

# Elementos básicos para el diseño de un programa de formación en enseñanza del inglés

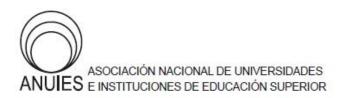






# Elementos básicos para el diseño de un programa de formación en enseñanza del inglés





Jaime Valls Esponda Secretario General Ejecutivo

Roberto Villers Aispuro Director General Académico

Jesús López Macedo Director General de Vinculación Estratégica

José Aguirre Vázquez Director General de Planeación y Desarrollo

Yolanda Legorreta Carranza Directora General de Asuntos Jurídicos

Fernando Ribé Varela Director General de Administración



420.7 LC10.1007

E44 E44

Elementos básicos para el diseño de un programa de formación en enseñanza del inglés / Alejandra Margarita Romo López, coordinadora general. – México,

Ciudad de México: ANUIES, Dirección de Investigación e Innovación Educativa, 2019. Recurso en línea (49 páginas).

- 1. Inglés Estudio y enseñanza. 2. Maestros de inglés Capacitación de
- 3. Planificación curricular 4. Educación Investigación 5. Educación internacional
- I. Romo López, Alejandra Margarita, coordinador II. Serie

# Coordinación General

Alejandra Margarita Romo López (ANUIES)

#### Comité Académico

María del Carmen Contijoch Escontría (UNAM) Laura Emilia Fierro López (UABC) María Elizabeth Moreno Gloggner (UNACH) María del Carmen Reyes Fierro (UJED) Rebeca Elena Tapia Carlín (BUAP) Daniel Ernesto Vázquez Hernández (UADY) Liliana María Villalobos González (UdeG)

# **Representantes Institucionales**

Karen Lusnia (UNAM) María Teresa Mallén Estebaranz (UNAM) Cecilia Araceli Medrano Vela (UJED) David Guadalupe Toledo Sarracino (UABC)

# Apoyo a la Coordinación General

Angelina Romero Herrera (ANUIES) Laura Leticia Guzmán Hernández (ANUIES)

© 2019 ANUIES Tenayuca 200 Col. Sta. Cruz Atoyac Ciudad de México

ISBN 978 607 451 145 1



# Contenido

Introduction	5
I. Referentes teórico-contextuales	8
1.1 Las tendencias en la formación desde los niveles básicos, los nuevos perfiles de egreso y l de la ANUIES para mejorar la enseñanza del inglés	a propuesta 8
1.2. La formación docente en la enseñanza del inglés y perfiles de egreso	18
1.3. Perspectivas de formación y actualización docente en la enseñanza del inglés	20
II. Marco Metodológico	26
2.1 Objetivo general	26
2.2 Muestra participante	26
2.3 Instrumento de recolección de datos	27
2.4 Procedimiento	27
III. Resultados del diagnóstico	28
3.1 Perfil docente	28
a) Tipo de formación académica de los profesores	29
b) Experiencia docente	34
3.2 Situación laboral y apoyos institucionales	35
a) Tipo de nombramiento	35
b) Tipo de contratación	36
c) Tipo de actualización recibida y apoyos institucionales	36
3.3 Necesidades percibidas por los docentes	38
a) Competencias necesarias a desarrollar en los alumnos	38
b) Necesidades de formación y/o actualización docente para mejorar la práctica docente	39
c) Necesidades de actualización para fortalecer el desarrollo profesional docente	40
IV. Hacia un nuevo esquema de formación docente	42
Referencias	44



#### Introducción

Desde el año 2015, la Secretaría General Ejecutiva de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), desarrolla el proyecto estratégico *Programa de Formación para la Enseñanza del Inglés*, en el nivel superior, en el cual se reconocen dos aspectos fundamentales: la importancia de la internacionalización de la vida académica y profesional y, en consecuencia, la necesidad de lograr un manejo competente de una lengua extranjera en el contexto de una sociedad global.

Por ello, tomando en cuenta que México enfrenta grandes retos en materia de enseñanza del inglés para que su población alcance un nivel de dominio adecuado y una comunicación plena, se consideró que este Programa tiene la oportunidad de realizar más acciones para continuar trabajando con los docentes e impactar favorablemente en la formación profesional de los estudiantes.

De esa forma, se propuso la integración de un Comité Académico con especialistas de universidades públicas, provenientes de las seis regiones del país, bajo la coordinación de la Dirección de Investigación e Innovación Educativa de la ANUIES. Una vez constituido el Comité, sus integrantes se dieron a la tarea de realizar un estudio que arrojara datos sobre los profesores de inglés de educación media y superior de las instituciones asociadas, para que, con base en los resultados encontrados, se fundamentara una propuesta didáctico-pedagógica para la formación docente, que propiciara una transformación cualitativa en el proceso formativo de sus estudiantes.

Inicialmente se plantearon las siguientes preguntas orientadoras: ¿quiénes son los profesionistas que están al frente de la enseñanza de la lengua inglesa en las instituciones de educación superior?, ¿cuál es su perfil académico?, ¿cuál es la forma de contratación?, ¿qué inquietudes profesionales tienen?, ¿cuáles son las necesidades de formación que perciben en ellos y en sus alumnos?, ¿cómo han contribuido las instituciones de educación superior en la formación docente?

Para responder a estas interrogantes, en el primer apartado se hace una revisión de los referentes teóricos contextuales sobre las tendencias para mejorar la enseñanza del inglés en los



diversos niveles educativos, desde la perspectiva de la internacionalización del currículum, apuntaladas por la UNESCO y la OCDE. Así mismo, se muestran algunas cifras relativas a la demanda creciente en el aprendizaje de lenguas extranjeras en América Latina y El Caribe y se retoman los planteamientos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), como el estándar internacional para medir el nivel de comprensión, expresión oral y escrita de una lengua, a efecto de vislumbrar un horizonte de los escenarios deseables a alcanzar en el dominio del inglés, en la escala mundial. Del mismo modo y en contra parte, se hace un análisis de las acciones emprendidas por el sistema educativo mexicano y cómo se encuentra el país en esta materia, con base en lo que ha impulsado la SEP para el aprendizaje de la lengua inglesa en la educación básica, y los objetivos que se han establecido en los siguientes subsistemas. En el mismo apartado se resaltan las acciones que la ANUIES propone para fortalecer la enseñanza del inglés en la educación superior. A nivel del aula, se analiza la formación docente en la enseñanza del inglés y los perfiles de egreso; se problematiza el contexto intercultural al que se enfrenta el profesor de inglés, las necesidades pedagógicas que requiere para lograr acompañar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Además, se enfatiza la importancia de la formación y la actualización docentes, donde se subrayan algunas características de los programas de desarrollo profesional continuo, así como los modelos planteados por Anderson (2018) sobre el Desarrollo Profesional Continuo: el Top-Down (descendente), el Bottom-Up (ascendente), y el denominado Interactivo.

En el segundo apartado se describe el marco metodológico considerando el modelo *Bottom-Up* (ascendente) propuesto por Anderson (2018) para el diseño del instrumento con el objetivo de detectar de forma puntual las necesidades de formación y actualización de los docentes de inglés en los niveles medio y superior, se presenta el objetivo general y la muestra participante, misma que estuvo integrada por 272 profesores provenientes de las seis regiones de la ANUIES, quienes participaron voluntariamente en la encuesta en línea sobre las necesidades de formación profesional de los docentes de inglés en México. Cabe señalar que aunque no es una muestra representativa del total nacional, incluyó la diversidad institucional de los subsistemas de educación media y superior público y particular.

En el tercer apartado se muestran los resultados obtenidos, mismos que se dividen en tres secciones, en la primera se menciona el perfil docente que comprende el tipo de formación académica de los profesores y la experiencia docente. En la segunda, la situación laboral, es decir,



el tipo de nombramiento que tiene en su institución y el tipo de contratación, así mismo, el tipo de actualización recibida y los apoyos institucionales para llevar a cabo sus actividades académicas. Finalmente, en la tercera sección se describen las competencias necesarias a desarrollar en los alumnos, las necesidades de formación y/o actualización docente para mejorar su práctica y las necesidades de actualización para fortalecer su desarrollo profesional.

Con base en estos resultados, se propone un nuevo esquema de formación docente partiendo de una serie de directrices que pueden constituir una guía que oriente el diseño y desarrollo de los programas de formación y actualización docente en la enseñanza del inglés del país, mismas que serán consideradas como un referente para el diseño de un diplomado dirigido a los docentes de inglés, con el propósito de ofrecerles una serie de contenidos encaminados a atender las problemáticas generales y locales en la enseñanza de la lengua y al fortalecimiento de su práctica, a fin de elevar el nivel de dominio del idioma.



### I. Referentes teórico-contextuales

# 1.1 Las tendencias en la formación desde los niveles básicos, los nuevos perfiles de egreso y la propuesta de la ANUIES para mejorar la enseñanza del inglés

Entre los diversos y grandes retos que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se ha planteado para el mejoramiento de la calidad de la educación superior en México, hay que destacar el relativo a la perspectiva de impulsar el carácter internacional en los procesos educativos en un sentido amplio, al lado de otros esfuerzos como construir mejores perfiles de egreso de los estudiantes, con base no sólo en la acumulación de conocimientos, sino apoyados en modelos de aprendizaje innovadores.

Aunado a lo anterior, también se busca la existencia de estrategias que contribuyan a alcanzar una mayor equidad en los servicios educativos, que garanticen su pertinencia, en un marco de responsabilidad social. Cierto que la evaluación es un recurso presente en esta aspiración, pero también es fundamental la adopción de nuevos enfoques educativos para formar, a lo largo de la vida, a personas con capacidad de pensar e interactuar con madurez y sentido de la ética, por ello se requiere transformar la relación entre el aprendizaje y el conocimiento.

De ahí que los modelos de formación pretendan orientarse hacia ciertas condiciones, como respetar las particularidades de las diferentes disciplinas de cada profesión, a partir de mejores combinaciones entre docencia y ejercicios de solución de problemas, mediante el desarrollo de proyectos, en ambientes de aprendizaje favorables a la aproximación con el mundo laboral, así como la incorporación de tecnologías educativas y el dominio de una lengua extranjera.

Esta nueva perspectiva está fundamentada, desde inicios del siglo XXI, en la Iniciativa del Pacto Mundial de las Naciones Unidas (UNESCO, 2000), orientada a propiciar que el concepto de responsabilidad social en la educación superior se haga presente, debido a los retos que el proceso de globalización planteaba en la sociedad. Ante un mundo globalizado, donde el flujo de la tecnología, economía, valores, conocimientos, personas e ideas trascienden las fronteras, cada país responde de manera diferente en virtud de la historia, las tradiciones, la cultura y las prioridades de cada nación (Knight, 2012).

Debido al impacto que conlleva la globalización en la sociedad, no debe perderse de vista la función social de la educación, de ahí que la internacionalización de la educación superior sea una



de las maneras en las que un país responda a las repercusiones de la globalización (Gaete y Bratos, 2012; Knight, 2012). Al respecto, se coincide con la UNESCO (2009) en que es fundamental incorporar la dimensión internacional en el currículo de los programas educativos, a fin de facilitar la movilidad de estudiantes y de académicos.

Sin duda, la enseñanza del inglés apoya el proceso de internacionalización del currículum, que es definido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) como un currículo con orientación internacional en contenido y/o forma, que busca preparar estudiantes para realizarse (profesional y socialmente) en un contexto internacional y multicultural, diseñado tanto para estudiantes nacionales como para extranjeros. El currículo académico es considerado el principal vehículo para transferir conocimientos, actitudes y habilidades. De ahí que para lograr que los estudiantes se gradúen con competencias internacionales y multiculturales, se requieren estrategias concretas que transformen los contenidos, las formas de enseñar, las experiencias de aprendizaje dentro del aula y los métodos de evaluación (Henao y Samoilovich, 2010).

En consecuencia, el estudiante tendrá la oportunidad de participar de una mayor movilidad académica, incorporarse a instituciones de educación superior (IES) en el extranjero, integrarse a una comunidad internacional y convivir 'en una atmósfera multicultural' que lo habilite como ciudadano del mundo. Por tanto, el dominio del idioma inglés se convierte en una pieza clave en el contexto de la internacionalización de la educación superior.

Sin embargo esta aspiración no es fácil de alcanzar, ya que la barrera del idioma es un factor que está influyendo de manera importante, tal vez a ello se debe que el 53% de las IES en América Latina y el Caribe (ALC) reporta una demanda creciente en el aprendizaje de lenguas extranjeras y a que significan un requisito del perfil de egreso para graduarse a nivel licenciatura y posgrado. Asimismo, la región tiene que dar respuesta a las recomendaciones formuladas en los diferentes estudios de la OCDE, los cuales enfatizan la necesidad de que los estudiantes tengan un mejor nivel de competencia en un segundo idioma. En este sentido, dentro de los idiomas con mayor demanda en la región destaca el inglés (64%), por lo que las IES ofrecen un mayor número de cursos impartidos en esa lengua extranjera en los niveles de grado y de posgrado (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2009).

Llama la atención que mientras en la región latinoamericana y caribeña se está tratando de resolver el problema de la adquisición de una sola lengua extranjera, en Europa por ejemplo, se está implementando una política de multilingüismo basada en el dominio de al menos dos lenguas



extranjeras (Comisión Europea, 2009, en Gacel, 2010). En el marco de la internacionalización de la vida académica y profesional, el conocimiento o manejo competente de una lengua extranjera adquiere especial relevancia y trascendencia, principalmente el inglés, pues se ha convertido en el idioma utilizado para la comunicación intercultural a nivel mundial. Desde diciembre de 1996, la revista *The Economist* consideró al inglés como la lengua mundial estándar (Graddol, 1997) que, adicionalmente será utilizado por el 85% de los organismos internacionales como un idioma de trabajo (CENNI-SEP, 2014). Por ello dominar el idioma inglés ya se ha considerado como parte importante de la formación profesional, tanto que la UNESCO lo define como la lengua de comunicación científica y de movilidad profesional y académica. Así mismo se estima que 2 mil millones de personas la estudiarán en la década del 2020 y 80% de la información electrónica que se aloja en la *web* estará escrita en ese idioma (Hernández, 2012).

Hay que precisar que esta lengua no sólo predomina como *lingua franca* al interior de los países, sino que también es una llave que permite al estudiante ampliar su visión para poder incorporarse, más adelante, al campo laboral en los ámbitos político, económico, administrativo, turístico, científico y académico; además de significar una herramienta indispensable para intercambios académicos internacionales.

Dada su relevancia, la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI de la UNESCO (2013) consideró que se debe insistir más en la enseñanza de idiomas para que el mayor número posible de jóvenes hable otra lengua además de la propia. De ahí que el 69% de los países de la Unión Europea hayan señalado como prioridad la adquisición del inglés De hecho, preocupados por mejorar la calidad de la enseñanza en lenguas extranjeras impulsaron el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), para la homologación y clasificación del nivel de dominio de la lengua, con la finalidad de incrementar el intercambio estudiantil entre estos países.

El MCERL es un estándar que sirve de modelo internacional para medir el nivel de comprensión, expresión oral y escrita de una lengua. Orienta el trabajo de profesores, evaluadores, estudiantes y toda persona vinculada con el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera, pues sirve como base común para la elaboración de programas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. Surgió en Europa, pero por su utilidad e impacto se emplea actualmente a nivel mundial. El MCERL define los niveles de dominio de la lengua y sirve como base para comprobar el progreso de los estudiantes en cada nivel del aprendizaje (González, 2009).



En la tabla 1, se muestran los niveles de dominio en el idioma que pueden alcanzar estudiantes y docentes que deseen aprenderlo y perfeccionarlo:

# Tabla 1. Niveles comunes de referencia: escala global.

		5
ario	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.  Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.  Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
Usuario Competente	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.  Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.  Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.  Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
rio Jiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización.  Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.  Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
Usuario Independiente	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.  Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.  Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.  Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
ario	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)  Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
Usuario Básico	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.  Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.  Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Fuente: Instituto Cervantes (2002, p. 26) para la traducción al español del documento emitido Consejo de Europa (2001) de las versiones en inglés y francés.

por el



En México, el tema de la internacionalización de la educación superior aún muestra limitaciones en ciertas condiciones propicias para lograrlo. La ruta hacia la institucionalización en una dimensión internacional¹ de la formación en el nivel superior no ha sido fácil. Esto se aprecia a partir de ciertos rasgos que preocupan en las IES, particularmente las públicas, en donde, por ejemplo, la enseñanza de lenguas extranjeras resulta muy complicada, por las dificultades en la disponibilidad de recursos financieros y materiales o la inadecuación de políticas institucionales a pesar de la importancia que esto implica en la formación de investigadores y académicos de elevado nivel. En ese sentido, difícilmente se podría garantizar la formación de profesionales dotados de las habilidades, visión y perfil internacionales, necesarios para un desempeño a la altura deseada (Pérez Campuzano, 2010).

Pérez Campuzano (2010) señala que en el sector Gobierno, tanto la Secretaria de Educación Pública (SEP) como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) mantienen la expectativa de que en las IES se generen condiciones que ayuden a lograr la internacionalización. Una de ellas es la enseñanza del inglés en las escuelas públicas. Al respecto, entre los principales problemas que han dificultado el desarrollo de actividades de internacionalización se subraya el escaso nivel de dominio del inglés tanto de los docentes como de los estudiantes, lo que afecta la movilización de estudiantes o de profesores al extranjero, lo mismo que la posibilidad de tener acceso al conocimiento cuando éste proviene de otros contextos no hispanohablantes.

Para darse una idea aproximada del estado del aprendizaje del inglés en los niveles precedentes al superior, se observa que, en general, en México tan sólo 11.6% de personas mayores de 18 años habla inglés. Por ejemplo, el sistema educativo mexicano ofrece posibilidades de llevar cursos de inglés, no solamente en el subsistema particular, sino también en el público; sin embargo, datos recogidos por el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) y el Consejo Empresarial Mexicano de Comercio Exterior (COMCE) (2015) entre 2011 y 2014, muestran que el 79% de egresados de secundaria, tienen un nivel bajo del idioma, y solo el 3% alcanza el nivel esperado en el segmento en curso, pese a que la enseñanza del inglés en la escuela secundaria es obligatoria desde 1926.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Entendida como la "materialización y permanencia en el tiempo de actividades de internacionalización [como convenios, movilidad estudiantil, docente y de investigadores], así como la adecuación de su estrategia organizacional..., observada mediante la existencia... de un plan [institucional] de internacionalización y la incorporación del tema en la visión institucional" (Pérez, 2010:128).



No obstante, la SEP ha impulsado una serie de acciones para contrarrestar estos resultados, tales como los acuerdos de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE, 2008), donde se propuso la incorporación de la enseñanza del inglés en toda la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Por su parte, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (2008) consideró el idioma inglés como parte de la formación integral del estudiante y, el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) 2010 (SEP, 2011) reconoce la necesidad de incorporar la asignatura de Inglés en la educación preescolar, primaria y realizar ajustes en los de secundaria, con el propósito de articular la enseñanza de esta lengua extranjera en los tres niveles de educación básica, así como desarrollar las competencias plurilingües necesarias (Ver figura 1). Un problema que complica aún más la situación es la inexistencia de un instrumento de evaluación que desde las instancias oficiales permita valorar el estado real de competencia lingüística en la materia (Ramírez, *et al*, 2017).

Esta reforma obedeció al eje 3, objetivo 12 del Plan Nacional de Educación 2007-2012, que recomendó alinearse a los estándares nacionales determinados por la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI) e internacionales, como el MCERL. El Programa Sectorial de Educación 2013-2018, no tenía directrices que dieran continuidad a las iniciativas previas en esta materia, sin embargo, en 2015 el titular de la SEP anunció el Programa de Formación para la Enseñanza del Inglés, a fin de que en 10 o 20 años México logre ser un país bilingüe (Castillo, 2015).

Segun planes de estudio

B1

A2

A1

Introducción

Primaria

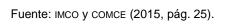
Primaria

Secundaria

Secundaria

Secundaria

**Figura 1.** Niveles esperados de inglés por grado escolar, según planes de estudio



Primaria

Primaria

Primaria

Primaria

Preescolar 1



En el marco de las orientaciones para la enseñanza de inglés en educación media superior se reconoce que no es posible establecer un único o mismo nivel de dominio del idioma por parte del alumno al egreso debido a la diversidad de los contextos, es decir, a la estructura de este tipo educativo, que se ofrece en 33 subsistemas diferentes (Ramírez, *et al.*, 2017).

Por su parte, en el nivel superior, cada entidad propone sus criterios y exigencias mínimas de dominio del inglés. Así, en algunos casos el perfil de ingreso pide el nivel A2 (MCERL) para cursar una licenciatura, mientras que en otra institución se exige el nivel C2. Por lo general se encuentra que la exigencia ha quedado en el nivel B2 del MCERL, pero sin llegar a constituir, al momento del egreso, un requisito de dominio en el nivel para lograr la titulación, lo que augura bajos índices de aprendizaje.

Según información divulgada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (Moreno, 2017), en México sólo se tienen registrados 50,274 profesores de inglés para más de 23 millones, 300 mil estudiantes que cursan los niveles de preescolar a secundaria, lo que significa 464 alumnos por profesor. Además, de los que hasta 2017 se habían evaluado, solamente 38.3% fueron considerados idóneos para enseñar la lengua. Por su parte, IMCO y COMCE (2015) informa que, a nivel nacional, las escuelas públicas no llegan a 50% de profesores con suficientes conocimientos de inglés, por lo cual es muy complicado alcanzar los niveles esperados de dominio del inglés en la educación básica y además existe un déficit de maestros para lograr la cobertura total de programas de inglés como lo marca el PNIEB.

De acuerdo con estos organismos, el nuevo plan de estudios de 2012, de las escuelas normales mexicanas, está tratando de corregir las deficiencias del nivel de dominio de inglés con el que egresan los futuros docentes.

Los objetivos del nuevo plan de estudios para las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria establecen que los maestros egresarán con un nivel B2. Para el caso de la Educación preescolar y primaria intercultural bilingüe el nivel esperado es únicamente A2 (IMCO y COMCE, 2015, p. 23).

Además, señalan que mientras en la educación básica, el PNIEB <sup>2</sup> establece como meta que los estudiantes alcancen el nivel de inglés de B1 al término de la secundaria, en educación media

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> En el año 2015, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el acuerdo 20/12/15, denominando al PNIEB como PRONI (Programa Nacional de Inglés); documento en el que se establecen las reglas de operación para el programa en el año 2016. Estas



superior no se continúa con este objetivo, ya que los planes de estudios de los dos primeros semestres del primer año de bachillerato indican que el alumno deberá alcanzar un nivel A1 o A2 al terminar el periodo, lo que refleja un retroceso en el dominio de esta lengua.

En la educación superior, no contemplan una alineación a un currículo secuencial en el sentido que plantea el Programa Nacional de Inglés, ya que usualmente se hace un trabajo de remediación de deficiencias en el idioma (IMCO y COMCE, 2015), complicando el problema pues se agrega la presión por lograr una graduación con reconocimiento internacional, producto de una formación interesada en promover la investigación y la producción académica (publicaciones indizadas), apoyada en experiencias de movilidad académica en el extranjero, procesos que requieren el manejo, si no es que un dominio fundamentalmente del inglés. En paralelo, prácticamente, es necesario también atender las exigencias del mundo laboral, en un escenario de globalización. Todo lo anterior demanda que las instituciones educativas dispongan de una planta de profesores de inglés dotada de los conocimientos y habilidades pedagógicas, así como de competencias comunicativas en la lengua meta, para atender los propósitos planteados.

Sin embargo, aunque las IES pretendan subsanar estas deficiencias, carecen de las herramientas indicadas, porque prácticamente la mitad de ellas no exige la obligatoriedad del inglés como asignatura; solamente 41% lo pide como requisito para concluir una carrera de licenciatura, aunque un 85% sí lo impone como obligación para titulación en este nivel y solamente 59% en nivel de posgrado (IMCO y COMCE, 2015).

Esta problemática también es percibida por los profesionistas formados en las IES, ya que en la Encuesta Nacional de Egresados, 2018, levantada por el Centro de Opinión Pública de la Universidad del Valle de México (UVM), en universidades públicas y particulares, entre otros hallazgos se encontró que 70% de los consultados considera que su institución necesita fortalecer la enseñanza de una lengua extranjera.

En el año anterior, la misma encuesta, en lo relacionado con el proceso de titulación, arrojó que el 28% no se graduaba por no cumplir las exigencias de la institución, entre las causas está la no acreditación de idiomas (UVM, 2017).



Dicho lo anterior, México aún no alcanza un nivel avanzado de competencia comunicativa lingüística en inglés, lo que se puede entender a partir de factores como el limitado perfil de los docentes, la escasa infraestructura y recursos para su enseñanza, pero también la desmotivación de los jóvenes por aprender otros idiomas.

Valenzuela, Romero, Vidal-Silva y Philominraj (2016) realizaron un estudio en una universidad chilena y postularon que un factor relevante en el aprendizaje del inglés es el profesor, tanto en el uso de metodologías y herramientas de carácter tecnológico, como estrategias efectivas para enseñar inglés.

El aprendizaje del inglés está relacionado positivamente con las capacidades pedagógicas y el nivel de dominio de la lengua del maestro que las imparte. En el caso de México, se ha observado que cerca de la mitad de los profesores parecen no tener el nivel necesario de inglés para enseñar a los alumnos, por lo tanto resulta necesario contar con profesores bien capacitados en el dominio del idioma para que impartan esta materia. En el 2014, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) publicó una investigación que enfatiza la importancia de tener profesores mejor preparados para impactar positivamente en la adquisición de la lengua inglesa en los estudiantes. El Inter-American Partnership for Education (IAPE) Teachers' Collaborative México, capacitó a maestros de inglés para que alcanzaran un nivel avanzado en el manejo del idioma. Los resultados mostraron que los estudiantes de maestros que recibieron la capacitación mejoraron su desempeño (IMCO y COMCE, 2015).

Frente a las tendencias internacionales y a la problemática expuesta anteriormente, es pertinente señalar que la ANUIES (2012), en su documento *Inclusión con Responsabilidad Social* planteó promover:

- la movilidad de la educación superior,
- un nuevo enfoque de internacionalización y su incorporación en el currículo de los programas educativos; y
- evaluar el perfil de egreso de los estudiantes con nuevas competencias, actitudes, aptitudes y conocimientos en los ámbitos académico, profesional, lingüístico y cultural.

Para lograr lo anterior, la ANUIES ha destacado la importancia que tiene estimular el bilingüismo de los estudiantes de nivel superior a través de las siguientes acciones:



- 1. Incentivar la cultura bilingüe ya que, siendo el inglés el idioma más hablado en el mundo, resulta necesario motivar su aprendizaje en las universidades.
- Impulsar la participación en programas de movilidad e intercambio, cuyo significado e impacto supera el sólo dominio de una lengua extranjera; es decir, conlleva la oportunidad de ampliar la visión y el conocimiento del mundo para extender las redes de trabajo (*Campus Milenio*, 2018).

Así pues, en el marco de las políticas y estrategias hacia una visión al año 2030 para apoyar el desarrollo de la educación superior (ANUIES, 2018), se plantea la siguiente propuesta (ver tablas 2 y 3) para fortalecer la enseñanza del inglés en la educación media y superior y para promover la formación en la enseñanza del inglés.

Tabla 2. Acciones para fortalecer la enseñanza del inglés

Eje 4.3 Mejora continua de la calidad de la educación superior:				
Marco normativo de la ANUIES	Acciones propuestas para las ies			
Objetivo Estratégico: Asegurar mejor educación a más mexicanos mediante la innovación de procesos académicos en las IES (p.120).	Promover metodologías, enfoques, estrategias y prácticas docentes efectivas e innovadoras que fortalezcan los procesos de enseñanza del inglés en el aula.			
Políticas Deberá asegurarse que los estudiantes egresen con los conocimientos científicos y técnicos, así como las competencias y los valores que los habiliten para ingresar con éxito a los mercados laboralesen todos los subsistemas de educación superior.	Promover un perfil de egreso en el que los estudiantes de educación media y superior alcancen como mínimo los estándares internacionales del <b>nivel B2 del MCERL</b> en el dominio del idioma. Esto les permitirá comunicarse fluidamente y tener una movilidad académica en el extranjero.			
El personal docente es un actor central del desarrollo de la educación superior, por lo que se fortalecerán los programas de apoyo a la carrera académica buscando condiciones laborales dignas, estimulando su desempeño y fortaleciendo sus capacidades (p.121).	Fortalecer la formación académica de los docentes de inglés con programas de capacitación, actualización y certificación de competencias, que les permita alcanzar el nivel C1 o C2 del MCERL, así como la mejora de sus condiciones laborales para el adecuado desempeño de sus funciones.			

Fuente: ANUIES. (2018). Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. México: ANUIES.



Tabla 3. Acciones para promover la formación en la enseñanza del inglés

Objetivo específico: Impulsar la innovación educativa (p.124)				
Líneas de acción	Acciones propuestas por la ANUIES			
Fomentar la participación de los profesores de educación superior en procesos de formación, actualización y certificación de competencias.	Apoyar los procesos de formación de los docentes a través del diseño de un diplomado sobre competencias didáctico-pedagógicas y profesionales para la enseñanza del inglés, en congruencia con los estándares internacionales del MCER.			
Impulsar programas de capacitación docente, extender las plataformas tecnológicas y ampliar los recursos materiales, físicos y digitales para asegurar el aprendizaje de los estudiantes.	Impulsar la participación de los profesores en el diplomado en las IES, hasta lograr una cobertura amplia en la capacitación de los docentes que enseñan inglés.			
Diversificar las opciones y facilitar el acceso de los estudiantes al aprendizaje de una segunda lengua, particularmente del inglés (p.125).	Promover el uso del catálogo de las buenas prácticas de la ANUIES en los programas de formación docente, como un insumo que apoye los procesos de aprendizaje de los estudiantes.			

Fuente: ANUIES. (2018). Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. México: ANUIES.

# 1.2. La formación docente en la enseñanza del inglés y perfiles de egreso

El inglés, que hace unas décadas se consideraba como una actividad extracurricular, o como una habilidad a desarrollar a la que no todos tenían acceso, ha pasado a tener la importancia que en su momento tuvo la alfabetización (Education First, 2016). Por lo que en las últimas décadas las universidades públicas mexicanas han realizado grandes esfuerzos para incorporar el inglés en sus planes de estudio, ya sea como parte del currículo, o como un requisito de egreso (Reyes, Cano, y Durán, 2008; UAA, 2012; UAEH, 2013; UCOI, 2016; Udeg, 2011). Sin embargo, el esfuerzo realizado no ha resultado suficiente para proporcionar al egresado universitario la competencia comunicativa para integrarse al intercambio de ideas con sus pares (Finanzas.com, 2018), ya que éste se desarrolla en un ámbito especializado. Aunque la competencia comunicativa le permite establecer contacto con sus homólogos, la comunicación especializada requiere el dominio de léxico y funciones no incluidas en los cursos de inglés con propósitos de uso general. El profesionista requiere ir más allá del nivel



social que el inglés con propósitos generales (IPG) le ofrece; requiere adentrarse en el inglés con propósitos específicos (IPE) a fin de que los intercambios puedan ser de naturaleza científica, académica, económica, etc. (Dudley-Evans y St John, 1998).

En un tiempo se pensó que los estudiantes de ILE (inglés como lengua extranjera) tenían como meta la comunicación con los nativos de esta lengua (Kachru, 1992): estadounidenses, británicos, australianos, etc. Sin embargo, la realidad es que el inglés funciona como lengua global que permite la comunicación entre individuos de diferentes culturas, y para poderlo enseñar en el contexto mexicano, se requiere considerar la multiculturalidad de los estudiantes, que coadyuve a la generación de programas que promuevan la integración intercultural y plurilingüe (Schmelkes, 2013; Tapia, Mejía e Iglesias, 2017).

Ante este panorama, el docente de lengua no sólo requiere de un amplio conocimiento y dominio de la lengua meta, sino también de técnicas, estrategias y una combinación de metodologías que le permitan ser un facilitador del aprendizaje. El docente de inglés también requiere tener conocimientos pedagógicos que le proporcionen herramientas tanto para colaborar con el aprendizaje de la lengua inglesa como para participar en proyectos interdisciplinarios con maestros o con alumnos que les permitan no sólo estudiar inglés para el futuro sino utilizarlo durante su proceso de desarrollo profesional. En general, sería recomendable considerar la propuesta metodológica de enfoque hacia la acción considerado en el MCERL (2002) e incluido como Capítulo 2 en la publicación reciente del MCERL: Volumen de Acompañamiento con Nuevos Descriptores (2018, p. 27), en donde se señala que "el aprendizaje de la lengua debería estar enfocado hacia la capacitación de los alumnos para que actúen en situaciones de la vida real, expresarse y realizar tareas de diferente naturaleza", dentro de un continuum de niveles de competencia comunicativa expresados en los niveles A1-C2 del MCERL.

Es así que el reto para el docente de inglés de educación media superior y superior se ve incrementado ya que se espera que sea él quien apoye al estudiante, futuro profesionista, a adquirir las competencias de la lengua en su área de especialidad. Si bien esto no necesariamente implica que el docente debe ser experto en la(s) disciplina(s) de sus estudiantes, sí se espera que tenga el conocimiento necesario para ayudar al estudiante en la construcción de significado de los textos, hablados o escritos, de sus disciplinas (Dudley-Evans y St John, 1998).



La enseñanza del IPE es considerada como un área de especialidad, de manera que no es posible pedir que, de la noche a la mañana, el docente del IPG se convierta en docente de IPE, y mucho menos de varias disciplinas de manera simultánea. El tránsito deberá ocurrir de manera gradual y voluntaria.

Ante la diversidad de programas de estudio de las instituciones de educación superior y la adquisición heterogénea del aprendizaje de inglés como lengua extranjera, la ANUIES propone que los egresados de las diferentes carreras de licenciatura alcancen los niveles mínimos de competencias receptivas, productivas y de mediación, señalados en la tabla 1, y la formación de los docentes incluya un nivel determinado de inglés general y las estrategias necesarias para transitar a un inglés de especialidad.

# 1.3. Perspectivas de formación y actualización docente en la enseñanza del inglés

Hacer frente a las dificultades a las que se enfrenta actualmente la enseñanza del inglés a nivel nacional, expuestas anteriormente, es una tarea compleja que requiere de una transformación para alcanzar los perfiles de egreso esperados y lograr los cambios planteados, lo mismo que de muchos esfuerzos compartidos, de una actitud comprometida y de una meta común. Es una labor que compete a todos los involucrados en el sistema educativo, es decir, docentes, estudiantes, administradores y sociedad en general. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de procurar las condiciones óptimas para cumplir con las metas planteadas y, junto a éstas, la oportunidad directa de los grupos docentes para hacer realidad la encomienda. Por tanto, el reconocimiento al papel preponderante del docente en un proceso de transformación de tal envergadura es indudable.

Los profesores son los actores principales del cambio (Richards y Lockhart, 1994; Vezub, 2007; Imbernón, 2007; Pérez Gómez, 2010; Vaillant & Marcelo, 2015), en la medida en la que son quienes forman la columna vertebral del sistema educativo. Son ellos los que están directamente involucrados en el quehacer cotidiano de las aulas y los que pueden tomar la iniciativa para la mejora de la propia práctica docente, mediante la implementación de estrategias específicas que puedan resultar en mejores niveles de aprendizaje de la lengua y, a su vez, que impacten en las competencias que necesitan desarrollar los universitarios.

Sin embargo, es importante el apoyo y acompañamiento institucional para respaldar a los docentes en esta tarea que implica compromiso y gran responsabilidad para lograr metas comunes.



Por lo tanto se cuestiona ¿qué tipo de programa y qué alternativas se pueden considerar para diseñar un programa de desarrollo profesional continuo para los profesores de educación superior en México? Uno que logre permear en las diferentes instituciones que integran la ANUIES, y que considere las diversas circunstancias y contextos específicos de cada una de ellas. Uno que logre conjugar el abanico de realidades y condiciones en las que trabajan los profesores de inglés con un programa que sea práctico, eficiente y motivador para la gran mayoría de estos profesionales.

Para ello, es necesario revisar los diferentes modelos que permitan dar respuesta a las necesidades de dicho contexto. Entre los diversos modelos para implementar un programa de Desarrollo Profesional Continuo (DPC), se encuentra el de Kennedy (2005) quien enlista varios modelos: de estandarización, mentoría, comunidades de práctica, investigación-acción y modelo transformativo. La autora describe a este último como una combinación de ciertos procesos y condiciones diversas. La característica central reside en la combinación de prácticas y condiciones que fundamentan una agenda hacia el cambio. No es un modelo totalmente definido, ya que reconoce la complejidad de diversas situaciones involucradas en una práctica transformativa, al considerar las distintas agendas que se conjugan y las tensiones mismas que de un modelo así derivan (Kennedy, 2005). La indagación es el elemento clave para este modelo, más que la práctica docente por sí misma, pues busca actitudes más proactivas y conscientes de los participantes.

Al plantear una propuesta para un programa de DPC, Kennedy (2005) enfatiza la necesidad de aclarar y definir el propósito para el cual se diseña: si se persigue una transmisión de información; una transición o una transformación de la práctica docente. Esos tres propósitos corresponden a un ejercicio de autonomía de los profesores de menor a mayor escala. Eso implica que, de existir una institución o política central para la toma de decisiones, se restarían oportunidades para que los involucrados pudieran decidir una agenda propia de transformación. Entonces, definir el propósito de un programa y sobre quién (o quiénes) reside el poder de decisión debe estar claro antes de dar inicio. En suma, tomar en cuenta el "por qué" y el "cómo" son dos aspectos fundamentales a considerar con antelación.

Por su parte, Anderson (2018) explica 3 modelos de DPC: *Top-Down* (descendente), *Bottom-Up* (ascendente), y el denominado Interactivo. El primero, basado en gran medida en las decisiones de la institución sobre lo que los profesores necesitan mejorar y las habilidades que necesitan fortalecer para el beneficio de las escuelas. El segundo es un programa cuyo contenido es decidido y



guiado al 100% por los mismos profesores. En este segundo modelo, predominan las decisiones del profesor sobre lo que considera importante mejorar; sin embargo, requiere de personas altamente motivadas y enfocadas en sus carreras, quienes tienen control sobre el propio crecimiento profesional. En el tercer modelo descrito por Anderson, el interactivo, se retoma un análisis de necesidades de lo que la institución y los académicos consideran importante, pero reconociendo también las necesidades individuales del profesor, quien previamente ha identificado sus propios requerimientos y necesidades de desarrollo profesional. Richards (citado en Anderson, 2018) señala que un modelo interactivo dirige los esfuerzos a lograr las metas planteadas tanto de la institución como las propias del profesor; por ello este último paradigma suele ser más efectivo en lograr el cambio deseado para ambas partes.

En ese marco se identifican 5 etapas para implementar un programa institucional de desarrollo profesional efectivo, las cuales incluyen: 1) determinar las necesidades de ambas partes: la institucional y la de los profesores, 2) plantear las metas del programa, 3) seleccionar a los participantes, 4) apoyarlos y 5) evaluar lo que se ha aprendido. Se hace énfasis en involucrar a los profesores en el proceso de selección y decisión sobre las metas de un programa de DPC para que resulte exitoso. Lo importante es que la institución se involucre para acompañar en el proceso de guiar y motivar a los profesores para empezar un programa así; sobre todo, proveer las condiciones necesarias y espacios específicos para que los docentes logren avanzar en el proceso de formación. Ambas partes deben estar involucradas para colaborar mutuamente.

Anderson (2018) recomienda un enfoque integrado para el desarrollo docente. En su perspectiva presenta cinco elementos para satisfacer las necesidades de los maestros y las escuelas y explica que, a medida que se aborda el desarrollo profesional con propósito, personalización, prioridad, pasión y comunidades de aprendizaje profesional, los docentes y las instituciones en las que trabajan aumentan su capacidad de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Esteve (2006) aboga por un aprendizaje reflexivo. La autora y su equipo desarrollaron el proyecto denominado "Aprender en y a través de la práctica: Profesionalización de los futuros profesores europeos mediante el aprendizaje reflexivo", subvencionado por la Unión Europea. Bajo los postulados de Richards y Lockhart (1994) se propone un programa de formación con una metodología didáctica propia, mediante procesos reflexivos que conduzcan a una visión profunda y crítica de la propia práctica docente. Rechaza aquellos modelos con actividades de aprendizaje



"listos para su uso inmediato en el aula" y aunque reconoce los modelos formativos "de arriba hacia abajo" y "de abajo hacia arriba" postula una "formación del profesorado que puede llegar a establecer un puente de unión entre la realidad del docente, las disciplinas teóricas y la investigación en el aula, siempre desde la vertiente práctica y de conexión con la experiencia de cada uno" (Esteve, 2006, p.9).

Por su parte, Vezub (2007) plantea mayores desafíos para la formación docente inicial y continua en los países latinoamericanos. En su análisis, la autora expresa lo siguiente:

En la formación docente continua, habrá que asumir una actitud indagadora, orientada a dar visibilidad a las teorías que subyacen en las prácticas, a reconstruir y poner en cuestión la historia, la cultura y experiencias cotidianas de los docentes (Vezub, 2007, p.19).

Las perspectivas de un programa de Desarrollo Profesional Continuo giran en torno a los modelos actuales que sugieren la reflexión sobre la experiencia, más que uno de tipo capacitación y/o estandarizado. Una metodología que permita "el análisis de las prácticas escolares cotidianas para transformar rutinas y generar nuevas alternativas, estrategias y modalidades de intervención..." (Vezub, 2007, p. 21).

Los años de experiencia docente no garantizan una mejor enseñanza; lo ideal es someter dicha experiencia a la autocrítica y al análisis,

"La formación permanente más sólida y fructífera es aquella que se aprende a partir de la reflexión sobre las prácticas innovadoras, permitiendo modificar los planteamientos originarios sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje" (González y Barba, 2014, p. 400).

Los autores explican la importancia de estar consciente de las propias creencias para entender y dar significado a las acciones emprendidas en el aula y poder cuestionarlas. Vaillant & Marcelo (2015) sostienen que es la reflexión sobre la experiencia lo que permite que podamos aprender nuevos conocimientos y prácticas. Es el análisis de la práctica observada o experimentada, a la luz de las creencias y conocimientos propios, lo que permite poner en duda las propias ideas y avanzar hacia una mayor autoconciencia del conocimiento profesional.

Luego entonces, en un programa de DPC la enseñanza reflexiva es una aspiración a poner en práctica,

La enseñanza reflexiva propicia que el docente pueda hacer frente a las dificultades e incertidumbres que acontecen en el día a día de las aulas, a generar nuevas ideas sistemáticamente, a abrirse al camino de nuevas opciones metodológicas y a aprender a



enseñar a través de la práctica con los escolares y con la profesión, en las situaciones vividas y a través de las preguntas y respuestas que resultan de situaciones problemáticas diversas (Gomes citado en González y Barba, 2014 p. 398).

Por tanto, la ANUIES apuesta, mediante la ejecución de este proyecto, a generar un programa de DPC con los docentes de educación superior, como estrategia para iniciar un cambio hacia la mejora del aprendizaje del inglés en las instituciones de educación superior, cuyo contenido nazca de las necesidades particulares al interior de los grupos docentes, pero que el marco referencial, orientación y guía sean comunes.

Se aspira a despertar una actitud de constante aprendizaje (Imbernón, 2007). Es decir, se considera que el DPC no es un evento con fecha de caducidad, sino un proceso de profesionalización a lo largo de toda la vida. Para ello se requiere motivar a los docentes a iniciar o continuar en este camino de crecimiento bajo una guía que mueva a más círculos de profesores hacia la meta común.

Aunque existe la alternativa individual, lo que se plantea es un programa de formación y actualización de manera colectiva (Stoll, Harris y Handscomb, 2012) que involucre al mayor número de profesores con deseos y compromiso de contribuir a alcanzar los objetivos de la educación superior en la materia. El acompañamiento colaborativo se presenta como una modalidad adecuada para desarrollar la práctica reflexiva. Sin duda, este tipo de práctica tiende a ser complicada, difícil de poner en práctica de manera sistemática y a largo plazo. Se requiere de mucho compromiso y actitud crítica por parte de los involucrados para darle continuidad hasta lograr las metas planteadas.

Por esto, se sugiere un modelo que proporcione directrices generales a nivel nacional y que motive a la propia formación y actualización permanente, cuyo contenido emane de los propios profesores, quienes son los que guían el aprendizaje de los estudiantes. Esto se puede lograr con apoyo de las instituciones, buscando una identidad profesional reflexiva de manera colegiada fortaleciendo la co-construcción de conocimientos y un andamiaje colectivo.

....hay que garantizar no sólo el acceso de los docentes a instancias de desarrollo profesional, sino a la vez, elevar la calidad de las propuestas, recuperando las experiencias y el saber producido en las escuelas por los profesores. La tendencia actual, marcada por el abandono de los modelos instrumentales, (...), parece ser un camino fructífero para dar lugar a propuestas situacionales, centradas en el análisis de la práctica, en la idea de desarrollo colectivo y profesional. (Vezub, 2007, p. 18).

Como todo proceso, se tendrán que sortear algunas dificultades tales como el costo que se genera y el tiempo que los profesores tienen que invertir en su profesionalización. Por la parte



institucional, habrá que prevenir el peligro de la discontinuidad, las iniciativas espasmódicas (Vezub, 2007) creando una estrategia a largo plazo con la participación tripartita de la administración central, los docentes y directivos de cada sede.

Diversas modalidades pueden ser implementadas como estrategia pedagógica para desarrollar un programa de este tipo, entre las cuales se pueden considerar: diplomados, talleres, seminarios, foros de profesores, diálogos profesionales, comunidades de práctica, redes de trabajo informal y observación de la práctica. Además, se sugiere incorporar comunidades virtuales de aprendizaje que enlacen a los docentes y posibiliten la discusión de experiencias, problemas pedagógicos, el intercambio de materiales y recursos digitales, a nivel nacional e internacional.

En cuanto a los contenidos, las referencias aluden a diversas competencias docentes (Perrenoud, 2008; Pavié, 2011), algunas de las cuales consisten en: desarrollar el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, pensamiento crítico, resolución de conflictos, creatividad, innovación de metodologías de aprendizaje (centradas en el alumno, resolución de problemas, trabajo por proyectos, IPE, metacognición, trabajo colaborativo, conciencia cultural y social del entorno, ciudadanía, responsabilidad social, entre otras). Por su parte, Goodall, *et al.* (2005) insisten en el valor de la evaluación de los programas de DPC, no dejando esta etapa sin considerar en el diseño e implementación de los mismos.



# II. Marco Metodológico

Considerando el modelo *Bottom-Up* (ascendente) propuesto por Anderson (2018) donde los profesores toman la decisión sobre lo que consideran importante mejorar en su práctica docente y profesional, se planteó la necesidad de darles voz a través de un diagnóstico donde se pudiera recoger su contexto institucional, su formación académica y sus necesidades de Desarrollo Profesional Continuo, que sirvan de base para el diseño de una propuesta encaminada a este fin.

# 2.1 Objetivo general

Detectar las necesidades de formación académica en los docentes encargados de la enseñanza del inglés en la educación media y superior, de las instituciones asociadas a la ANUIES, para fundamentar una propuesta didáctico-pedagógica, que propicie una transformación cualitativa en el proceso formativo de sus estudiantes.

# 2.2 Muestra participante

En este proyecto se convocó a los docentes de inglés de las seis regiones de la ANUIES de los tipos medio superior y superior, para contestar un cuestionario en línea y se obtuvo una respuesta de 272 profesores, quienes participaron de manera voluntaria, de los cuales 176 fueron mujeres y 96 hombres.



Figura 2. Porcentaje de participantes por región de la ANUIES

Fuente: Elaboración propia



En la figura 2 se muestra que 32% de los participantes corresponden a la región Centro Occidente, 26% a la Metropolitana, 14% a la Centro Sur, 13% a la región Sur-Sureste, 12% a la Noroeste y 1% a la Noreste. Un 2% no mencionó institución de origen o ésta no pertenece a la ANUIES.

#### 2.3 Instrumento de recolección de datos

Dada la naturaleza emergente del proyecto, en esta etapa se consideró pertinente, diseñar un instrumento cuyo propósito fuera detectar de forma puntual las necesidades de formación y actualización de los docentes de inglés en los niveles medio y superior. De esta manera, el programa de formación docente resultaría adecuado, relevante y pertinente al ajustarse a las necesidades de la población meta.

El cuestionario está integrado por 12 preguntas de las cuales 7 son cerradas, 3 mixtas, 1 abierta y un cuadro a cumplimentar. Al inicio el instrumento cuenta con una breve introducción que explica su objetivo, así como los aspectos éticos relacionados con la confidencialidad de la información proporcionada (Anexo 1).

El instrumento abarca las siguientes dimensiones: 1) perfil docente, con los siguientes indicadores (nivel educativo, formación académica, sexo y experiencia docente); 2) situación laboral (tipo de nombramiento y tipo de contratación bajo la que imparte su docencia), 3) competencias académicas a desarrollar en los alumnos; 4) tipo de actualización y necesidades percibidas (cursos de actualización tomados en los últimos 5 años, apoyos institucionales, necesidades para desempeñar su actividad docente y necesidades para fortalecer su desarrollo profesional).

#### 2.4 Procedimiento

La primera versión del instrumento fue piloteada en septiembre y octubre de 2017 y, con la retroalimentación obtenida, se conformó la versión final del cuestionario, mismo que fue puesto en línea en la plataforma de la ANUIES, dando acceso, mediante una liga a la población meta, vía correo electrónico.

El cuestionario final fue aplicado durante el periodo comprendido entre los meses de abril y mayo de 2018. Una vez recibida la información, el equipo de trabajo se reunió para analizar los resultados del cuestionario y planear la siguiente etapa del proyecto. La información obtenida se procesó en el programa SPSS cuyos resultados se muestran en el apartado 3.



# III. Resultados del diagnóstico

A continuación se presentan los resultados del estudio diagnóstico sobre los profesores de inglés en educación media y superior, en el cual se analizaron las siguientes dimensiones: perfil docente, condiciones de trabajo, actualización y apoyo institucional y necesidades de formación requeridas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La información que se muestra deriva de las características personales, académicas y de formación de los docentes que participaron en el *Cuestionario de formación y actualización docente en la enseñanza de inglés,* para detectar las necesidades de formación y actualización en este campo educativo y representa el punto de partida para los propósitos planteados.

Como se mencionó anteriormente, los participantes en la encuesta fueron 272 docentes de inglés, adscritos a instituciones de las seis regiones de la ANUIES. Según la organización de los datos es posible identificarlos de acuerdo con sus variables personales y escolares, conforme a las frecuencias absolutas, así como relativas.

#### 3.1 Perfil docente

En la tabla 4 se presenta, de forma general, información relativa a sexo, formación académica de los profesores y el nivel educativo en el que realizan su labor docente. Los aspectos particulares de la formación académica se analizarán más adelante.

Tabla 4. Características generales de los profesores encuestados

Sexo		Formación académica		Nivel educativo laboral		
Femenino	176	Certificación/diplomado	186 Medio superior		118	
Masculino	96	Licenciatura	209	Superior	121	
Total 272		Maestría	137	Ambos	33	
		Doctorado	29	Total	272	

Fuente: Elaboración propia



El predominio de la población femenina es un rasgo distintivo en el profesorado de la enseñanza de lenguas con 64.7%, en contraste con 35.3% del sexo masculino. Estos datos coinciden con los hallazgos de Ramírez (2013), donde indica que éste es un campo en el que predomina personal académico de sexo femenino.

En cuanto a la formación académica, se encontró que 68.4% posee certificaciones internacionales de dominio del inglés y de la enseñanza, o diplomados que les proporcionan elementos para la enseñanza del inglés, u otra lengua; se destaca que 77% de los docentes encuestados cuenta con estudios de licenciatura; 50% con maestría y 10.6% con doctorado.

Es relevante indicar que no todos los programas de licenciatura, maestría y doctorado mencionados se encuentran directamente relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Este tema se discute de forma particular en el siguiente apartado, ya que el área de formación tiene impacto en las prácticas que se realizan en el aula; por tanto, es un tema que se deberá considerar entre los elementos a incorporar para el desarrollo del curso de formación y actualización de los profesores de inglés.

En cuanto al nivel educativo donde los profesores realizan sus actividades docentes, se encuentran datos homogéneos de participación, con 43.4% en medio superior y 44.5% en superior. Sólo 12.1% de los participantes realiza actividades de forma simultánea en ambos niveles educativos.

# a) Tipo de formación académica de los profesores

En lo que concierne a 68.4% de profesores que cuentan con certificaciones, diplomados o especialidad, se encontró una amplia diversidad de opciones relacionadas con el área de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (tabla 5). Sin embargo, predomina el número de docentes, 31.6%, que no mencionan contar con estas modalidades de formación.

Los profesores de inglés con nivel de licenciatura representan el grupo más amplio de formación, no obstante, es pertinente abordar la disciplina a la que pertenecen. En este tenor, se presentan los datos en la tabla 6; posteriormente se exponen algunos elementos a considerar que impactan la enseñanza del inglés.



Tabla 5. Tipo de formación en certificación o diplomado

	Tipo de formación	N	%
	Diplomado en la Enseñanza del Inglés	6	2.2
	Diplomado en Lingüística Aplicada	2	0.7
Diplomado o	Diplomado de Formación en Centro de Autoacceso	1	0.4
especialidad	Diplomado en Docencia	3	1.1
	Especialidad en Inglés	3	1.1
	Total	13	5.5
Certificación	Certificación Cambridge (Teaching Knowledge Test [TKT], Certificate in English Language Testing-Secondary [CELT-S], In-Service Certificate in English Language Teaching [ICELT], Certificate in Advanced English [CAE], Business Language Testing Services [BULATS], First Certificate Exam [FCE], Certificate for Overseas of Teacher of English [COTE], Preliminary English Test [PET], Cambridge English: Proficiency [CEP].	42	15.4
	Certificación en la Enseñanza del Inglés ( Certificación de Nivel de Idioma [CENNI], Programa de Lenguas Extranjeras [PROULEX], Placement Assesment [PCA], English Test APTIS, Examen Elash, Especialización en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera [EEAILE], Teaching English to Speakers of Other Languages [TESOL])		8.8
	Formación de profesores CELE	19	7.0
	Teacher's Training	14	5.1
	CERTIDEMS (CERTIDEMS y PROFORDEMS)	8	2.9
	Otros (Trinity College London, docencia en inglés, RADO, C1)	7	2.6
	Certificación TOEFL (TEFL, TOEFL-ITP)	7	2.6
	En proceso de certificación	1	0.4
	Total	122	44.8
	No menciona	86	31.6
Otro	Menciona 2 certificaciones o más	40	14.7
	No específica	9	3.3
	Total	135	49.6

Fuente: Elaboración propia



Tabla 6. Tipo de formación en licenciatura

	Licenciatura	N	%
	Enseñanza del Idioma Inglés	87	32.0
_ Área de la	Lenguas Modernas (inglés, lenguas)	26	9.6
Enseñanza de Lenguas o	Educación	10	3.7
educación	Lingüística Aplicada	1	0.4
	Total	124	45.7
	Negocios Internacionales	19	7.0
	Económico-Administrativas	17	6.3
	Biológicas y de la Salud	16	5.9
Otras áreas de	Ciencias Sociales	12	4.4
formación	Ingenierías	12	4.4
	Traducción	3	1.1
	Diseño	1	0.4
	Total	80	29.5
	No especifica	5	1.8
Otros datos	No menciona	63	23.2
	Total	68	25

Fuente: Elaboración propia.

El 45.7% de los profesores cuenta con formación en el área de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, o en áreas afines, por lo que contar con los conocimientos teóricos y metodológicos sobre los procesos de adquisición de lenguas permite a los profesores tener dominio de la práctica docente y de mejores prácticas en la enseñanza del inglés. Un 29.5% cuenta con estudios de licenciatura en otras áreas del conocimiento tales como negocios, económico-administrativas, biológicas y de la salud, ciencias sociales, ingenierías y diseño. Sin embargo, se hace mención con respecto a que el 1.1% tiene formación en traducción, lo que significa que es un área relacionada con la formación en lengua, aunque no con la didáctica de la misma. De la muestra obtenida, 1.8% no específica, 23.2% no menciona el perfil de licenciatura que obtuvo. Lo que significa que, al no mencionar el estudio de



licenciatura se infiere que este 25% no tiene estudios en el área y prefirieron omitir esta información para no ser expuestos.

Como se mencionó con anterioridad, 50% de los profesores encuestados cuenta con estudios de maestría. Esto representa un impacto significativo, ya que muestra el interés por la profesionalización de los docentes. A continuación se aborda este tipo de formación y el análisis derivado de los datos presentados en la tabla 7.

En la tabla 7 se observa que el 28.3% de los profesores posee estudios de maestría en educación y el 8.1% realizó una maestría en enseñanza del idioma inglés así como el 3.3% realizó estudios de maestría en lingüística aplicada o área afín. Estos datos representan a 42.3% de profesores con maestrías en el área de la enseñanza de lenguas o educación. El 6.3% de los profesores señala tener estudios de maestría en otras áreas de formación: 3.3% en el área administrativa, 1.5% realizó estudios de posgrado en ciencias sociales, 0.7 % en ciencias salud, 0.4% en ciencias y 1.8% no lo especifica. Por otra parte, 49.6% de los profesores menciona no poseer estudios de maestría.

Tabla 7. Tipo de formación en maestría

	Maestría	N	%
	Educación	77	28. 3
Área de la	Enseñanza del Idioma Inglés	22	8.1
Enseñanza de Lenguas o	Lingüística aplicada /Ciencias del Lenguaje	9	3.3
educación	Lenguas Modernas	7	2.6
educación	Total	115	42. 3
	Administrativa	9	3.3
Otras áreas de formación	Ciencias Sociales	4	1.5
	Salud	2	0.7
	Ciencias	1	0.4
	Computación	1	0.4
	Total	17	6.3
	No menciona	135	49. 6
Otros datos	No específica	5	1.8
	Total	140	51. 4

Fuente: Elaboración propia



Puede apreciarse en la misma tabla 7 que, aún no se cuenta con un alto porcentaje de profesores que haya realizado estudios de posgrado en el área de especialidad (inglés), lo que significa que quizás no han contado con las oportunidades para llevar a cabo ese tipo de estudios. Otra inferencia es que optan por realizar estudios de posgrado en educación como una alternativa viable dado que no tienen acceso a un programa de formación en inglés, o el costo de los programas es elevado o que en sus universidades o regiones no existen programas de profesionalización en enseñanza del inglés. Por lo tanto, han incursionado en la docencia del inglés con posgrados en áreas como ciencias, ciencias de la salud, ciencias sociales. De alguna manera contar con perfiles distintos al de la enseñanza del inglés ha permitido a las instituciones enriquecer la planta docente.

En cuanto a los profesores con doctorado, los datos parecen no diferir de lo anteriormente planteado, estos son los datos que se muestran en la tabla 8.

Tabla 8. Tipo de formación en doctorado

	Doctorado		N	%
Área de la	Educación		11	4.0
Enseñanza de	Lingüística aplicada y similares		8	2.9
Lenguas o educación  Enseñanza del idioma inglés			3	1.1
		Total	22	8.0
Otras áreas de	Ciencias de la administración		4	1.5
formación	Tecnologías de la información		1	0.4
Tormacion	Otro		1	0.4
		Total	6	2.3
	No menciona		243	89.3
Sin información	No específica		1	0.4
		Total	244	89.7

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de los profesores que han realizado estudios de doctorado en el área de la enseñanza de lenguas o educación, solamente 4% lo ha hecho en educación, 2.9% en programas de lingüística aplicada o área afín y 1.1 % en enseñanza del idioma inglés. En relación con los del grupo de formación que corresponde a otras áreas, se encontró que 1.5% es en Ciencias de la Administración, 0.4% en Tecnologías de la Información y 0.4% ha realizado estudios de doctorado, pero no especifica en qué área. El 89.3% pertenece al rubro de profesores que han realizados estudios inferiores al grado de doctor.



Es evidente que para la enseñanza del inglés en cualquiera de los programas ofertados por las IES, no es necesario contar con grado de doctor. Sin embargo, el índice de doctores en este rubro está representado por aquellos profesores que han incursionado en un programa de educación, o que significa que para enseñar en un programa de inglés como lengua extranjera en las IES mexicanas no es obligatorio contar con estudios de doctorado, por lo que se aduce que los profesores que cuentan con este grado se debe a una superación profesional o por intereses personales para contar con ello.

# b) Experiencia docente

Finalmente, para conformar el perfil docente de los profesores participantes en este estudio, en las líneas siguientes se expone la experiencia docente, tanto en el nivel medio superior, como superior.

Tabla 9. Experiencia docente

Años	Media superior		Educació	n superior
Anos	N	%	N	%
1-5	27	9.9	41	15.1
6-10	39	14.3	30	11.0
11-15	20	7.4	29	10.7
16-20	21	7.7	15	5.5
21-25	16	5.9	13	4.8
26-30	11	4.0	7	2.6
31-35	4	1.5	3	1.1
36- (+)	2	0.7	1	0.4
Valores perdidos	132	48.5	133	48.9
Total	272	100	272	100

Fuente: Elaboración propia.

La experiencia docente es diversa en la población de docentes encuestados. El margen se encuentra entre 1 y 36 años de experiencia. La media se establece en 10 años en educación media superior y en 13 años en educación superior. Esto indica que, en cuanto a esta variable, los profesores cuentan con amplia experiencia, y que a partir de ella van construyendo conocimiento a través de las situaciones que experimentan. No obstante, es necesario realizar la adecuación de la práctica sustentada en los conocimientos, técnicas y herramientas adquiridas mediante la formación.

Son los esquemas de análisis de las situaciones, donde se articulan los saberes teóricos y prácticos, los que generan ambientes de aprendizaje en el aula y que pueden trascender los espacios de la escuela. Los conocimientos profesionales en esta disciplina, así como del contexto



donde se desarrolla la enseñanza, son los que median en la planificación y evaluación del profesor para la toma de decisiones de las acciones a realizar. En ello estriba la relevancia de la formación docente para la enseñanza del inglés, además del impacto que tiene en el estudiante.

# 3.2 Situación laboral y apoyos institucionales

A continuación, se realiza un análisis de las condiciones de trabajo en las que se encuentran los profesores que participaron en esta encuesta. Con el propósito de conocer el contexto general, el tipo de contratación y nombramiento de los docentes de inglés, los resultados obtenidos arrojaron la siguiente información:

# a) Tipo de nombramiento

En la figura 3 se observa que el 67.3% de los docentes de inglés son profesores de asignatura, en tanto que el 17.6% son profesores de tiempo completo, lo que significa una desproporción de las condiciones de trabajo, ya que no cuentan con las mismas prestaciones económicas y de salario.

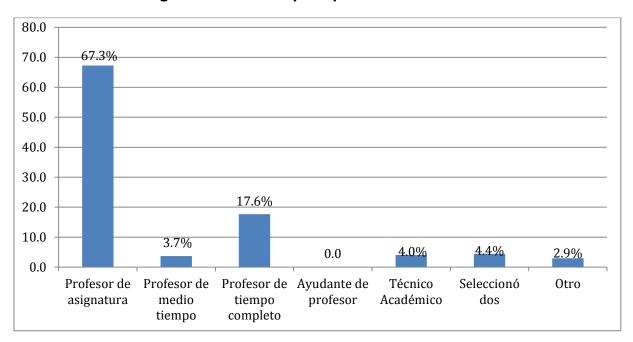


Figura 3. Docentes por tipo de nombramiento

Fuente: Elaboración propia.



### b) Tipo de contratación

La figura 4 muestra que el 52.6% son profesores de base, mientras que el 25.4% tiene contrato temporal y el 15.1% está como prestador de servicios profesionales. El panorama general de los profesores de inglés descrito, refleja diferentes áreas de oportunidad, ya que un profesor de base es el que tiene mayor estabilidad contractual, puede adquirir mayor compromiso con su institución y con las funciones de acuerdo con su categoría y tipo de contratación. Así mismo, dada esta condición, la institución tiene una mayor responsabilidad en brindarles apoyo para su actualización y profesionalización.

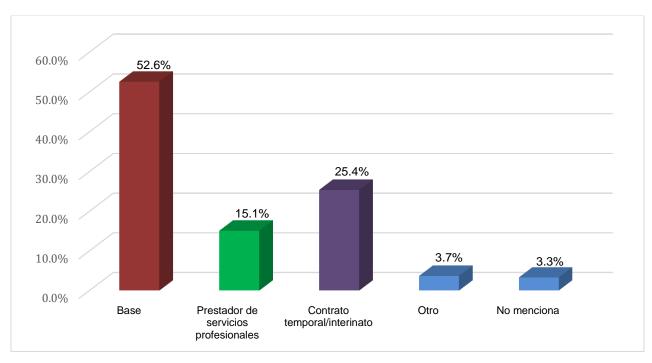


Figura 4. Docentes por tipo de contratación

Fuente: Elaboración propia.

## c) Tipo de actualización recibida y apoyos institucionales

Con respecto a la actualización docente, de los 272 participantes, el 37% ha tomado al menos un curso, diplomado, certificación o estudios de posgrado, dentro del área de enseñanza en general y/o en específico en lo relacionado con la enseñanza del inglés. Así mismo se destaca que el 26% de los docentes ha tomado cursos relacionados con la enseñanza del inglés como lengua extranjera, como lo muestra la tabla 10.



Tabla 10. Actualización docente

Tipo de actualización	Porcentaje
Curso/Diplomado/ Certificación o Estudios de Posgrado	37
Cursos relacionados con la enseñanza del inglés	26
No contestó	33
Si/No específica	4
Total participantes	100

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al apoyo institucional para la actualización de los docentes, el 74% afirmó contar con él, mientras que el 26% no.

De los docentes que recibieron apoyo institucional para su actualización, el 42% gozó del pago del curso u obtención de beca. El 32% restante contó con algún tipo de apoyo como: tiempo, viáticos, infraestructura, precio preferencial, material didáctico, entre otros, mismos que se presentan en la tabla 11.

Tabla 11. Apoyo que recibe el docente

9.1 Mencione cuáles fueron los apoyos recibidos	
	Porcentaje
Pago de cursos/beca	42
Tiempo para ir al curso/permiso	13
Viáticos	2
Acceso a la infraestructura de la universidad	3
Precio preferencial	1
Material didáctico	1
Postulación	0.5
Pago de inscripción y tiempo	6
Pago de inscripción y viáticos	1
Tiempo para asistir y viáticos	0.5
Otros	3
No menciona	2
No recibieron apoyo	24
Total	100



### 3.3 Necesidades percibidas por los docentes

Con la finalidad de que los docentes reflexionaran sobre su práctica y teniendo como foco de atención a sus estudiantes para que fueran el punto de partida, se consideró importante detectar sus necesidades en función de tres aspectos fundamentales: a) las competencias requeridas a desarrollar en los alumnos, b) para mejorar su práctica docente y c) fortalecer su desarrollo profesional.

#### a) Competencias necesarias a desarrollar en los alumnos

Con respecto a las competencias que los profesores consideran que es necesario que sus alumnos desarrollen, se hizo una pregunta con varias opciones de respuesta donde el docente podía escoger más de una. Se obtuvo que el rubro de 4 habilidades generales para el dominio de la lengua, fue mencionado por 58.1%, le siguen las de producción oral (54.8 %) y escrita (45.2%) sobre las de comprensión de lectura (38.2%) y auditiva (36.4%). Por otro lado, la necesidad de desarrollar el inglés con un propósito específico como lo son las presentaciones académicas de la disciplina, fue señalado por la tercera parte de los encuestados (33.1%), como se muestra en la figura 5.

70 58.1% 60 54.8% 50 45.2% 38.2% 36.4% 40 33.1% 30 20 7.4% 10 Presentaciones academicas de .: OHO

Figura 5. Competencias que se deben de desarrollar en los estudiantes, de acuerdo con la opinión de los docentes de inglés



En el rubro de "otros", en general fueron mencionadas diversas necesidades distintas a las habilidades lingüísticas, aunque en un porcentaje muy bajo: 7.4%. Distribuidos en este bajo porcentaje se encuentran aspectos como: auto-aprendizaje, meta-cognición, motivación, habilidades sociales y profesionales, inmersión cultural, pronunciación, léxico y gramática.

### b) Necesidades de formación y/o actualización docente para mejorar la práctica docente

Los docentes manifiestan una variedad de percepciones de necesidades de formación para mejorar su práctica docente, existe una preocupación por reforzar sus estrategias didácticas (45%) y el uso de la tecnología para el aprendizaje (50%). Los docentes también expresan que necesitan saber sobre la enseñanza bajo el enfoque por competencias (39%). Otras áreas donde mostraron interés, aunque en menor medida, son: investigación educativa (35%) evaluación (32%), trabajo colaborativo (30%), competencia comunicativa (27%) y práctica reflexiva (20%). Hubo además, intereses variados muy específicos en una diversidad de áreas.

44.9% Estrategas didácticas Estrategias de evaluación 31.6% Técnicas para el trabajo colaborativo 30.1% Uso de tecnología para el aprendizaje 50% Práctica reflexiva 19.9% Investigación educativa 35.3% Competencia comunicativa 26.8% Enseñanza bajo el enfoque por competencias 39% 6.2% 0.0% 10.0% 30.0% 50.0% 20.0% 40.0% 60.0%

Figura 6. Áreas en las que necesitan formarse o actualizarse, para mejorar su práctica docente



## c) Necesidades de actualización para fortalecer el desarrollo profesional docente

En cuanto a su desarrollo profesional los docentes para ser competitivos en el mercado laboral más allá de la docencia, desean demostrar mediante cursos o certificaciones que tienen un dominio de la lengua que enseñan, pues un 32% de profesores busca una certificación como: *First Certificate, Cambridge Advanced Certificate*, *TOEFL*, CENNI y cursos de preparación para certificaciones.

Sin embargo también consideran importante evidenciar que poseen las competencias para la enseñanza de la lengua inglesa y obtener una certificación, ya que un 11 % de profesores desean mejorar las técnicas de enseñanza, entre el tipo de cursos que desean tomar mencionan: TKT, CELTA, COTE, ICELT y otros cursos para certificar su habilidad de enseñanza en la lengua, ya que puede ser condición para ingresar como docente a una institución educativa.

Otras tres áreas que son de interés aunque en menor medida son el inglés con fines académicos (*Academic English, Academic Writing, Legal English-* TOLES) con el **3**.7%, estrategias de comunicación en segunda lengua con 2.2% y cursos donde aprendan nuevas aplicaciones en línea o TICS en un 4%, y les dé una mejor preparación para desempeñarse en cualquier sector laboral.

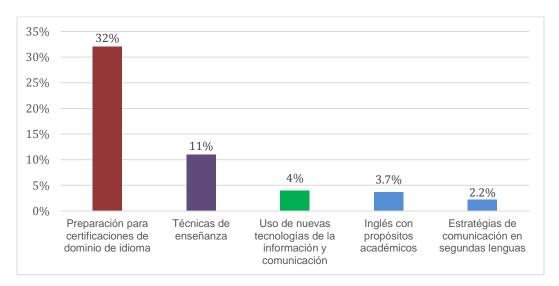


Figura 7. Actualización requerida para el desarrollo profesional de los docentes



Es por ello que las universidades mexicanas deben reforzar los mecanismos, esquemas de profesionalización, evaluación y certificación del conocimiento de la enseñanza y del dominio del inglés, además de crear programas de formación en el idioma con el objetivo de mejorar la política lingüística en las IES mexicanas, a la par que crear programas ejemplares de formación de profesores para contar con profesionales del inglés con las mejores buenas prácticas.



# IV. Hacia un nuevo esquema de formación docente

Una vez que se ha logrado documentar un marco actualizado sobre las necesidades de formación de los estudiantes de educación superior en México y lo que requieren los docentes para atender a esas necesidades en materia de dominio del inglés, junto con los múltiples hallazgos del escenario diagnóstico<sup>3</sup> desplegado previamente, se puede generar una propuesta de formación para la enseñanza del inglés.

Con base en los planteamientos más relevantes del documento se presentan las siguientes directrices que sirven de guía para desarrollar un diplomado como una opción de formación continua que atienda las necesidades académicas y profesionales de los docentes, que contribuya a impulsar los perfiles deseables de egreso de los estudiantes.

### Dirigidas a los Estudiantes:

- Promover un perfil de egreso en el que tanto los estudiantes de educación media como los de superior alcancen los niveles en el dominio del idioma, acordes con los estándares internacionales del MCERL, que les permita comunicarse fluidamente y participar en programas de movilidad académica en el extranjero.
- Considerar las competencias que los profesores esperan que amplíen sus alumnos, fundamentalmente para fortalecer las cuatro habilidades de dominio del idioma.
   Adicionalmente, incorporar aspectos académicos para hacer presentaciones de su disciplina y atender otras habilidades diferentes a las lingüísticas, tales como: auto-aprendizaje, metacognición, motivación, habilidades sociales y profesionales e inmersión cultural.

#### Dirigidas a los Docentes:

- Reconocer que los profesores cuentan con amplia experiencia, y que a partir de ella van construyendo conocimiento a través de las situaciones que experimentan. No obstante, es necesario realizar la adecuación de la práctica sustentada en los conocimientos, técnicas y herramientas adquiridas mediante la formación.
- Desarrollar las competencias docentes sobre estrategias didácticas y uso de la tecnología para el aprendizaje, bajo el enfoque de competencias, así mismo adquirir herramientas para

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Apoyado en la participación de 272 profesores en la consulta realizada.



- la investigación educativa, evaluación, trabajo colaborativo, competencia comunicativa y práctica reflexiva.
- Considerar las dos grandes preocupaciones manifestadas por los docentes: por un lado, mejorar sus estrategias didácticas y obtener una certificación en la enseñanza; por otro, demostrar, mediante cursos o certificaciones, que tienen un dominio de la lengua que enseñan.

### En relación con el Diplomado:

- Alinear la propuesta de formación y actualización docente a los niveles de dominio que establece el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL), a efecto de garantizar que los docentes alcancen la exigencia de un nivel C1 o C2.
- Diseñar una metodología, estrategias y prácticas docentes efectivas e innovadoras, cuyo enfoque fortalezca los procesos de enseñanza del inglés en el aula o en otros espacios de aprendizaje.
- Propiciar que el programa considere las realidades y condiciones en las que trabajan los profesores de inglés con un programa práctico, eficiente y motivador para la mayoría de estos profesionales en la medida que su contenido deriva de las necesidades identificadas por los grupos docentes.
- Desarrollar un marco referencial cuya orientación y guía considere los aspectos socioculturales de los estudiantes como algo fundamental para la enseñanza del inglés.
- Lograr un modelo que proporcione directrices generales a nivel nacional y que motive la autoformación y actualización permanente, cuyo contenido emane de los propios profesores, quienes guían el aprendizaje de los estudiantes, buscando una identidad profesional reflexiva, de manera colegiada; fortaleciendo la co-construcción de conocimientos y un andamiaje colectivo.
- Disponer de un programa de actualización que permita a los profesores:
  - promover la reflexión integrando los diferentes intereses y habilidades docentes y de dominio que ya poseen,
  - o cubrir las necesidades percibidas o las que les son exigidas por las instituciones.



### Referencias

- Anderson, N. (2018). The Five Ps of Effective Professional Development for Language Teachers. *Mextesol Journal*, 42(2).
- ANUIES. (2012). Inclusión con responsabilidad social. Elementos de diagnóstico y propuestas para una nueva generación de políticas de educación superior. México: ANUIES.
- ANUIES. (2013). Anuario estadístico, población escolar y personal docente en la educación media superior y superior, ciclo escolar 2010-2011. México: ANUIES
- ANUIES. (2018). Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. México: ANUIES.
- Cambridge English. (2016). English at Work: global analysis of language skills in the workplace. Cambridge English Language Assessment.
- Campus Milenio. (2018, 02 09). Alumnos bilingües factor clave en la educación: Panel en Cetys. *Campus Milenio*. Recuperado de http://campusmilenio.mx/index.php?option=com\_k2&view=item&id=10026:alumnos-bilinguees-factor-clave-en-la-educacion-panel-en-cetys&Itemid=256
- CENNI-SEP. (2014). *Antecedentes*. Recuperado de CENNI-SEP: http://www.cenni.sep.gob.mx/es/cenni/antecedentes
- Crystal, D. (2003). English as a global language. Cambridge University Press.
- Denscombe, M. (2003). The good research guide. Maidenhead: Berkshire.
- Dönrjey, Z. (2007). Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press.
- Dudley-Evans, T. &. St John, M. (1998). Developments in English for Specific Purposes: A
- Multi-Disciplinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press.
- Education First. (2011). English Proficiency Index. Education First Ltd.
- Education First. (2013). *English Proficiency Index.* Education First Ltd. Recuperado de http://www.ef.com.mx/epi/
- Education First. (2016). *English Proficiency Index*. Education First Ltd. Recuperado de https://media2.ef.com/\_\_/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v6/ef-epi-2016-spanish-latam.pdf



- Esteve, O. (2004). Nuevas Perspectivas en la Formación del Profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o "aprender a través de la práctica". *Actas I Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras.* Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\_ele/publicaciones\_centros/PDF/bremen\_2004/02\_esteve .pdf https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub\_learning-elt-future.pdf
- Fuentes, L. S. (2011). Una visión histórica de la docencia universitaria. En. In G. Dominguez, S. Fuentes, M. Carballo, M. Fortool, G. Pérez-Rivera, A. González, & M. Reyes, *La práctica educativa en la docencia universitaria* (pp. 53-63). D.F. México: De la Salle ediciones.
- Gacel, A. (2010). La Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Recuperado de

  UNESCO:
  http://www.mexique.campusfrance.org/sites/locaux/files/la\_internacionalizacion\_de\_la\_educacion\_supe rior en america latina y el caribe 0.pdf
- Gaet Quezada, R., & Bratos Martín, M. (2012). Una mirada a la internacionalización universitaria desde la perspectiva de la responsabilidad social: discursos de los jóvenes investigadores. *Estudios Pedagógicos*, *XXXVIII*(1), 269-286. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173524158016
- García Castillo, G. (2015, 09 11). Anuncia Nuño programa nacional de inglés. *La Jornada*. Recuperado de http://jornadabc.mx/tijuana/11-09-2015/anuncia-nuno-programa-nacional-de-ingles
- González Calvo, G. &. Barba J.J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 8*(1), 397-412. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56730662023
- Goodall, J., Day, C., Lindsay, G., Muijs, D., & & Harris, A. (2005). Evaluating the Impact of Continuing Professional Development (CPD). University of Warwick. Recuperado de https://warwick.ac.uk/fac/soc/cedar/projects/completed05/contprofdev/cpdfinalreport05.pdf
- Graddol, D. (1997). *The Future of English?* UK: The British Council. Recuperado de <a href="https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub\_learning-elt-future.pdf">https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub\_learning-elt-future.pdf</a>
- Henao, K. y. (n.d.). La Internacionalización del currículo: ¿alternativa de la movilidad académica internacional? Boletin lesalc informa de Educación Superior(211). Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\_content&view=article&id=2417%3Ala-internacionalizacion-del-curriculo-ialternativa-de-la-movilidad-academica-internacional&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es
- Hernández Santiago, P. (2012, 11 29). La enseñanza de inglés. Tarea Pendiente en la formación profesional. *Campus Milenio*. Recuperado de https://www.pressreader.com/mexico/milenio/20121129/283107066316516
- Imbernón, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.



- IMCO, COMCE. (2015). Inglés es posible. Propuesta para una Agenda Nacional. México: IMCO, COMCE.
- INEE (2018). Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México.
- Instituto Cervantes. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/obref/marco
- Kachru, B. B. (1992). The Other Tongue: English Across Cultures. Illinois: University of Illinois Press.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a Framework for analysis. *Journal of Inservice Education*, 31(2). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/232902672\_Models\_of\_Continuing\_Professional\_Development\_A\_framework\_for\_analysis
- Knight, J. (2012). *Internacionalización de la educación superior*. Recuperado de http://www.ugto.mx/internacional/images/pdf/4a.pdf
- Moreno, T. (2017, 07 10). SEP Arma estrategia de educación bilingüe. El Universal, p. 18.
- Nivel de inglés: ¿Sabes lo que piden las empresas? (2018, 06 08). *Inversión y Finanzas*. Recuperado de http://www.finanzas.com/noticias/empresas/20180608/nivel-ingles-sabes-piden-3853891.html
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. Revista Electrónica Intrauniversitaria de Formación del Profesorado, 14(1), 67-80. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678767
- Pérez Campuzano, M. E. (2010). *Internacionalización de la educación superior en México: una agenda inconclusa (Tesis de maestría).* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales: México.
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68*(24, 2), 37-60. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded\_files/articulos/1279235548.pdf
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.
- Ramírez Gómez, L., Pérez Maya, C., & Lara Villanueva, R. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. *Revistadecooperacion.com*(12), 15-21. Recuperado de http://revistadecooperacion.com/numero12/012-02.pdf
- Ramírez, J. L. (2013). Una década de búsqueda: Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México (2000-2011). México: Pearson.
- Reyes Fierro, M., Cano Vara, R., & Durán Howard, K. (2008). *Programa Universitario de Aprendizaje y Acreditación de Lengua Inglesa PUAALI*. Durango: Universidad Juárez del Estado de Durango.
- Richards, J. C. (1994). Reflective Teaching in Second Language Classrooms. Cambridge: C.U.P.



- Roseti, I. &. (n.d.). Inglés: La lengua extranjera por antonomasia. *Revista Digital de Políticas Lingüística, 9*(9), 1-13.
- SEP. (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México: SEP.
- SEP. (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. Secretaria de Educación Pública. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/alianzaporlacalidaddelaeducacion
- SEP. (2008). Anexo único. Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: El sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Recuperado de http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.educacion-media-superior/files/pdf/acuerdo\_442.pdf
- SEP. (2011). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. (SEP, Ed.) Recuperado de http://www.controlescolar.sep.gob.mx/images/archivopdf\_2013/reunion11/05programanalingles.pdf
- Stoll, L., Harris, A., & & Handscomb, G. (2012). *Great professional development which leads to great pedagogy: nine claims from research.* National College for School Seadership. Recuperado de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\_data/file/3357 07/Great-professional-development-which-leads-to-great-pedagogy-nine-claims-from-research.pdf
- Terigi, F. (2018). Carrera docente y política en desarrollo profesional en Aprendizaje y desarrollo profesional docente. España: Fundación Santillana. Recuperado de https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle\_publicacion.php?id=2
- UNESCO. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior -2009. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (pp. 2-3). París: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\_es.pdf
- UNESCO. (2013). *Hacia un aprendizaje universal: Lo que cada niño debería aprender.* Recuperado de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GRALE/grale\_sp.pdf
- Universidad Autónoma de Aguascalientes. (2012). *Criterios de Operación del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2013). *Programa Institucional de Lenguas.* Hidalgo: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Universidad de Colima. (2016). Programa Universitario de Inglés. Colima: Universidad de Colima.
- Universidad de Guadalajara. (2011). *Política Institucional de Idiomas Universidad de Guadalajara*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Universidad del Valle de México. (2017). Encuesta Nacional de Egresados 2017. México: UVM.
- Universidad del Valle de México. (2018). Encuesta Nacional de Egresados 2018. México: UVM.
- Vaillant, D. &. Marcelo, C. (2015). El ABC y D de la Formación Docente. Madrid: Narcea Editores.



- Valenzuela, M.J., Romero, K., Vidal-Silva, C., & Philominraj, A. (2016). Factores que influyen en el aprendizaje del idioma inglés de nivel inicial en una universidad chilena. *Formación Universitaria*, *9*(6), 63-72.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado, 11*(1), 1-23. Recuperado de <a href="https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102">https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102</a>



# Acrónimos

ACE: Alianza por la Calidad de la Educación

**ALC:** América Latina y el Caribe.

ANUIES: Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

**CENNI:** Certificación Nacional de Nivel de Idioma

**COMCE:** Consejo Empresarial Mexicano de Comercio Exterior

CONACYT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

**DPC:** Desarrollo Profesional Continuo

IAPE: Inter-American Partnership for Education

**IES:** Instituciones de educación superior

ILE: Inglés como lengua extranjera

**IMCO:** Instituto Mexicano para la Competitividad

IPE: Inglés con propósitos específicos

**IPG:** Inglés con propósitos generales

**MCERL:** Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

ocde: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

PNIEB: Programa Nacional de Inglés en Educación Básica

**PRONI:** Programa Nacional de Inglés

SEP: Secretaría de Educación Pública

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, abreviado

internacionalmente como Unesco

uvm: Universidad del Valle de México