



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES**

**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

**TESIS**

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES DE INGLÉS PARA LA  
APLICACIÓN DEL ENFOQUE EDUCATIVO POR COMPETENCIAS EN LAS AULAS DE  
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

**PRESENTA**

Eduardo Zermeño Pérez

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

**TUTORA**

Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño

**COMITÉ TUTORIAL**

Dr. Salvador Camacho Sandoval

Mtra. Laura Sumarán Barba

Aguascalientes, Ags., Abril 17 del 2016

## AUTORIZACIONES



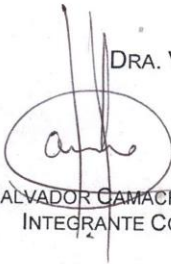
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ  
DECANO DEL CENTRO DE  
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
PRESENTE

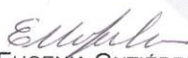
Por medio de la presente hacemos de su conocimiento que **Eduardo Zermeño Pérez**, egresado de la MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ha presentado el documento final de su tesis de maestría titulado "ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES DE INGLÉS PARA LA APLICACIÓN DEL ENFOQUE EDUCATIVO POR COMPETENCIAS EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR".

La tesis incorpora los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, por ello se solicita que se proceda a los trámites correspondientes para la presentación del examen de grado de maestría.

ATENTAMENTE  
"SE LUMEN PROFERRE"  
Aguascalientes, Ags., a 18 de abril de 2016



DR. SALVADOR CAMACHO SANDOVAL  
INTEGRANTE COMITÉ



DRA. VICTORIA EUGENIA GUTIÉRREZ MARFILEÑO  
TUTORA



MTRA. LAURA SUMARÁN BARBA  
INTEGRANTE COMITÉ



UNIVERSIDAD AUTONOMA  
DE AGUASCALIENTES  
CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES  
Y HUMANIDADES

ASUNTO: **CONCLUSIÓN DE TESIS**  
DEC. CCS y H. OF. N° 2303/2016

**DRA. GUADALUPE RUIZ CUELLAR,**  
**DIRECTOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS,**  
**P R E S E N T E**

Por medio del presente me permito comunicarle a usted que el documento final de la tesis titulado **"ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES DE INGLÉS PARA LA APLICACIÓN DEL ENFOQUE EDUCATIVO POR COMPETENCIAS EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR"** del **C. EDUARDO ZERMEÑO PÉREZ** egresado de la **MAESTRÍA EN INVESTIGACION EDUCATIVA**, respeta las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para su elaboración y su autor cuenta con el voto aprobatorio de su tutor y comité tutorial.

Sin más por el momento aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo.

**A T E N T A M E N T E**  
Aguascalientes, Ags., 20 de Abril de 2016  
**"SE LUMEN PROFERRE"**

**DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ**  
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

c.c.p.- DR. LUCIANO RAMÍREZ HURTADO.- Secretario de Investigación y Posgrado del CCSyH.- Atte.  
c.c.p.- Secretaria Técnica de la Maestría en Investigación Educativa.- Atte.  
c.c.p.- C. EDUARDO ZERMEÑO PÉREZ.- Egresado de la Maestría en Investigación Educativa.- Atte.  
c.c.p.- Archivo Decanato

ggf ↗

## AGRADECIMIENTOS

A mi familia que me ha apoyado en cada momento de mi vida y siempre me han brindado palabras de apoyo y aliento para seguir adelante esforzándome y luchando para superar los retos que se presentan en mi camino.

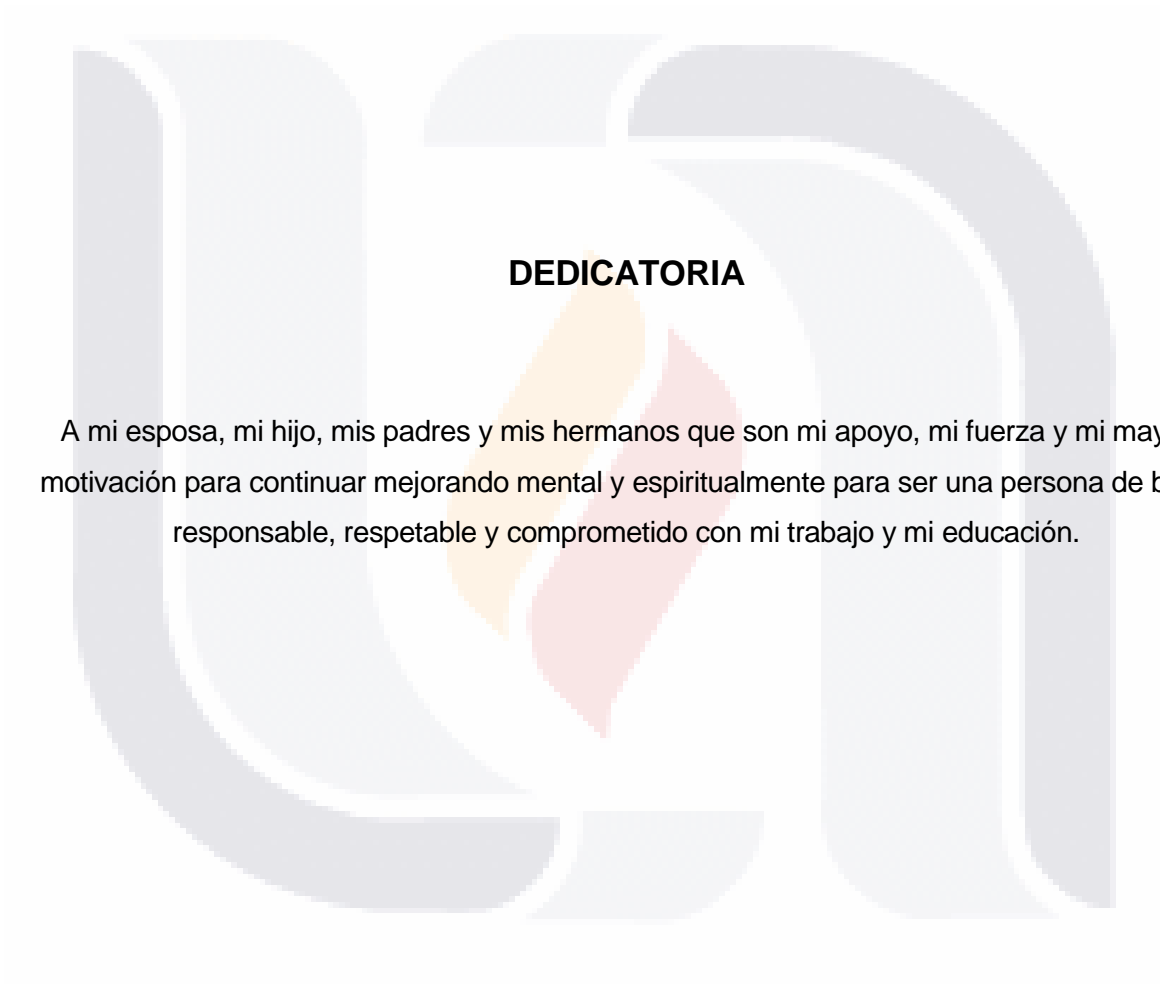
A mi esposa y mi hijo que han estado a mi lado a cada momento y que han compartido conmigo el esfuerzo requerido para continuar con mi educación.

A mi directora de tesis Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño por su paciencia, sus consejos y sus contribuciones, de la misma manera agradezco a mi comité tutorial: Dr. Salvador Camacho Sandoval, y Mtra. Laura Sumarán Barba. Así como también al Dr. Daniel Madrid Fernández que durante mi estancia en España hizo las veces de Co-tutor. A todos ellos les agradezco su tiempo y sus valiosas opiniones, conocimientos y aportaciones para la mejora de mi trabajo.

A los directivos y maestros que me permitieron entrar en sus espacios educativos y me regalaron de su tiempo para lograr realizar esta investigación en sus respetables instituciones.

A la Universidad Autónoma de Aguascalientes por las facilidades otorgadas para la investigación y la participación en actividades académicas que aportan al crecimiento intelectual y moral.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo otorgado a la investigación educativa y que me permitió formar vínculos profesionales tanto en México como en España debido al impulso a programas de movilidad académica internacional.



## **DEDICATORIA**

A mi esposa, mi hijo, mis padres y mis hermanos que son mi apoyo, mi fuerza y mi mayor motivación para continuar mejorando mental y espiritualmente para ser una persona de bien, responsable, respetable y comprometido con mi trabajo y mi educación.

## ÍNDICE GENERAL

<b>ÍNDICE GENERAL .....</b>	<b>1</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS.....</b>	<b>3</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS .....</b>	<b>4</b>
<b>ACRÓNIMOS.....</b>	<b>5</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>6</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN .....</b>	<b>11</b>
1.1 Antecedentes del estudio.....	11
1.2 El problema de estudio .....	17
1.3 Objetivo general.....	20
1.4 Preguntas de investigación.....	21
1.5 Justificación del estudio.....	21
<b>CAPÍTULO II. REFERENTES TEÓRICOS Y CONTEXTUALES .....</b>	<b>23</b>
2.1 Referentes teóricos.....	23
2.1.1 El enfoque educativo por competencias .....	23
2.1.2 El Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza De Lenguas ....	25
2.1.3 Competencias del profesor de inglés .....	27
2.1.4 Formación inicial y formación continua de los docentes.....	29
2.1.5 Estrategias de enseñanza .....	33
2.2 Referentes contextuales.....	36
2.2.1 La Reforma integral de Educación Media Superior .....	36
2.2.2 El inglés como objetivo de enseñanza en el marco de la RIEMS. ....	40
2.2.3 Requisitos para el ingreso al servicio profesional docente en la EMS de los maestros de la asignatura de inglés. ....	43
<b>CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO .....</b>	<b>45</b>
3.1 Tipo de estudio.....	45
3.2 Sujetos que participan en el estudio .....	45
3.3 Técnicas de obtención de información .....	46
3.4 Instrumentos de obtención de información.....	48
3.4.1 Primer instrumento: Cuestionario semi-estructurado. ....	48
3.4.2 Segundo instrumento: Cuestionario sobre competencias aplicado a los docentes.....	50
3.4.3 Tercer instrumento: Cuestionario sobre competencias aplicado a los alumnos	51

3.5 Trabajo de campo..... 53

**CAPITULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN ..... 56**

4.1 Características generales de los profesores..... 56

4.2 Capacitación de los docentes..... 57

4.3 Las competencias con que cuenta el profesor de inglés de EMS..... 63

4.4 Competencias disciplinares..... 64

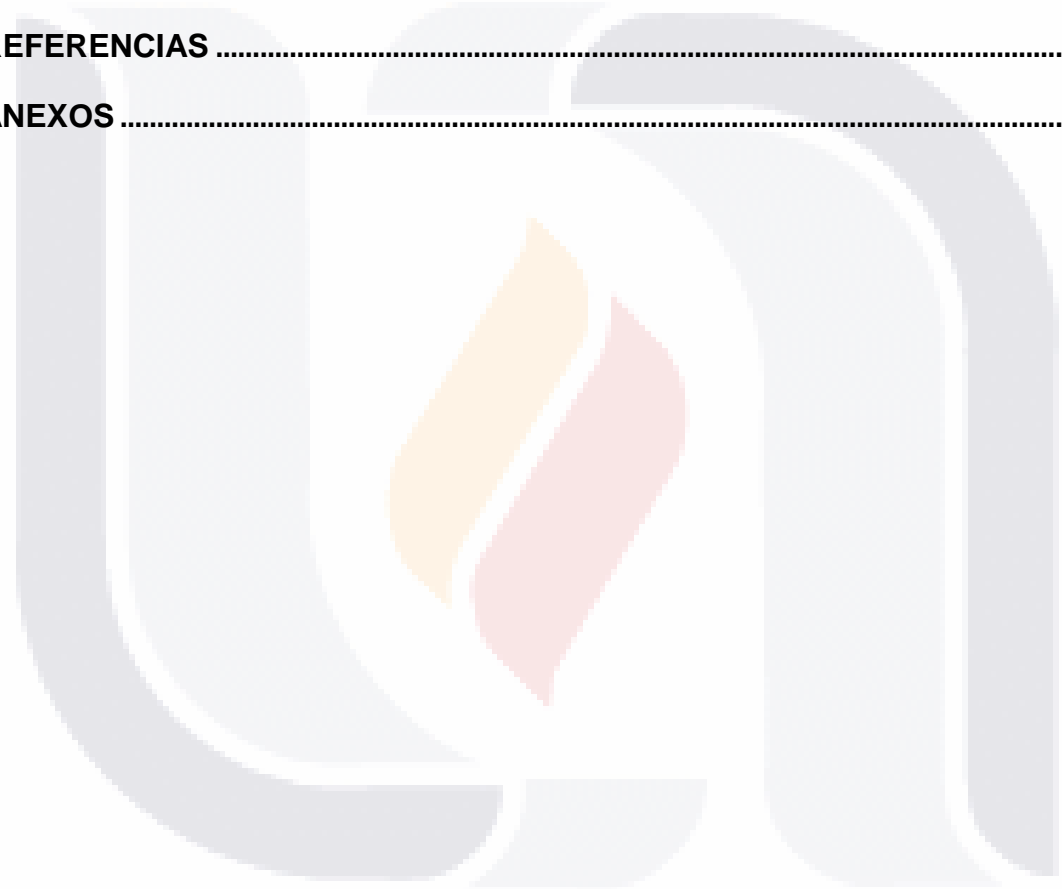
4.5 Competencias profesionales..... 66

4.6 Competencias académicas transnacionales..... 82

**CAPITULO V. CONCLUSIONES..... 85**

**REFERENCIAS ..... 88**

**ANEXOS ..... 89**



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Implementación de las reformas con enfoque basado en competencias	13
Tabla 2	Niveles de dominio del inglés	60
Tabla 3	Capacitación de docentes en competencias (PROFORDEMS) y sus motivos	61
Tabla 4	Niveles y áreas de formación docente	64
Tabla 5	Percepción de los alumnos sobre el nivel de dominio metodológico de los docentes	64
Tabla 6	Competencia 5: Capacidad para planear y desarrollar materiales de clase	67
Tabla 7	Competencia 6: Actividades que atiendan la comunicación oral y escrita	69
Tabla 8	Frecuencia con la que los maestros realizan actividades sugeridas por el MCER	70
Tabla 9	Operaciones realizadas para obtener la frecuencia de las actividades	71
Tabla 10	Competencia 7: Desarrollo progresivo de las competencias generales, lingüísticas y comunicativas	73
Tabla 11	Competencia 8: Aplicación de diversas formas de evaluación	74
Tabla 12	Competencia 9: Evaluación de los conocimientos previos de los alumnos	76
Tabla 13	Competencia 10: Uso de actividades que promueven la educación a distancia	77
Tabla 14	Frecuencia con la que los maestros emplean diversos recursos en el aula	78
Tabla 15	Competencia 11: Uso de actividades que promueven la autoreflexión	79
Tabla 16	Competencia 12: Uso de actividades que promueven actitudes positivas hacia la diversidad cultural y lingüística en el aula	80
Tabla 17	Competencia 13: Actitud receptiva hacia los errores de los alumnos	80
Tabla 18	Competencia 14: Uso de materiales audiovisuales de fuentes como los medios de comunicación masiva	81
Tabla 19	Competencia 15: Promoción del uso de lenguaje corporal	82
Tabla 20	Competencia 16: Promoción del conocimiento de la cultura y el lenguaje	83
Tabla 21	Competencia 17: Participación en programas de intercambio	84



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

*Gráfica 1: Porcentajes de maestros en sus distintas áreas de formación.....57*



## ACRÓNIMOS

ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
CBTE	Educación Docente Basado en Competencias
CCH	Colegios de Ciencias y Humanidades
CETIS	Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios
CONALEP	Colegios Nacional de Educación Profesional Técnica
DESECO	Proyecto de Definición y Selección de Competencias
EEC	Enfoque de Enseñanza por competencias
EMS	Educación Media Superior
IEA	Instituto de Educación de Aguascalientes
MCC	Marco Curricular Común
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
PISA	Programa para la Evaluación internacional de los Estudiantes
PNIEB	Programa Nacional de Inglés en Educación Básica
PROSEDU	Programa Sectorial de Educación
RIEMS	Reforma Integral de Educación Media Superior
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNB	Sistema Nacional de Bachillerato
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

## RESUMEN

El trabajo de tesis que aquí se presenta consiste en un estudio de casos con un acercamiento descriptivo, transversal y cuantitativo cuyo principal objetivo fue conocer la preparación y estrategias de enseñanza que emplean los docentes de inglés de EMS del Estado de Aguascalientes, especialmente en un momento en el que el enfoque educativo por competencias ha sido adoptado formalmente en todos los niveles educativos.

El estudio realizado fue de corte cuantitativo a partir de la recolección de información de profesores de inglés que laboran en el subsistema DGETI y de una muestra no representativa de algunos alumnos de estos profesores. La información fue recabada mediante el uso de dos cuestionarios estructurados aplicados a profesores y uno más aplicado a una muestra de alumnos de estos profesores.

Por parte de los maestros, se recuperó información sobre la formación, capacitación y acreditación con la que cuentan para la enseñanza del inglés, así como sobre las principales competencias que atienden durante las etapas de planeación, ejecución y evaluación. A los alumnos se les solicitó información en relación a las competencias que desde su punto de vista el maestro pone en práctica durante las clases con la intención de contrastar los datos proporcionados por profesores y alumnos.

Con base en el trabajo de campo se identificó que la formación con la que cuentan los profesores es diversa, aunque la mayoría cuenta con formación pedagógica. El grado mínimo de estudios con que cuentan los docentes es de licenciatura, también se observa que la mayoría de los docentes cuenta con estudios y certificaciones orientados a la enseñanza del inglés. Con respecto a las estrategias de enseñanza se aprecia que las actividades que promueven la lectoescritura son las más favorecidas. En cuanto a los recursos empleados en el aula el pizarrón y libro de texto son los que obtuvieron un índice de frecuencia de uso más elevado. En lo que respecta a la evaluación, se identificó que los exámenes escritos son la principal forma de evaluación y finalmente en lo que respecta a las actividades que se promueven en la enseñanza del inglés sobresale el poco uso que se hace del idioma fuera del contexto del aula.

**Palabras clave:** Enseñanza del inglés, educación por competencias, estrategias de enseñanza, formación docente, inglés en el bachillerato.

## ABSTRACT

The thesis presented here is a case study with a descriptive, transversal and quantitative approach. The main objective of this work was to know the teachers training and the teaching strategies used by English teachers of High School Education in Aguascalientes, especially at a time when the competency based approach has been formally adopted at all educational levels.

The research was a quantitative type study. The data was collected from English teachers who work in the system "DGETI" and also from a non-representative sample of students of these teachers. The information was collected with the use of two structured questionnaires, one applied to teachers and one applied to a sample of students from these teachers.

From one side the data collected from the teachers included information regarding, training and credentials that allow them to teach English as well as some information related to the core competencies they promote while planning, teaching and evaluating students. On the other side, the data collected from students provided evidence about their point of view regarding information related to the competencies they believe their teachers promote during language classes, both data is required with the intention of comparing the data provided by teachers and students.

Based on the data provided, we identified a wide diversity of training types from the teachers, but we also realized that all teachers have at least a bachelor degree, most of them with training or accreditations in the field of pedagogy, we also noted that many of the teachers have certifications for the teaching of English. Regarding teaching strategies we observed that activities that promote literacy are mainly promoted, the blackboard and textbooks are the main resources used for teaching, written examinations are the main form of assessment, and there is little promotion to the use of English outside the classroom context.

**Key words:** English teaching, competency based teaching, teaching strategies, teachers training, English in high school education.

## INTRODUCCIÓN

En México, como en muchos países, existe la creciente necesidad de mejorar el nivel de competencia de los alumnos en el idioma Inglés como lengua extranjera, ya que debido a las tendencias globales en tecnología, demografía y economía, se hace referencia al inglés como el “idioma global” o “lengua franca” de la era moderna (Quezada, 2011). La Secretaría de Educación Pública (2008) señaló en el documento que muestra el diagnóstico de la enseñanza de idiomas en México, que se trata del idioma más empleado en todo el mundo, pues es el principal idioma de libros, periódicos, aeropuertos y controladores aéreos, es el idioma de actividades académicas y científicas, la diplomacia y los deportes, la música pop, películas, programas de televisión, negocios internacionales, la tecnología, la comunicación internacional y la educación superior, etc. Por este motivo, muchas personas, alrededor del mundo están aprendiendo el inglés para distintos propósitos y necesidades, de tal manera que cada vez más investigadores del lenguaje y educadores han asumido la idea de que el inglés se habla actualmente por más personas como segundo idioma que como lengua materna (Widowson, 1994 citado en en Llurda, 2004).

No obstante la cobertura en cuanto a la enseñanza del idioma en México ha sido muy lenta puesto que a pesar de que la enseñanza oficial del idioma comenzó en 1926, junto con la creación del sistema nacional de secundarias, desde entonces y por muchos años la enseñanza del idioma se limitó a los niveles medios y superiores.

A pesar de la demanda internacional por el aprendizaje del inglés, no fue sino hasta hace algunas décadas que las autoridades educativas reconocieron la necesidad de ampliar y mejorar la enseñanza del idioma inglés en nuestro país, y para hacer frente a dichas demandas se consideró que una de las estrategias a seguir fuera que se enseñara el idioma desde edades más tempranas para que los niños sean expuestos por más tiempo al lenguaje y tengan mayores oportunidades de aprenderlo. Debido a esto a partir de 2009 se puso en marcha el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) centrado en un modelo de educación por competencias del que se derivan programas de estudio para los tres niveles de educación Básica incluyendo el tercer año de preescolar, la primaria y la secundaria, con el propósito de lograr una articulación de la enseñanza de inglés en los niveles de educación básica e incorporar el inglés en los currículos de estos niveles educativos.

El PNIEB es un programa que de acuerdo con su estructura atiende por una parte las necesidades de enseñanza temprana y por otra parte también intenta hacer frente a las necesidades de adecuación de los contenidos del idioma inglés puesto que fue diseñado desde el inicio bajo un enfoque educativo por competencias lo que en teoría asegura su pertinencia de acuerdo con las demandas educativas actuales.

La implementación del PNIEB a nivel nacional por una parte amplía la cobertura de enseñanza del idioma y por otra parte le da un orden y una estructura a la enseñanza del inglés en la educación básica que se proporciona en nuestro país al abarcar tanto un nivel de preescolar como todos los niveles de primaria y secundaria. Sin embargo este programa no abarca el nivel de educación media superior.

No obstante este nivel educativo también ha sufrido modificaciones como el establecimiento del Marco Curricular Común que fue implementado en 2012 y que tiene como principal interés el establecimiento del modelo educativo por competencias para todas las modalidades correspondientes a este nivel. Este cambio debería modificar la dinámica de la educación que se imparte para ser congruente con el modelo de enseñanza que se imparte en los demás niveles educativos, sin embargo no existe hasta ahora un mecanismo de apoyo que oriente específicamente a los maestros de inglés de este nivel educativo para que a su vez ayuden a los alumnos a lograr una comprensión y uso apropiado del lenguaje de manera que logren ser competentes en el uso del lenguaje como medio de comunicación.

Ante esta situación los docentes de inglés de educación media se enfrentan por un lado a la necesidad de capacitarse para aprender a trabajar con un enfoque de enseñanza por competencias, y por otro lado a trasladar sus implicaciones a la enseñanza del idioma inglés, donde los alumnos no sólo deben ser capaces de comprender el idioma sino que deben alcanzar una competencia comunicativa que comprende los componentes lingüístico, sociolingüístico y pragmático comprendiendo a su vez conocimientos, destrezas y habilidades lingüísticas que se deberían poner en funcionamiento a través de distintas actividades de la lengua que incluyen la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación.

Partiendo de lo anterior, consideramos importante analizar la capacitación con la que cuentan los docentes para hacer frente a las necesidades en torno a la enseñanza del inglés en el nivel de educación medio superior debido a que es en éste en el que los maestros no cuentan con una orientación específica para el logro de los objetivos de enseñanza del idioma.

Se pretende en esta investigación conocer las decisiones que toman en torno al empleo de estrategias de enseñanza en el aula para facilitar la adquisición del idioma en los alumnos ya que en este caso, los docentes de inglés son quienes tienen que adoptar el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

enfoque de enseñanza por competencias basándose para ello únicamente en los cursos de capacitación en torno al enfoque de enseñanza por competencias que ofrece el Diplomado PROFORDEMS cuyo principal propósito es “Formar a los profesores de educación media superior bajo el enfoque por competencias establecido en el Marco Curricular Común, con base en referentes teóricos, metodológicos y procedimentales que sustentan la RIEMS [ ... ] basadas en la construcción de competencias” (ANUIES, 2013).

Por lo tanto, en el documento se reporta lo que los docentes de inglés en EMS están haciendo para impartir sus clases e incorporar estrategias que ayuden a la adquisición de competencias lingüísticas que pongan especial énfasis en lograr que los alumnos sean competentes para comunicarse con personas que hablen el inglés como primera o segunda lengua.

El documento que aquí se presenta se estructura por cinco capítulos. El primero lleva por título “problematización” aquí se plantean algunos antecedentes del estudio; el problema de investigación así como los objetivos y las preguntas guía. En el segundo de ellos, titulado “referentes teóricos y contextuales” donde se presentan algunos conceptos básicos en el estudio y referentes en torno a la RIEMS y otros que ubican el trabajo en el plano empírico.

Las decisiones metodológicas tomadas en torno a la investigación como el tipo de estudio realizado, los sujetos participantes, las fases del estudio y las técnicas empleadas para la recolección de la información, se encuentran descritos en el tercer capítulo, mientras que el cuarto capítulo corresponde a la discusión de los resultados obtenidos en esta investigación con base en la teoría y el contexto en el que se desarrolla el estudio. Un apartado final es el de “conclusiones” en el que se exponen los principales hallazgos de la investigación, así como los alcances y limitaciones del estudio en el contexto en el que ha sido desarrollado.

Por último aparecen las fuentes de consulta empleadas y una serie de anexos que integran tablas de información y los instrumentos que sirven como evidencia del trabajo realizado y los datos obtenidos.

## CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN

Este capítulo está dividido en cuatro subapartados que abordan los resultados que han obtenido otros investigadores que han realizado estudios en torno a la enseñanza del inglés (antecedentes); la formación docente y el enfoque de enseñanza por competencias (problema de estudio), los cuales son los principales temas que subyacen este trabajo, objetivos planteados para este estudio y las preguntas de investigación.

### 1.1 Antecedentes del estudio

El proceso de incorporación del inglés en los currículos oficiales del país ha sido un proceso lento puesto que la enseñanza obligatoria de este idioma comenzó de manera oficial desde 1926 con la creación del sistema nacional de secundarias y con la promulgación de los decretos presidenciales números 1847, 1849, 1848 y 1850, en los que se autorizó a la SEP para crear escuelas para cubrir la demanda educativa de este tipo y se le facultó para crear la Dirección General de Educación Secundaria, con lo que se afirmó la convicción de que este nivel educativo constituyera un vínculo entre la primaria y la educación superior, y finalmente obligando a no admitir alumnos de primer curso en la escuela nacional preparatoria y separar los planes de estudio de la secundaria y la preparatoria (Murillo-Garza, Martínez-Puga, Rodríguez-Sánchez, Pérez-López y Torres-Grimaldo, 2014).

Con estos decretos, promulgados en 1926, se le otorgó sustento jurídico y pedagógico a la educación secundaria, lo que dio origen al primer plan de estudios de este nivel, en el que estaban incluidos los estudios de inglés o francés (de acuerdo a lo que le pareciera conveniente a cada escuela), lo que dio inicio formalmente el estudio de las lenguas extranjeras como materia obligatoria en México.

La enseñanza de idiomas y particularmente del inglés, se centró desde entonces y por mucho tiempo casi exclusivamente en el nivel de educación media y superior, así transcurrieron más de 60 años para que se comenzaran a hacer esfuerzos por incluir la enseñanza del idioma en los currículos de primaria y preescolar gracias a que a partir de 1992 como indica Fierro-López, Martínez-Lobatos y Cordero-Arrollo. (2014) algunos estados comenzaron a desarrollar programas de inglés, en las escuelas primarias públicas aunque no de manera homologada y generalizada.



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Sin embargo unos años más tarde, ante las recomendaciones realizadas por la UNESCO en el informe realizado por Delors, (1996) en dónde se señala que los sistemas educativos necesitan preparar a los alumnos para enfrentar los nuevos retos de un mundo globalizado donde el contacto entre múltiples lenguas es cada vez más común. La SEP reconoce la necesidad de incorporar la asignatura de inglés al plan de estudios y los programas de preescolar y de primaria y argumentando que con una Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias se pretendía alcanzar para 2012 el objetivo de elevar la calidad de la educación para que los alumnos mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional (PNIEB, 2011)

Con este argumento, se puso en marcha en 2009 el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) centrado en un modelo de educación por competencias del que se derivan programas de estudio para los tres niveles de educación Básica incluyendo el tercer año de preescolar, la primaria y la secundaria, lo que supone una articulación de la enseñanza de inglés en los niveles de educación básica.

La inclusión del inglés de forma oficial en preescolar y primaria y su articulación con el nivel de secundaria, mediante una reestructuración del programa de estudios de este último nivel, se realizó a través de un programa de acción como PNIEB que puso en marcha la SEP (2011) en dos etapas denominadas etapas de prueba y de expansión y que comprendieron los ciclos escolares 2009 al 2012.

Así pues, de la manera en que fue diseñado el PNIEB basado en un modelo de enseñanza por competencias hace frente por una parte a las necesidades lingüísticas del idioma en nuestro país y por otra parte a la adopción del enfoque de enseñanza por competencias en educación que ya se había comenzado a implementar en las demás materias del tronco común como señalan Acuña, Jiménez y Noriega (2012) quienes afirman que la transición hacia el enfoque de enseñanza por competencias se inició con la reforma en el nivel de preescolar en 2004, posteriormente fue incluido en la secundaria en el 2006, enseguida fue adoptado en el bachillerato en el 2008 y para completar este proceso de reforma se incluyó además el enfoque en el nivel primaria. Cabe mencionar también que de acuerdo con la SEP (2009) al interior del nivel primaria la transición se realizó de forma paulatina de tal manera que se inició la inclusión del modelo en el ciclo escolar 2009-2010 en los grados primero y sexto con el propósito de articular el nivel de primaria con los niveles de

preescolar y secundaria que ya se encontraban en proceso de cambio, y se culminó durante el ciclo escolar 2011 – 2012 en el que se generalizó el plan de estudios en todos sus grados como se aprecia en *Tabla 1*.

**Tabla 1:** Implementación de las reformas con enfoque basado en competencias

Ciclo escolar					
2004 - 2005	2006 - 2007	2008 - 2009	2009 - 2010	2010 – 2011	2011-2012
Reforma en preescolar	Reforma en secundaria	Reforma en bachillerato	Primero y sexto de primaria	Segundo y quinto de primaria	Tercero y cuarto de primaria
Implementación del PNIEB					
			3º de preescolar, 1º y 2º de primaria	3º y 4º de primaria	5º y 6º de primaria y secundaria

Fuente: elaboración propia

Cabe resaltar que debido a estas reformas educativas, actualmente la enseñanza del inglés en todos los niveles de educación básica, está alineada con los principios del enfoque de enseñanza por competencias.

Por su parte, el objetivo de adoptar un enfoque educativo basado en competencias, como señalan Díaz-Barriga y Rigo (2000), surge del interés por establecer un vínculo entre la escuela y la vida; entre lo que el alumno aprende en las aulas y sus actividades fuera de ellas, no obstante, los cambios curriculares, que en este caso corresponden a la implementación del enfoque de enseñanza por competencias en la educación y específicamente en la enseñanza del inglés, además del tiempo con el que se cuenta para su implementación, suponen diversos desafíos, principalmente para los docentes que son los que finalmente deben adoptarlos en las aulas.

Entre los retos que enfrentan los docentes al articular la enseñanza por competencias, están los que mencionan López y Tinajero (2009) como: la dificultad de instrumentar un marco curricular común con base en desempeños terminales según ciertas competencias, cumplir con un perfil que se les exige, enseñar a aprender, dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo, además de la ausencia de materiales acordes con las nuevas demandas y la falta de capacitación adecuada.

Ante los desafíos que representa la adopción de un enfoque de enseñanza por competencias y especialmente para la enseñanza del idioma inglés. En el nivel de educación básica como ya se mencionó anteriormente se puso en marcha el PNIEB; un programa estructurado y organizado por ciclos de enseñanza cuidadosamente planeados que entre otras cosas auxilia al docente a revisar y analizar su práctica de forma que incidan en que los alumnos adquieran las competencias necesarias para usar el inglés de forma efectiva. Pero ¿qué sucede con la enseñanza del inglés en el bachillerato? Nivel en donde no se cuenta con un “Programa Nacional de Inglés en Educación Media Superior” –por así llamar a un programa inexistente-. A pesar de que este nivel educativo también estuvo sujeto a una reforma que establece el enfoque de enseñanza por competencias como su eje orientador en 2008.

El establecimiento de nuevos paradigmas de enseñanza motiva el desarrollo de modelos y métodos pedagógicos, por lo que es un asunto central determinar el impacto de estos cambios en la escuela, en los maestros, y en todos los actores que intervienen en el proceso educativo, puesto que ayuda a identificar los retos y las condiciones de su puesta en marcha de manera que se contextualicen sus resultados.

En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, el estado del conocimiento sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México (Ramírez, 2009) indica que las investigaciones en cuanto a la enseñanza de lenguas aún son escasas, sin embargo el número de investigaciones del tema ha experimentado un crecimiento importante en las últimas décadas. Las principales características de los trabajos son:

1. 69% de los trabajos de investigación son tesis, especialmente de licenciatura.
2. 88% de las investigaciones se centran en el inglés.
3. Los temas de investigación son variados y no hay ninguno que resalte como particularmente importante, aunque la mayoría hacen estudios sobre las aulas, incorporando estudios sobre la formación docente (16%), la metodología de enseñanza (9%), escritura (9%), aprendizaje (9%), evaluación (8%), tecnología educativa (6%), competencia comunicativa (5%), lengua y cultura (4%), representaciones y percepciones (4%) autonomía y centros de aprendizaje (3%), estrategias léxicas (1%), currículo (1%), y otros temas (25%).

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
4. Los objetivos de las investigaciones son mayormente descriptivos (39%), seguidas por diversos tipos propuestas de intervención (26%).
  5. 89% de los trabajos 89% cuentan con marcos conceptuales con diverso grado de rigurosidad.
  6. Las metodologías de investigación son más o menos equitativas entre acercamientos cuantitativos y cualitativos, ya que 45% de los trabajos son de corte cualitativo, 40% de corte cuantitativo, 10% de tipo mixto y sólo un 5% utilizan enfoques que no parecen claramente explicitados.
  7. Los sujetos mayormente estudiados son los estudiantes (70%) seguidos por los profesores 25%.
  8. La mayoría de los trabajos emplean muestras pequeñas.
  9. El nivel más estudiado es el superior 76%, seguido del bachillerato 7%, la secundaria 6%, la primaria 3%, el kínder 1% y otros el 6%.

Por lo que se refiere a las investigaciones sobre la enseñanza por competencias, existen diversos trabajos que aluden a la efervescencia que ha tenido en las últimas décadas la incorporación del enfoque de enseñanza por competencias en educación, estos trabajos elaborados tanto en México como en el extranjero, centran parte de su atención en la definición del concepto de competencia, el origen del concepto y el cambio que éste supone para la educación. Moreno (2012) realiza y presenta un análisis minucioso sobre el concepto de competencias, y coincide con Bolívar (2008), en el señalamiento de que el enfoque de enseñanza por competencias corre el riesgo de quedarse en una teoría que no logre verse reflejada en la práctica.

De acuerdo con Moreno (2012) existen distintos enfoques y clasificaciones de las competencias, aunque en México sólo han sido dos los enfoques de competencias que tuvieron un amplio recibimiento. Por un lado, el autor encuentra la perspectiva de Tobón (2007, en Moreno 2012) la cual clasifica como una perspectiva estrecha y limitada que se adscribe a un enfoque de competencias netamente empresarial y que según el autor cuenta con ideas bastante pobres y con escasa fundamentación conceptual, alimentadas por una visión bastante pragmática. Por otro lado encuentra la perspectiva de Perrenaud, (2010, en Moreno 2012) la cual tiene un enfoque mucho más amplio y comprensivo orientado por una perspectiva socioconstructivista que amplía el sentido de la escolaridad vinculándolo a las

prácticas sociales y a la vida, en las que el docente concebido como un formador debe estar junto al estudiante para acompañarle como un asesor y estimular la reflexión en lugar de concentrarse en la acumulación de conocimientos.

Varios de estos documentos que hacen alusión a la diversidad del concepto de competencias y a los diversos enfoques del cual parte, también señalan que las condiciones de incertidumbre dan lugar al desconcierto de los profesores ya que según Moreno (2009), los maestros necesitan tanto referentes teórico-metodológicos como prácticos que les sirvan a modo de anclaje que les ayude a no perderse en esta ola de reformas en por las que atraviesa el sistema educativo.

A propósito de los maestros, la formación docente también ha sido un tema de interés para diversos investigadores, quienes denotan un interés por indagar si aunado con las reformas que se han propuesto para el sistema educativo, también existe la suficiente capacitación para que el profesorado pueda comprender y aplicar los fundamentos del enfoque de enseñanza adoptado por el sistema educativo nacional. Moreno (2009) afirma:

...el docente universitario se ve en la encrucijada de tener que desarrollar un currículum por competencias, sin apenas haber recibido una habilitación ex profeso para encarar las nuevas exigencias. A lo sumo, la oferta de formación que desde la institución se le propone consiste en una serie de cursos y talleres, impartidos por un personal muchas veces improvisado e incompetente para conseguir que el profesorado adquiriera ciertas competencias previstas. Así, tenemos que: "Los cursos no son impartidos por maestros que estén llevando diplomados y maestrías en docencia sino por los mismos alumnos..."

Estas conclusiones son afirmadas por supuesto en relación de la capacitación por competencias en el sistema educativo en general. Pero también las investigaciones realizadas específicamente en la enseñanza del inglés llegan a resultados similares, tenemos por ejemplo los resultados de la investigación realizada por Fierro-López, *et al.*, (2014) en el que llegan a la conclusión de que en lo que se refiere a la capacitación de los docentes de inglés, sobresale la falta de preparación con que cuentan para la enseñanza de lenguas, ya que predominan los profesores que desempeñan su labor basada en la experiencia de su práctica docente, así como en cursos de formación continua y diplomados.

En general, podemos afirmar que los estudios sobre las prácticas de enseñanza y la capacitación de los docentes de inglés ha venido incrementando paulatinamente el interés de los investigadores, especialmente por las nuevas reformas de las que ha sido sujeto en

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

los últimos años el sistema educativo mexicano. No obstante, en lo que se refiere específicamente al bachillerato, actualmente existen pocas investigaciones que den cuenta de la capacitación con la que cuentan los docentes. Coiffier-López (2013) encontró que son escasas las aportaciones que analizan las características sociodemográficas, de formación, y condiciones laborales del docente de bachillerato. Menos aún, es la información con que se cuenta específicamente en el rubro de la enseñanza del inglés en este nivel educativo.

Por lo que el presente estudio tiene la intención de sumarse a los esfuerzos por conocer las características de las condiciones de enseñanza que se observan en este nivel educativo, que sin duda ha despertado, y seguirá incrementando el interés de los investigadores de la educación debido a las reformas a las que ha estado sujeto el bachillerato en los últimos años. En primer lugar la Reforma Integral de Educación Media Superior del 2008 que tiene como objetivo primordial el establecimiento de un Marco Curricular Común para orientar la enseñanza en este nivel educativo; y en segundo lugar, la reforma de 2013 a los artículos 3º, 4º, 9º, 37, 65, y 66 que tuvo como principal objetivo el de garantizar la obligatoriedad de la Educación Media Superior en México.

## **1.2 El problema de estudio**

A pesar de actualmente en el discurso oficial sobre la enseñanza del inglés en México se da una importancia primordial al aprendizaje del inglés, diversas investigaciones realizadas sobre la situación de la enseñanza de este idioma demuestran que no existen las condiciones propicias para lograr que los objetivos planeados en el discurso político puedan hacerse realidad en un futuro cercano.

Prueba de esta situación se refleja en estudios internacionales en donde México ha obtenido promedios bajos con respecto al dominio del inglés. Según lo demuestra el Índice de Nivel de Inglés, o EPI por sus siglas en inglés, México ocupa el lugar 39 de los 63 países que participan en el estudio con una calificación de 49.83, posicionando al país en un nivel “bajo” de nivel de inglés (Education First, 2014), además en este reporte se menciona que el dominio del idioma en el país no ha mejorado en los últimos 7 años pues a pesar de encontrarse dentro de la región de Latinoamérica que ha registrado una mejora de 2.16 puntos desde 2007, México se encuentra entre los países de esta región que no está mejorando en el dominio del idioma y por el contrario presenta un “ligero decremento” de 1.65 puntos de calificación con respecto a sus cifras de 2007.

Finalmente, en la edición publicada en 2015 con datos de 2014, México se ubica en el lugar 40 de 70 países, por debajo de España, Argentina, Perú, Chile y Ecuador (Education First, 2015).

Por otro lado, en estudios nacionales, la encuesta CIDAC sobre capital humano (Estrada, 2008), refleja que entre la población de 14 a 55 años en las localidades urbanas de México, sólo el 35% sabe por lo menos un poco de inglés.

En el mismo sentido, Donoghue, Székely y Pérez (2015) mencionan que el 97% de los alumnos de educación básica no alcanzan el dominio previsto por el plan de estudios vigente que corresponde al nivel B1 del marco de referencia europeo, conclusión a la que se llegó a partir de los datos obtenidos con el instrumento aplicado a casi 5,000 alumnos de 11 ciudades de México que se encontraban en su primer semestre de educación media superior.

Además, se observa que de los alumnos un 80% no tienen siquiera un dominio registrable de la lengua, es decir, no llegan cuando menos a un nivel A0 que sería menos del mínimo contemplado por el marco común europeo. Un 10% de estos alumnos sólo alcanza el nivel A1 que es lo previsto para alumnos de cuarto grado de primaria y sólo un 5% alcanzó un nivel de dominio A2 que es el esperable para alumnos de primero de secundaria.

Más preocupante aún es que no sólo los alumnos han demostrado una falta de dominio en el idioma sino que los resultados de los propios maestros de secundaria a los que se les aplicó el mismo instrumento de evaluación del idioma muestran que menos de la mitad de los mismos alcanzan el nivel B1 al que se supone que ayudarían a llegar a sus alumnos, ya que un 12% cuentan con un nivel A2, un 25% cuentan con el nivel A1 y un 14% se quedaron en el nivel A0 es decir sin ningún elemento identificable de nivel de dominio del idioma. Por lo que se puede decir que las condiciones no están dadas para que los alumnos alcancen los niveles de dominio que pretende el programa de estudios vigente en nuestro país, y los resultados que obtienen los alumnos son muestra de las condiciones de enseñanza que imperan en el sistema educativo.

Como se ha planteado anteriormente, la línea de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua se aborda desde distintos objetos de estudio como:

la formación docente, los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, la interacción maestro-alumno, el análisis del discurso, el diseño de cursos, entre otras (Ramírez, 2010), para la aportación de conocimientos sobre estas temáticas, el recabar información que contribuya a conocer los avances que se están realizando para la puesta en marcha del enfoque por competencias en la educación media superior.

Este enfoque, adoptado en el bachillerato a través de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) que inicio en 2007, según la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2012) está orientada a la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad, cuyos principales ejes son: (I) la construcción de un Marco Curricular Común (MCC) basado en competencias (II) la definición de las características de las distintas opciones de operación de la EMS, de manera que puedan ser reguladas e integradas en el contexto del SNB (III) un conjunto de mecanismos de gestión orientados a la formación docente, apoyo a los estudiantes y evaluación integral y (IV) el desarrollo de una certificación adicional.

El establecimiento de esta reforma implica cambios en las prácticas pedagógicas para lograr que los alumnos logren el perfil de egreso constituido por las competencias genéricas, disciplinares y profesionales, según las modalidades del bachillerato en el que los alumnos se encuentren inscritos. Este tránsito hacia un enfoque por competencias, propicia un momento coyuntural dentro de la enseñanza debido a los cambios entre otras cosas en las estrategias que los docentes deberán implementar en congruencia con dicho enfoque en las aulas. Para ello, el docente debería contar con ciertas competencias específicas fundamentales para los docentes de EMS en el marco del sistema nacional de bachillerato y el enfoque en competencias.

Las competencias que se describen en la RIEMS por una parte son generalizadas para ser aplicadas en todos los campos del conocimiento, y por otro implican habilidades que deben tener o desarrollar los docentes para que en el aula logre permear el nuevo enfoque de enseñanza y para que las estrategias que se ponen en acción en el aula sean congruentes con las competencias que se pretenden habilitar en los alumnos. Más adelante dentro del capítulo correspondiente a las competencias docentes se hablará sobre la parte generalizada de estas competencias y la necesidad de que sean aún más personalizadas para cada materia que se imparte, tomando como ejemplo la enseñanza



del inglés que es el tema que nos ocupa en este documento. Por lo pronto podemos anticipar que las competencias requeridas en los docentes implican ciertos cambios en las estrategias de enseñanza que los mismos llevan a cabo en el aula, dentro de los que se pueden apreciar un énfasis en la promoción de aprendizajes significativos, la planificación de la enseñanza por competencias, y de acuerdo a las necesidades del contexto, la evaluación formativa, motivación del aprendizaje autónomo y colaborativo, atención al ambiente del aula y la participación activa en proyectos institucionales de mejora y gestión.

Este cambio en el perfil del maestro, subraya la necesidad de conocer tanto las competencias como las prácticas que tienen lugar en las aulas de EMS y por tanto nuestro interés por el caso de la enseñanza del inglés de manera que podamos anticipar el nivel de logro en las competencia comunicativa de una segunda lengua en los alumnos inscritos en este nivel educativo.

Cabe señalar, que en cuanto a las investigaciones sobre la enseñanza por competencias se refiere, es posible que esta falta de investigaciones que se observan en nuestro país se deba a que el uso de este enfoque en la enseñanza media superior ha sido adoptado formalmente y de manera obligatoria en fechas relativamente recientes a esta investigación, lo que le añade importancia a la realización de este trabajo de investigación.

### **1.3 Objetivo general**

Para comprender qué tanto el enfoque de enseñanza por competencias ha logrado permear en las aulas es necesario indagar en primer lugar sobre el nivel de apropiación de este enfoque de enseñanza por parte de los docentes a través de la formación académica con la que cuentan, de tal manera que se logre de cierta forma discernir si los maestros están haciendo avances para su aplicación práctica en las aulas de EMS y si éstos cuentan con las competencias necesarias para llevar a la práctica este enfoque de enseñanza.

Describir la aplicación práctica que se está haciendo del enfoque de enseñanza por competencias a través del estudio de las estrategias de enseñanza que emplea el

profesor de Educación Media Superior en las aulas, contrastándolas con la apreciación del alumnado ante estas prácticas.

#### **1.4 Preguntas de investigación**

Para guiar el estudio, se han planteado las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Con qué capacitación cuentan los profesores de inglés inscritos en la DGETI para la enseñanza de este idioma desde el enfoque de enseñanza por competencias?
- ¿Cuáles son las competencias con que cuenta el profesor de inglés de EMS para ayudar a los alumnos a alcanzar los objetivos del currículo por competencias?
- ¿Existe correspondencia entre las estrategias de enseñanza que implementa el docente en el aula y las competencias que se deberían movilizar de acuerdo con el EEC?

#### **1.5 Justificación del estudio**

Lograr una educación de calidad en el sistema educativo es una de los principales objetivos que se ha planteado dentro del Programa Sectorial de Educación del País. Para ello, se requiere que los docentes y personal que atiende las instituciones educativas de todos los niveles cuenten con la capacitación pertinente para trabajar en pos de este objetivo.

Actualmente, a través de la coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, La SEP (2015) ha propuesto un documento denominado Perfiles Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes con el fin de que sirva como referente para la elaboración de instrumentos de evaluación que ayude a garantizar que los docentes que ingresen a funciones docentes cuenten con la capacitación para el desempeño del Servicio Profesional que desempeñan.

Sin embargo, además de asegurar que los candidatos que ingresen a funciones docentes cuenten con la capacitación necesaria, también es importante conocer si los docentes que ya cuentan con una plaza cuentan con la capacitación necesaria para

impartir sus clases. En relación con este aspecto, el Subsecretario de Educación Pública, Rodolfo Tuirán, aseveró de acuerdo con Hernández (2014) que uno de cada 10 docentes que imparten clases de EMS no cuenta con estudios de licenciatura, lo que significa que imparten materias del mismo nivel que alcanzaron ellos, además el 33% de los docentes que buscaron una plaza no cuentan con el nivel idóneo para estar frente a grupo. Es imperante entonces, en primer lugar, identificar las necesidades de capacitación de los docentes que actualmente se encuentran en función, al mismo tiempo que se asegura la idoneidad de los que están por ingresar.

Es necesaria una investigación que permita reconocer las necesidades de los docentes de este nivel educativo, para luego diseñar un programa de capacitación pertinente que permita hacer frente a las mismas y garantizar que todos los docentes que imparten clases cuenten con la capacitación adecuada.

Este trabajo de investigación aporta información sobre la capacitación con que cuentan específicamente los docentes de inglés de EMS en un momento en el que se pide además que todas las actividades que se realizan en sus clases estén guiadas por un modelo de enseñanza por competencias por lo que este trabajo permite conocer cuáles de estas competencias se ponen en práctica a través de las estrategias que se ponen en práctica dentro de las clases en el bachillerato.

## **CAPÍTULO II. REFERENTES TEÓRICOS Y CONTEXTUALES**

### **2.1 Referentes teóricos**

En este apartado se describen algunas concepciones teóricas del enfoque educativo por competencias, el impacto que este ha tenido en el ámbito escolar y sus implicaciones para la enseñanza. También se mencionan algunos de los proyectos que implementados a nivel internacional para definir las competencias para la educación y específicamente para la enseñanza del inglés. En este particular el denominado, Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Por último, se definen los conceptos de competencias docentes y los distintos tipos de formación que pueden adquirir los docentes para adoptar exitosamente el enfoque de enseñanza por competencias en las aulas.

#### **2.1.1 El enfoque educativo por competencias**

El enfoque educativo por competencias es un tema muy recurrente hoy en día en diversas esferas del ámbito educativo. El término competencias como ya se mencionó es un término que se define de diversas formas de acuerdo al paradigma desde el cual se apega, es un término que se emplea no sólo dentro del contexto educativo, sino que también es empleado en otros sectores como por ejemplo la industria y economía. Sin embargo, dentro de este trabajo hablaremos sobre su incursión en el contexto mexicano, así como el concepto que ha adquirido en el ámbito educativo a partir de instancias institucionales que son las que principalmente definen el rumbo de la enseñanza en nuestro país.

Por lo que se refiere a la introducción del enfoque por competencias en el contexto mexicano, Andrade (2008) señala que esta metodología apareció en México a fines de la década de los sesenta y originalmente estaba vinculado con la formación laboral debido al interés fundamental de vincular el sector productivo con la escuela, especialmente con los niveles profesional y la preparación para el empleo. No obstante, al aplicar el modelo por competencias en la educación, el cual tiene su origen en un modelo productivo industrial, también se hizo necesario señalar que no todas las competencias necesarias en el individuo pueden estar relacionadas necesariamente con lo laboral, sino que también se requieren

competencias académicas con lo que el modelo aplicado en la educación necesitó ciertas modificaciones para adaptarlo al contexto de la escuela (Arabela-Chong y Castañeda, 2013).

En este sentido, dentro del contexto de la educación, diversas organizaciones internacionales se han dado a la tarea de analizar y definir las competencias que los individuos necesitan adquirir para funcionar efectivamente en la sociedad. Una de estas es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En un informe presentado por Delors (1996) se definieron cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán los pilares del conocimiento para cada persona, y que son denominados en el informe como los cuatro pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estos saberes que también son conocidos y ampliamente difundidos como los cuatro pilares de la educación.

Otro organismo internacional que ha dedicado esfuerzos en este sentido es la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), que en 1997 lanzó el Programa para la Evaluación internacional de los Estudiantes (PISA) con el objetivo de monitorear como los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad. Se dieron a la tarea de comparar el conocimiento y las destrezas de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y resolución de problemas, a partir del proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo, 2005). En el informe, se definieron las competencias necesarias para el bienestar personal, social y económico para enfrentar la complejidad de muchas áreas de la vida, para lograr la definición de las competencias que en el informe se presentan, se tomó como base la siguiente definición de competencia:

Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular (DeSeCo, 2005)

También se menciona que los individuos necesitan un amplio rango de competencias para enfrentar los complejos desafíos del mundo de hoy, pero dentro del proyecto se identificó un conjunto de competencias clave divididas en tres categorías que son: 1) usar

herramientas de manera interactiva; 2) interactuar en grupos heterogéneos; y 3) actuar de forma autónoma.

Estos trabajos, entre otros realizados por organismos internacionales han marcado una tendencia en diversos países por reformar sus sistemas educativos con el propósito de transitar hacia la enseñanza centrada en un currículo con un enfoque basado en competencias, el cual esta fincado en la idea de que los alumnos sean capaces de resolver los problemas que se le presenten en una situación determinada, de tal modo que el diseño de cursos y materias bajo este enfoque debe estar centrado en el alumno.

Con respecto a este punto, Madrid y McLaren (2004) insisten en que la clave de una reforma exitosa no es sólo adaptar los diseños de cursos existentes, sino que es necesario introducir un cambio en la orientación ya que el énfasis de la educación ahora recae en un aprendizaje exitoso en lugar de la enseñanza. Los paradigmas existentes aun enfatizan los conocimientos transmitidos por el profesor que gira en torno de la lección dada, mientras que existe un elemento de pasividad y dependencia por parte de los alumnos y el objetivo de esta nueva forma de enseñanza sería cambiar esto suscitando en el alumno la necesidad de tomar una mayor iniciativa, autonomía y una gran responsabilidad por su propio aprendizaje.

### **2.1.2 El Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza De Lenguas**

En lo que respecta específicamente a la enseñanza de lenguas el Consejo Europeo (2001) desarrolló un documento, resultado de un proyecto de política lingüística, que representa un esfuerzo considerable para unificar directrices para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas dentro del contexto europeo.

Una de las principales aportaciones de este trabajo, es el señalamiento de que tienen que hacer los estudiantes de lenguas para comunicarse efectivamente, y los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para actuar de manera eficaz. (Consejo Europeo, 2001). A pesar de que este trabajo fue realizado en el contexto europeo en donde existe una diversidad cultural y lingüística importante, este documento ha sido a la fecha un referente no sólo para Europa, sino que está siendo utilizado como base para reformas educativas concernientes a la enseñanza y aprendizaje de lenguas en otras regiones del mundo, incluidas entre ellas Latinoamérica.

Como ejemplo del uso que se le ha dado a este Marco Europeo y siendo el principal objetivo de este trabajo el contexto mexicano, observamos que en el plan de estudios de la asignatura de inglés, del bachillerato tecnológico, se menciona que se considera de gran importancia para la asignatura de inglés tomar como apoyo metodológico el Marco Común Europeo al momento de crear y operar las secuencias didácticas con la intención de visualizar los parámetros o estándares que se establecen en los niveles de competencia que los estudiantes deben desarrollar durante su formación. También se señala en el programa de estudios del bachillerato tecnológico que el estar conscientes de los parámetros contemplados en el Marco Común Europeo, permite una visión de contraste al realizar los procesos de planeación, desarrollo y evaluación de los avances en las competencias alcanzadas por los estudiantes (SEMS, 2013).

El Marco Europeo define las competencias necesarias para el aprendizaje de lenguas, tomando como referencia los cuatro pilares de la educación señalados por Delors (1996) y no sólo ha definido las competencias sino que también han definido niveles comunes de referencia que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

A pesar de que el Marco Europeo de referencia es el resultado de la integración de las ideas de numerosos lingüistas especializados, es un documento que no prescribe ni mucho menos restringe a los usuarios sobre un posible currículo a diseñar o de las metodologías a emplear en el aula, sino que presenta un marco de reflexión a partir de la cual los docentes, los diseñadores de programas y demás usuarios del documento puedan tomar y expresar sus propias decisiones.

En este sentido, es un marco bastante flexible con diversas aportaciones que incluyen la definición de competencias generales y particulares involucradas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, la definición de los distintos niveles comunes de referencia de aprendizaje de lenguas, la definición de conceptos entorno a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas que permiten el manejo de un idioma común entre los usuarios y estudiosos de las lenguas y un marco de reflexión para la toma de decisiones en torno a la generación de currículos de acuerdo a las necesidades particulares y al contexto en donde estos sean diseñados.

Un elemento que tienen en común los trabajos realizados por estas tres organizaciones es el objetivo que persiguen de decidir las competencias que los alumnos deben ser capaces de adquirir durante su educación para después resolver efectivamente los problemas que se les presenten en situaciones específicas. El Marco Común Europeo obviamente está centrado en las competencias comunicativas que debe adquirir un aprendiz de lenguas que por su particularidad es el más cercano al tema de este documento.

### **2.1.3 Competencias del profesor de inglés**

Para que los alumnos logren las competencias a las que se hace mención dentro del enfoque de enseñanza por competencias, diversos autores señalan la necesidad de que los docentes también cuenten con ciertas competencias necesarias para la enseñanza. De hecho esta idea fue la que hizo popular el movimiento de la enseñanza basada en competencias en los Estados Unidos, ya que de acuerdo con Madrid (2014) en la década de los setenta, el enfoque de las competencias fue empleado como idea fundamental para la capacitación o entrenamiento de los docentes bajo el nombre de Educación Docente Basado en Competencias o CBTE por sus siglas en inglés. Tanto el movimiento de enseñanza basado en competencias como el CBTE, en un principio estaban influenciados por teorías conductistas que estaban aún en boga.

Posteriormente con el desarrollo del proyecto DeSeCo (2005) que de acuerdo con se empleó el concepto de competencia en una forma más comprensiva y con una connotación diferente. A partir de ahí, se han realizado esfuerzos para reformular las ideas del movimiento denominado CBTE de tal manera que actualmente se considera que las competencias deben ser desarrolladas y evaluadas desde una perspectiva interna, es decir desde el punto de vista del propio sujeto y su descripción enfatiza aspectos subjetivos tratando de comprender las actitudes internas, las conductas, los valores y las motivaciones de los sujetos (Rychen y Salganik, 2003).

Debido a que los docentes son uno de los factores más importantes del proceso educativo, su desempeño laboral y su calidad como profesionistas en la docencia están determinados en gran medida por los procesos de formación que han llevado como preparación para su práctica pedagógica. De acuerdo con Cols (2008) los saberes que debe reunir un docente son múltiples y de diversa naturaleza, ya que requiere: 1) manejo del contenido, 2) estrategia y pericia técnica para diseñar propuestas válidas y viables, 3)



imaginación para sortear obstáculos y restricciones, 4) arte para suscitar intereses y plantear desafíos, 5) capacidad de diálogo y comprensión con el otro, 6) habilidad para la coordinación y la gestión y 7) una buena dosis de reflexión para la toma de decisiones en contextos muchas veces inciertos, entre otros. El docente, debe disponer entonces de una variedad de saberes y competencias que le permitan actuar adecuadamente en diferentes circunstancias (Rychen y Salganik, 2003).

Tomando como principio estas ideas se han elaborado diversas clasificaciones sobre las competencias generales y específicas que los docentes deben tener y que implican la integración de diversas aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos. Para el caso de la educación de profesores, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) estableció las competencias requeridas para la educación de los docentes, que se dividen en tres grandes categorías:

- 1) Competencias instrumentales: Actúan como herramienta para lograr objetivos específicos.
- 2) Competencias personales: Ayudan a los individuos a establecer interacción social con otros.
- 3) Competencias sistémicas: Son competencias relacionadas con el entendimiento de todo el sistema. Éstas requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y la habilidad de relacionar las partes con el todo.

Con base en estas competencias generales de los docentes la ANECA ha provisto una lista de competencias profesionales específicas (anexo D). Esta lista de competencias clave tiene como fin ayudar al profesor de inglés como segunda lengua a alcanzar los objetivos establecidos por la Administración Autónoma Central. La lista está conformada por competencias generales y específicas para que los docentes de inglés como segunda lengua alcancen los objetivos propuestos para ellos. Además de proponer la lista de competencias, ésta fue organizada en orden de importancia por la ANECA a partir de un proyecto en el que se solicitó la participación de académicos de 24 universidades que valoraron las competencias específicas de distintas áreas del currículo en relación con la importancia que cada competencia tiene para la enseñanza y el aprendizaje (Madrid, 2014).

Los informantes le otorgaron valores en una escala de 1 a 4 en orden de importancia. En el anexo D del presente trabajo, se presenta la misma lista de competencias que fue desarrollada por la ANECA pero de la manera en que esta lista fue organizada por Madrid (2014), debido a que en su trabajo, el investigador las ordena basándose en los puntajes promedio (que se presenta entre paréntesis dentro de la lista) que se les ha asignado a las competencias y por ende en la importancia que tienen específicamente dentro de cada área del conocimiento al que pertenecen.

Además del orden diferente que presenta el investigador, también se observa una diferencia entre el nombre de la última categoría dentro de la lista puesto que la ANECA no es muy específica al presentarlas bajo el título de competencias académicas, mientras que por su parte Madrid (2014) las presenta bajo el título de competencias transnacionales lo que hace referencia a competencias específicas del idioma y un posible vínculo entre el aula y la cultura del lenguaje que se intenta aprender.

Consideramos en este trabajo que los docentes pueden, si no lo han hecho, lograr estas competencias específicas para la enseñanza del inglés a través de la capacitación que conforma su formación de la cual en el siguiente apartado se describe su importancia.

#### **2.1.4 Formación inicial y formación continua de los docentes**

A pesar de que Murillo (2006) afirma que el desempeño docente depende de múltiples factores aunque actualmente hay cierto consenso en que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden del sistema educativo. Debido a esto, en muchos países las reformas educativas impulsadas en sus correspondientes sistemas educativos han colocado como uno de sus principales temas de interés el tema de la formación inicial y permanente de los docentes.

##### **2.1.4.1 Formación inicial**

La formación inicial docente, se refiere a la primera parte del proceso de formación que deben tener los profesores, esta primera etapa de su preparación debe ayudar a crear en los futuros docentes su identidad profesional, dotarlos de aquellas características que le sean necesarias para definir su perfil como profesional de la educación.

De acuerdo con Márquez y Tójar (2009), el docente necesita contar con una serie de conocimientos de psicología, de pedagogía y de didáctica, además de la adquisición de habilidades sociales, que les permita saber cómo son y cómo conocen a aquellos que van a ser sus alumnos y cuáles son sus características. La importancia de estos conocimientos se puede traducir en una mejora de su calidad como docentes y una mayor comprensión sobre las características del aprendizaje de sus alumnos.

No obstante, la formación inicial docente, no es la única etapa de formación en la que el docente puede adquirir estos conocimientos necesarios para su labor profesional, ya que el conocimiento que adquiere en su etapa de formación inicial no se puede definir como un conjunto de saberes terminados que le permiten impartir educación de calidad. A propósito de lo anterior, García (2002) señala que el incremento exponencial de los conocimientos hace que de hecho lo que se aprende en la formación inicial tenga una fecha de caducidad fijada.

Por lo tanto, podemos afirmar que la formación inicial conforma únicamente la base de la preparación docente que luego será complementada con un proceso de formación que le permita desarrollar en la práctica todas aquellas habilidades que adquiriría en su formación inicial en una institución, a la que se le conoce como formación continua o permanente.

#### 2.1.4.2 Formación continua o permanente

Este tipo de formación se refiere al conjunto de acciones que se realizan para la mejora de la práctica docente y que se lleva a cabo a lo largo de la práctica docente. De acuerdo con Duhalde y Cardell, (2001) la podemos entender como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desarrollo y desempeño de la función docente.

Lella (1999) define la formación continua como la capacidad para elaborar e instrumentar estrategias a través de un componente crítico tendiendo puentes entre la teoría y la práctica, sirviendo la teoría para corregir, comprobar y transformar la práctica, en interrelación dialéctica.

Moliner, Castellón y Loren , (2009) señalan que “el proceso de formación continua debe basarse en el trabajo colaborativo, en la indagación y experimentación, la reflexión

crítica sobre la propia cultura y práctica de la escuela, y estar dirigido hacia las comunidades más que hacia los maestros de forma individual.

Las aportaciones en torno a la definición de formación permanente incluyen componentes que nos permiten definirla como un proceso autónomo y constante que se basa en gran medida en la reflexión del docente a partir de sus propias experiencias en la práctica que permite una reestructuración de sus conocimientos para mejorar el desempeño de sus funciones.

#### 2.1.4.3 Formación en el enfoque de enseñanza basado en competencias

La formación basada en competencias es un tema reciente, en el medio educativo, la introducción y el uso del término, competencia, en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen dentro de los diversos niveles del sistema educativo (Pavié, 2011). Se comenzó a utilizar desde que se inició el proceso de convergencia promovido por las correspondientes instancias políticas de la Unión Europea. Bajo el enfoque por competencias, todo proceso formativo destinado a la formación de profesionales está explícitamente presente la idea del “lifelong learning”, esto es, la necesidad de actualizarse permanentemente para estar en condiciones de dar una respuesta adecuada a las demandas del ejercicio profesional.

Sabemos que la formación en el enfoque basado en competencias no es un tipo de formación en sí mismo, sino que es un tema específico en el que los maestros pueden ser capacitados tanto a través de la formación inicial o de la formación permanente, sin embargo debido a que el enfoque de enseñanza por competencias es un tema introducido recientemente de forma obligatoria en el currículo y es un tema central para este trabajo de investigación, se vuelve necesario cuestionar si el profesor ha adquirido esta formación en alguna de las modalidades de capacitación y esto no podría ser observable simplemente si cuestionamos al docente en relación a qué tipo de capacitación inicial o permanente que ha recibido, en este sentido necesitamos ser más específicos ya que la capacitación en competencias de los docentes es un requisito necesario para lograr cambios en las metodologías de enseñanza de lenguas ya que el enfoque basado en los alumnos que propone el enfoque de enseñanza por competencias tiene implicaciones para el educador como son (Madrid y McLaren, 2004):

- Se espera del docente que no sólo muestre experiencia y conocimientos en su campo, sino que también muestre competencia en la presentación del contenido y el uso activo de materiales y recursos.
- Se deben tomar en consideración para la enseñanza cuatro grandes dominios para que la enseñanza sea exitosa: claridad, organización, estimulación y la creación de una atmosfera positiva en el aula.
- No existe un método perfecto y universalmente aplicable así que los maestros deben buscar seleccionar y emplear los procedimientos y tareas más eficientes de acuerdo con las necesidades individuales de sus alumnos en una especie de eclecticismo bien informado.
- Tres cuestiones son consideradas como responsables de la enseñanza en el aula: input comprensible, instrucción formal e interacción en el aula, además en el caso de las lenguas se recomienda la exposición al lenguaje tanto dentro como fuera del aula.

Estas implicaciones nos permiten aseverar que los docentes deberán pasar por un proceso de adaptación que de acuerdo con Fernandez, (2006) es de vital importancia para subordinar los contenidos disciplinares al desarrollo de competencias que consisten en un saber hacer complejo e integrador mediante la búsqueda de situaciones de aprendizaje contextualizadas. Sin embargo, para lograr esta adaptación no existe un modelo único de enseñanza como menciona Díaz, (2006) ya que no se podría defender un único modelo puesto que este depende en gran medida de las necesidades individuales y grupales, de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a adquirir, por lo que se requiere de métodos didácticos flexibles que abarquen una gran variedad de actividades que hasta cierto punto satisfaga las necesidades de cada contexto educativo y de las intenciones educativas.

Los cambios en las metodologías de enseñanza se deben ver reflejados a su vez en las estrategias de enseñanza que se ponen en juego dentro del aula y que se definen como se observa a continuación.

### 2.1.5 Estrategias de enseñanza

El término estrategias de enseñanza: “procedente en su etimología del ámbito militar, se refiere, en el campo educativo, a la secuencia de actividades o tareas que el profesor decide y propone como pauta de intervención en el aula” (García, 2004a). Se señala que las estrategias de enseñanza toman forma mediante las actividades de aprendizaje, los recursos disponibles y los contenidos objeto del plan de enseñanza. Estos elementos, determinan el uso de los medios y metodologías en unos marcos organizativos concretos. Las estrategias de enseñanza desempeñan una función fundamental dentro de la práctica educativa puesto que

...las estrategias en el campo de la enseñanza determinan fórmulas de planificación para las actividades del profesor y los alumnos en el aula y su concreción dará lugar a distintos estilos de trabajo que son el resultado de la combinación de métodos y técnicas de enseñanza, elegidos en función de los objetivos, las características psicológicas y sociológicas de los alumnos, los contenidos a desarrollar el ambiente del grupo, los recursos, etc (García, 2004a)

De acuerdo con esta información, las estrategias de enseñanza tienen relación con distintos procesos de enseñanza - aprendizaje como la planeación, los objetivos, los recursos disponibles, las actividades de aprendizaje, las metodologías, entre otros.

Las estrategias de enseñanza parten de la didáctica, por lo que en algunos casos, la forma en la que aquí se definen estas estrategias de enseñanza en otros trabajos se aborda con el término estrategias didácticas como en el caso del trabajo de Colom, Sureda y Salinas (1988) en el cual definen el término estrategia didáctica como: “una instancia que acoge tanto métodos, como medios y técnicas. A partir de esta definición, Salinas (s.f.) sugiere que el diseño de esta estrategia llevará consigo señalar la actividad del profesor, la actividad de los alumnos, la organización del trabajo, el espacio, los materiales, el tiempo de desarrollo, etc.

Como se puede observar en el párrafo anterior, esta definición propuesta para una estrategia didáctica, es muy similar al de estrategia de enseñanza. De hecho, García (2004b) menciona que en el ámbito educativo se puede considerar el término estrategia didáctica similar al término al de estrategia de enseñanza ya que de acuerdo con la autora

ambas definiciones son complementarias en el sentido de que son procesos de tipo psicológico que sirven de base para la realización de las tareas intelectuales.

Con base en la premisa de que ambas definiciones son similares, analizamos el acuerdo 444 publicado en el DOF (2008a) por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común (MCC) del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y también el Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. A partir de este análisis observamos, que no se realiza en estos documentos ninguna distinción significativa entre estrategias de enseñanza o estrategia didáctica, sino que los términos son empleados intercambiamente.

En El Marco Curricular Común (MCC) se identifica a las estrategias de enseñanza que aquí se analizan como estrategias didácticas, un ejemplo de esto lo encontramos en el siguiente enunciado del MCC. “El trabajo de adecuación de los planes y programas de estudio en el marco de la Reforma Integral de la EMS supone la elaboración e implementación de estas estrategias didácticas que vinculen las competencias disciplinares, ya sean básicas o extendidas, y las competencias genéricas”. Mientras que en el segundo documento que establece las competencias docentes se menciona dentro de los atributos del docente que este debe “emplear la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje”.

El principal motivo de que en este trabajo se utilice el concepto de estrategia de enseñanza en lugar de estrategia didáctica, es más bien un motivo práctico que conceptual, puesto que al usar el término estrategia didáctica se puede estar haciendo referencia a las estrategias de enseñanza o a las estrategias de aprendizaje como menciona López (2012), quien afirma que una estrategia didáctica puede ser de aprendizaje o de enseñanza. Lo que generaría más confusión sobre el tipo de estrategias a las que se está haciendo mención. Aunque también cabe mencionar que según Zapata (s.f, citado en Parra, 2003), en la práctica, las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje no se separan, pero de su claridad conceptual depende la pertinencia de su uso. Es por ello que hacemos uso del término estrategia de enseñanza para referirnos

específicamente a las estrategias que el docente pone en juego durante su trabajo con los alumnos.

Si partimos de este concepto de estrategias de enseñanza propuesto por García (2004a) como un término amplio que hace referencia a la secuencia de actividades que el profesor decide y propone como pauta de intervención en el aula, y que toman forma mediante las actividades de aprendizaje, los recursos disponibles y los contenidos objeto del plan de enseñanza, entonces las estrategias de enseñanza tienen lugar durante la planeación, ejecución y evaluación de las actividades que realizan docentes y alumnos dentro y fuera del aula, y consideramos de vital importancia que para que el enfoque de enseñanza por competencias logre permear en las aulas, estas estrategias deben ser congruentes con las competencias que se pretende que los alumnos desarrollen durante su proceso de aprendizaje.

Las estrategias de enseñanza empleadas por el profesor a su vez deben promover el desarrollo de estrategias por parte de los alumnos que les permita lograr las competencias para funcionar efectivamente en la sociedad. Y para el caso específico del aprendizaje de lenguas de acuerdo con el Consejo Europeo (2001), para que los alumnos participen con total eficacia en los acontecimientos comunicativos estos debe haber aprendido lo siguiente:

- Las competencias necesarias
- La capacidad de poner en practica estas competencias y
- La capacidad de emplear las estrategias necesarias para poner en práctica las competencias.

En este caso se aprecia la conexión que debe existir entre estrategias y competencias, aunque en esta sección se hace referencia a los alumnos, podemos asumir también que este es un principio aplicable de la misma forma a los docentes, es decir que éstos también debe tener las capacidad de emplear las estrategias de enseñanza necesarias para cada grupo de alumnos a partir de sus necesidades particulares, poniendo en práctica competencias generales y específicas con las que deben contar para desarrollar su papel dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y ayudar a los alumnos a que logren las competencias necesarias.



## **2.2 Referentes contextuales**

En este apartado se realiza una descripción del contexto educativo mexicano, específicamente en el nivel medio superior, y se describen brevemente los cambios que ha sufrido este sistema a nivel de políticas educativas a través de reformas que han sido encaminadas a la adopción del enfoque de enseñanza por competencias. Se realiza una breve descripción de las competencias principales que los alumnos deben adquirir al concluir sus estudios de bachillerato. Por último, se describe el papel que ocupa la enseñanza del inglés dentro de la reforma educativa actual y los requisitos establecidos por el servicio profesional docente para los candidatos a ocupar un puesto en la enseñanza del inglés en este nivel educativo en el contexto actual del sistema.

### **2.2.1 La Reforma integral de Educación Media Superior**

Partiendo de la creciente tendencia de incorporar el enfoque de enseñanza por competencias en educación, los sistemas educativos han definido las competencias que consideran necesarias para los alumnos de los distintos niveles educativos, así como también las competencias que los docentes deben tener para fin de que los educando logren las competencias que para ellos se definen.

El tránsito en el currículo de Educación Media Superior hacia un enfoque centrado en competencias fue realizado a partir de la Reforma Integral de Educación Media Superior que es la más reciente reforma que ha tenido lugar en este nivel educativo en nuestro país.

Esta reforma fue impulsada en México, debido a que a pesar de que ya algunos de los subsistemas de educación media superior habían sido objeto cambios educativas desde comienzos de la década pasada, en un principio generando cambios en subsistemas específicos haciendo alusión a que la enseñanza en este nivel educativo estaba privilegiaba la memorización en lugar del aprendizaje y la comprensión y que los contenidos que se favorecían no eran congruentes con los requerimientos del ámbito laboral (López y Tinajero, 2009). En 2003 dio inicio la reforma al Bachillerato General, luego en 2004 entró en vigor una reforma curricular a los Bachilleratos Tecnológicos así como en otros subsistemas que también iniciaron reformas como los Colegios Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y los Colegios de Ciencias y Humanidades

(CCH), hasta que finalmente en 2008 se llevó a cabo una Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), que incluyó a todos los subsistemas de Educación Media.

Tanto esta última, como las reformas que le precedieron, tienen en común algunos ejes principales como: 1) las prácticas educativas basadas en las competencias y 2) un enfoque pedagógico de corte constructivista (López y Tinajero, 2009). No obstante, se reconoció que los subsistemas operaban de forma independiente, sin correspondencia con un panorama general articulado y sin que exista suficiente comunicación entre ellos, por lo que se optó por esta reforma integradora que parte de cuatro ejes principales:

#### 2.2.1.1 Ejes principales de la RIEMS.

*Enseguida, se presentan los cuatro ejes principales que orientan el Sistema Nacional de Bachillerato basados en la RIEMS*

#### I. El establecimiento de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias:

El propósito de este MCC es el de definir una serie de desempeños terminales expresados en forma de competencias para la organización de los planes y programas de estudio de todas las modalidades de EMS, lo cual no significa que todos los subsistemas compartirán el mismo plan de estudios, sino que se contarán con ciertos lineamientos que complementan y enriquecen los planes de estudio de manera que todos los egresados de las distintas modalidades compartan ciertas habilidades, conocimientos y actitudes que constituyen el perfil del egresado y que todos los bachilleres deben adquirir.

#### II. Definición y regulación de las modalidades de oferta:

A pesar de que la EMS se oferta en diferentes modalidades como la escolarizada, no escolarizada y mixta, es necesario que se definan con precisión las modalidades de forma que permita dar reconocimiento de validez oficial a las opciones que cumplan con ciertos estándares mínimos, entre los que se encuentran la pertenencia al SNB, el dominio de las competencias que conforman el MCC, alcanzar ciertos niveles de calidad de forma que todas las modalidades tengan una finalidad compartida.

### III. Mecanismos de gestión:

Este eje se relaciona con los procesos que deben seguir las modalidades de EMS de manera que garanticen el apego al MCC bajo las condiciones de oferta especificadas en el SNB, entre los procesos se mencionan:

- La Formación y actualización de la planta docente.
- Generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos.
- Definición de estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento.
- Profesionalización de la gestión escolar.
- Flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas.
- Evaluación para la mejora continua.

### IV. Certificación Complementaria del SNB:

Este eje hace referencia a la necesidad de contar con una certificación nacional que se otorgue en el marco del SNB que no elimina sino que complementa a las que ya emiten las instituciones en la actualidad con la finalidad de que se refleje la identidad compartida del bachillerato y que se han llevado a cabo los tres procesos de la reforma de forma exitosa en la institución que la otorgue, que los estudiantes han desarrollado los desempeños que contempla el MCC. Este último eje implicaría una mayor flexibilidad para el tránsito escolar de los alumnos entre los subsistemas de EMS a partir de que los alumnos logren las competencias que se mencionan en el MCC y que se mencionan a continuación:

#### 2.2.1.2 Competencias a desarrollar en el bachillerato señaladas en el MCC.

Más allá de las críticas y la multiplicidad de los conceptos que se han relacionado con las competencias, partiremos para el propósito de este trabajo de la distinción que se hace en el Marco Curricular Común sobre las competencias, a partir de la cual los maestros de todas las modalidades de Educación Media Superior deben realizar sus planeaciones y en la cual se deben capacitar para comprender el perfil de egreso que se espera que los alumnos de este nivel adquieran al término de sus estudios de bachillerato. Por lo tanto, en este apartado se realiza una breve mención de las

competencias que se señalan en el MCC así como los objetivos que persiguen para el desarrollo personal y social de los estudiantes.

Partiendo entonces de esta idea, se hace referencia a las definiciones que se establecen en el Acuerdo Scretarial 444 publicado en el DOF (2008a), en donde se definen las competencias que deben adquirir los alumnos al concluir sus estudios en este nivel educativo, y que constituyen el MCC del SNB divididas en tres grandes bloques que son: 1) competencias genéricas, 2) competencias disciplinares y 3) competencias profesionales, y que se describen a continuación:

### **I. Las competencias genéricas:**

Son competencias comunes para todos los egresados de EMS ya que se relacionan con la capacidad de comprender el mundo e influir en el, además les capacitan para continuar aprendiendo, para relacionarse con los demás y para participar en los ámbitos social, profesional y político. Las competencias genéricas que se señalan en el MCC son:

- 1) Se autodetermina y cuida de sí.
- 2) Se expresa y comunica.
- 3) Piensa crítica y reflexivamente.
- 4) Aprende de forma autónoma.
- 5) Trabaja en forma colaborativa.
- 6) Participa con responsabilidad en la sociedad.

### **II. Las competencias disciplinares:**

Este tipo de competencias se dividen en disciplinares básicas y extendidas, por una parte las disciplinares básicas serán comunes para todos los egresados y representan una base común de formación en las distintas disciplinas en las que tradicionalmente se organiza el saber, mientras que por otra parte las disciplinares extendidas no serán compartidas por todos los egresados ya que representan una base común de formación en una disciplina específica para luego relacionarse con un campo de quehacer laboral o de formación para el trabajo.

Las competencias disciplinares básicas se organizan en cuatro campos disciplinares que son: Matemáticas, Ciencias experimentales, Ciencias sociales y Comunicación. Aunque no se define con exactitud cada competencia para cada área puesto que por no ser comunes para todos los subsistemas, estas deben ser definidas al interior de cada uno para que vayan de acuerdo con sus objetivos particulares, misma situación que se presenta con las competencias profesionales que se describen a continuación:

### **III. Las competencias profesionales:**

Estas competencias profesionales tampoco serán comunes para todos los egresados de EMS, y se dividen en básicas y extendidas. Las profesionales básicas dan sustento a las competencias genéricas ya que a medida que los alumnos adquieran estas competencias reforzarán también su dominio sobre una o varias de las competencias genéricas y sus atributos. Por su parte las profesionales extendidas tienen mayor énfasis en preparar a los jóvenes para desempeñarse en su vida laboral con mayores probabilidades de éxito.

Podemos afirmar que las funciones que realiza el docente dentro y fuera del aula deben estar encaminadas en la práctica y el desarrollo de estas competencias por parte de los estudiantes.

#### **2.2.2 El inglés como objetivo de enseñanza en el marco de la RIEMS.**

Las competencias a las que hace mención en Marco Curricular Común al que se ha estado haciendo referencia son aplicables a todas las materias que se imparten dentro del sistema de EMS y la enseñanza de lenguas que es la materia que es el principal objeto de interés de este trabajo se ha establecido como se aprecia en el Acuerdo 444 publicado en el DOF (2008a) como uno de los componentes del Marco Curricular Común (MCC), ubicado dentro de las competencias disciplinares básicas y en el campo disciplinar de comunicación, en el cual están referidas a la capacidad de comunicarse efectivamente en el español y en lo esencial en una segunda lengua en diversos contextos, mediante el uso de distintos medios e instrumentos.

A pesar de que en el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas el Consejo Europeo (2001) no prescribe ni sugiere una metodología única para la

enseñanza de lenguas, en éste, se invita a los usuarios a que sean ellos quienes seleccionen los métodos a emplear en el aprendizaje y la enseñanza y la investigación de la lengua a partir de los que estos usuarios consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social, e incluso se invita a los usuarios a que informen de forma explícita y transparente todas las opciones que hayan elegido en base a sus conocimientos y experiencias evitando las preferencias y el dogmatismo.

Siguiendo las recomendaciones del Consejo Europeo, es necesario, para que la enseñanza del inglés sea congruente con el enfoque de enseñanza adoptado en el bachillerato, definir de entre los modelos y enfoques de enseñanza de las lenguas, el o los métodos que por sus características de enseñanza de la lengua, corresponda apropiadamente con los fundamentos del enfoque propuesto en el MCC, como también sería necesario definir específicamente las competencias que los alumnos deberán adquirir durante su aprendizaje de una segunda lengua.

Debido a esto, en el programa de estudios para el bachillerato tecnológico SEMS (2013) menciona que la propuesta metodológica en la que el programa de estudios de inglés tiene sus fundamentos es el enfoque comunicativo para el aprendizaje del inglés como una segunda lengua, el cual transita de la orientación tradicional -la traducción o la escritura-, hacia la promoción del desarrollo de cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Por lo tanto, los siguientes párrafos se dedicarán a describir ampliamente las características del enfoque comunicativo para el aprendizaje del inglés.

El enfoque comunicativo surge, según Crespillo (2011), a partir de la lingüística cognitiva que se desarrolla a partir de la década de 1980, cuyos principales representantes son George Lakoff y Ronald Langacker. Surgió, de acuerdo con Nunan (1988), por la insatisfacción con el estructuralismo y los métodos situacionales de los 60's. La importancia de la lingüística cognitiva radica en que se trata de un modelo funcional y no formal, es decir que es un modelo que se basa en el uso en el que el significado se convierte en la causa final de la forma.

El fundamento del método del enfoque comunicativo, de acuerdo con Crespillo (2011) es considerar la lengua como un instrumento de comunicación lo cual representa

que el aprendizaje que se asemeja al paradigma “aprender a comunicarse”. Este método tiene por consiguiente un carácter funcional por lo que algunos autores lo denominan *Functional approach* o *Notional-functional approach*. Una de las características fundamentales de este enfoque es que los materiales didácticos que se emplean imitan actividades comunicativas que tienen lugar fuera del aula de clase. Otra de sus características esenciales es que reemplaza la competencia lingüística por la competencia comunicativa, debido a que la aspiración fundamental de la competencia lingüística consistía en lograr la competencia gramatical, la cual es irrelevante para la competencia comunicativa.

De acuerdo con Nunan (1988) el concepto de competencia fue utilizado por Chomsky en 1965 para hacer una distinción entre competencia y actuación, de tal forma que para Chomsky la “competencia” se refiere al dominio de los principios que regulan el comportamiento lingüístico, mientras que “actuación” se refiere a la manifestación de estas reglas internalizadas durante el uso real del lenguaje. Con el paso del tiempo estos términos se han venido utilizando para referirse a lo que una persona sabe sobre el lenguaje (competencia) y lo que la persona hace con lo que sabe (actuación). Se aprecia que el término competencia se refería en el pensamiento de Chomsky únicamente a la competencia lingüística.

Con base en esta distinción, Hymes (1972) señaló que el término competencia debería ser tomada como un término más general para distinguir las capacidades de una persona. De tal forma que la competencia es dependiente tanto de conocimiento tácito como de la habilidad para su uso. Otros autores dedicados al estudio de la metodología y la didáctica de segundas lenguas, han propuesto diferentes modelos para definir la competencia comunicativa, destacándose el modelo propuesto por Canale (1983) quien establece cuatro componentes de la competencia comunicativa que son: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. Más adelante, Ek y Trim (1984) presenta un modelo más detallado incluyendo además la competencia sociocultural y la competencia social.

En el apartado de la formación docente se hizo referencia a tres formas de capacitación: 1) formación inicial, 2) formación continua y 3) formación en el enfoque por competencias. A pesar de que la formación por competencias puede tener lugar dentro de

cualquiera de las dos primeras, o inclusive en ambas por ser un tema específico y no una forma de capacitación en realidad.

Se realizó esta distinción dentro del trabajo debido a que su centro de interés tiene que ver no sólo con los conocimientos y las prácticas del docente sino también con la implementación de este enfoque de enseñanza en el aula, para luego conocer si este ha sido implementado. La distinción se emplea para enfatizar que en el contexto actual sería necesario que el docente cuente con esta capacitación para que brinde a sus alumnos educación de calidad y que vaya de acuerdo con las exigencias educativas actuales. Aunque sabemos que formalmente en el contexto mexicano solo la formación inicial es un requisito indispensable que todos los candidatos a docentes de educación media deben constatar. Esto se puede observar en los requisitos para el ingreso al servicio profesional docente que se observan a continuación.

### **2.2.3 Requisitos para el ingreso al servicio profesional docente en la EMS de los maestros de la asignatura de inglés.**

A nivel nacional en México, como lo establece la convocatoria para el Concurso de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en la Educación Media Superior publicada para el ciclo escolar 2014-2015, los interesados a ocupar plazas vacantes para el desempeño de funciones docentes y técnico docentes en el nivel de educación media superior, específicamente para la enseñanza del inglés deben cumplir con los siguientes requisitos de preparación:

Ser egresados de instituciones de nivel superior públicas o particulares con reconocimiento de validez oficial. Además deben ser egresados de alguna de las siguientes carreras (DGETI, 2014):

1. Administración de la hospitalidad
2. Comercio internacional
3. Enseñanza del idioma inglés
4. Idiomas
5. Lengua extranjera
6. Lengua y literatura modernas
7. Letras inglesas



8. Literatura moderna
9. Negocios internacionales
10. Relaciones internacionales
11. Turismo

Adicionalmente, deben acreditar el dominio disciplinar de la lengua extranjera a través de la presentación de un comprobante de Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI) con un nivel 12 o superior que es emitido por la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR) de la secretaría de Educación Pública (SEP).

Cabe mencionar que según la DGETI (2014), cuando el aspirante cuente con título de licenciatura o Maestría no afín a las áreas de conocimiento que se mencionan en la lista que se presentó previamente, el nivel de preparación puede ser acreditado con título de grado superior que corresponde a las mismas.

Hemos visto que el enfoque educativo por competencias ha sido asumido a nivel curricular y pedagógico lo que supone una serie de cambios en la formación de los profesores, las prácticas de enseñanza en las aulas y en particular en el aprendizaje de una lengua extranjera. Este cambio conceptual se da en un contexto específico de reforma que trata de hacer frente a las necesidades educativas del país que por una parte permita que los diferentes subsistemas existentes en el Sistema educativo Nacional continúen teniendo la diversidad de objetivos que hasta ahora ha guiado sus actividades tales como la preparación para el trabajo o la preparación para el nivel de educación superior, mientras que por otra parte permita que los estudiantes alcancen las competencias genéricas, disciplinares y profesionales que les permita funcionar efectivamente en los distintos ámbitos de su vida después de que concluyan sus estudios independientemente de sus objetivos y necesidades personales.

## **CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO**

En este capítulo se presenta la metodología que se empleó en la investigación, para ellos se realiza una descripción del tipo de estudio que se presenta, los sujetos que participaron en el estudio, las técnicas de investigación, una breve descripción de los instrumentos empleados durante el trabajo de campo, así como las fases en los que consistió la aplicación de los mismos.

### **3.1 Tipo de estudio**

El tipo de investigación que se realizó para abordar el tema es un estudio de casos que se centró en el nivel de educación media superior, particularmente en los bachilleratos incorporados a La Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) del estado de Aguascalientes. La investigación se realizó con un acercamiento descriptivo, estructurado, transversal y con un tratamiento cuantitativo a los datos obtenidos.

### **3.2 Sujetos que participan en el estudio**

Los participantes en este estudio fueron los profesores de inglés del nivel de educación media superior que en el momento de la aplicación se encontraban impartiendo clases del idioma en los bachilleratos tecnológicos incorporados a la DGETI del estado de Aguascalientes.

La recuperación de información tuvo lugar en dos etapas. En una primera se recabó información de 37 de los 41 maestros activos durante el semestre julio - diciembre de 2014 debido la disponibilidad de los docentes para responder y entregar los instrumentos completados.

Con base en la información recuperada en esta primera etapa, se seleccionaron 10 maestros para participar en una segunda etapa de investigación aplicada en el semestre enero - junio de 2015; un semestre después de la primera etapa de tal forma que se consiguió información de dos maestros por cada bachillerato, obteniendo datos de un maestro de turno matutino y uno del vespertino de cada uno de los cinco planteles de bachillerato ubicados en Aguascalientes. Al mismo tiempo durante esta etapa se obtuvo

información de una muestra de 412 alumnos que recibían clases por parte de los 10 maestros participantes de esta segunda etapa.

Es importante señalar, para contextualizar esta muestra, que la DGETI de acuerdo con el IEA (2011) es una modalidad educativa que se centra en formar personas con cultura tecnológica e industrial y de servicios, y cuenta en el Estado de Aguascalientes con cinco planteles y cuatro extensiones ubicadas en la capital del Estado. En estas instituciones, la duración de estudios es de seis semestres. Se trata de una modalidad de estudios bivalente ya que los egresados a la vez que estudian el bachillerato y reciben su título correspondiente para poder continuar sus estudios en el nivel superior también cursan materias correspondientes a una carrera medio superior técnica, de la cual adquieren una cédula profesional que queda registrada ante la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública. Esta cédula sugiere un vínculo estrecho entre la formación que reciben los alumnos y el mercado laboral.

### **3.3 Técnicas de obtención de información**

La recolección de información correspondiente a la primera etapa se recabó a través de un cuestionario semi-estructurado, debido a que esta herramienta permite recuperar información de un mayor número de casos. La información recuperada de esta aplicación se empleó tanto para el análisis de las variables correspondientes a la formación docente y las estrategias de enseñanza empleadas como para realizar la selección de la muestra que posteriormente participará en la segunda fase de recolección de información.

Para la segunda fase de obtención de información, se elaboraron dos cuestionarios: el primero es un cuestionario semiestructurado dirigido a los docentes de inglés de bachillerato y que indaga sobre las competencias con las que cuentan los profesores y a la vez indaga sobre la aplicación de estas competencias para la enseñanza del inglés durante la planeación, la ejecución y la evaluación de las actividades y que se traducen en la forma de estrategias de enseñanza aplicadas dentro de las aulas de EMS. Este cuestionario, fue complementado durante la misma fase de aplicación por un cuestionario dirigido a los alumnos de estos mismos maestros y que se administró a al menos un grupo de alumnos por cada maestro participante de esta segunda etapa.

Los dos cuestionarios aplicados durante la segunda etapa de recolección de información fueron elaborados a partir de una lista de Competencias clave del profesor de inglés como segunda lengua que fue desarrollada por la ANECA en 2005 (ver Anexo D). Cabe señalar, que la lista fue desarrollada para hacer un análisis de la importancia que tienen las competencias de los profesores de distintas asignaturas, para lo cual fueron valoradas en una escala de 1 a 4. Por lo que la lista de competencias fue ordenada en base a tres dimensiones que son:

- Competencias relacionadas con conocimientos disciplinares (El saber).
- Competencias profesionales (Saber cómo).
- Competencias transnacionales (Saber ser específico para las lenguas).

Es importante mencionar que el objetivo en esta investigación que se presenta, comparado con el trabajo que realizó la ANECA, no está dirigido a identificar el orden de importancia de las distintas competencias, sino que aquí se pretende indagar si dentro de las actividades que planean los docentes se ponen en práctica las competencias que ya han sido identificadas como las más importantes por dicha organización. Partiendo de esta idea, se desarrollaron los cuestionarios aplicados a docentes y alumnos respectivamente. (ver Anexo B y anexo C)

En conjunto, los instrumentos reúnen información sobre competencias profesionales, competencias transnacionales y competencias relacionadas con competencias disciplinares. Sin embargo durante el diseño de los instrumentos se consideró que los alumnos no necesariamente pueden ser conscientes de los conocimientos disciplinares que el docente pone en práctica. Por tal motivo, los cuestionarios muestran diferencias en relación a las competencias sobre las que indagan. Por una parte ambos instrumentos indagan sobre la frecuencia con la que durante las clases de inglés se seleccionan y emplean estrategias de enseñanza para planear, ejecutar y evaluar las actividades de clase que se relacionan con el empleo de las competencias profesionales (saber cómo) y de las competencias transnacionales (saber ser). Mientras que por otra parte, sólo el cuestionario aplicado a los docentes indaga sobre las competencias relacionadas con los conocimientos disciplinares (El saber) ya que son ellos quienes pueden proporcionar información con respecto a su conocimiento disciplinar. Es por esto que se cuestionó a los docentes sobre su nivel de

dominio pedagógico de la enseñanza del inglés y su dominio cognitivo sobre el idioma en sí mismo.

Aunque también se agregó una pregunta tanto para docentes como para alumnos en la que se les cuestiona a ambos sobre su percepción en torno a los conocimientos metodológicos con los que cuenta el docente.

### **3.4 Instrumentos de obtención de información**

En este apartado se describen propiamente los instrumentos de obtención de información proporcionando información sobre el número de preguntas de los que consiste cada uno, las secciones en las que se dividen, así como las variables que se pretenden medir y sus ítems correspondientes.

#### **3.4.1 Primer instrumento: Cuestionario semi-estructurado.**

El primer instrumento “*Cuestionario para docentes de inglés de sobre capacitación docente*” es de tipo auto-informe, semiestructurado y fue diseñado con el propósito de medir las variables correspondientes a la capacitación y parte de las estrategias de enseñanza del profesor de inglés de nivel medio superior. En éste, se indagan las variables: nivel y área de formación profesional; experiencia profesional; tipo de formación y acreditación específica para la docencia del idioma, nivel de dominio del mismo, capacitación para la enseñanza del inglés, formación en el enfoque de enseñanza por competencias, situación laboral y finalmente las técnicas y herramientas empleadas específicamente para la enseñanza del inglés. Consta de 22 ítems; 20 de ellos de respuesta cerrada y dos más de respuesta abierta y se estructura por las siguientes secciones:

- I. Información General.
- II. Formación profesional.
- III. Experiencia docente en enseñanza del inglés.
- IV. Formación para la enseñanza del inglés.
- V. Formación continua o de actualización en enseñanza del idioma inglés.
- VI. Formación en el enfoque educativo de competencias.
- VII. Situación laboral.
- VIII. Prácticas y estrategias docentes.

#### 3.4.1.1 Validación del instrumento

La calidad técnica del instrumento fue evaluada a través de un jueceo, para el que se seleccionaron a tres candidatos que por su formación y área de trabajo profesional pudieron aportar comentarios para fortalecer el diseño del instrumento de recolección de información. Para el proceso de jueceo, se les solicitó ayuda a tres maestros previamente seleccionados por su trayectoria en docencia e investigación para la evaluación del cuestionario, de tal forma que evaluaran tanto la operacionalización de las variables latentes en variables observables, como en aspectos de diseño y lenguaje empleado en el instrumento. De los tres jueces que participaron en esta etapa, uno de ellos es especialista en investigación y dos son maestras de inglés que han impartido clases en diversos niveles educativos. Para realizar el proceso de jueceo, primero se les informó a los jueces sobre el propósito tanto del trabajo de investigación para el que se pretende emplear el instrumento, como el objetivo del instrumento en sí mismo y las variables que pretende medir. Además, se les informó sobre las características de los sujetos a los que se aplicaría el mismo.

Después de estas explicaciones, a cada uno de los académicos que evaluaron la calidad del instrumento se le solicitó en persona la revisión del cuestionario y que hicieran comentarios sobre el mismo. Se les pidió que tomaran una actitud crítica sobre cada una de las preguntas y que hicieran comentarios tanto positivos como negativos sobre la pertinencia de las preguntas, la manera en que están formuladas, y el lenguaje que se emplea para conocer si los maestros contarán con la información necesaria para contestar las preguntas como se solicita.

Para ayudar en el proceso de jueceo del instrumento, se les proporcionó a los jueces la tabla de operacionalización de las variables que mide el instrumento para corroborar que cada pregunta esté relacionada con la dimensión o subdimensión que pretende medir. Además se les solicitó de forma personal las posibles sugerencias que pudieran aportar para la mejora del instrumento en general.

Los maestros que apoyaron en este proceso, dieron una breve descripción de los comentarios que proporcionaron en el instrumento para lograr una comprensión precisa de las opiniones que emitieron en torno a cada reactivo.

Para sistematizar las observaciones realizadas por estos evaluadores se elaboró una tabla en la que se compararon los comentarios de los jueces para valorar las coincidencias y la pertinencia de los comentarios y luego se realizaron las modificaciones pertinentes para mejorar la calidad del mismo. Además se presenta la tabla de comparación de los comentarios de los jueces. (ver Anexo E)

Con este insumo se rediseñó el instrumento para continuar con el proceso de pilotaje y se obtuvo una segunda versión, misma que fue aplicada a nueve maestros de inglés que laboraban en ese momento en el dos planteles del Bachillerato de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, que son: el Bachillerato de la Universidad Autónoma Campus Centro y el Bachillerato de la Autónoma de Aguascalientes Plantel Oriente. El motivo por el que se seleccionó estas instituciones, es porque corresponden al mismo nivel educativo de la población a la que está dirigida esta investigación y en ellos se imparten clases a alumnos de similares características de las de la población estudiantil de las instituciones del subsistema DGETI. Además se cuidó en el pilotaje no comprometer la muestra en la que se aplicaría el cuestionario definitivo.

#### **3.4.2 Segundo instrumento: Cuestionario sobre competencias aplicado a los docentes**

El segundo instrumento de obtención de información (ver *Anexo B*) aplicable para los maestros de EMS fue diseñado con base en la lista de competencias clave que fueron identificadas por la ANECA. Esta lista de competencias fue identificada según un estudio en 2004 realizado por este mismo organismo en España, y se publicó dentro del Libro Blanco que lleva por nombre “Título De Grado En Magisterio” en esta lista se ordenan por su importancia las competencias que el docente de inglés como lengua extranjera debe poseer para una enseñanza efectiva del idioma.

El cuestionario diseñado a partir de esta lista de competencias clave del profesor de inglés, tiene el principal propósito de analizar la frecuencia con la que los docentes planean y ejecutan estrategias de enseñanza, y que dicha frecuencia implica de alguna manera la puesta en práctica de las competencias con que el maestro cuenta lo que a su vez se relacionan con conocimientos disciplinares, procedimentales y actitudinales.

Este segundo instrumento está dividido en dos apartados: el primero consta de seis preguntas. La primera de ellas (de respuesta cerrada) proporciona información sobre el sexo del docente; las cinco siguientes preguntas, de opción abierta y semi-abierta indagan sobre los conocimientos disciplinares del docente a partir de preguntas en torno a su formación inicial, y sus certificaciones de nivel de dominio del idioma, su experiencia profesional como docente del inglés, y por último sobre el nivel de dominio metodológico con la que cuenta sobre la materia que imparten.

El segundo apartado consta de 27 enunciados que indagan sobre la frecuencia con la que se realizan actividades y se emplean materiales que indican hasta cierto punto la aplicación que hace el profesor de inglés de los fundamentos del enfoque de enseñanza por competencias dentro de la estrategia de acción que planea y ejecuta durante sus clases.

Cabe mencionar que como el segundo y el tercer instrumento mencionados son muy similares y se diseñaron simultáneamente, el proceso de validación de ambos instrumentos se describirá una vez que sea descrito el tercer instrumento para evitar duplicar la información.

### **3.4.3 Tercer instrumento: Cuestionario sobre competencias aplicado a los alumnos**

El tercer instrumento (ver *Anexo C*) aplicable a los alumnos de EMS que fueron elegidos de entre los grupos de los maestros que aceptaron participar en la investigación mediante el llenado del segundo instrumento. El principal propósito de este tercer instrumento fue el de comparar la información proporcionada por los maestros con la de sus alumnos.

A diferencia del instrumento anterior, este instrumento es altamente estructurado y está conformado únicamente con preguntas cerradas y de opción múltiple. Este cuestionario se divide en dos apartados: el primero de ellos consiste de dos preguntas, la primera de información general referente al sexo del respondiente, y la segunda sobre la percepción del alumno en relación con el dominio de las metodologías de enseñanza que tiene el profesor de acuerdo a como lo que percibe el alumno. El segundo apartado consta de 25 enunciados en los que los alumnos deberán señalar la frecuencia con la que se realizan actividades y se emplean materiales dentro de la clase de inglés que implican hasta cierto punto que el



profesor planea, ejecuta y evalúa la enseñanza empleando estrategias que concuerdan con los fundamentos del enfoque de enseñanza por competencias.

#### 3.4.3.1 Proceso de validación del segundo y tercer instrumento

Una vez diseñado el instrumento se solicitó la ayuda de profesores investigadores de la universidad de Granada, España para evaluar la calidad técnica del mismo en cuestiones de validez. Para ello, se contactaron a tres profesores de la Universidad de Granada, se les explicó el propósito de la investigación y se les enviaron por correo electrónico los cuestionarios, la lista de competencias clave desarrollada por la ANECA y que se tomaron como base para el diseño de los cuestionarios, así como los cuadros de operacionalización de los cuestionarios para que los maestros emitieran sus opiniones en torno a la redacción y la validez de las preguntas.

Una vez que los jueces analizaron el cuestionario, éstos enviaron también por correo electrónico sus opiniones en torno a los instrumentos, mismas que fueron evaluadas para la mejora del instrumento. Las opiniones en torno a los cuestionarios se resumen en la tabla que se encuentra en el *Anexo F*.

A partir de las observaciones, se realizaron algunas modificaciones de forma de tal modo que se contó con un instrumento mejor diseñado. Es importante mencionar que no se modificó la pregunta número seis que fue señalada por los jueces como uno de los reactivos que podrían causar dificultades para que los alumnos y maestros comprendieran lo que se les estaba cuestionando debido a que se trata de metodologías de enseñanza lo cual es un concepto muy amplio, pero en base al comentario que realizaron los jueces, se tomó la decisión de que durante la aplicación del cuestionario se tomara un tiempo previo para explicar tanto a alumnos como a maestros la idea general que se intenta cuestionar con este reactivo.

En cuanto al orden en el que aparecen los ítems dentro del cuestionario, a pesar de que se mencionó que éstos podrían agruparse de manera que tuvieran mayor congruencia para maestros y alumnos, se mantuvo el propuesto por la ANECA ya que precisamente plantea la atención que se concede a las competencias de acuerdo a su importancia.

### 3.5 Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó en dos momentos. El primer momento fue en el semestre julio - diciembre de 2014. Periodo en el que se aplicó el primer instrumento una vez que se completaron los procesos de jueceo y piloteo de la fase preparativa del instrumento y habiendo obtenido un cuestionario más afinado para captar la información de las variables que se pretenden explorar en esta aproximación, se procedió con la realización del trabajo de campo que a continuación se describe para la recolección de la información.

Antes del acercamiento con los docentes de inglés que forman parte de la muestra que se emplear para la investigación, se solicitó el acceso a las instituciones a través de una carta de presentación en la que se detallaron los propósitos primordiales de la investigación. La carta estuvo dirigida a los directores de los distintos planteles de Aguascalientes, y además estuvo acompañada del cuestionario que sería aplicado dentro de las instituciones, con la finalidad de que los directores estuvieran enterados de la información que se le solicitaría a los docentes e informándoles también que se garantizaría el anonimato y la confidencialidad de los profesores que accedieran voluntariamente a participar del estudio. Es importante resaltar en esta parte la buena disposición que mostraron las autoridades educativas (directores y jefes de departamento) para la aplicación del cuestionario, e incluso en algunas ocasiones se ofreció apoyo de parte de los mismos para la aplicación del cuestionario, de manera que se pudiera dejar bajo su cargo la entrega de los cuestionarios a los docentes y volver luego por los cuestionarios contestados.

El procedimiento que continuó una vez aprobado el acceso a las instituciones, fue más o menos el mismo en todos los planteles, es decir, primero los directores nos solicitaron que nos dirigiéramos ya sea con el subdirector del plantel en unos casos o con el jefe del departamento de servicios docentes en otros casos, con el fin de que éstos nos facilitaran los horarios de los profesores de inglés y que a su vez los docentes fueran enterados de que se realizaría la investigación con el consentimiento del plantel.

El tiempo de respuesta en el que se nos entregaron los horarios para poder visitar a los docentes en los distintos planteles fue muy variado, desde el caso de una plantel en el que el mismo día entregó el horario y el siguiente ya se estaba iniciando la aplicación, hasta los casos en los que se tardó hasta tres semanas en lo que se proporcionaron los horarios.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

No obstante, en los casos en los que los horarios demoraron en ser entregados, se decidió no tener acercamiento previo con los docentes puesto que los subdirectores expresaron explícitamente la importancia de que ellos fueran los que avisaran a los docentes del desarrollo de la investigación.

La aplicación del cuestionario se realizó en cada plantel inmediatamente después de haber recibido los horarios de los profesores que laboran en los mismos, sin embargo en varios de los planteles, el horario que fue entregado en papel, no coincidía con la presencia de los profesores en las aulas, o no coincidía con el número de aula en la que se suponía debería estar el profesor, por este motivo, hubo necesidad de buscar a algunos de los docentes por medio de ayuda por parte del prefecto del plantel o los propios alumnos de la escuela.

El acercamiento a los docentes se realizó en todos los casos primero localizándolo y después esperando a que terminara la clase en la que se encontraba, debido a que en las instituciones se nos dio la instrucción específica de no interrumpir a los docentes durante las clases. Además, originalmente se había planeado que los profesores contestaran el cuestionario en el mismo momento, pero para evitar algún tipo de problema, se decidió realizar la presentación muy brevemente para no quitarles tiempo de su traslado de una clase a otra y dejar el cuestionario para que lo contestaran en casa y lo entregaran posteriormente.

Por la misma razón, los únicos cuestionarios que fueron contestados en presencia del investigador fueron en los casos en los que los maestros tenían una hora libre y accedieron a contestarlo en ese momento, y el caso de un plantel en el que algunos de los profesores se encontraban en una reunión de consejo técnico y el subdirector del plantel solicitó que se empleara ese momento para aplicar el cuestionario en ese plantel.

Una vez entregados los cuestionarios a los docentes se obtuvo información de 37 profesores. Además de estos sólo había dentro de las instituciones cinco profesores más impartiendo clases de inglés, no obstante algunos de ellos no estuvieron dispuestos a participar voluntariamente en la investigación y otros no entregaron los cuestionarios a pesar de que se les contactó personalmente en diversas ocasiones para recoger los mismos.

Con los datos que se obtuvieron se procedió con la captura de la información en una base de datos diseñada para el análisis de la información y posteriormente se seleccionaron a 10 maestros en base a la información que proporcionaron de manera que tuviéramos una muestra equitativa entre docentes que tienen capacitación específica para la enseñanza del inglés y maestros que no tienen este tipo de preparación.

Una vez seleccionados los docentes que participarían de esta segunda etapa, se regresó a las instituciones para solicitar a los docentes su apoyo en la aplicación del segundo y tercer instrumento. La aplicación de estos instrumentos fue diferente de la primera aplicación en el sentido que para esta ocasión no se realizó previa cita con los docentes para su aplicación. Lo que se pretendía con esto es llegar al aula de los docentes seleccionados en cualquier momento y aplicar en ese mismo momento (con previa autorización de la dirección de cada plantel) de manera que el maestro no tuviera oportunidad de escoger el grupo de alumnos al que le aplicaríamos el cuestionario.

Es importante mencionar que todos los docentes que se seleccionaron para la segunda aplicación aceptaron colaborar en un segundo momento y una vez que los docentes aceptaron participar en la segunda etapa se les pidió que en ese mismo momento contestaran el cuestionario y que nos permitieran aplicar el cuestionario correspondiente a los alumnos mientras el docente contestaba el propio.

Cuando se platicó con los alumnos se les comunicó el motivo del cuestionario y también se les dio a todos los grupos las mismas indicaciones en torno a cómo contestar el cuestionario, en particular la pregunta en torno a las metodologías de enseñanza que aplica el docente dentro de la clase.

Una vez terminadas las aplicaciones de la primera y segunda etapa se procedió con la captura y posteriormente el análisis de la información con la ayuda de una base de datos previamente diseñada para este propósito.

## CAPITULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados que se han obtenido a partir del trabajo. Los resultados se presentan atendiendo a las preguntas de investigación tomando la información correspondiente de los tres instrumentos de obtención de información aplicados a docentes y alumnos. En primer lugar se presentan datos de información general que ayudan a identificar las características de la población que participó del estudio y en seguida se presenta la información que ayuda a contestar las preguntas de investigación planteadas para la investigación.

### 4.1 Características generales de los profesores

Dentro de los datos obtenidos de la primera aplicación a docentes se obtuvieron los siguientes datos de información general:

**Edad:** Sólo proporcionaron este dato 33 de los 37 maestros encuestados, de los que se obtuvo una edad promedio de 41 años y una desviación típica de 9, lo que se explica dado que el rango de edades es de 35 años que van desde un mínimo de edad que se encontró en 29 y el máximo en 64.

**Sexo:** Existe una mayor proporción de mujeres impartiendo clases de inglés ya que 25 de los respondientes son mujeres y 12 son hombres.

También se presentan a continuación los datos de información general obtenidos en la segunda aplicación recordando que en este caso la muestra de docentes y sus grupos de alumnos fueron elegidos en base a los resultados de la primera etapa.

**Proporción de docentes por sexo:** Se obtuvo información de 9 mujeres y sólo un hombre.

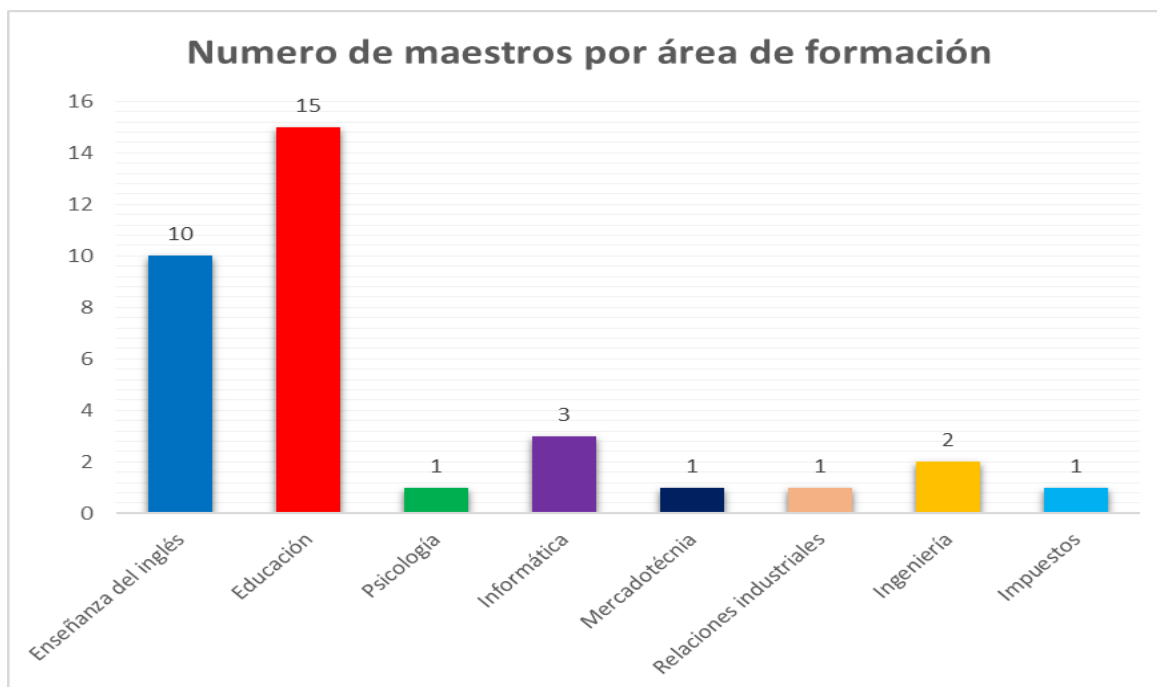
**Proporción de alumnos por sexo:** Se encuestaron a 209 alumnos hombres que representan el 50.9% de los respondientes y 203 mujeres que conforman el 49.7% restante.

## 4.2 Capacitación de los docentes

La primera pregunta de investigación que se planteó sugiere indagar sobre la capacitación con la que cuentan los profesores de inglés inscritos en la DGETI para la enseñanza de este idioma desde el enfoque de enseñanza por competencias. Para responder esta pregunta nos planteamos en el apartado teórico la idea de que la capacitación de los docentes se compone de la formación inicial, la formación continua y la formación específica en el enfoque de enseñanza por competencias por lo que se cuestionó a los docentes el nivel de preparación con que cuentan en cada uno de estos rubros. Además, por tratarse de un estudio sobre la enseñanza del inglés se preguntó a los maestros si cuentan también con una certificación oficial que les acredite sus habilidades en el idioma. Y se obtuvieron los siguientes datos:

**Formación inicial:** Todos los docentes que participaron cuentan con estudios mínimos de licenciatura. Por lo que respecta a su área de formación se observa que 10 de los profesores cuentan con una licenciatura especializada en la enseñanza del idioma inglés. 15 cuentan con estudios relacionados con el área de educación y 9 de ellos tienen estudios relacionados con otras áreas de especialidad como la informática, relaciones industriales, ingeniería, mercadotecnia, psicología, entre otros, como se puede apreciar a en la (Gráfica 1).

*Gráfica 1:* Porcentajes de maestros en sus distintas áreas de formación.



Aunque los requisitos establecidos por el servicio profesional docente son relativamente recientes y no se cuenta con información sobre lo riguroso que puedan ser los procesos de selección de profesores de los subsistemas de EMS en el momento de la elección de los candidatos en torno al área de formación. Existen discrepancias entre la capacitación que reportan los docentes y los requisitos que se encontraron para el ingreso al servicio profesional docente en la EMS de los maestros de la asignatura de inglés establecidos de acuerdo a la convocatoria para el Concurso de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en la Educación Media Superior citada en el punto 2.2.3 de este documento. Ya que en este documento se señala que para ser docente de inglés deben contar con una carrera relacionada con el estudio de lenguas y literatura o con áreas relacionadas con el turismo y el comercio internacional.

También es importante resaltar que 16 de los maestros a pesar de no contar con formación específica para la enseñanza del inglés, sí cuentan con estudios de maestría e incluso con estudios de doctorado, lo que implica que hasta cierto punto deberían tener un grado de competencia en el inglés aceptable. Si contemplamos a estos maestros por tener maestría o doctorado como maestros capacitados para impartir inglés, entonces diríamos que 29 de los 37 docentes es decir 78% de los docentes que participaron en el estudio están capacitados para impartir las clases de inglés en EMS, sin considerar aún a

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

los maestros que han corroborado su dominio del idioma a través de un examen de nivel de idioma.

La información obtenida mediante estos reactivos indica que la mayoría de los docentes de este subsistema sí cumplen de una u otra forma con los requisitos del servicio profesional docente, a pesar de que estos requisitos fueron establecidos recientemente. Desafortunadamente no todos los maestros fueron capaces de recordar su nivel de dominio del inglés o no lo han comprobado a través de un examen de nivel de dominio del idioma por lo que no podemos asegurar si los docentes cuentan o no con la suficiente habilidad en el uso del idioma inglés.

**Experiencia profesional, formación y capacitación para la docencia del inglés:** Es importante señalar que como algunos autores mencionan en el apartado teórico; a pesar de que los maestros no cuentan con una formación inicial específica para la materia que imparte, la experiencia en el campo de la educación puede proporcionar elementos de mejora de la práctica de enseñanza por lo que se cuestionó a los maestros en torno a los años de experiencia profesional con que cuentan como docente de inglés, y se obtuvo que el promedio de años impartiendo clases es de 9.6 Aunque el rango es amplio que va desde 1 hasta 31 años y la desviación estándar es de 7.8 ya que 19 de ellos tienen menos de 7 y sólo 9 tienen más de 15 años como profesores de inglés.

**Acreditación para la enseñanza del inglés:** Dentro de las preguntas que conforman la sección dedicada a obtener información sobre la capacitación docente, se cuestionó a los docentes si específicamente cuentan con una certificación que los acredite como docentes del idioma inglés y se encontró que 27 de los maestros sí cuentan con un documento de este tipo mientras que 10 más no tiene dicha acreditación. Entre los maestros que sí cuentan con ésta, 16 la obtuvieron a través de un título profesional para la enseñanza del idioma, todos a través de universidades de educación pública. Los otros 11 maestros han adquirido la acreditación a través de cursos y capacitaciones en diferentes instituciones que se distribuyen en: cinco en universidades privadas, tres en la normal superior y tres más en institutos de enseñanza del inglés como “Harmon Hall” y el “Instituto de Lenguas Internacionales”.



Es importante señalar sobre estos datos encontrados, que para la enseñanza del inglés, a pesar de que consideramos que las competencias docentes para impartir la materia de inglés se pueden adquirir por medio de capacitación, algunas de las instituciones que mencionan los docentes no son instancias que los acrediten propiamente sus habilidades para enseñanza del inglés, en todo caso es posible que en alguna de estas instancias los docentes hayan presentado un examen TOEFL que acredita únicamente su nivel de dominio del idioma. Punto que se tratará a continuación

**Nivel de dominio del idioma:** 27 de los profesores han aplicado un examen de dominio del idioma de distintos tipos, y cuentan con un documento que certifica su nivel de idioma mientras que 10 más mencionan que no han tomado un examen de este tipo. Por otra parte de este porcentaje de maestros que sí han tomado un examen de nivel de inglés, 22 de ellos recuerdan el nivel de inglés que obtuvieron y reportaron sus resultados en el examen que se ordenan de acuerdo como se aprecia en la *Tabla 2*.

*Tabla 1:* Niveles de dominio del idioma inglés

<b>Nivel de dominio</b>	<b>No. de maestros</b>
<b>C1</b>	8
<b>B2</b>	9
<b>B1</b>	3
<b>A2</b>	2
<b>Total</b>	22

De los 22 maestros que mencionan haber realizado un examen que mida su nivel de idioma, de acuerdo a la *Tabla 2* se observa que 17 de los docentes -sumando los de nivel B2 y los de nivel C1- obtuvieron resultados superiores al nivel de dominio B1 que es el nivel que los alumnos deben alcanzar al terminar sus estudios, de acuerdo con los lineamientos del Programa Nacional para Bachilleratos tecnológicos, mientras que tres de los docentes sólo lograron el nivel B1 y dos docentes más tienen un nivel que está por debajo del nivel que los alumnos deben alcanzar al concluir sus estudios de bachillerato.

Es importante aclarar que los datos proporcionados por los maestros no fueron obtenidos a través de un examen sobre nivel de idioma puesto que no se contaba con el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tiempo para ello, pero de ser correcta la información presentada por los docentes de memoria, podríamos afirmar que cinco de los docentes no tiene el conocimiento suficiente del idioma para lograr que los alumnos logren un nivel B1 de competencia del idioma, esto sin contar los 10 maestros que no han realizado un examen para conocer sus habilidades en el idioma y los 4 más que no participaron en el estudio.

**Cursos de capacitación y/o actualización para la enseñanza del idioma:** Si bien es cierto que la formación inicial de los docentes no es la única que puede determinar su capacidad para enseñar inglés a los alumnos, se cuestionó a los maestros si han tomado cursos de capacitación para actualizarse en torno a las demandas que les exige la ocupación que están desempeñando y se obtuvo como dato que nueve de los 37 maestros que contestaron la encuesta afirman no haber tomado cursos de capacitación y actualización de ningún tipo, mientras que 28 reportan que sí han tomado cursos de esta naturaleza, como por ejemplo cursos sobre el uso de tecnologías para la enseñanza del idioma, la planeación de los aprendizajes, estrategias de lectura o de comprensión para los alumnos, creación de materiales didácticos, entre otros.

**Capacitación en el enfoque de enseñanza por competencias:** Además de la capacitación en docencia y las habilidades en torno al dominio del idioma, es importante conocer si los maestros han tomado cursos de actualización encaminados a hacer frente a las demandas de introducir el modelo de enseñanza por competencias en las aulas. Por lo que se cuestionó a los maestros si han tomado cursos de capacitación sobre esta temática y se observa que 34 de los maestros si han tomado cursos de capacitación referentes al enfoque de enseñanza por competencias, y sólo tres no ha recibido este tipo de capacitación.

Cuando se les cuestionó sobre el motivo por el cual han tomado cursos de este tipo, 23 de los maestros reportan haber tomado cursos de capacitación en competencias, como parte de la actualización oficial que reciben en las instituciones educativas en las que se encuentran laborando, a pesar de que el curso o diplomado que se ofrece denominado PROFORDEMS no es un curso obligatorio, un alto número de los maestros que reportan haberlo tomado como parte de la actualización oficial, también mencionan que lo tomaron por iniciativa propia. Por otra parte, sólo un 4% menciona que lo tomaron únicamente por obligación como parte de un requisito y siete más indican que tomaron

este curso por iniciativa propia. Con base en esta información se percibe que la capacitación en torno al modelo de enseñanza por competencias es algo que llama la atención de los maestros y han puesto interés en capacitarse en el mismo. Para tener una mejor panorámica de esta situación se presentan a continuación la *Tabla 3* con los datos antes mencionados.

*Tabla 2:* Capacitación de docentes en competencias (PROFORDEMS) y sus motivos

	<b>Capacitación ofrecida en el plantel</b>	<b>Requisito de ingreso</b>	<b>Iniciativa propia</b>
Sí cuentan con el curso	34	23	4
No cuentan con el curso	3		7

Finalmente se solicitó información sobre la situación laboral de los docentes para conocer qué cantidad de docentes cuentan con una plaza y que cantidad de horas laboran por semana e identificar alguna posible relación entre la cantidad de maestros que tiene plaza y la capacitación con la que cuentan.

**Situación laboral de los maestros:** De los maestros que se encuentran laborando en las distintas instituciones, 19 son profesores de tiempo medio o completo con plaza. 16 son profesores de asignatura con plaza y dos son docentes de medio tiempo o completo sin plaza.

**Situación laboral con respecto a la carga de trabajo:** Este dato se compone del número de grupos que atienden en las escuelas y el número de horas que laboran en las mismas, en lo que respecta a esta información los datos son muy variados. El número de grupos que los profesores atienden en las instituciones va de uno hasta ocho, con una media de 4 y una desviación estándar de 1.6. En lo que se refiere al número de horas que laboran, el profesor que menos tiempo trabaja en el lugar labora seis horas y el que más horas labora permanece trabajando hasta por 50 horas aunque sus labores no incluyen únicamente la docencia frente a grupo. Por lo tanto los análisis estadísticos presentan una media de 23 horas de trabajo, una moda de 20 horas y una desviación estándar de 10.8.

Con base en las respuestas obtenidas en torno a la situación laboral encontramos que no existe una relación directa entre el nivel de capacitación de los docentes y su asignación de plazas puesto que se encontraron por un lado casos de docentes que podríamos considerar altamente preparados con estudios incluso de doctorado y capacitación en enseñanza del inglés y en competencias pero que aún en el momento de la investigación no contaban con una plaza, y por otro lado están los maestros que se podría afirmar hasta cierto punto que les falta mayor involucramiento en programas de capacitación. Sin embargo haría falta un estudio a mayor profundidad para poder tomar decisiones fundamentadas en relación a estos hallazgos.

#### **4.3 Las competencias con que cuenta el profesor de inglés de EMS.**

El segundo y el tercer instrumento de obtención de información fueron diseñados primordialmente para responder a la segunda y tercera preguntas de investigación planteadas en torno a las competencias con que cuenta el docente y a las que pone en práctica dentro de su labor educativa. Para tal motivo se tomó como referencia la lista de competencias clave de los docentes de inglés proporcionadas por la ANECA (2005) en forma de taxonomía (anexo D), ya que de acuerdo a los resultados de la investigación presentada por esta agencia, estas son las principales competencias con que deben contar los profesores que enseñan lenguas. También consideramos que las decisiones que toman los profesores en torno a las estrategias de enseñanza deben ir de acuerdo a las competencias que se pretenden movilizar durante la planeación, ejecución y evaluación de las actividades propias de la clase de inglés.

Con estas consideraciones se obtuvo información de los docentes mediante el segundo instrumento en torno a las competencias con las que cuentan relacionadas con conocimientos disciplinares. También se cuestionó sobre las competencias profesionales y académicas que movilizan durante su práctica docente. Posteriormente se solicitó la misma información a los estudiantes a través del uso del tercer instrumento y se obtuvo la siguiente información:

#### 4.4 Competencias disciplinares

Considerando que las competencias disciplinares en torno a la enseñanza del idioma se relacionan con la capacitación inicial, la capacitación continua, el conocimiento del idioma y la experiencia profesional, se cuestionó en el segundo instrumento sobre 1) el área y nivel de formación académica, 2) tiempo de experiencia que tienen como docentes, 3) nivel de dominio del idioma, y 4) nivel de dominio metodológico.

Cabe mencionar que en el contexto de esta investigación, la proporción de maestros con y sin conocimientos disciplinares en la enseñanza del idioma que se mostrará a continuación no es de mayor relevancia puesto que precisamente se seleccionaron cinco maestros con formación en enseñanza del inglés y cinco maestros con otras áreas de formación en base a la primera etapa de recolección de información, esto para realizar una comparación entre la información obtenida en ambos grupos obteniendo así la siguiente información:

**Área de formación:** Cinco de los docentes que contestaron la encuesta cuentan con formación específica para la enseñanza del inglés y los otros cinco cuentan con estudios especializados en otras profesiones. También encontramos que tres de los docentes cuentan con estudios de maestría. (*Tabla 4*)

*Tabla 4:* Niveles y áreas de formación docente

Áreas de formación	Total de maestros	Con estudios de maestría
Enseñanza del inglés	5	1
Docencia tecnológica	2	1
Psicología	1	1
Informática	1	
Educación Secundaria	1	
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>3</b>

**Experiencia docente:** La media que se obtuvo para este grupo de profesores entorno a la experiencia docente es de 10.6 años impartiendo clases, con un rango que va de los 4 a los 25 años de antigüedad y una desviación de 6.883.

**Certificado de nivel de idioma:** Siete de este grupo de docentes cuentan con un certificado que les acredita su nivel de dominio del idioma.

**Nivel de dominio metodológico:** Siete de los maestros consideran que tienen un nivel de dominio metodológico bueno para la enseñanza del inglés, mientras que los tres docentes restantes consideran que cuentan sólo con un dominio suficiente de las mismas.

De estos primeros datos proporcionados por los docentes podemos afirmar que la mayoría de los docentes que participaron en esta segunda etapa cuentan con un elevado nivel de conocimiento disciplinar puesto que cinco de ellos tiene preparación específica para enseñar inglés y tres más a pesar de no contar con la preparación inicial específica para este propósito, cuentan con estudios de nivel superior. También se aprecia que la media en torno a la experiencia frente a grupo es elevada, misma que les puede permitir un amplio conocimiento sobre el manejo del grupo y el tipo de actividades más productivas con los alumnos del bachillerato.

Sobre las competencias disciplinares, sólo se cuestionó a los alumnos sobre el nivel de dominio metodológico con que cuentan sus maestros para tener un punto de comparación con los resultados obtenidos con los docentes y encontramos que en general los alumnos tienen una buena percepción del dominio con que cuentan los docentes de inglés puesto que 43.7% de ellos consideran que sus maestros tienen un buen nivel y un 25.2% más lo consideran excelente. No obstante, se encontraron diferencias significativas entre las respuestas de alumnos que tienen un maestro con formación en inglés y los que no (*Tabla 5*).

*Tabla 5:* Percepción de los alumnos sobre el nivel de dominio metodológico de los docentes

<b>Nivel de dominio metodológico percibido</b>	Percepción alumnos en general	Alumnos de docentes con formación en inglés	Alumnos de docente sin formación en inglés
Excelente	25.2%	<b>40.7%</b>	9.4%
Muy bueno	<b>43.7%</b>	<b>43.1%</b>	<b>44.3%</b>
Suficiente	18.2%	12.0%	<b>24.6%</b>
Regular	10.9%	1.9%	<b>20.2%</b>
Deficiente	1.9%	2.4%	1.5%

De acuerdo con estos datos obtenidos, por una parte, las respuestas de los alumnos que cuentan con un docente con formación específica en enseñanza del inglés tienden a centrarse en los niveles excelente y muy bueno que suman el 83.8% del total. Por otra parte, las respuestas de los alumnos que tienen un profesor con especialidad en áreas de formación ajenas a la enseñanza del inglés tienden a concentrarse a la mitad de la escala de percepción. Aunque un 44.3% de estos alumnos consideran que sus maestros tienen un dominio muy bueno de metodologías de enseñanza, sólo 9.4% consideran que el nivel de dominio del maestro es excelente, y el 44.8% restante consideran que su maestros tienen un nivel de dominio distribuido entre regular y suficiente.

#### **4.5 Competencias profesionales**

Para contestar la tercera pregunta de investigación relacionada con la correspondencia entre las estrategias de enseñanza implementadas por el docente y las competencias que se deben movilizar de acuerdo con el ECC se toma como punto de partida el concepto de estrategia de enseñanza que se retomó del trabajo de García (2004a). En este trabajo el concepto se ha definido como la secuencia de actividades que el profesor decide y propone como pauta de intervención en el aula, y que toma forma mediante las actividades de aprendizaje, los recursos disponibles y los contenidos objeto del plan de enseñanza que tienen lugar en las etapas de planeación, ejecución y evaluación de actividades que realizan docentes y alumnos dentro y fuera del aula.

Se podría afirmar con base en esta premisa que las decisiones en torno a la secuencia de actividades que se proponen deben ser decisiones consientes con el claro objetivo de promover el desarrollo de las competencias o el conjunto de saberes de tal forma que si por ejemplo un docente de inglés que ha desarrollado actitudes relacionadas con la competencia ocho propuesta en la taxonomía que propone la ANECA (ver Anexo D), esto supondría que las decisiones estratégicas en torno a la evaluación de la habilidades de los alumnos supondría un plan de acción en el que considere aplicar diversos formas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos lo que implica que en sus clases incluirá formas de evaluación diversas como el uso de portafolios, la autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación, el uso de rubricas, entrevistas, la evaluación mediante proyectos, etc.

Es así como cada una de las competencias a las que hace referencia la taxonomía de la ANECA fue operacionalizada para que tanto docentes como alumnos puedan dar razón de las competencias que ponen en práctica a través de las decisiones estrategias pero dando cuenta de esto a partir de acciones observables en el aula de clase.

La forma en que se realizó la operacionalización de las competencias profesionales y transnacionales que se presentan en la segunda y la tercera sección de la taxonomía a la que se ha hecho mención dio como resultado que las quince competencias profesionales aunadas a las dos competencias transnacionales correspondan a los reactivos 1 al 25 de la segunda y tercera encuesta aplicadas y se observa con base en las respuestas de los docentes que por una parte la atención que se les presta a varias de ellas no corresponde con la importancia que deberían tener de acuerdo con la taxonomía, y por otra parte también se aprecia que existen discrepancias entre las respuestas de docentes y las de los alumnos en cuanto a la frecuencia con que las toman en cuenta para realizar actividades de la lengua inglesa como se podrá apreciar a continuación.

La competencia cinco de la taxonomía que hace referencia a la capacidad para planificar lo que va ser enseñado y evaluado, así como crear y desarrollar estrategias de enseñanza, actividades y materiales de clase se pretende indagar mediante las preguntas una a la tres de la encuesta aplicada (ver Tabla 6).

Tabla 6: Competencia 5: Capacidad para planear y desarrollar de materiales de clase

Reactivos	Respuestas de los docentes			Respuestas de los alumnos		
	Frecuentemente	Algunas veces	Raras veces	Frecuentemente	Algunas veces	Raras veces
1. Frecuencia con que planea la clase empleando diversas técnicas y actividades	90	10		<b>46.5</b>	31.4	22.1
2. Frecuencia con que se usan actividades y materiales elaborados por el profesor	80	20		<b>37.9</b>	26.0	<b>36.2</b>
3. Frecuencia con que se emplea el libro de texto como principal recurso de enseñanza	90	10		<b>70.8</b>	7.1	22.1



La información obtenida en torno a esta competencia permite afirmar que por una parte hay una gran congruencia entre la información que proporcionan los docentes y la que proporcionan los alumnos especialmente en la pregunta uno, donde ambas respuestas nos sugieren que los docentes planean sus clases frecuentemente. Pero también se aprecia una gran discordancia en cuanto a las conclusiones que podemos hacer con base en estas respuestas.

La discordancia que se observa es debido a que los reactivos dos y tres son preguntas –en esencia- opuestas ya que la tercera pregunta se empleó deliberadamente como una pregunta de control, de tal forma que si la pregunta dos tuviera una frecuencia elevada haría suponer que dentro del aula se trabaja mucho con actividades y materiales elaborados por el profesor, por lo tanto la pregunta tres debería tener una frecuencia muy baja puesto que el libro de texto se utiliza en menor medida. Sin embargo las respuestas de los alumnos y de los docentes a las preguntas dos y tres son muy consistentes en afirmar que el libro de texto es la principal herramienta de trabajo.

La competencia seis que se menciona en la taxonomía fue desglosada en los reactivos cuatro al siete de la encuesta (ver *Tabla 7*) y hace referencia en primer lugar a la frecuencia con que el docente diseña actividades dirigidas a lograr una comunicación suficiente tanto oral como escrita en la nueva lengua por parte de los estudiantes, y en segundo lugar hace alusión a la necesidad del establecimiento de planes individuales de enseñanza para los estudiantes en base a sus necesidades.

Tabla 7: Competencia 6. Actividades que atiendan la comunicación oral y escrita

Reactivos	Respuestas de los docentes			Respuestas de los alumnos		
	Frecuentemente	Algunas veces	Raras veces	Frecuentemente	Algunas veces	Raras veces
4. Frecuencia con que se usan actividades que promuevan la comunicación tanto oral como escrita	80	20		59.5	23.8	16.7
5. Frecuencia con que se divide el grupo para que realicen trabajos y actividades diferenciadas a partir de planes individuales	20	60	20	27.5	22.6	49.9
6. Frecuencia con que se planean actividades para que los alumnos realicen fuera del aula	40	40	20	11.2	10.4	78.4
7. Frecuencia con que se hace especial énfasis en la competencia lingüística: gramática y vocabulario	90	10		61.2	23.7	15.1

Las respuestas obtenidas en torno a las dos temáticas a las que hace referencia la competencia indican que sí se emplean frecuentemente actividades que promueven tanto la comunicación oral como escrita; información en la que coincide la información proporcionada por alumnos y docentes. Sin embargo la pregunta siete que se diseñó para corroborar esta información nos indica que en realidad en las clases se pone un alto grado de atención a la gramática y vocabulario; competencias que generalmente se asocian primordialmente con la habilidad de escritura.

Previo a la aplicación de estos instrumentos se consideró la necesidad de solicitar información más detallada en torno a esta competencia puesto que para la enseñanza del inglés es importante conocer si en realidad se presta atención al empleo del idioma para fines comunicativos. Es por ello que en el primer instrumento que se aplicó en esta investigación se solicitó información detallada sobre el tipo de actividades que se emplean en el aula mediante una escala de frecuencia que va de 1 (que significa que nunca emplean la actividad) hasta 5 (que significa que siempre emplean la actividad).

Las actividades en torno a las cuales se cuestionó a los docentes fueron seleccionadas a partir de la lista de actividades sugeridas por el MCER para promover el

desarrollo de estrategias de expresión, oral y escrita, estrategias de comprensión lectora, audiovisual y auditiva, estrategias de interacción oral y escrita, y finalmente estrategias de mediación oral y escrita. (Tabla 8)

Tabla 8: Frecuencia con la que los maestros realizan actividades sugeridas por el MCER

Actividades	Frecuencias					Total
	1	2	3	4	5	
1. Realizar comunicados dirigidos a públicos particulares (avisos, instrucciones, etc.)	4	9	6	3	12	112
2. Leer en voz alta.	1	3	7	11	12	132
3. Representar un papel ensayado.	7	9	9	3	4	84
4. Hablar espontáneamente.	3	4	5	11	11	125
5. Cantar.	12	5	9	4	4	85
6. Debatir.	6	7	12	4	3	87
7. Realizar entrevistas.	4	10	10	2	7	97
8. Realizar diversas transacciones o negociaciones.	13	9	7	1	2	66
9. Participación en conferencias por computadora.	18	6	6	1	2	62
10. Tener conversaciones y discusiones.	3	5	12	7	8	117
11. Completar formularios y cuestionarios.	0	6	8	12	9	129
12. Escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.	13	7	9	2	3	77
13. Producir carteles para exponer.	6	5	11	4	10	115
14. Escribir informes, recados, memorandos, etc.	8	5	11	5	6	131
15. Tomar notas para uso futuro.	4	4	9	8	10	121
16. Tomar mensajes como dictado.	6	10	11	5	3	94
17. Escribir de forma creativa e imaginativa.	4	1	4	15	10	128
18. Escribir cartas (personales o de otro tipo).	6	7	9	3	10	109
19. Reelaborar textos de acuerdo a retroalimentación recibida e intercambiarlos hasta que se acuerde que son adecuados	9	6	4	8	6	95
20. Intercambiar notas, memorandos, etc.	8	8	9	4	4	87
21. Mensajear empleando computadora o celular	11	7	6	1	8	87
22. Escuchar información variada de medios masivos de comunicación.	4	7	10	2	10	106
23. Escuchar conferencias y declaraciones en público como teatro, conferencias, etc.	11	6	9	2	6	88
24. Escuchar conversaciones informales a través de una grabación, película, etc.	3	4	12	4	12	123
25. Leer para obtener una comprensión general.	0	1	7	8	20	155
26. Leer para obtener información específica.	0	2	7	10	17	150
27. Leer para seguir instrucciones.	0	1	5	11	19	156
28. Leer de manera recreativa.	2	3	6	10	15	141
29. Interpretar de manera formal o informal.	4	3	11	7	10	121
30. Traducción de distintos tipos de documentos.	11	2	13	3	6	96
31. Traducción literaria (novelas, obras de teatro,	14	8	8	1	3	

poesía, libretos, etc.)						73
32. Parafrasear resumiendo lo esencial de diversos textos en la segunda lengua.	7	5	9	6	8	108
33. Parafrasear resumiendo lo esencial de diversos textos entre lengua materna y la segunda lengua.	9	5	7	6	8	104

Para calcular la frecuencia de uso de las actividades dentro de las clases representada por los totales que aparecen en la columna de la derecha, se multiplicó el número de maestros por la frecuencia con que realizan las actividades y luego se sumaron los totales de las frecuencias para obtener un resultado total para cada actividad. (Tabla 9)

Tabla 9: Operaciones realizadas para obtener la frecuencia de las actividades

No. de maestros	Frecuencia (escala ilustrativa)	Subtotal
5	1 = nunca	5
5	2 = casi nunca	10
5	3 = algunas veces	15
5	4 = casi siempre	20
5	5 = siempre	25
<b>Total</b>		<b>75</b>

Una vez obtenidas las frecuencias totales para cada actividad, se compararon las mismas para conocer las actividades que se promueven con mayor frecuencia en el aula. Considerando que el rango de variación entre la actividad que menos se emplea y la que más se emplea es de 94 puntos, se dividió el rango en tres y se tomó como referencia una frecuencia de uso de 125 puntos que representa la frecuencia mínima de uso de una actividad -en base a las respuestas obtenidas- más dos terceras partes del rango de variación.

Se empleó como punto de corte esta frecuencia para distinguir las actividades que se emplean con mayor frecuencia, observamos que sólo ocho actividades sobrepasan una frecuencia de 125 puntos. Estas actividades son las que se encuentran identificadas en la tabla de actividades con los números 2, 4, 11, 14, 17, 25, 26 y 28, y notamos que la mayoría de estas actividades se relacionan con la habilidad de lectoescritura excepto la número

cuatro, que indica que se les solicita a los alumnos que hablen espontáneamente, pero el resto de las actividades que se encuentran en este grupo representan una baja demanda cognitiva para los alumnos en el uso del idioma.

Empleando nuevamente como referencia el rango de variación, pero en este caso seleccionando la tercera parte inferior del rango obtuvimos 94 puntos de frecuencia como punto de comparación. Tomando esto como referencia para el análisis, observamos que hay diez actividades cuya frecuencia de uso se ubica debajo de este nivel. Observamos también que estas actividades en general son de mayor demanda cognitiva para los alumnos ya que requieren habilidades de interacción, mediación o interpretación ya sea a través del uso de recursos tecnológicos o de persona a persona.

Estos datos nos dan una idea de porque existe esta contradicción en los datos obtenidos en torno a la competencia seis de la taxonomía puesto que si se cuestiona a los sujetos de forma general sobre la promoción de todas las habilidades tienden a dar respuestas con tendencia a la media; pero si se realizan preguntas más específicas en torno a actividades específicas, se comienzan a ver matices importantes en los datos.

Continuando con el análisis de la competencia seis, las respuestas al reactivo cinco (Tabla 7) indican que con poca frecuencia se trabaja en grupos diferenciados a partir de planes individuales diseñados tomando en cuenta las necesidades de los alumnos. Para contar con más elementos que confirmen la información obtenida en este reactivo, se diseñó también la pregunta seis por considerar que si el profesor trabajara con planes individuales, se podría aprovechar para ello las actividades extra clase de los alumnos -incluyendo las tareas- para promover la adquisición de las habilidades en las que requieren ayuda.

Sin embargo las respuestas a esta pregunta nos confirma que no se trabaja a partir de planes individuales atendiendo diferenciadamente las necesidades de alumnos específicos puesto que las respuestas a ambos reactivos indican que es muy baja la frecuencia con la que se promueve esta competencia.

La competencia siete que se refiere al desarrollo progresivo de las competencias, tanto generales, como lingüísticas y comunicativas de los alumnos, mediante la práctica integrada de las cuatro destrezas en el aula, se indago mediante la pregunta (Tabla 10).

Tabla 10: Competencia 7: Desarrollo progresivo de las competencias generales, lingüísticas y comunicativas.

Reactivo	Respuestas de los docentes			Respuestas de los alumnos		
	Frecuentemente	Algunas veces	Raras veces	Frecuentemente	Algunas veces	Raras veces
8. Frecuencia con que se desarrolla la competencia lingüística integrando conceptos, procedimientos y actitudes dentro del aula de clase	80	20		47.6	33.4	19.0

La información obtenida en este reactivo indica que con frecuencia se desarrolla la competencia lingüística integrando conceptos, procedimientos y actitudes. Además la información proporcionada por los alumnos nos confirman las respuestas de los docentes.

Los indicadores correspondientes a la competencia ocho fueron incluidos en los reactivos nueve al diecisiete de la encuesta (*Tabla 11*). Esta competencia se refiere a la aplicación de diversas formas de evaluación del aprendizaje de los alumnos. Planeando con anticipación lo que será evaluado, el grado de éxito que se espera, los criterios e instrumentos de evaluación, así como los momentos en los que la evaluación tendrá lugar.

*Tabla 11:* Competencia 8. Aplicación de diversas formas de evaluación

Reactivos	Respuestas de los docentes			Respuestas de los alumnos		
	Frecuentemente	Algunas veces	Raras veces	Frecuentemente	Algunas veces	Raras veces
9. Frecuencia con que se emplean un portafolio de evidencias como instrumento para la evaluación	80	10	10	44.7	13.6	41.7
10. Frecuencia con que se realizan entrevistas a los alumnos como instrumento para la evaluación	30	50	20	13.4	14.8	71.8
11. Frecuencia con que se organizan debates entre los alumnos como instrumento para la evaluación	20	50	30			
12. Frecuencia con que se utiliza una rúbrica de observación de desempeño como instrumento para la evaluación	70	20	10			
13. Frecuencia con que se organizan proyectos que los alumnos deben completar como instrumento para la evaluación	80	10	10	44.8	18.2	37
14. Frecuencia con que se emplean exámenes teóricos como instrumento para la evaluación	90	10		75.2	15.0	9.8
15. Frecuencia con que se planean los objetivos de aprendizaje a evaluar, y se hacen explícitos los criterios, los instrumentos y los momentos en los que tomará lugar la evaluación	100			69.6	17.0	13.4
16. Frecuencia con que se emplea la autoevaluación como instrumento para medir el rendimiento de los alumnos	30	40	30	33.3	24.4	42.3
17. Frecuencia con que se emplea la evaluación entre compañeros para hacer juicios con respecto al rendimiento de los alumnos	30	50	20	20.2	19.0	60.7

Los resultados obtenidos en este conjunto de reactivos nos permiten hacer afirmaciones en relación con tres conceptos diferentes relacionados con la evaluación de

los aprendizajes, que son: los tipos de evaluación empleadas, los instrumentos de evaluación, y la comunicación de objetivos a los alumnos. Las respuestas obtenidas permiten hacer las siguientes aseveraciones:

1) Con respecto a los tipos de evaluación, se observa que si se emplean las tres formas de evaluación; heteroevaluación (reactivos 9 al 14) coevaluación (reactivo 17) y autoevaluación. (Reactivo 16) Aunque de las tres, según los docentes, la evaluación por parte del profesor es la que se emplea con mayor frecuencia mientras que la autoevaluación es la que menos se emplea. Por su parte los alumnos confirman que se emplea mayormente la heteroevaluación, sin embargo los alumnos consideran que la forma menos empleada es la evaluación entre compañeros.

2) Sobre los Instrumentos de evaluación se observa que los docentes emplean diversos instrumentos en mayor y menor medida, aunque los exámenes teóricos son los que prevalecen como los instrumentos más empleados. En segundo lugar aparece el uso de portafolios de evidencias y de proyectos elaborados por los alumnos, en tercer lugar aparece el uso de una rúbrica de observación mientras que los instrumentos que menos se emplean para evaluar son las entrevistas a los alumnos y los debates con fines de evaluación.

3. Finalmente, sobre la planeación y comunicación de los objetivos y los aprendizajes que serán evaluados, la totalidad de los docentes afirma que éstos sí son planeados y que se les comunica explícitamente a los alumnos los criterios, los instrumentos y los momentos en los que la evaluación tendrá lugar, información que es confirmada por los alumnos con base en sus respuestas.

La competencia nueve que se refiere a la evaluación de los conocimientos previos de los alumnos y sus necesidades, así como también a la introducción de estrategias diferenciadas para cada nivel/tipología del alumnado y de las características del contexto educativo se observa a través de los reactivos 18 y 19 (*ver Tabla 12*).

De acuerdo con las respuestas obtenidas en estos reactivos por parte de los docentes, se observa que con frecuencia se evalúan los conocimientos previos de los alumnos. Sin embargo esta información contrasta con la proporcionada por sus alumnos



ya que éstos últimos indican es poco frecuente la evaluación de los conocimientos previos de los alumnos.

En lo que se respecta al uso de materiales de trabajo que atiendan necesidades individuales de los alumnos, docentes y alumnos coinciden en que es poca la frecuencia con que esto se hace por lo que podemos afirmar que no se presta suficiente atención a esta competencia.

*Tabla 12:* Competencia 9. Evaluación de los conocimientos previos de los alumnos.

Reactivos	Respuestas de los docentes			Respuestas de los alumnos		
	Frecuentemente	Algunas veces	Raras veces	Frecuentemente	Algunas veces	Raras veces
18. Frecuencia con que se evalúan los conocimientos previos de los alumnos	80	20		38. 1	20. 1	41. 7
19. Frecuencia con que se utilizan materiales de trabajo específicos para cada grupo y con atención a las necesidades individuales de los alumnos	40	60		39. 9	23. 1	37. 0

La competencia diez hace referencia al hecho de promover el desarrollo de la producción del lenguaje tanto oral como escrito, prestando una atención especial a recursos asociados con las nuevas tecnologías como elementos de comunicación a larga distancia.

De acuerdo con la información proporcionada en el reactivo 20 de la encuesta se observó mediante la información proporcionada por los docentes que frecuentemente se promueve la educación a distancia para el desarrollo de habilidades de la lengua. Sin embargo los alumnos no coinciden en que esto se realice con frecuencia. (*Tabla 13*)

Tabla 13: Competencia 10: Uso de actividades que promueven la educación a distancia

Reactivo	Respuestas de los docentes			Respuestas de los alumnos		
	Frecuentemente	Algunas veces	Raras veces	Frecuentemente	Algunas veces	Raras veces
20. Frecuencia con que se incluyen en clase actividades que promuevan la educación a distancia (online)	50	40	10	34.7	9.0	56.3

La información relativa a esta competencia, fue identificada también desde la planeación de la investigación como un dato de suma importancia para el trabajo puesto que al considerar la comunicación como el objetivo primordial de la enseñanza del idioma, es importante conocer en qué medida los maestros están echando mano de los recursos tecnológicos de los que puedan disponer para promover la mejora de las habilidades de la lengua. Para tal motivo, en el primer instrumento de obtención de información, se elaboró un listado de recursos materiales para la enseñanza y se cuestionó a los docentes empleando una escala de frecuencias sobre el uso que hacen de los mismos. (Tabla 14)

La forma de establecer las frecuencia de uso de los recursos fue la misma que se utilizó para establecer la frecuencia con que se realizan las diversas actividades de la tabla 9. Posteriormente se calculó también el rango y se establecieron puntos de corte para distinguir las actividades con mayor o con menor frecuencia de uso. Con estos datos se trabajó a partir de 150 puntos para distinguir los recursos que se emplean con mayor frecuencia y 122 puntos para los que se emplean menos frecuentemente.

Tabla 14: Frecuencia con la que los maestros emplean diversos recursos en el aula.

Recursos	Frecuencias					Total
	1	2	3	4	5	
1. Pizarrón o equivalente.	0	0	1	4	32	179
2. Libro de texto para ejercicios, consulta, etc.	1	1	1	6	28	170
3. Material auditivo.	1	1	7	11	17	153
4. Material visual en forma de video (Clips, películas, etc.)	1	4	12	7	13	138
5. Material visual en forma de imagen (Dibujos, láminas, etc.)	3	2	8	7	14	129
6. Proyector.	5	3	7	7	12	120
7. Materiales impresos que presenta información cotidiana (periódico, revistas, etc.)	3	6	11	9	6	114
8. Material impreso diseñado o adaptado por usted (ejercicios, actividades)	1	3	10	13	9	134
9. Organizadores visuales previamente preparados (Posters, murales, laminas, etc.)	4	6	8	7	10	118
10. Aplicaciones de internet u otro tipo de software para PC.	2	4	5	7	19	148
11. Objetos físicos (realia).	8	2	11	5	8	105
12. Juegos (de mesa, dinámicos, concursos, etc.)	8	10	7	5	5	94
13. Celulares	14	3	10	0	9	95

Con base en los puntos de corte, las respuestas obtenidas nos indican que los recursos que se emplean con mayor frecuencia por parte de los docentes son: el pizarrón, el libro de texto y los materiales auditivos. Aunque también encontramos muy cerca de este punto el empleo de internet y software para PC. Es posible que este resultado se obtenga debido a que en todas las instituciones en las que fue aplicado el cuestionario se cuenta con un laboratorio de cómputo disponible para los maestros de inglés.

Esta información, por tanto coincide con las respuestas proporcionadas por los alumnos a la competencia nueve, lo que nos indica que en realidad en este nivel no se emplean con tanta frecuencia los recursos tecnológicos para promover la práctica de todas las habilidades. Sin embargo cabe mencionar que esto probablemente se pueda deber a la insuficiencia de recursos que pueda prevalecer en las correspondientes instituciones puesto que es difícil que un laboratorio sea suficiente para dar cabida a los grupos de alumnos inscritos por plantel educativo.

La competencia once se refiere a la capacidad del docente para estimular el desarrollo de aptitudes de orden metalingüístico / metacognitivo y cognitivo para la

adquisición de la nueva lengua, mediante tareas relevantes y con sentido y cercanía al alumnado. Sin embargo se consideró que los conceptos a los que se refiere esta competencias son conceptos abstractos elevados para los alumnos del bachillerato, por lo tanto se limitó la encuesta a cuestionar la frecuencia con la que el maestro promueve el uso de actividades que promueven la autoreflexión y la consciencia de las capacidades de los alumnos como se observa en el reactivo 21 (*Tabla 15*).

La información proporcionada por docentes y alumnos coincide en que se ofrecen con mediana frecuencia actividades que promueven el uso de habilidades metacognitivas a partir de la reflexión que los alumnos hacen sobre su propio aprendizaje.

*Tabla 15:* Competencia 11. Actividades que promueven la autoreflexion.

Reactivo	Respuestas de los docentes			Respuestas de los alumnos		
	Frecuentemente	Algunas veces	Raras veces	Frecuentemente	Algunas veces	Raras veces
21. Frecuencia con que se ofrecen actividades y situaciones de clase en las que los alumnos sean conscientes y reflexionen sobre su propio aprendizaje	50	40	10	41.1	28.9	30.1

La competencia doce que corresponde al desarrollo de actitudes y representaciones positivas y de apertura a la diversidad lingüística y cultural en el aula se cuestionó mediante la pregunta 22 de la encuesta (*Tabla 16*).

En relación a esta competencia se observó que las respuestas obtenidas sugieren que muy frecuentemente durante las clases se realizan actividades que promueven el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad lingüística y cultural.

Tabla 16: Competencia 12. Uso de actividades que promueven actitudes positivas hacia la diversidad cultural y lingüística en el aula

Reactivo	Respuestas de los docentes			Respuestas de los alumnos		
	Frecuentemente	Algunas veces	Raras veces	Frecuentemente	Algunas veces	Raras veces
22. Frecuencia con que se realizan actividades encaminadas específicamente a desarrollar actitudes positivas sobre la diversidad cultural y lingüística en el aula	80	10	10	61.3	18.2	20.4

La competencia trece se refiere a que el docente muestre una actitud receptiva hacia los errores en la producción/comprensión del idioma orientando el trabajo de los alumnos a partir de la reflexión. La práctica de esta competencia se indagó por medio del reactivo 23 (Tabla 17).

La totalidad de los docentes en sus respuestas afirman que sí tienen una actitud receptiva hacia los errores de los alumnos. Sin embargo los alumnos no coinciden en que esta sea la actitud mostrada por sus profesores al menos desde su percepción puesto que las repuestas de ellos estuvieron muy dispersas y principalmente distribuidas entre las opciones “Frecuentemente” y “raras veces” lo cual propicia que las respuestas se distribuyan mucho en la tabla de resultados.

Tabla 17: Competencia 13.

Reactivo	Respuestas de los docentes			Respuestas de los alumnos		
	Frecuentemente	Algunas veces	Raras veces	Frecuentemente	Algunas veces	Raras veces
23. Frecuencia con que se brinda un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para experimentar, equivocarse y volver a intentar	100			35.9	28.6	35.3

La competencia catorce hace referencia a la habilidad del docente para seleccionar y diseñar material educativo procedente tanto de la literatura infantil en la lengua objeto como de los medios de la prensa audio/visual y escrita.

La información relativa a esta competencia fue solicitada en el reactivo 24 de la encuesta (Tabla 18). Y resultó con base a las respuestas que los docentes y alumnos no coinciden en la frecuencia con que esto se practica dentro del aula, puesto que los docentes señalan que con mucha frecuencia seleccionan y diseñan materiales audiovisuales tomados de fuentes como los medios de comunicación para realizar actividades de clase, mientras que los alumnos indican que no es tan alta la frecuencia con que el docente promueve esta competencia en el aula.

Tabla 18: Competencia 14.

Reactivo	Respuestas de los docentes			Respuestas de los alumnos		
	Frecuentemente	Algunas veces	Raras veces	Frecuentemente	Algunas veces	Raras veces
24. Frecuencia con que se seleccionan materiales de trabajo audiovisuales tomados de fuentes tales como los medios de comunicación masiva	50	40	10	40. 3	19. 3	40. 3

Con base a la teoría en la que se orienta el EEC considerando que una de sus características principales es, que dentro de las clases se propicie la resolución de problemas cercanos a la realidad de los alumno. Se identificó la importancia de esta competencia dentro de las actividades de la lengua puesto que se puede echar mano de la información actual proporcionada por los medios de comunicación para promover el uso de materiales audiovisuales. Observando también que dentro de los salones de clase de los bachilleratos de esta modalidad no existen los medios para proyectar material audio visual. Se consideró que si el maestro emplea este tipo de recursos muy probablemente necesitará hacer uso del laboratorio.

Por lo tanto, se cuestionó mediante el primer instrumento a todos los profesores sobre los lugares en los que imparten cotidianamente sus clases, y se obtuvo como respuesta que 20 de los 37 maestros dan la clase de inglés tanto en el aula como en el laboratorio de cómputo con el que disponen en el plantel. Mientras que 14 de ellos sólo imparte clases en el aula y tres más respondieron que sólo imparte sus clases en el laboratorio.

Esta pregunta nos pudiera dar indicios de que en efecto los docentes procuran utilizar este tipo de recursos aunque la percepción de los alumnos sea diferente lo que puede deberse a la disponibilidad de laboratorio.

La competencia quince relativa al uso de técnicas de expresión corporal y de dramatización como recursos comunicativos, se cuestiona en el reactivo 25 (Tabla 21), en donde se observa que las respuestas de los docentes sugieren que con mucha frecuencia se promueve el uso de técnicas de expresión corporal y dramatización, sin embargo los alumnos afirman que esto se hace con poca frecuencia. (Tabla 19)

Tabla 19: Competencia 15. Comparativa de respuestas de docentes y alumnos

Reactivo	Respuestas de los docentes			Respuestas de los alumnos		
	Frecuentemente	Algunas veces	Raras veces	Frecuentemente	Algunas veces	Raras veces
25. Frecuencia con que se promueve el empleo de gestos, expresión corporal y dramatización como recursos para la enseñanza y el aprendizaje	80	10	10	32.4	22.6	45.0

#### 4.6 Competencias académicas transnacionales

En la taxonomía de competencias de la ANECA además de las competencias que se relacionan con los conocimientos profesionales de los docentes, también se incluyen dos competencias adicionales denominadas por la agencia como competencias transnacionales que básicamente hacen referencia a la atención que los docentes deben poner en que los

alumnos adquieran habilidades de apertura hacia la cultura del lenguaje que se está adquiriendo así como a la participación tanto de docentes como de alumnos en actividades que involucren el intercambio cultural con residentes de otros países.

Estas competencias transnacionales también fueron sujeto de cuestionamiento de tal forma que la competencia dieciséis enlistada en la taxonomía fue cuestionada mediante el reactivo 26 de la encuesta aplicada (Tabla 20) y en la cual se cuestiona si el docente promueve el conocer suficientemente de la(s) cultura(s) de la lengua que enseña, así como sus principales manifestaciones. Los datos obtenidos en el cuestionario aplicado a los docentes denotan que si se presta atención al desarrollo de esta competencia con cierta regularidad, además los alumnos coinciden la información proporcionada por los docentes.

Tabla 20: Competencia 16. Comparativa de respuestas de docentes y alumnos

Reactivo	Respuestas de los docentes			Respuestas de los alumnos		
	Frecuentemente	Algunas veces	Raras veces	Frecuentemente	Algunas veces	Raras veces
26. Frecuencia con que se promueve el conocimiento suficiente de la cultura y del lenguaje así como sus principales manifestaciones	40	60		43.3	31.4	25.3

Finalmente la competencia diecisiete que se refiere a colaborar, diseñar y, en su caso, tutorizar actividades de intercambio cultural con residentes de otros países, mostrando habilidades de gestión de estos procesos, incluidos los programas locales, autónomos, nacionales e internacionales de intercambio de alumnado y profesorado. Esta competencia fue evaluada a través del reactivo 27 de la encuesta (Tabla 21) en la que se observa que de acuerdo con las respuestas los docentes si se motiva con bastante frecuencia la participación de los alumnos en programas de intercambio, sin embargo la información proporcionada por los alumnos contradicen las respuestas de los docentes a este indicador puesto que no consideran tan alta la frecuencia con la que esto se pone en práctica.



Tabla 21: Competencia 17. Comparativa de respuestas de docentes y alumnos

Reactivo	Respuestas de los docentes			Respuestas de los alumnos		
	Frecuentemente	Algunas veces	Raras veces	Frecuentemente	Algunas veces	Raras veces
27. Frecuencia con que se motiva a la participación en programas de intercambio con otros centros educativos de habla inglesa	60	10	30	19. 2	15. 6	65. 2

Los resultados obtenidos a través de los instrumentos aplicados en este trabajo de investigación sugieren que si existe correspondencia entre las estrategias de enseñanza que se implementan en el aula y las competencias que se deberían movilizar de acuerdo con el EEC puesto que en mayor o menor medida tanto docentes como alumnos afirman que dentro de las clases de inglés se ponen en práctica actividades que movilizan competencias como las que identificó la ANECA como importantes en el momento de planear, ejecutar y evaluar las actividades de clase cotidianas.

A través de los datos recabados se puede discernir -hasta cierto punto- a cuál de las competencias se les presta mayor atención por parte de los maestros. Y es posible afirmar con base en la información obtenida que: ya sea por los recientes requisitos establecidos por el Servicio Profesional Docente o por iniciativa propia; los maestros prestan mucha atención a las competencias relacionadas con conocimientos disciplinares puesto que como se observó en los datos obtenidos. Los docentes de inglés del subsistema DGETI del estado de Aguascalientes, en general tienen un alto grado de preparación académica.

Finalmente, centrandó la atención en los resultados obtenidos en las competencias que se promueven con menor frecuencia, podemos distinguir las áreas de oportunidad que son necesaria atender para mejorar la práctica docente y en la medida de los posible asegurar que los alumnos de este nivel educativo logren las competencias que se espera que adquieran durante su transcurso por este nivel educativo.

## CAPITULO V. CONCLUSIONES

Como conclusión de este trabajo y con base en los resultados obtenidos, puede decirse que se cuenta con una mayor cantidad de información sobre la situación de la enseñanza del inglés en el subsistema DGETI del Estado de Aguascalientes y particularmente de la correspondencia entre las decisiones estratégicas de los docentes del idioma inglés y las tendencias del país en torno a la adopción del EEC en los currículos de todo el sistema educativo.

También se puede aseverar a la luz de las respuestas proporcionadas a las preguntas de investigación, que los docentes todavía tienen camino por recorrer como para aseverar que han adaptado completamente sus actividades de enseñanza al modelo de enseñanza por competencias promoviendo en cada oportunidad la práctica del idioma en contextos lo más cercano posibles a la realidad.

A pesar de que la investigación realizada proporcionó información para afirmar que en general los docentes cuentan con capacitación suficiente y que la mayor parte de las decisiones estratégicas que toman en torno a la enseñanza corresponden a las características que sugiere el enfoque por competencias para las clases de inglés; es importante mencionar que se conservan practicas docentes que dificultan el tránsito efectivo hacia una forma de enseñanza que se ajusten a las tendencias internacionales como son:

- La utilización de recursos como el pizarrón y el libro de texto como principal herramienta para la enseñanza del idioma.
- El empleo constante de actividades que promueven principalmente el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en una materia en la que se requiere que se fomente lo más posible la comunicación tanto dentro como fuera del aula.
- La tendencia de los docentes a ocupar el rol principal del aula limitando las oportunidades para que los alumnos practiquen el idioma en cualquier oportunidad posible.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- La atención constante a la gramática y la adquisición de vocabulario para reducir la cantidad de errores que cometen los alumnos en lugar de permitirles experimentar con el idioma y equivocarse para aprender de sus propios errores.

Cabe resaltar que algunas de las prácticas que se han mencionado no son necesariamente responsabilidad única del docente, especialmente la que se refiere a los recursos de enseñanza. Sin embargo existen alternativas que se pueden emplear en las clases para subsanar la problemática que se ocasiona cuando las instituciones se encuentran limitadas de recursos para proveer las herramientas que faciliten las actividades de enseñanza-aprendizaje. Estas alternativas a las que se hace mención pueden ir desde el trabajo que se les puede asignar a los alumnos como tarea, hasta el uso de la tecnología celular y el internet a través de aplicaciones, entre otros; especialmente en estos tiempos en que la capacidad de comunicación ha tenido avances significativos y que además en este nivel educativo los alumnos están aprendiendo -si no es que ya lo han hecho- a ser mucho más independientes y a responsabilizarse de su propio aprendizaje.

Aunque también es cierto que la labor docente no es para nada menor, por lo contrario es una labor muy compleja y los docentes tienen una gran responsabilidad con el simple hecho de planear sus clases que en muchas ocasiones significa atender alumnos de varios niveles de enseñanza distintos con alumnos de características totalmente diferentes, como para todavía exigirles que sean ellos los que busquen la manera de soslayar las carencias de las instituciones educativas.

Es por esto que es importante realizar investigaciones que engrosen la cantidad de información disponible para dar cuenta de la situación que viven las instituciones y en particular los actores educativos de manera que cada instancia correspondiente este informado y pueda poner lo que este a su alcance con base en decisiones fundamentadas de manera que poco a poco se contribuya al fortalecimiento del sector educativo y del país en general.

En lo que respecta a este trabajo de investigación, puede decirse que los resultados obtenidos en la investigación son satisfactorios en la medida que proporcionan información para contestar las preguntas de investigación planteadas. Pero también es importante señalar que por una parte sólo se dirigió a una muestra muy específica que apenas cubre un

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

subsistema de los once subsistemas existentes en el Estado. Mientras que por otra parte sólo se presenta información descriptiva de la realidad que se investigó y de la cual algunos de los resultados son un tanto contradictorios lo que indica que hace falta profundizar aún más en el tema mediante diferentes propuestas de investigación que permitan quizá una explicación causal que explique si la razón de que algunos datos se contradigan provienen de diferencias de percepciones, de la tendencia a proporcionar respuestas socialmente aceptables o de problemáticas más complejas que requieren el establecimiento de programas de mejora o incluso de instancias que provean lineamientos específicos congruentes que mejoren las prácticas de enseñanza del inglés.

Finalmente cabe mencionar que una de las limitantes más prominentes de esta investigación se debió a la amplitud interna de las competencias de la taxonomía con la que se trabajó como principal insumo para la elaboración de los instrumentos de obtención de información que fueron aplicados. De tal suerte que algunas de las competencias que se enlistan en la taxonomía parecen contener dimensiones que no son tan cercanos como deberían. Por ejemplo la competencia uno de esta lista menciona por un lado que el maestro debe tener la habilidad para planear lo que se va a enseñar y evaluar, mientras que en segundo plano la misma competencia hace referencia a la capacidad de crear estrategias de enseñanza, diferentes tipos de actividades así como los materiales de clase.

Sin embargo también hay que señalar que en el contexto mexicano no se encontró un listado de competencias específicamente diseñadas para la enseñanza del inglés. Aunque la SEP propuso una serie de competencias genéricas, disciplinares y profesionales advirtiendo que éstas pueden ser adaptadas para emplearse en cualquier materia incluyendo la enseñanza del inglés, este listado no es tan específico, por lo tanto se tomó la decisión de emplear la lista de competencias propuesta por ANECA puesto que fue diseñada con base en investigaciones serias de carácter internacional. Por tanto una tarea pendiente para esta investigación sería trabajar en la definición de una serie de competencias específicamente diseñadas para guiar la labor de los docentes de inglés como lengua extranjera en el contexto mexicano.

## REFERENCIAS

- Acuña, K., Irigoyen, J., Jiménez, M., y Noriega, J. (2012) Educación basada en competencias: consideraciones sobre la percepción del docente. Revista de Educación y Desarrollo. No. 20. México.
- Andrade R. (2008) El enfoque por competencias en educación. Revista de filosofía y Letras. Año 3. No. 39. México.
- ANUIES. (2013) Diplomado PROFORDEMS; Competencias docentes en el Nivel Medio superior. SEP.
- Arabela-Chong, M. y Castañeda, R. (2013) Sistema educativo en México: El modelo de competencias, de la industria a la educación. Sincronía: Revista de filosofía y letras. Año XVII, No. 63. Universidad de Guadalajara.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. Red U. Revista de Docencia Universitaria, No. 2
- Canale, M. (1983) De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Antologías de textos de didáctica del español: El enfoque comunicativo.
- Castillo, M. (2003). La enseñanza del inglés como lengua extranjera en el bachillerato: una propuesta curricular centrada en el desarrollo de habilidades lingüísticas básicas. Revista Panamericana de Pedagogía. No. 4. Pp. 39-56.
- Coiffier-López, F. (2013) la profesionalización de la planta docente en el bachillerato: un Estudio de sus características socioeconómicas, condiciones Laborales y formación del docente. Tesis de maestría inédita. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Colom,A.; Sureda,J. Y Salinas,J. (1988). Tecnología y medios educativos. Barcelona: Cincel Kapelusz

Cols, E. (2008). La formación docente inicial como trayectoria. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional. Buenos Aires: Mimeo. Recuperado de:  
[http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Cols\\_Laformacion\\_docente\\_inicial\\_como\\_trayectoria.doc](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Cols_Laformacion_docente_inicial_como_trayectoria.doc) el 04 de junio de 2015.

Consejo Europeo (2001). Marco Común europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación.

Crespillo (2011) Enfoque comunicativo y enfoque por tareas en el aprendizaje de una L2. Revista de Creación Literaria y Humanidades GRIBALFARO. Año X, No. 71.

Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Paris, UNESCO. Madrid ed. Santillana

DeSeCo. (2005). Definition and Selection of Competencies. Executive summary.

DGETI (2014) Concurso de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en la Educación Media Superior. SEP.

Díaz-Barriga, F. y Rigo, M. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. Universidad Nacional Autónoma de México.

Díaz, M. (2006) Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Universidad de Oviedo. España. Consultado en:  
[http://www.uvic.es/sites/default/files/Ensenanza\\_para\\_competencias.PDF](http://www.uvic.es/sites/default/files/Ensenanza_para_competencias.PDF)  
 el 15 de marzo de 2016.

DOF. (2008a) Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato.

DOF. (2008b) Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada.

Donoghue, J. (*Coord*) (2015) Sorry. El aprendizaje del inglés en México. México.

Duhalde, M.A. y Cardelli, J. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. Cuadernos de Pedagogía. 308, 38-45.

Education First (2014) EF. English Proficiency Index.

Ek, J. A., y Trim, J. L. M. (1984). Across the threshold: Readings from the modern languages: projects of the council of europe. Oxford: Pergamon.

Fernández, (2006) Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24 · 2006, pp. 35 – 56. Consultado en: [http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso35\\_2009/ Metodologiasactivas.pdf](http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso35_2009/ Metodologiasactivas.pdf). El 15 de marzo de 2016

Fierro-López, L.E., Martínez-Lobatos, L., y Cordero-Arroyo, G. (2014) La formación del profesorado de inglés en escuelas primarias públicas. *Revista electrónica educa. Universitaria de la Universidad pedagógica Nacional*. México.

García C.M. (2002) Los profesores como trabajadores del conocimiento. *Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida*. *Revista Educar* (Vol. 30 pp. 27-56)

García, M.R. (2004a) Estrategia de enseñanza. *Diccionario enciclopédico de didáctica*. (Vol. 1, pp. 658-659). Ed. Aljibe, México.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

García, M.R. (2004b) Estrategia didáctica. Diccionario enciclopédico de didáctica. (Vol. 1, pp. 659-662). Ed. Aljibe, México.

Hernández (2014) el 10% de maestros de bachillerato no cursó licenciatura. Excélsior. Consultado en: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/09/24/983426> el 12 de marzo de 2016.

Hymes, D. (1972) On communicative competence. En Pride, J.B., y Holmes, J. (eds.) Sociolinguistics. Selective readings. Harmondworth: Penguin. Pp. 269-293.

IEA, (2011) Oferta educativa estatal de educación media en Aguascalientes. Dirección de planeación y evaluación. Directorio 2010 - 2011.

De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Perú. Consultado en: <http://www.oei.es/cayetano.htm> el 03 de junio de 2015.

Llurda, E. (2004) Non-native-speaker teachers and English as international language. International journal of applied linguistics. Vol. 14. No. 3.

López, G., y Tinajero, G. (2009) Los docentes ante la reforma del bachillerato. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 14, No. 43. Pp. 1191-1218.

López, R. (2012) El viejo y el mar: una estrategia didáctica para la enseñanza del inglés. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, vol. 12, núm. 3. Pp. 1-19 Costa Rica.

Madrid, D. (2014): "The new competency-based foreign language teacher education in the European context". En: M. L. Pérez Cañado & J. Ráez



Padilla (eds.). Digital Competence Development in Higher Education. An International Perspective (pp. 19-35).

Madrid, D. y McLaren, N. (2004) TEFL in primary education. Ed. Universidad de Granada, España.

Márquez, A.C. y Tójar, J.C. (2009) La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica. Tesis doctoral. Universidad de Málaga, España. Consultado en: <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/17676356.pdf> el 04 de junio de 2015.

Moliner, L., Castellón, C., y Loren, C. (2009) La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: Buenas prácticas en Chile. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.

Moreno, T. (2009) El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. Revista de la educación superior. Vol. 39, No. 154

Moreno, T. (2012) La evaluación de competencias en Educación. Sinéctica No. 39. Pp 1-20. Consultado en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2012000200010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200010&lng=es&tlng=es). El 4 de junio de 2015.

Murillo, F.J. (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Santiago de Chile: Unesco. Recuperado de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Bibliografia/Attachments/85/96.pdf> el 03 de marzo de 2015.

Murillo-Garza, A. Martínez-Puga, J., Rodríguez-Sánchez, J.L., Pérez-López, J. y Torres-Grimaldo, O.U. (2014) Moisés Sáenz Garza, Transformador de la Realidad Educativa en México. Revista Iberoamericana de Ciencias. Vol. 1, No. 4. México.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Nunan, D. (1988) *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge University Press, Cambridge. UK.

Parra, D. (2003) *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. SENA Regional Antioquia. Medellín, Colombia. Consultado en: <https://historia1imagen.files.wordpress.com/2015/06/5-manual-de-estrategias-de-enseñanza-aprendizaje.pdf> el 03 de abril de 2015.

Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 14 No. 1 Pp. 67-80.

PNIEB (2011) *Fundamentos Curriculares*. SEP. México.

Quezada, C. (2011) La popularidad del inglés en el siglo XXI. *Revista académica de investigación*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Ramírez, J.L. (coordinador) (2010) *Las Investigaciones sobre la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en México: Una Segunda Mirada*. México D.F. Cengage Learning-Universidad de Sonora-Universidad Autónoma del Estado de Morelos-Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Ramírez, J.L. (2009) estado del conocimiento sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México. *Revista iberoamericana de educación*. No. 51.

Rychen, D. y Salganik, L. (2003). A holistic model of competence. In Rychen, D. y Salganik, L. (Eds.). *Key competencies for successful life and a well-functioning society* (41-62). Göttingen: Hogrefe y Huber.

Salinas, J. (s.f) *Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza – aprendizaje*.

SEMS (2012) Programa de Formación de recursos humanos basada en competencias PROFORHCOM fase II.

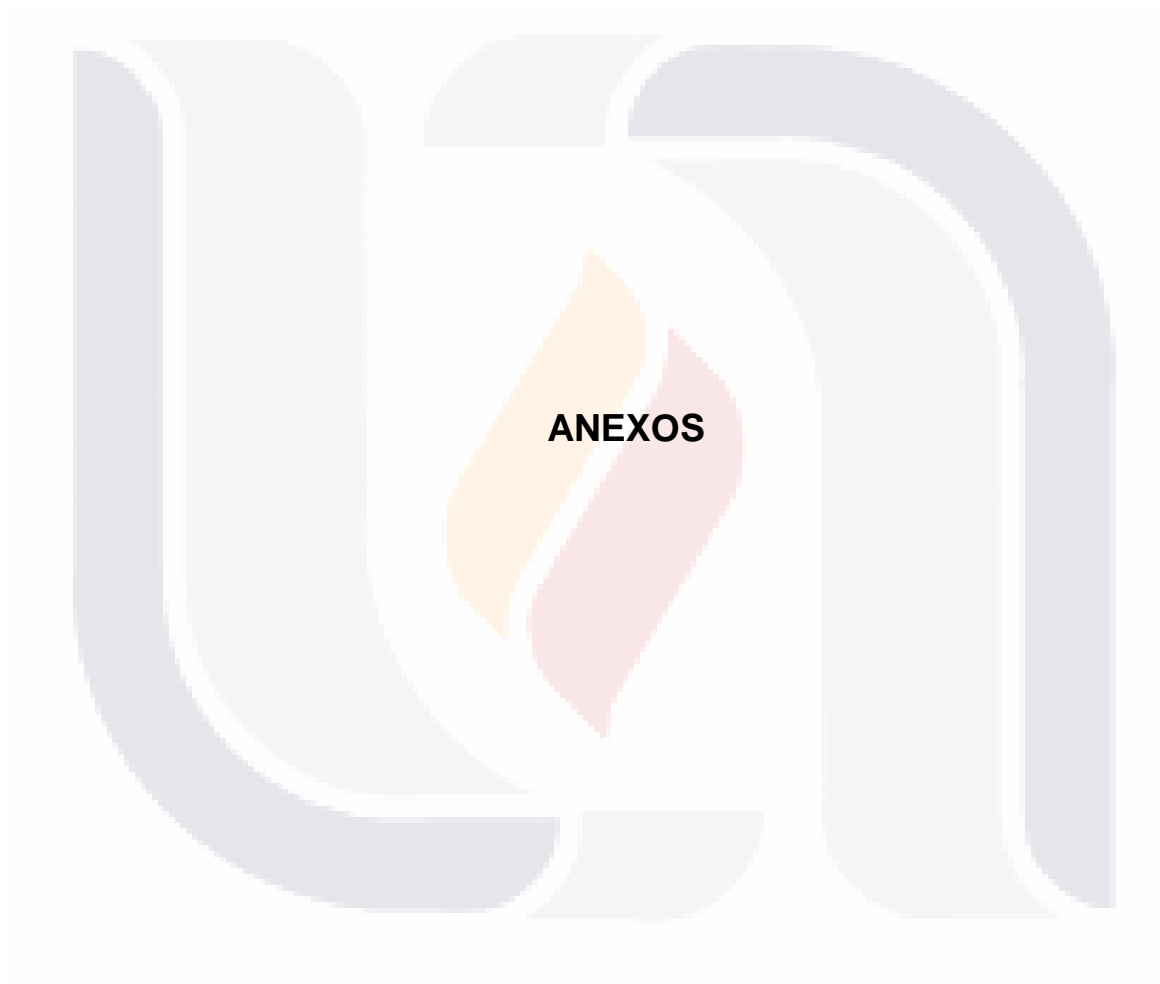
SEMS (2013) Bachillerato tecnológico. Programa de estudios. Acuerdo Secretarial 345: componente básico y propedéutico asignatura de inglés. SEP

SEP (2009) Plan de estudios de educación básica: Primaria. México.

SEP (2015) Perfiles Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes. Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica. México. Consultado en:  
[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/parametros\\_indicadores/PERFILES\\_INGRESO\\_FEBRERO%202015.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/parametros_indicadores/PERFILES_INGRESO_FEBRERO%202015.pdf) el 15 de abril de 2016.

SEP, Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. (2008). La enseñanza de idiomas en México. Diagnóstico, Avances y Desafíos.

Székely, M., Donoghue, J. y Pérez H. (2015). El estado del aprendizaje del inglés en México en J. Donoghue (Coord) (2015) Sorry. El aprendizaje del inglés en México. México.



Anexo A: Cuestionario para docentes de inglés de sobre capacitación docente



**CUESTIONARIO PARA DOCENTES DE INGLÉS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN AGUASCALIENTES**

Estimado profesor:

Este cuestionario se enmarca en un proyecto de investigación que se lleva a cabo en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, relacionado con las estrategias de enseñanza de los profesores de inglés en las aulas de Educación Media Superior. El presente está diseñado para recabar información sobre el perfil profesional de los docentes de inglés que laboran en la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) en el Estado de Aguascalientes.

Por tal motivo, solicitamos su valiosa colaboración en el llenado de este instrumento; cabe señalar que la información que usted nos facilite, será de gran utilidad para conocer la formación de los profesores de inglés en este nivel, así como algunas condiciones en las que laboran, lo que pudiera ser valioso para la promoción de la capacitación docente.

Le recordamos que la información obtenida a través de este medio será manejada de forma estrictamente anónima y confidencial para lo fines específicos de la investigación.

Si tiene dudas o comentarios sobre este cuestionario, puede contactar al responsable de la investigación o enviar un correo a la siguiente dirección electrónica:

Eduardo Zermeño Pérez  
 Lic. Enseñanza del Inglés  
 Correo electrónico: zermeno\_eduardo08@yahoo.com.mx

**Instrucciones:** Lea con atención cada una de las preguntas y conteste de acuerdo a lo que se le solicita (tachando la respuesta que corresponda o completando el enunciado).

**I. Información general**

1. Fecha de nacimiento. Día \_\_\_\_ Mes \_\_\_\_ Año \_\_\_\_

2. Sexo          M                                   F

**II. Formación profesional**

3. De las siguientes opciones, seleccione el último grado de escolaridad que concluyó. En el caso de que tenga estudios de posgrado, favor de anotar también el área de especialización.

- a) Bachillerato o equivalente
- b) Educación normal básica
- c) Licenciatura o equivalente           Área de formación: \_\_\_\_\_
- d) Educación normal superior           Área de formación: \_\_\_\_\_
- e) Maestría                                       Área de especialización: \_\_\_\_\_
- f) Doctorado                                     Área de especialización: \_\_\_\_\_
- g) Otros estudios                              Especifique: \_\_\_\_\_

**III. Experiencia docente en enseñanza del inglés**

4. Número de años que ha impartido clases de inglés en educación media superior. \_\_\_\_\_

5. Grados (semestre) en los que ha impartido clases en educación media superior (marque todos los que correspondan).

Primero           Segundo           Tercero           Cuarto           Quinto           Sexto

IV. Formación para la enseñanza del inglés

6. Señale si cuenta con formación académica específica para la enseñanza del inglés o un certificado que le acredite como docente de inglés.

Sí  No  (pase a la pregunta 9)

7. Indique qué documento le acredita esta formación.

- a) Título o certificado profesional
- b) Cursos de capacitación o actualización
- c) TKT entrenamiento y certificación
- d) Otro (especifique) \_\_\_\_\_

8. Institución en la que se formó.

- a) Universidad pública
- b) Universidad privada
- c) Normal superior
- d) Universidad de Cambridge
- Otra (especifique): \_\_\_\_\_

9. Señale si cuenta con un certificado o comprobante que le acredite su nivel de dominio del idioma.

Sí  No  (pase a la pregunta 11)

10. Si cuenta con un certificado de nivel de inglés, indique el tipo de certificación y el nivel de dominio del idioma en términos de nivel A1 a C2. Para hacerlo, apóyese en el cuadro de equivalencias que aparece enseguida. En caso de que cuente con un tipo de certificación diferente, a los que aparecen en la tabla, anote el nombre de ésta y la puntuación obtenida.

a) Tipo o nombre de la certificación (Ejemplo TOEFL): \_\_\_\_\_

b) Nivel de dominio (Ejemplo B2) \_\_\_\_\_

Cuadro de Equivalencias

Nivel de dominio MCER*	Certificación					
	BULATS	CAMBRIDGE GENERAL ENGLISH EXAMS	TOEFL (IBT)	TOEFL (ITP)	TOEIC	CAMBRIDGE (IELTS)
A1	A1	*	*	≤ 400	≥ 200	*
A2	A2	Key English Test (KET)	*	≤ 440	≥ 385	3.5 – 3.9
B1	B1	Preliminary English Test (PET)	57-86	480 - 520	≥ 790	4.0 - 5.4
B2	B2	First Certificate in English (FCE)	87-109	550 -580	≥ 1095	5.5 – 6.9
C1	C1	Certificate in Advanced English (CAE)	110-120	≤ 600	≥ 1345	7.0 – 8.4
C2	C2	Certificate of Proficiency in English (CPE)	*	≤ 657	*	8.5 +

\*MCER = Marco Común Europeo de Referencia de idiomas

**V. Formación continua o de actualización en enseñanza del idioma inglés**

11. Indique si ha tomado cursos de actualización o capacitación para la enseñanza del inglés.

Sí  No  (pase a la pregunta 12)

12. Especifique tres de los cursos que ha tomado en los últimos años para actualizarse en la enseñanza del inglés.

Nombre o contenidos principales vistos en el curso

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**VI. Formación en el enfoque educativo de competencias**

13. Señale si ha recibido formación o capacitación en el enfoque educativo por competencias.

Si  No  (pase a la pregunta 15)

14. En caso de haber recibido formación en el enfoque educativo por competencias, señale el principal motivo por el que la tomó.

- a) Como parte del proceso de actualización de profesores que realiza la SEP o IEA
- b) Como requisito de ingreso o permanencia de la institución donde labora o laboraba
- c) Por iniciativa propia
- d) Otra (especifique) \_\_\_\_\_

**VII. Situación laboral**

15. Elija la opción que mejor describa su situación laboral en esta institución.

- a) Docente de medio tiempo o tiempo completo con plaza
- b) Docente de medio tiempo o tiempo completo sin plaza
- c) Docente de asignatura con plaza
- d) Docente de asignatura sin plaza
- e) Docente temporal cubriendo alguna incapacidad o permiso
- f) Otro (especifique) \_\_\_\_\_

16. Número de grupos que atiende en esta institución: \_\_\_\_\_

17. Número de horas que trabaja en esta institución: \_\_\_\_\_

**VIII. Prácticas y estrategias docentes**

18. Indique el o los espacios en que imparte su clase de inglés.

- a) Aula
- b) Laboratorio
- c) Ambos
- d) Otro lugar (especifique el lugar) \_\_\_\_\_

19. En una escala del 1 al 5 considerando 1 como *nunca* y 5 como *siempre*, señale la frecuencia con que usted emplea dentro de la clase de inglés cada uno de las siguientes actividades

Actividades	Frecuencia de uso				
	1	2	3	4	5
1. Realizar comunicados dirigidos a públicos particulares (avisos, instrucciones, etc.)					
2. Leer en voz alta.					
3. Representar un papel ensayado.					
4. Hablar espontáneamente.	1	2	3	4	5
5. Cantar.	1	2	3	4	5
6. Debatir.	1	2	3	4	5
7. Realizar entrevistas.	1	2	3	4	5
8. Realizar diversas transacciones o negociaciones.					
9. Participación en conferencias por computadora.	1	2	3	4	5
10. Tener conversaciones y discusiones formales e informales.	1	2	3	4	5
11. Completar formularios y cuestionarios.	1	2	3	4	5
12. Escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.	1	2	3	4	5
13. Producir carteles para exponer.	1	2	3	4	5
14. Escribir informes, recados, memorandos, etc.	1	2	3	4	5
15. Tomar notas para usarlas como referencias futuras.	1	2	3	4	5
16. Tomar mensajes como dictado.	1	2	3	4	5
17. Escribir de forma creativa e imaginativa.	1	2	3	4	5
18. Escribir cartas (personales o de otro tipo).	1	2	3	4	5
19. Reelaborar textos de acuerdo a retroalimentación recibida e intercambiarlos hasta que se acuerde que son adecuados	1	2	3	4	5
20. Intercambiar notas, memorandos, etc.	1	2	3	4	5
21. Mensajear empleando computadora o celular	1	2	3	4	5
22. Escuchar información variada de medios masivos de comunicación.	1	2	3	4	5
23. Escuchar conferencias y declaraciones en público como teatro, conferencias, etc.	1	2	3	4	5
24. Escuchar conversaciones informales a través de una grabación, película, etc.	1	2	3	4	5
25. Leer para obtener una comprensión general.	1	2	3	4	5
26. Leer para obtener información específica.	1	2	3	4	5
27. Leer para seguir instrucciones.	1	2	3	4	5
28. Leer de manera recreativa.					
29. Interpretar de manera formal o informal.	1	2	3	4	5
30. Traducción de manera exacta distintos tipos de documentos.	1	2	3	4	5
31. Traducción literaria (novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc.)	1	2	3	4	5
32. Parfrasear resumiendo lo esencial de diversos textos en la segunda lengua.	1	2	3	4	5
33. Parfrasear resumiendo lo esencial de diversos textos entre lengua materna y la segunda lengua.					



20. en una escala del 1 al 5 considerando 1 como *nunca* y 5 como *siempre*, señale la frecuencia con que usted usa **dentro de la clase** de inglés cada uno de los materiales de apoyo que se muestran en la tabla siguiente.

Material de apoyo y equipo	Frecuencia de uso				
	1	2	3	4	5
1. Pizarrón o equivalente.	1	2	3	4	5
2. Libro de texto para ejercicios, consulta, etc.	1	2	3	4	5
3. Material auditivo.	1	2	3	4	5
4. Material visual en forma de video (Clips, películas, etc.)	1	2	3	4	5
5. Material visual en forma de imagen (Dibujos, láminas, etc.)	1	2	3	4	5
6. Proyector.	1	2	3	4	5
7. Materiales impresos que presenta información cotidiana (periódico, revistas, etc.)	1	2	3	4	5
8. Material impreso diseñado o adaptado por usted (ejercicios, actividades)	1	2	3	4	5
9. Organizadores visuales previamente preparados (Posters, murales, laminas, etc.)	1	2	3	4	5
10. Aplicaciones de internet u otro tipo de software para PC.	1	2	3	4	5
11. Objetos tridimensionales (realia).	1	2	3	4	5
12. Juegos (de mesa, dinámicos, concursos, etc.)	1	2	3	4	5

¡Muchas gracias por su atención y colaboración!

Anexo B. Cuestionario para maestros sobre competencias específicas de la enseñanza del inglés



**CUESTIONARIO PARA MAESTROS  
SOBRE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS**

Este cuestionario se enmarca en un proyecto de investigación que se lleva a cabo en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México y la Universidad de Granada, España., y está relacionado con las competencias específicas de lengua extranjera de los profesores de inglés.

El objetivo de la investigación es conocer la capacitación con la que cuentan los docentes para la implementación del enfoque de enseñanza por competencias, y por tal motivo, solicitamos su valiosa colaboración en el llenado de este instrumento. Le recordamos que la información obtenida a través de este medio será manejada de forma estrictamente anónima y confidencial para lo fines específicos de la investigación.

Si tiene dudas o comentarios sobre este cuestionario, puede contactar al responsable de la investigación enviando un correo a la siguiente dirección electrónica:

Eduardo Zermeño Pérez, Licenciado en enseñanza del inglés  
Correo electrónico: zermeno\_eduardo08@yahoo.com.mx

**Información General**

Instrucciones: Responda a las siguientes preguntas marcando con una "X" o proporcionando la información solicitada.

1. Sexo:      Hombre       Mujer

2. Nombre del grado de primer ciclo (licenciatura) que ha obtenido:  
\_\_\_\_\_

3. Nombre del o los grados de segundo ciclo que ha obtenido (en caso de que aplique):  
Maestría: \_\_\_\_\_  
Doctorado: \_\_\_\_\_

4. Años de experiencia como docente de inglés: \_\_\_\_\_

5. Nombre o tipo de certificación que le acredita su nivel de dominio del inglés: \_\_\_\_\_

6. ¿Qué nivel de conocimiento considera que tiene sobre las diferentes metodologías de enseñanza específicas del inglés?

Excelente       Bueno       Suficiente       Regular       Deficiente

**Sobre las actividades de clase**

Basando sus respuestas en lo que hace en su clase de inglés durante la planeación y la implementación, indique la frecuencia con la que realiza cada una de las siguientes actividades. Tomando como referencia una escala de 1 a 5 en la que: **5 = Siempre**, **4 = A menudo**, **3 = Algunas veces**, **2 = Casi nunca** y **1 = Nunca**

Actividades	Frecuencia				
	1	2	3	4	5
<b>Frecuencia con que se realizan estas actividades en la clase de inglés</b>	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	A menudo	Siempre
1. Planear la clase empleando diversas técnicas y actividades de forma que ésta sea fluida y no haya momentos en los que se desaproveche el tiempo	1	2	3	4	5
2. Usar actividades y materiales elaborados por el profesor empleando situaciones reales para desarrollar las diferentes habilidades	1	2	3	4	5
3. Emplear el libro de texto como principal recurso de enseñanza para mantener un orden de los contenidos de enseñanza y aprendizaje	1	2	3	4	5
4. Usar actividades que promuevan la comunicación tanto oral como escrita	1	2	3	4	5
5. Dividir el grupo para que realicen trabajos y actividades diferenciadas a partir de planes individuales para distintos tipos de inteligencias y para las distintas necesidades de los alumnos	1	2	3	4	5
6. Planear actividades para que los alumnos realicen fuera del aula en las que sigan en contacto con el idioma	1	2	3	4	5
7. Hacer especial énfasis en la competencia lingüística: gramática y vocabulario	1	2	3	4	5
8. Promover el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa progresivamente en los alumnos mediante la integración de conceptos, procedimientos y actitudes dentro del aula de clase	1	2	3	4	5
9. Emplear un portafolio de evidencias como instrumento para la evaluación del aprendizaje	1	2	3	4	5
10. Realizar entrevistas a los alumnos como instrumento para la evaluación del aprendizaje	1	2	3	4	5
11. Organizar debates entre los alumnos como instrumento para la evaluación del aprendizaje	1	2	3	4	5
12. Utilizar una rúbrica de observación de desempeño como instrumento para la evaluación del aprendizaje	1	2	3	4	5
13. Organizar proyectos que los alumnos deben completar como instrumento para la evaluación del aprendizaje	1	2	3	4	5

14. Diseñar exámenes teóricos como instrumento para la evaluación del aprendizaje	1	2	3	4	5
15. Planear los objetivos de aprendizaje a evaluar, y hacer explícitos los criterios, los instrumentos y los momentos en los que tomará lugar la evaluación	1	2	3	4	5
16. Emplear la autoevaluación como instrumento para medir el rendimiento de los alumnos, es decir que los alumnos se evalúen a sí mismos	1	2	3	4	5
17. Emplear la evaluación entre compañeros para hacer juicios con respecto al rendimiento de los alumnos, es decir que los alumnos participan en la evaluación de sus compañeros	1	2	3	4	5
18. Evaluar los conocimientos previos de los alumnos y sus necesidades para conocer lo que ya dominan y lo que necesitan antes de comenzar temas nuevos	1	2	3	4	5
19. Utilizar materiales de trabajo específicos para cada grupo y con atención a las necesidades individuales de los alumnos y las características de su contexto	1	2	3	4	5
20. Incluir en clase actividades que promuevan la educación a distancia (online) para el aprendizaje del idioma promoviendo el uso de distintos recursos tecnológicos (TICs)	1	2	3	4	5
21. Ofrecer actividades y situaciones de clase en las que los alumnos sean conscientes y reflexionen sobre su propio aprendizaje	1	2	3	4	5
22. Realizar actividades encaminadas específicamente a desarrollar actitudes positivas sobre la diversidad cultural y lingüística en el aula	1	2	3	4	5
23. Brindar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para experimentar, equivocarse y volver a intentar	1	2	3	4	5
24. Seleccionar materiales de trabajo audiovisuales tomados de fuentes tales como los medios de comunicación masiva	1	2	3	4	5
25. Promover el empleo de gestos, expresión corporal y dramatización como recursos para la enseñanza y el aprendizaje (paralenguaje).	1	2	3	4	5
26. Promover el conocimiento suficiente de la cultura y del lenguaje así como sus principales manifestaciones	1	2	3	4	5
27. Motivar a la participación en programas de intercambio con otros centros educativos de habla inglesa	1	2	3	4	5

Gracias por su atención

Anexo C. Cuestionario para alumnos de bachillerato sobre competencias específicas de la enseñanza del inglés



**CUESTIONARIO PARA ALUMNOS DE BACHILLERATO  
SOBRE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS**

Este cuestionario se enmarca en un proyecto de investigación que se lleva a cabo en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México y la Universidad de Granada, España., y está relacionado con las competencias específicas de lengua extranjera de los profesores de inglés.

El objetivo de la investigación es conocer la capacitación con la que cuentan los docentes para la implementación del enfoque de enseñanza por competencias, y por tal motivo, solicitamos tu valiosa colaboración en el llenado de este instrumento. Te recordamos que la información obtenida a través de este medio será manejada de forma estrictamente anónima y confidencial para lo fines específicos de la investigación.

Si tienes dudas o comentarios sobre este cuestionario, puedes contactar al responsable de la investigación enviando un correo a la siguiente dirección electrónica:

Correo electrónico: [zermeno\\_eduardo08@yahoo.com.mx](mailto:zermeno_eduardo08@yahoo.com.mx)

Eduardo Zermeno Pérez, Licenciado en enseñanza del inglés

**Información General**

Instrucciones: Responde marcando con una "X" tus respuestas a las siguientes preguntas:

1. Sexo:      Hombre       Mujer

2. ¿Qué nivel de conocimiento consideras que tiene tu profesor de inglés sobre diferentes metodologías de enseñanza?

Excelente       Bueno       Suficiente       Regular       Deficiente

**Sobre las actividades de clase**

Basando tus respuestas en lo que se hace en clase de inglés indica la frecuencia con la que realizas cada una de las siguientes actividades. Tomando como referencia una escala de 1 a 5 en la que:

5 = Siempre, 4 = A menudo, 3 = Algunas veces, 2 = Casi nunca y 1 = Nunca.

Actividades	Frecuencia				
	1	2	3	4	5
<b>Frecuencia con que realizas estas actividades en la clase de inglés</b>	<b>Nunca</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Algunas</b>	<b>A menudo</b>	<b>Siempre</b>
1. Cambiar de actividades de forma que la clase sea fluida y no haya momentos en los que se desaproveche el tiempo.	1	2	3	4	5
2. Emplear actividades y materiales elaborados o diseñados por el profesor empleando situaciones reales.	1	2	3	4	5
3. Emplear el libro de texto como principal recurso de aprendizaje.	1	2	3	4	5
4. Usar actividades que promuevan la comunicación tanto oral como escrita.	1	2	3	4	5
5. Dividir el grupo en ocasiones para que realicen trabajos y actividades diferentes de acuerdo a las distintas necesidades de los alumnos.	1	2	3	4	5
6. Realizar actividades de inglés fuera del aula en las que siguen en contacto con el idioma.	1	2	3	4	5
7. Hacer especial énfasis en la gramática y el vocabulario.	1	2	3	4	5
8. Promover el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa progresivamente en los alumnos mediante la integración de conceptos, procedimientos y actitudes dentro del aula de clase.	1	2	3	4	5
9. Emplear un portafolio en el que van incorporando evidencias de las actividades que van realizando y que a la vez funciona como instrumento para la evaluación del aprendizaje.	1	2	3	4	5
10. Hacer entrevistas a los alumnos para evaluar su nivel de aprendizaje en el idioma.	1	2	3	4	5
11. Organizar proyectos de trabajo (Project work) que los alumnos deben completar como instrumento para la evaluación del aprendizaje.	1	2	3	4	5
12. Contestar exámenes teóricos para la evaluación del aprendizaje.	1	2	3	4	5
13. Que el profesor explique los objetivos de aprendizaje, los criterios, los instrumentos y los momentos en los que tomará lugar la evaluación.	1	2	3	4	5
14. Realizar autoevaluaciones de su desempeño en el aprendizaje del idioma.	1	2	3	4	5
15. Realizar evaluaciones entre compañeros para conocer las opiniones de los demás sobre el propio desempeño.					
16. Evaluar los conocimientos que ya tienen los alumnos sobre diversos temas para conocer lo que ya dominan y lo que necesitan antes de comenzar temas nuevos.	1	2	3	4	5
17. Utilizar materiales de trabajo que atiendan sus necesidades individuales de acuerdo a las características de su entorno.	1	2	3	4	5
18. Ofrecer actividades y situaciones de clase en las que los alumnos sean conscientes y reflexionen sobre su propio aprendizaje.	1	2	3	4	5
19. Incluir actividades que promuevan la educación a distancia (online) para el aprendizaje del idioma promoviendo el uso de distintos recursos tecnológicos para la enseñanza (TICs).	1	2	3	4	5

20. Realizar actividades encaminadas específicamente a desarrollar actitudes positivas sobre la diversidad cultural y lingüística en el aula.	1	2	3	4	5
21. Brindar un entorno seguro y cálido en el que los alumnos se sientan libres y confiados para experimentar, equivocarse y volver a intentar.	1	2	3	4	5
22. Emplear materiales de trabajo audiovisuales tomados de fuentes tales como los medios de comunicación masiva.	1	2	3	4	5
23. Promover en el aula el empleo de gestos, expresión corporal y dramatización como recursos para la enseñanza y el aprendizaje (paralenguaje).	1	2	3	4	5
24. Promover el conocimiento suficiente de la cultura y del lenguaje que se está aprendiendo.	1	2	3	4	5
25. Motivar a la participación en programas de intercambio con otros centros educativos de habla inglesa.	1	2	3	4	5

Gracias por tu atención

## Anexo D. Taxonomía de competencias del profesor de inglés

### **COMPETENCIES RELATED TO DISCIPLINARY KNOWLEDGE (KNOWING)**

1. To have mastery in communicative competence as well as good linguistic knowledge and socio-cultural knowledge of the target language (3.7)
2. To know the main pedagogical trends and methods in foreign language teaching for children as well as the application of these in the FL classroom at the different levels established in the curriculum (3.2)
3. To know the cognitive and linguistic bases for the acquisition of first and additional languages (3.0)
4. To have sufficient communicative competence in at least one other EU language (English, French, German, Italian, etc.) or language from other countries (Arabic, Russian, Chinese, etc.) (2.1)

### **PROFESSIONAL COMPETENCES (KNOWING HOW)**

5. To be able to plan what is to be taught and assessed, as well as to create and develop teaching strategies, types of activities and class materials (3.5)
6. To design activities intended to promote sufficient oral and written communication by students in the new language, establishing individual plans for those students who need them. (3.49)
7. To develop general, linguistic and communicative competencies progressively in students, through the integrated practice of concepts, procedures and attitudes in the FL class (3.4)
8. To apply diverse ways of assessing student learning: planning objectives to be assessed, the degree of success, assessment criteria and instruments, and the points at which assessment will take place. (3.1)
9. To assess previous knowledge and needs, introducing different strategies for students at their own levels (individual differences) and for the



characteristics of the educational context. (3.1)

10. To encourage the development of oral and written language, paying special attention to new technological resources and elements from distance education. (3.1)

11. To be able to encourage the development of metalinguistic/metacognitive skills for the acquisition of the new language, through relevant tasks which are meaningful and appropriate for students. (3.0)

12. To be able to develop attitudes and positive, open representations towards linguistic and cultural diversity in the classroom. (3.0)

13. To be receptive towards pupils' errors in production/understanding, guiding work through analysis. (3.0)

14. To select and design educational materials and resources from children's literature in the target language and from written and audiovisual media sources. (2.7)

15. To use gestures, expression, and dramatisation as resources. (2.7)

#### **TRANS-NATIONAL COMPETENCIES**

16. To have sufficient knowledge of the culture(s) and language being taught along with its principal manifestations (3.0)

17. To collaborate in, design and, where appropriate, to guide activities involving cultural exchange with residents from other countries, showing management skills in these processes, including local, regional, national and international student and teacher exchange programmes. (2.6)

(ANECA, 2005 en Madrid, 2014)

Anexo E. Resultados de jueceo del primer instrumento

<b>I. Sobre la presentación del instrumento a los profesores de EMS</b>		
<b>Juez 1</b>	<b>Juez 2</b>	<b>Juez 3</b>
Evitar el empleo del adjetivo valioso o valioso.  Evitar el comentario de que el instrumento puede ayudar a la toma de decisiones puesto que los maestros lo pueden tomar en sentido de amenaza a su trabajo, o explicar decisiones en qué sentido.		
<b>II. Sobre las instrucciones</b>		
<b>Juez 1</b>	<b>Juez 2</b>	<b>Juez 3</b>
Son adecuadas	Son precisas.	
<b>III. Sobre las preguntas de información general</b>		
<b>Juez 1</b>	<b>Juez 2</b>	<b>Juez 3</b>
No hubo comentarios de parte de los jueces		
<b>IV. Sobre las preguntas de formación profesional</b>		
<b>Juez 1</b>	<b>Juez 2</b>	<b>Juez 3</b>
<b>Ítem</b>	<b>Comentarios</b>	
3	* Cambiar Licenciatura o nivel superior por posgrado, ya que la licenciatura también es nivel superior * Como ya están las cajitas para la respuesta, ¿qué tan necesario es el inciso? Aplica para todos los reactivos como este...	
<b>V. Sobre la experiencia docente en enseñanza del inglés</b>		
4	Viendo el cuadro de operacionalización, no sólo es si ha dado clase en EMS sino la experiencia en general: años dando clase... quizá se pueda agregar primero una pregunta al respecto y otra en la que se pregunte si ha dado clase en otro nivel o tipo educativo.	
<b>VI. Sobre la formación inicial en enseñanza del inglés</b>		
7	Falta espacio para respuesta	En cuanto a los certificados y diplomas podrías delimitarlo un poco más, es decir anotar por ejemplo el TKT, DELTA, IDLTM, CELTA, etc.
<b>VII. Sobre la formación continua o de actualización en enseñanza del inglés</b>		

9	¿No sería suficiente con la temática?	¿Temática o nombre del curso? ¿Cuál es la diferencia entre temática y contenidos? ¿Una es general y los otros son específicos?	
<b>VIII. Sobre la formación en el enfoque educativo de competencias</b>			
10			Antes de la pregunta 10, hacer la pregunta de: ¿Sabe lo que es el enfoque educativo por competencias? Si no (pase a la pregunta....)
<b>IX. Sobre la situación laboral</b>			
12	* En el cuadro de operacionalización señala "en la o las distintas en las que pudiera trabajar"... se pudiera agregar alguna(s) pregunta(s) al respecto... y es parte del perfil: saber si trabaja en más de una institución (actualmente es lo más típico)	No hay espacio para especificar si existe otra situación laboral posible.	
13			Pregunta 13 y 14 acento en la palabra "número"
14		Quitar negrita en (espacios) (Cuál) Con acento	
<b>X. Sobre las prácticas y estrategias docentes</b>			
16		Entonces puede escribir más ¿cierto? De ser así, ¿lo puede hacer en las mismas líneas o agregará usted unas cuantas más? ¿Usted cree que los profesores tienen una idea clara de cómo nombrar las estrategias que emplean? Es decir ¿también quisiera usted indagar si saben eso? Lo comento porque tal vez si usted da todas las opciones posibles y deja un espacio para la opción Otra: _____ exista mayor variedad en las respuestas.	Podrías agregar preguntas un poco más a tu tema de tesis que es las estrategias de enseñanza, es decir ampliar un poco el cuestionario con preguntas de opciones (para no hacerlo tan largo), en lugar de preguntas abiertas, referentes a estas estrategias.
17	El formato debería estar igual que en la anterior (poner subtítulo centrado y en negritas Materiales didácticos)		

Anexo F. Resultados de jueceo del segundo instrumento

Comentarios en torno a las preguntas	
Ítem:	Comentarios obtenidos
6. ¿Qué nivel de conocimiento considera que tiene sobre las diferentes metodologías de enseñanza específicas del inglés?	<p>Para los maestros: esta pregunta es demasiado amplia. Lo que considera cada maestro como metodologías de enseñanza es bastante amplio y podría ser que la respuesta no dé un dato objetivo.</p> <p>Para los alumnos: Es difícil que los alumnos cuenten con la información suficiente para saber que son metodologías y que nivel tiene el maestro sobre las mismas.</p>
Comentarios en torno a la escala:	
¿No crees que sería apropiado emplear una escala del 1 al 4 para evitar el 3 de comodín?	
El orden de la escala parece estar inverso: Considero que el 1 debería ser “siempre” e ir en negativo hasta el 5 “Nunca”.	
Me parece que los ítems están un poco desordenados, a no ser que el orden de tus objetivos planteados así lo aconseje. Revisa si hay una mejor manera de ordenar las preguntas para que las preguntas que abordan temas similares se encuentren agrupadas en bloques.	
En mi opinión considero que el cuestionario cubre todas las competencias clave señaladas en la lista, pero el cuestionario está planteado de tal modo que todos los maestros van a dar las respuestas deseables. Es decir claro que puedo decir que uso las TIC pero no me pregunten cuáles porque entonces si estaría en problemas para dar un dato más exacto.	