únicamente dos de ellos tienen una certificación que indica que pueden enseñar este idioma.

Además de lo anterior, se considera necesario mantener a los docentes de ambos grupos en constante actualización ya que en uno de los casos se identificó a una profesora

que tiene concepciones que son antiguas como el uso de la traducción o repetición para memorizar.

Conclusión

En cuanto a las características sociodemográficas y de formación de los profesores de inglés que participaron en la investigación, se concluye que existe heterogeneidad en sus perfiles, características y conocimientos entre ellos. Uno de los principales hallazgos es la división de dos grupos de profesores, sin embargo, los que pertenecen al grupo con formación en idiomas no necesariamente se formaron para la enseñanza de estos. Se identifican diferentes niveles de dominio del idioma entre los participantes, llama la atención observar que hay un número reducido de profesores que cuenta con un nivel de inglés bajo comparado con lo que se espera que tengan como maestros de esa asignatura, por lo tanto, necesitan reforzar este tipo de conocimiento con el objetivo de encargarse adecuadamente de impartir esta asignatura en las preparatorias estatales. Los que se encuentran mejor preparados son los que pertenecen al grupo con formación en idiomas, lo que se atribuye a que se han formado en esta área académica.

Existe mayor interés y participación por parte de los docentes que pertenecen al grupo con formación en idiomas para continuar con su desarrollo profesional y la mayoría realiza acciones por su cuenta propia, además los resultados muestran que en ambos grupos si hay quienes realizan acciones para continuar con su desarrollo profesional y/o actualizarse, pero en pocas ocasiones esto se relacionan específicamente con el área de la enseñanza del idioma inglés, más bien, se trata de cursos o talleres enfocados en aspectos de pedagogía general. Lo anterior se atribuye a que en la ciudad de Mérida y en las preparatorias estatales no hay suficientes recursos u opciones de formación continua en esta

área y que atienda a las necesidades de aquellos que laboran en bachillerato, ya que es importante que los profesores estén en constante actualización.

Sobre el conocimiento de los profesores que participaron en la etapa cualitativa, se concluye que las dos maestras que se formaron como licenciadas en enseñanza del inglés conocen la metodología y enfoque que se utiliza para enseñar el idioma, asimismo, están conscientes de que para enseñar un idioma se deben enseñar las habilidades lingüísticas en conjunto con la gramática y el vocabulario. Además, se percibe mayor conocimiento sobre la enseñanza del idioma inglés en ambas, lo cual puede asociarse a su formación. De igual manera, las necesidades de actualización que ellas mencionan no van tan relacionadas específicamente con la didáctica de la enseñanza del inglés.

Los resultados dan cuenta que hace falta reforzar lo relacionado con la didáctica del inglés ya que a partir de los resultados se aprecian algunas concepciones sobre enseñanza de la lengua que son antiguas, o bien, han sido superadas con otros avances de investigación en metodología para la enseñanza del idioma inglés.

Varios profesores reconocieron la falta de formación en cuanto a la didáctica de la enseñanza del inglés. Algo positivo fue que algunos docentes afirman que necesitan preparación y conocimiento para impartir esta asignatura en bachillerato; y que conocer el idioma no es suficiente para poder enseñarlo.

Se ha mencionado que los profesores de idiomas requieren características diferentes a los de otras materias, por esta razón, se espera que ellos reciban actualización en temas específicos de la enseñanza del idioma inglés. Asimismo, gran mayoría utiliza los cursos en línea gratuitos como opción de actualización, sin embargo, pocos mencionan la asistencia a

eventos académicos ya sea nacionales o internacionales o programas de intercambio para capacitación de profesores de inglés de bachillerato. Pocas veces son invitados a cursos de actualización en el área de enseñanza de la lengua, sin embargo, se presenta evidencia de que algunos docentes están interesados en mejorar sus habilidades de enseñanza del idioma inglés en las preparatorias estatales. Entre las principales necesidades identificadas en esta investigación se encuentran el uso de la tecnología en la enseñanza del inglés, técnicas y estrategias de enseñanza, cómo adaptar el modelo educativo a la materia de inglés.

A pesar de lo anterior y con este primer acercamiento se puede apreciar que en el estado de Yucatán el número de personas que se prepara formalmente para enseñar este idioma ha incrementado favorablemente, se hace evidente que nos encontramos en un proceso de cambio lo cual podría deberse a la creciente demanda del aprendizaje de este idioma en las instituciones públicas.

Es indispensable contar con docentes que no solo dominen el idioma inglés, sino que además posean conocimientos aptos y habilidades para enseñarlo y con eso, los estudiantes sean capaces de consolidar el nivel de inglés que se espera al finalizar el bachillerato. Se presenta evidencia de que, en las preparatorias estatales, existe la necesidad de actualizar o capacitar a los profesores del área de enseñanza del idioma inglés.

Recomendaciones

Este estudio, de carácter exploratorio evidencia la necesidad de ampliar la investigación del profesor de inglés con una muestra más grande de los profesores que laboran en las escuelas preparatorias, de diferentes subsistemas. Además, a partir de las conclusiones generadas en el estudio, se recomienda involucrar a todos los actores que

forman parte de la enseñanza del idioma inglés, tanto profesores como personal administrativo y estudiantes, con la finalidad de comprender de una mejor manera lo que sucede en el aula y llegar a acuerdos pertinentes para tener una enseñanza de calidad y se logren los objetivos esperados de la asignatura.

A partir de este primer acercamiento sobre las características y necesidades de actualización de los profesores de inglés en las preparatorias estatales, se recomienda promover diversas iniciativas que permitan ayudar a la actualización del conocimiento y concepciones de los mismos, ya sea el apoyo para asistir a eventos académicos en el que los profesores de inglés tengan la oportunidad de aprender sobre diferentes temáticas relacionadas con la enseñanza del idioma inglés, promover las redes de colaboración ya sea dentro de la misma institución, subsistema o incluso, con profesores de diferentes instituciones. Es esencial promover entre los docentes de inglés el desarrollo profesional continuo en temas relacionados con la enseñanza de este idioma.

Se recomienda diseño de cursos de actualización con base en las necesidades identificadas tomando en cuenta que existen dos grupos de profesores que enseñan inglés en este subsistema de bachillerato. Dentro de estos cursos de actualización, se debe considerar el reforzamiento del dominio del idioma y aspectos relacionados con la didáctica de la enseñanza del idioma inglés.

Por último, es indispensable que, para ser contratado como profesor de la asignatura de inglés, se contrate a profesionales que tengan un nivel avanzado de dominio del idioma y, además, que cuente con las habilidades adecuadas para enseñarlo.

Implicaciones

Finalmente, algunas de las implicaciones más relevantes del estudio son las siguientes:

Primero, haber adquirido contacto con los profesores, permite reconocer que existe motivación e interés principalmente por los que cuentan con la formación en el área de idiomas por mejorar la práctica educativa en esta asignatura, lo cual es útil pues permite formar estudiantes de bachillerato mejor preparados para enfrentarse a la siguiente etapa de su formación académica.

Segundo, los resultados de la investigación hacen notar la falta de cursos de actualización en temas relacionados a la enseñanza del idioma inglés, así como, diplomados o maestrías, con la finalidad de que los profesores continúen con su desarrollo profesional en esta área de estudios.

Tercero, se identificaron áreas de oportunidad sobre temas actuales como el uso de la tecnología para la enseñanza del idioma inglés, mejorar el dominio del idioma, técnicas de enseñanza y la implementación del nuevo modelo educativo en la materia de inglés ya que este último forma parte de la modificación más reciente que se ha realizado en la reforma educativa del país.

Cuarto, se presentó evidencia de la enseñanza tradicional en las preparatorias estatales, enfocándose mayormente en la gramática y el vocabulario por falta de tiempo para cubrir todo el programa y las diferentes habilidades lingüísticas que existen en la enseñanza de un idioma.

Quinto, se reconocen dificultades en la enseñanza del idioma inglés de las preparatorias estatales. Llama la atención ver que hay algunas que son comunes en los cuatro casos. Por lo tanto, se debe tomar medidas adecuadas con el fin de mejorar la situación en la que los docentes llevan a cabo la práctica educativa.

Sexto, es indispensable mejorar el nivel de dominio de inglés de los profesores, motivarlos a continuar con el desarrollo profesional y además a contar con certificaciones que los acrediten como docentes de la asignatura.

Referencias

- Bhowmik, S. K. (2015). World Englishes and English Language Teaching: A pragmatic and humanistic approach. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 142-157.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *White Rose*, 81-109.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language. *Language Teaching Research*, 3-31.
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62 (1) 37-60.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles, An interactive Approach to Language Pedagogy*. Nueva York: Pearson Education, Inc.
- Cárdenas, M. L., González, A., & Álvarez, J. A. (2012). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Revista Folios (31)*, 49-67.
- Carroll, J. (1966). Psychology -Research in Foreign Language Teaching: The Last Five Years", Language Teaching Broader Contexts. *Reports of the Working Committees, Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages Robert G. Mead, Jr.* New York: MLA.
- Castro, M. G. (2012). La Globalización y el impacto del idioma Inglés: el caso de México y España. *II SIMPOSIO DE BECARIOS Y EX BECARIOS DEL CONACyT*.
- Díaz- Maggioli, G. (. (2003, b). "Professional development for language teachers. EDO-FL 03-03. ERIC Digest.
- DOF. (2008). *Acuerdo Num 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: Secretaria de Educación Pública.
- DOF. (2017). *Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Encabo, J. M., & Soria, I. (1999). El Enfoque Comunicativo en la Enseñanza de Lenguas. Un Desafío para los Sistemas de Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2 (2),, 40-58.
- Facultad de Educación*. (2005).
- Fierro, L., Martínez, L., & Toledo, D. (2015). *La práctica docente y la formación profesional del profesor de inglés en educación básica*.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach - A perspective from north American educational research on Teacher education in English language teaching. *Language teaching*, 1-13.

- Gebhard, J. G. (2006). *Teaching English as a foreign or second language: A teacher self-development and methodology guide*. . University of Michigan Press.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 97-118.
- González, A., Vivaldo, J., & Castillo, A. (2004). *Competencia lingüística en inglés en estudiantes de primer ingreso a instituciones de educación superior en el área metropolitana de la ciudad de México*. México: ANUIES.
- Grossman, P. L., & Shulman, L. S. (1994). Knowing, believing, and the teaching of English. In T. Shanahan (Ed.), *Teachers thinking, teachers knowing: Reflections on literacy and language*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 3-22.
- Hernández, J. (2018, Agosto 1). *La (triste) situación de los maestros de inglés en el sistema público mexicano*. Retrieved from Educacion Futura: <http://www.educacionfutura.org/la-triste-situacion-de-los-maestros-de-ingles-en-el-sistema-publico-mexicano/?platform=hootsuite>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). Capítulo 5 Definición del alcance de la investigación a realizar: exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa. In *Metodología de la investigación* (pp. 88-101). México: Mc Graw Hill.
- König, J., Lammerding, S., Nold, G., Rohde, A., Strauß, S., & Tachtsoglou, S. (2016). Teachers' Professional Knowledge teaching English as a Foreign Language: Assessing the Outcomes of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 320-337.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2013). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- López, G., & Tinajero, G. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1191-1218.
- Martínez, N. (2009). Por qué los estudiantes de las escuelas públicas no aprenden inglés. *Diálogos, Revista de Educación*, 39-55.
- Nisbett, R. E., & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and Shortcomings of social Judgment*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- O'Donoghue, J. (2015). *Sorry. El aprendizaje del inglés en México*. Retrieved from Mexicanos Primero: <http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/sorry/Sorry-digital-ok.pdf>
- Padilla, L., & Espinoza, L. (2014). La práctica docente del profesor de inglés en secundaria. Un estudio de casos en escuelas públicas. *SCIELO*.

- Páez, V. (2001). El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias. *Revista Comunicación* 11(3).
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta . *Revista electrónica Educare* 15(1), 15-29.
- Pinto, J. (2010). *Conocimiento didáctico del contenido sobre la representación de datos estadísticos: Estudios de casos con profesores de estadística en carreras de psicología y educación*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Pinto, J., Martín, G., y Barrabí, B. (2007). Estudio de necesidades de formación de profesores que imparten Estadística en carreras del área social. En G. Buendía Ábalos y G. Montiel Espinosa (Eds.). *Memorias de la XI Escuela de invierno en Matemática Educativa, Red de Centros de Investigación en Matemática Educativa (CIMATE)*, México 451-463.
- Ramirez, j. L., Pamplón, E. N., & Cota, S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana de educación*.
- Ramírez-Romero, J. L. (2011). *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. Retrieved from http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/JLRamirez_Edodelconocimiento.pdf
- Richards, J., & Farrell, T. (2005). *Professional Development for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching (2nd ed.)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J., Ho, B., & Giblin, K. (1996). Learning how to teach in the RSA Cert. In D. Freeman y J.C. Richards (eds). *Teacher Learning in Language Teaching*, 242-59.
- SEGEY. (2016). *Bachillerato*. Retrieved from <http://www.bachillerato.yucatan.gob.mx/instituciones/estatales>
- SEP. (2008). *Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. Secretaria de Educación Pública.
- SEP. (2010). *Orientaciones para la enseñanza de inglés en bachillerato*. Retrieved from Dirección General de bachillerato.
- SEP. (2013). *Programas de estudio*. Retrieved from Dirección General de Bachillerato: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/1er_SEMESTRE/Lengua-Adicional-al-Espanol_I.pdf

- SEP. (2018, Enero). *Dirección General de Bachillerato*. Retrieved from Secretaria de Educación Publica: <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/3erSEMESTRE/Ingl%C3%A9s%20III.pdf>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 1-22.
- Signoroni, P. (2004). Enseñar y aprender lenguas extranjeras en México. *Perspectivas docentes*.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*. Oxford University Press.
- Valladares, J. L., & Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación Educativa (México, DF)*, 16(70), 43-59.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zermeño, E., & Gutiérrez, V. (2015). *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. Retrieved from <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2105.pdf>