

Cambios curriculares y enseñanza del inglés. Cuestionario de percepción docente

Curricular changes and English language teaching: Validation of a teacher perception questionnaire

MIGUEL HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ*

MANUEL JESÚS IZQUIERDO SANDOVAL**

Este estudio presenta el proceso de construcción y validación de un cuestionario de escala Likert que permite documentar la percepción docente sobre las reformas educativas que impulsan el aprendizaje del inglés en la educación pública, específicamente de aquellos profesores que, sin una formación disciplinaria, se ven forzados a enseñar este idioma en sus contextos educativos. Con base en referentes epistémicos del área de segundas lenguas, la percepción docente se conceptualizó con cuatro dimensiones: las opiniones, las creencias, la práctica pedagógica y las emociones. Los 28 ítems distribuidos en estas dimensiones fueron sometidos a análisis cualitativos y cuantitativos para determinar su validez y confiabilidad. En estos procesos participaron cuatro investigadores especialistas en la enseñanza de segundas lenguas y 82 docentes de escuelas secundarias del sureste mexicano. Los resultados indican que el cuestionario responde de manera satisfactoria a la validez de contenido, validez ecológica y los análisis de confiabilidad propios de los cuestionarios de escala Likert.

Palabras clave:

inglés como lengua extranjera, percepción docente, cambios curriculares, cuestionario de escala Likert

Considering that educational reforms sanction curricular changes that favor the learning of English as a Foreign/Second Language in public education, this study presents the creation and validation of a Likert scale questionnaire that explores teacher perceptions about curricular changes among instructors who teach this language without disciplinary language teaching training. Building upon second language theoretical and empirical research, four dimensions of teacher perception were considered: Opinions, beliefs, pedagogical practice and emotions. The questionnaire included 28 items that were subject to validity and reliability analyses. The questionnaire was administered to four second language educational researchers and 82 secondary school teachers in the Southeast of Mexico. The qualitative and quantitative analysis results indicate that the questionnaire satisfactorily complies with content validity, ecological validity and reliability.

Keywords:

English as a foreign language, teacher perception, curricular changes, Likert-scale questionnaire

Recibido: 24 de noviembre de 2019 | **Aceptado para su publicación:** 4 de junio de 2020 |

Fecha de publicación: 12 de junio de 2020

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1042>

doi: 10.31391/S2007-7033(2020)0054-012

* Estudiante del doctorado en Educación de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México. Profesor-investigador de esta misma universidad. Líneas de investigación: ciencias sociales y humanidades. Correo electrónico: teacher_migue@yahoo.com.mx/http://orcid.org/0000-0002-7940-2373

** Doctor en Educación en Segundas Lenguas por la McGill University, Canadá. Profesor de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Integrante del Sistema Nacional de Investigadores (Conacyt). Líneas de investigación y docencia: procesos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas en contextos educativos. Correo electrónico: jesus.izquierdo@mail.mcgill.ca/http://orcid.org/0000-0002-1647-2833

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, diversos países han experimentado remarcados cambios educativos (OCDE, 2019; Unesco, 2016). Estas transformaciones educativas han impulsado políticas para el aprendizaje y la enseñanza del idioma inglés en la educación pública (Jenkins, 2009; Crystal, 2012; Canagarajah, 2017) en diversos países de Europa, Asia y América Latina (Nunan, 2002; SEP, 2017). Al respecto, algunos de ellos han hecho de este idioma su lengua oficial, segunda lengua, lengua extranjera o lengua internacional oficial (Jenkins, 2009; Crystal, 2012;). Phillipson (2017) y Canagarajah (2017), entre otros, cuestionan estas políticas porque conducen al establecimiento del inglés bajo la forma de imperialismo lingüístico. A pesar de estos cuestionamientos, el aprendizaje del inglés constituye un eje de los cambios curriculares de países que ven en el aprendizaje de este idioma un beneficio para la interacción internacional y el desarrollo de un país (Nunan, 2003; Crystal, 2012; Pennycook, 2017).

De estas políticas se han deslindado estrategias educativas que han sentado las bases de lineamientos curriculares en diversos sistemas educativos (Consejo de Europa, 2001; Unesco, 2016). Basados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001), estos lineamientos tienen la finalidad de establecer el grado de competencia comunicativa que el estudiante debe demostrar al concluir la educación primaria, secundaria, media-superior o superior (SEP, 2017; Kihlstedt, 2019). También se han convertido en una piedra angular para delinear los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación que permitirán a los docentes ayudar a los estudiantes a alcanzar el nivel de inglés esperado (Kihlstedt, 2019).

Ante estos cambios curriculares, los docentes desarrollan percepciones (Meristo & Eisenschmidt, 2014) que pueden causar un efecto de inestabilidad (Nunan, 2003; Varghese & Stritikus, 2005), porque implican modificaciones en sus estrategias de enseñanza, adaptación a un nuevo modelo de evaluación y cambios en los aprendizajes esperados en los estudiantes.

A nivel internacional, diversos estudios han indagado la percepción de los docentes a la luz de los cambios curriculares en la enseñanza del idioma inglés (Altinyelken, 2010; Altaieb, 2013; Luo, 2017). En México, las reformas a la educación pública han propiciado cambios sustanciales en el currículo de la educación preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2017). No obstante, los estudios desarrollados en el contexto nacional se han limitado a analizar, de manera cuantitativa o cualitativa, las transformaciones en los procesos de enseñanza de los docentes de inglés ante las reformas curriculares (Izquierdo *et al.*, 2014; Padilla y Espinoza, 2015; Izquierdo, García, Garza & Aquino, 2016; Banks, 2017). En consecuencia, se carece de información acerca de la percepción docente ante los cambios curriculares. Por otra parte, los estudios en México, al igual que en otras partes del mundo, se han realizado con docentes especialistas en la enseñanza del idioma inglés; es decir, con docentes que cuentan con competencias lingüísticas y pedagógicas propias de la enseñanza del inglés como lengua extranjera o segunda (L2).

Si bien los instrumentos empleados en el contexto internacional podrían adaptarse para los profesores mexicanos que imparten la asignatura de inglés en la educación pública, difícilmente se pueden aplicar a aquellos docentes que lo enseñan carentes de una formación relacionada con la enseñanza de L2s. Al respecto, es necesario señalar que en México la educación secundaria puede completarse en escuelas generales,

técnicas y telesecundarias, entre otras modalidades. Independientemente de la modalidad, la asignatura de Lengua extranjera, inglés, es obligatoria (SEP, 2017), y los estudiantes deben demostrar el nivel de competencia comunicativa B1 del Marco Común Europeo al egresar de la educación secundaria (SEP, 2017).

Aun cuando estos requerimientos son comunes en las tres modalidades de la educación secundaria, el inglés es impartido por dos tipos distintos de docentes, según la escuela. En el caso de las secundarias generales y técnicas, esta asignatura es dictada por especialistas disciplinarios (SEP, 2017). Su carga laboral, durante un año escolar, implica que solo enseñen el inglés en diversos grupos y en los tres grados de la educación secundaria durante el mismo año escolar (SEP, 2017). Sus escuelas se localizan principalmente en centros urbanos. Las escuelas de educación telesecundaria, sin embargo, están ubicadas en comunidades rurales; en ellas, el inglés está a cargo de docentes considerados generalistas, porque imparten todas las asignaturas del currículo (SEP, 2011; Zein, 2017). A nivel profesional, estos docentes poseen diversos perfiles, como ingeniería, leyes, psicología, arquitectura... En el ámbito laboral, cubren todas las asignaturas del currículo en un grado de la educación secundaria, y con el mismo grupo durante todo el año escolar.

Ante estas consideraciones, los instrumentos para documentar la percepción docente con los profesores generalistas que imparten la asignatura de inglés deben permitir el registro de su percepción ante los cambios curriculares tomando en cuenta los factores que enmarcan su ámbito educativo. No obstante, esos instrumentos necesitan cubrir los elementos metodológicos indispensables para asegurar la validez y confiabilidad en el registro de las percepciones docentes en el contexto de su aplicación.

Por tal razón, nuestro estudio presenta la elaboración de un cuestionario de escala Likert para documentar la percepción acerca de los cambios curriculares en la enseñanza del inglés en docentes generalistas, quienes, sin una formación disciplinaria en L2s, se ven forzados a enseñar el inglés a la par de las demás asignaturas del currículo de la educación secundaria en su sistema educativo.

ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

En esta sección presentamos el constructo y las dimensiones consideradas para el diseño del instrumento. Luego, justificamos el uso del cuestionario de escala Likert para la exploración del constructo y sus dimensiones, y describimos los aspectos metodológicos que sustentan su diseño.

La percepción docente en la enseñanza de L2

La literatura científica considera que la percepción se compone de un conjunto de factores psicológicos que influyen en el individuo para interpretar su entorno social (Slavin, 2006). Esta interpretación emerge del conocimiento adquirido durante la experiencia docente (Saunders, 2013; Taylor & Marsden, 2014). En la enseñanza de L2s, los autores señalan que la percepción es un proceso cognitivo que se genera a partir de la forma en que el docente se comporta, piensa, entiende y comprende los cambios educativos (Borg, 2006).

Las dimensiones de la percepción docente y su número varían según la perspectiva epistemológica (Pajares, 1992; Slavin, 2006; Borg, 2006; Saunders, 2013; Taylor & Marsden, 2014). Resulta entonces necesario establecer una taxonomía dimensional a partir de un posicionamiento en particular. Desde una perspectiva de orden psicológico (Borg, 2006; Saunders, 2013; Cuéllar & Oxford, 2018), la percepción docente abarca, entre otras dimensiones, la opinión, las creencias, la práctica pedagógica, y las emociones. Por el contexto de este estudio, estas se adaptarán para explorar específicamente la opinión de los profesores generalistas acerca de los cambios curriculares en la enseñanza del inglés, sus creencias sobre la importancia del aprendizaje del inglés en su contexto, su práctica pedagógica en la asignatura de inglés, y sus emociones ante los procesos de enseñanza-aprendizaje establecidos en el currículo para dicha asignatura.

En relación con la primera dimensión, es importante considerar que la opinión se entenderá como un conjunto de puntos de vista o juicios que emiten los docentes, con fundamentos individuales y subjetivos (Borg, 2006; Taylor & Marsden, 2014). En el caso de nuestro estudio, esos juicios pueden ser positivos o negativos y permiten a los profesores expresarse a favor o en contra de los lineamientos curriculares que sustentan la enseñanza del inglés, las estrategias didácticas, y los contenidos del currículo (Coelho & Henze, 2014; Roldán & Peláez, 2017).

En cuanto a la segunda dimensión, las creencias docentes implican una serie de suposiciones arraigadas en la forma de pensar de los profesores (Borg, 2006; Niu & Andrews, 2012; Lightbown & Spada, 2013). Con frecuencia, se considera que emanan de un conocimiento (Pajares, 1992) o una interpretación personal desarrollada durante la experiencia individual de cada docente (Borg, 2006; Lightbown & Spada, 2013; Taylor & Marsden, 2016). En los ámbitos donde la enseñanza de una L2 debe responder a ciertos lineamientos institucionales, las creencias incluyen conocimientos o interpretaciones colectivas construidas durante la interacción entre los diversos actores del contexto educativo (Niu & Andrews, 2012; Saunders, 2013).

Las creencias docentes pueden relacionarse con varios aspectos de la educación en L2s, como los procesos pedagógicos, los de aprendizaje, los de evaluación, entre otros (Niu & Andrews, 2012; Lightbown & Spada, 2013). En este trabajo, las creencias se circunscriben a la importancia que los docentes generalistas dan al aprendizaje del inglés en su contexto escolar y que se han ido arraigando en su forma de pensar al interactuar con los diversos actores educativos. Este tema ha recibido poca atención en la política educativa y entre los investigadores (Coelho & Henze, 2014) a pesar de ser controversial en México y América Latina (Roldán & Peláez, 2017; Hernández, 2019).

La tercera dimensión comprende la práctica pedagógica del docente generalista en la asignatura de inglés (Pajares, 1992; Taylor & Marsden 2014). A diferencia de las otras dimensiones, esta trasciende del nivel cognitivo a las acciones y los comportamientos (Borg, 2006). Al respecto, Aquino, Izquierdo y Échalaz (2013) argumentan que la práctica pedagógica se centra en las acciones que ocurren al interior del aula y a las cuales el docente recurre para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además de las acciones, la práctica pedagógica considera el comportamiento del docente al impartir sus clases de L2 (Taylor & Marsden, 2014). Según Aquino, Izquierdo y Echalaz (2013) y Borg (2006), esas acciones y comportamientos pueden estar vinculados, entre otros elementos, con los contenidos curriculares, materiales

accesibles y opiniones/reacciones de sus alumnos al impartir sus clases. Con base en estas consideraciones, en nuestro estudio, la práctica pedagógica abarca las acciones del docente generalista dentro del aula y los elementos que las motivan.

Finalmente, la última dimensión se centra en las emociones de los profesores ante los procesos de enseñanza-aprendizaje establecidos en el currículo para la asignatura de inglés. Desde un punto de vista psicológico (Cuéllar & Oxford, 2018), las emociones docentes involucran estados o sensaciones en los que convergen factores fisiológicos e interpretaciones conscientes de esos factores. Estos estados pueden ir desde reacciones dinámicas y fluctuantes hasta estados permanentes que reflejan predisposiciones (Cuéllar & Oxford, 2018). Dichos estados constituyen una respuesta a estímulos (Cuéllar & Oxford, 2018) en el contexto laboral de los docentes (Saunders, 2013). Desde esta lógica, el cuestionario considera los estados permanentes del docente generalista causados por las diversas exigencias curriculares para enseñar el inglés en su sistema educativo.

Cuestionario de escala Likert con docentes en la enseñanza de L2

En el ámbito internacional, las diversas dimensiones de la percepción docente ante los cambios curriculares en la enseñanza de L2s han sido exploradas en estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos (Altinyelken, 2010; Altaieb, 2013; Luo, 2017). En las investigaciones cuantitativas con docentes de L2s, los cuestionarios de escala Likert constituyen un instrumento recurrente (Fabila, Minami e Izquierdo, 2012), porque permiten examinar las dimensiones del constructo de interés a través de una escala que va de lo positivo a lo negativo, o viceversa (Hodge & Gillespie, 2007); es decir, a través de una serie de respuestas graduadas en las que el docente puede expresar una posición negativa o positiva ante diversos aspectos de un cambio curricular (Borg, 2006; Saunders, 2013; Taylor & Marsden, 2014). No obstante, para tal efecto, el cuestionario debe responder a diferentes criterios metodológicos.

El primer criterio lo constituye la naturaleza de la escala (Fabila, Minami e Izquierdo, 2012). Considerando las propiedades de una variable ordinal (Field, 2013), la posición del docente se documenta mediante un diferencial graduado de opinión que puede pasar, por ejemplo, de “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo” en relación con una situación (Fabila, Minami e Izquierdo, 2012). Así, con base en una serie de opciones de opinión, el encuestado puede expresar un nivel de posicionamiento que va de negativo a positivo ante una situación (Hodge & Gillespie, 2007), en este caso, relacionada con sus opiniones, creencias, práctica pedagógica y emociones.

De acuerdo con la propiedad ordinal (Hatch & Lazarato, 1991; Fabila, Minami e Izquierdo, 2012), cada nivel de opinión adquiere un valor numérico (por ejemplo, totalmente en desacuerdo = 1, en desacuerdo = 2, de acuerdo = 3, totalmente de acuerdo = 4). El valor de la opinión vertida en cada ítem se va sumando a través de los ítems en cada dimensión (Fabila, Minami e Izquierdo, 2012), lo que permite que las respuestas del cuestionario adquieran una propiedad numérica y aditiva.

En relación con la cantidad de niveles de opinión de la escala, existe una serie de dilemas en cuanto al empleo de valores pares (4, 6, 8) o nones (5, 7, 9). Una escala par implica que el encuestado se vea forzado a tomar una posición positiva o negativa

(Hodge & Gillespie, 2007). Por su parte, una escala con valores pares supone un punto neutral que permite al encuestado evitar la toma de un posicionamiento (Cohen, Manion & Morrison, 2007), lo que genera pérdida de participantes (Hodge & Gillespie, 2007). Si bien el empleo de un punto neutral se ha discutido por décadas (Guy & Norvell, 1977; Hodge & Gillespie, 2007; Fabila, Minami e Izquierdo, 2012), en el caso de la percepción docente ante los cambios curriculares es importante determinar si los participantes perciben esos cambios positiva o negativamente; por ello, una escala con valores pares representa la mejor opción.

Un segundo criterio metodológico son los ítems (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Fabila, Minami e Izquierdo, 2012), que deben responder a los principios de unidimensionalidad y univocidad (Hodge & Gillespie, 2007). La unidimensionalidad encierra que un ítem solo puede presentar información relacionada con una dimensión del constructo central (Cohen, Manion & Morrison, 2007); por ejemplo, un ítem debe incitar la opinión del docente acerca de las emociones, sin que ese ítem extra-pole información sobre sus creencias. En lo concerniente a la univocidad, un ítem debe alentar la opinión de un aspecto específico de la dimensión (Fabila, Minami e Izquierdo, 2012). Esto implica que el ítem no debe estimular una opinión acerca de dos elementos de una dimensión, como la carga de contenidos temáticos en la materia de inglés me provoca ansiedad y confusión. En este, ansiedad y confusión son dos elementos de la emoción docente.

El tercer criterio tiene que ver con la validación del instrumento. Este criterio tradicionalmente comprende verificar que el instrumento mida los constructos, dimensiones y aspectos que la investigación debe medir (Cohen, Manion & Morrison, 2007). En cuanto a los cuestionarios Likert, las prácticas de validación por lo general observadas se centran en la validación de constructo, que permite constatar que los ítems del cuestionario se articulen de manera eficiente con el constructo central y sus dimensiones (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Las prácticas comúnmente observadas indican que el empleo de análisis estadísticos factoriales constituye una alternativa para realizar este tipo de validación (Fabila, Minami e Izquierdo, 2012). Este procedimiento es usual cuando los ítems han sido construidos y distribuidos de manera aleatoria en el cuestionario sin haber recurrido a una agrupación y verificación teórica *a priori* de los ítems por dimensión (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Fabila, Minami e Izquierdo, 2012; Field, 2013). No obstante, cuando los ítems han sido fundamentados teóricamente y agrupados de manera *a priori*, la validación de un cuestionario Likert también se puede alcanzar con otras opciones, como la validación de contenido y la validación ecológica, entre otras (Cortina, 1993; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Fabila, Minami e Izquierdo, 2012; Field, 2013).

Cuando los ítems han sido creados, agrupados y fundamentados de manera *a priori*, Cortina (1993) sugiere recurrir a una validación de contenido, que ayuda a verificar que los ítems cubran cada dimensión del constructo desde la postura epistemológica que fundamenta tales dimensiones (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Para ello, se puede acudir a los juicios de expertos (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Boyle & Fisher, 2008; Fabila, Minami e Izquierdo, 2012), los cuales emiten una serie de juicios que confirman o refutan la relación epistémica entre las dimensiones del

constructo y los ítems creados para cada una de ellas y la interrelación entre los ítems de una dimensión (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Luego de la validación de contenido, se puede hacer uso de la validación ecológica. En esta participan sujetos que poseen perfiles similares a los de la población final. Estos participantes, además de verificar la interrelación entre los ítems de una dimensión y la relación de los ítems y su dimensión, determinan la pertinencia de los ítems en el contexto de los participantes (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

El cuarto criterio tiene que ver con la confiabilidad del instrumento. Boyle y Fisher (2008) y Cohen, Manion y Morrison (2007) señalan que la confiabilidad involucra verificar si hay una consistencia y exactitud en los datos recolectados. Al respecto, diversos autores señalan que la confiabilidad implica evaluar la estabilidad y la consistencia de los datos recabados por los ítems del instrumento (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Field, 2013). En los cuestionarios de escala Likert empleados con docentes de L2s, Fabila, Minami e Izquierdo (2012) encontraron que un procedimiento estadístico recurrente para comprobar la estabilidad y consistencia interna lo constituye la prueba del alfa de Cronbach. Cortina (1993) menciona que este análisis estadístico asegura la consistencia interna cuando el conjunto de ítems del cuestionario obtiene una alfa superior a .80.

Si bien el alfa de Cronbach es un procedimiento para verificar la consistencia interna y la confiabilidad de un cuestionario de escala Likert, también constituye una alternativa menos utilizada para obtener parámetros que abonen a la validación de un constructo. Esta alternativa se emplea cuando la construcción de los ítems se realizó considerando los procesos de organización dimensional a priori que ya explicamos (Field, 2013). A diferencia del análisis de confiabilidad que, en general, agrupa a todos los ítems del cuestionario, cuando los ítems se han construido de manera a priori con base en el principio de unidimensionalidad y univocidad, el alfa de Cronbach se confirma por dimensión. Esto permite estimar adherencia al principio de unidimensionalidad si el conjunto de ítems de la dimensión alcanza un alfa superior a .80 (Cortina, 1993; Field, 2013). En seguida, se procede a verificar la correlación corregida entre los ítems y descartar aquellos con un valor de correlación corregida por debajo de .3.

METODOLOGÍA

A partir de las consideraciones presentadas en la sección anterior, en el proceso de creación y validación del instrumento aquí expuesto utilizamos procedimientos cualitativos y cuantitativos congruentes con un estudio de método mixto de tipo complementario (Creswell, 2015). A continuación detallamos los elementos metodológicos de estos procedimientos.

Construcción de las dimensiones, ítems y escala

El cuestionario se estructuró de acuerdo con las dimensiones de la percepción docente descritas en la revisión de la literatura (Pajares, 1992; Borg, 2006; Saunders, 2013; Taylor & Marsden, 2014; Cuéllar & Oxford, 2018): la opinión de los profesores generalistas acerca de los cambios curriculares en la enseñanza del inglés, sus

creencias sobre la importancia del aprendizaje del inglés en su contexto, su práctica pedagógica en la asignatura de inglés, y sus emociones ante los procesos de enseñanza-aprendizaje establecidos en el currículo para la asignatura de inglés.

Con base en la revisión de la literatura presentada, los ítems fueron creados y agrupados de manera a priori con apego a los principios de la unidimensionalidad para asegurar que cada ítem explorara una dimensión específica (Cohen, Manion & Morrison, 2007). De igual forma, los ítems obedecieron al principio de univocidad (Hodge & Gillespie, 2007) para recabar información de un solo elemento de la dimensión de interés. Según estos principios, para la primera dimensión (opinión de los profesores generalistas acerca de los cambios curriculares en la enseñanza del inglés), creamos siete ítems; la segunda dimensión (creencias sobre la importancia del aprendizaje del inglés en su contexto) incluyó cinco ítems; la tercera (práctica pedagógica en la asignatura de inglés), nueve ítems; y la cuarta (emociones ante los procesos de enseñanza-aprendizaje establecidos en el currículo para la asignatura de inglés), siete ítems (ver anexo 1).

Procuramos que las opciones de respuesta del cuestionario respondieran a las propiedades de escala aditiva (Hatch & Lazaraton, 1991). Para tal efecto, primero, consideramos una escala con un diferencial graduado con cuatro opciones de opinión: totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, y totalmente en desacuerdo (Fabila, Minami e Izquierdo, 2012). Así, las dos primeras opciones se centraban en un posicionamiento positivo, y las otras dos, en uno negativo. Luego, asignamos un valor numérico a cada opción: totalmente de acuerdo = 4, de acuerdo = 3, en desacuerdo = 2, y totalmente en desacuerdo = 1. Los valores obtenidos en cada ítem se sumaron para cada dimensión.

Participantes

A continuación describimos a los participantes que intervinieron en las fases de validación de contenido, verificación de la confiabilidad y validación ecológica. En la primera participaron cuatro investigadores adscritos a dos universidades públicas mexicanas, quienes fungieron como un grupo de expertos. Estos académicos cuentan con el grado de doctor y con especialidades o estudios de posgrado en la enseñanza del inglés. Todos poseen conocimiento del constructo en exploración y experiencia en el contexto de la educación pública en México; han realizado investigaciones relacionadas con la formación de docentes para la educación pública y el currículo de la educación básica nacional para la enseñanza del inglés, financiadas por organismos nacionales e internacionales. Los resultados de esas investigaciones han sido publicados en revistas especializadas con indexaciones nacionales e internacionales.

Como docentes, los cuatro investigadores tienen una trayectoria de entre quince y treinta años en la enseñanza del inglés como L2. Todos con experiencia en la formación de profesores de inglés en México y en la supervisión de investigaciones de posgrado relacionadas con la enseñanza del inglés en el ámbito nacional; dos de ellos han desarrollado investigaciones con profesores en la educación telesecundaria. Los cuatro son integrantes del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México.

Para evaluar la confiabilidad, administramos el cuestionario a un grupo de profesores de telesecundaria del estado de Tabasco. La selección de la muestra se realizó considerando que, en Tabasco, la modalidad de telesecundaria tiene una población aproximada de 2,262 maestros en las 459 telesecundarias de los 17 municipios del estado (Sistema interactivo de consulta de estadística educativa, 2019). De esta población, elegimos a un grupo de docentes a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Field, 2013).

En virtud de que los maestros de telesecundaria se encuentran sobre todo en áreas rurales de difícil acceso, en el estudio participaron profesores del municipio del centro educativo por su proximidad geográfica. Este municipio cuenta aproximadamente con 280 maestros (Sistema interactivo de consulta de estadística educativa, 2019), en 49 escuelas telesecundarias. De estos docentes, el 66% son mujeres y el 34%, hombres. De esta población, seleccionamos los profesores que respondían a los siguientes criterios: los docentes debían encontrarse en escuelas que tuvieran por lo menos dos grupos por grado, y los participantes debían tener mínimo un año en la telesecundaria de adscripción y no desempeñar un cargo administrativo. Con base en estos criterios, identificamos 11 telesecundarias, donde 82 docentes accedieron de manera voluntaria a responder el cuestionario.

Para la validación ecológica, consideramos una submuestra de ocho profesores que consintieron participar en una entrevista audiograbada. Después del análisis de las respuestas del cuestionario, estos participantes fueron seleccionados por mostrar tendencias muy positivas o negativas en su percepción acerca de los cambios curriculares que sustentan la enseñanza del inglés en las escuelas telesecundarias.

Proceso para la validación de contenido

Considerando los fundamentos de la validación de contenido presentados, esta se realizó mediante un juicio de expertos. En nuestro estudio, estos eran investigadores educativos con las características descritas en la sección anterior. Luego de la construcción de los ítems y su organización en dimensiones, los expertos verificaron la congruencia teórica entre los ítems y las dimensiones del instrumento, y su posible complejidad para la población de interés. Para tal efecto, les aplicamos el cuestionario con una serie de instrucciones (ver anexo 2) e interrogantes para evaluar la pertinencia de los ítems ante la escala y la relación entre los ítems y las dimensiones (ver figura).

Para cada ítem (columna 1), les pedimos a los expertos determinar su pertinencia ante la escala (columna 2), su pertinencia para la dimensión de su adscripción (columna 3) y la complejidad del ítem (columna 4). Además, los expertos tuvieron una sección de comentarios con la finalidad de contribuir a la mejora de cada ítem (columna 5).

Columna 1	Columna 2				Columna 3 ¿Ve congruencia entre el ítem y el nombre de la dimensión?		Columna 4 ¿El ítem es fácil de entender?		Columna 5 Comentarios
	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Desacuerdo	Totalmente desacuerdo	Si	No	Si	No	
DIMENSION 1: Opiniones acerca del modelo educativo									
1. Los principios pedagógicos en el modelo educativo 2017 para la enseñanza del idioma inglés favorecen su aprendizaje de manera efectiva en la educación secundaria.									
2. Las estrategias sugeridas para la enseñanza del idioma inglés en el modelo educativo 2017 son adecuadas para los estudiantes de las escuelas telesecundarias.									
3. Las estrategias sugeridas para la enseñanza del idioma inglés en el modelo educativo 2017 son adecuadas para los maestros de las escuelas telesecundarias.									
4. Las estrategias sugeridas para la enseñanza del idioma inglés en el modelo educativo 2017 pueden ser adaptadas fácilmente por los maestros de las escuelas telesecundarias.									
5. La cantidad de contenidos temáticos en la asignatura de inglés permite que los profesores de telesecundaria logren desarrollarlos apropiadamente con sus grupos.									
6. La cantidad de contenidos temáticos en la asignatura de inglés permite que los estudiantes de telesecundaria logren cierto dominio de este idioma.									
7. Las estrategias docentes que poseo me ayudan a enseñar el inglés según lo sugiere el modelo educativo 2017.									

2

Figura. Adaptación del cuestionario para la validación de contenido.

Proceso para la verificación de la confiabilidad

Para este proceso, administramos el cuestionario a los 82 docentes en sus escuelas de adscripción. Posteriormente, procedimos a capturar sus respuestas en el software estadístico SPSS v.25. Con ayuda de este, primero verificamos el alfa de Cronbach considerando como valor referencial un alfa = .80. Debido a que los ítems fueron creados y agrupados de manera a priori, respetamos los principios de univocidad y unidimensionalidad, y fueron sometidos a un proceso de validación de contenido y ecológica; la verificación del alfa de Cronbach se efectuó de manera independiente para cada dimensión. En seguida, verificamos la correlación corregida por ítem para excluir aquellos con un valor por debajo del referente de .3. Estos dos procedimientos se llevaron a cabo para contar con referentes ante la ausencia de una validación de constructo.

Con la finalidad de explorar la posible interdependencia entre las diferentes dimensiones del instrumento, empleamos la prueba no paramétrica de correlación Spearman (r_s) debido a la naturaleza ordinal de los datos (Field, 2013). Para ese efecto, el nivel de significación de la correlación se verificó empleando como referente un alfa ($\alpha = .05$). La fuerza de correlación se interpretó con base en estos parámetros: débil ($.20 < .39$), moderado ($.40 << .59$) y fuerte ($> .60$) (Williams & Monge, 2001).

Proceso para la validación ecológica

Este proceso se realizó con una entrevista de tipo semiestructurada (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Creswell, 2015) administrada a la submuestra de ocho profesores que accedieron voluntariamente a participar. Mediante una serie de preguntas iniciales (ver anexo 3), los docentes dieron su opinión acerca de la pertinencia de los ítems del cuestionario y sustentaron sus respuestas. Por cada dimensión, formulamos tres preguntas

iniciales que incitaban al docente a determinar: la claridad de los ítems; su pertinencia para explorar la dimensión de interés; y las justificaciones para sus opiniones.

Partiendo de estas preguntas, generamos cuestionamientos personalizados con la finalidad de obtener información que permitiera mejorar la redacción de los ítems. Los profesores fueron entrevistados de manera individual. Durante la entrevista, los profesores tuvieron acceso a sus cuestionarios. Antes de plantear las preguntas iniciales para cada dimensión, les pedimos que leyeran los ítems y sus respuestas en silencio. Cada entrevista duró entre 30 y 45 minutos y fue audiograbada con consentimiento del docente.

RESULTADOS

En esta sección presentamos los resultados de los procedimientos que permitieron verificar la validez y confiabilidad del instrumento.

Resultados de la validación de contenido

Mediante el juicio de expertos, primero evaluamos la congruencia entre los fundamentos teóricos del instrumento y los ítems de cada dimensión. Esto se hizo verificando tanto la unidimensionalidad de los ítems como su univocidad.

Para corroborar la unidimensionalidad, analizamos las respuestas de los evaluadores en la columna 3 cuando indicaban si existía relación entre los ítems y su dimensión. Este análisis se realizó ítem por ítem. En la dimensión 1, los juicios de los cuatro expertos revelaron, en forma consistente, que los siete ítems exploraban la opinión de los profesores generalistas acerca de los cambios curriculares en la enseñanza del inglés. En la dimensión 2, los juicios de los cuatro expertos permitieron determinar una estrecha congruencia entre los cinco ítems y las creencias de los docentes sobre la importancia del aprendizaje del inglés en su contexto. En la dimensión 3, formada por nueve ítems, dos de los evaluadores percibieron que los ítems 1 y 2 estaban desarticulados con su dimensión “práctica pedagógica en la asignatura de inglés”; por lo tanto, fueron reconceptualizados y verificados con los expertos. En la dimensión 4, los cuatro expertos coincidieron que los siete ítems incitaban al docente, de modo sistemático, a expresar sus emociones ante los procesos de enseñanza-aprendizaje establecidos en el currículo para la asignatura de inglés.

En cuanto al principio de univocidad, comparamos las respuestas de los evaluadores en la columna 4. En la dimensión 1, los cuatro expertos señalaron que los ítems se enfocaban en un solo elemento de la opinión del docente acerca de los cambios curriculares en la enseñanza del inglés; no obstante, recomendaron ajustes en los ítems 1 y 5, en virtud de que aspectos sintácticos dificultaban su comprensión. En las dimensiones 2 y 3, los cuatro expertos indicaron que los ítems se apegaban al principio de univocidad. En la dimensión 4, los cuatro expertos identificaron que algunos ítems se enfocaban sistemáticamente en emociones negativas, y otros en emociones positivas. Esta oposición en la dirección de las emociones podría alterar los resultados de los análisis durante la prueba de Cronbach, como lo señalan Fabila, Minami e Izquierdo (2012) y Field (2013). Por ello, modificamos la semántica para aludir a emociones con la misma dirección.

Resultados de los análisis de confiabilidad

En virtud de que el cuestionario fue construido considerando cuatro dimensiones de la percepción docente, la consistencia interna del instrumento se analizó de manera unidimensional (Field, 2013). Por lo tanto, realizamos la prueba del alfa de Cronbach y agrupamos los ítems del cuestionario por dimensión. Empleando como referente el valor estimado de alfa de Cronbach de .80 (Field, 2013), los resultados de la prueba indican que las dimensiones 1 y 2 contaban con una consistencia interna muy satisfactoria ($\alpha = .96$; $\alpha = .92$). A su vez, la dimensión 3 presentó una consistencia interna favorable ($\alpha = .86$), al igual que la 4 ($\alpha = .89$).

Por otra parte, los resultados de los análisis de correlación corregida de las tablas 1-4 revelan que todos los ítems obtuvieron un coeficiente por encima de .3. En consecuencia, los resultados de las pruebas estadísticas por dimensión no solo muestran una consistencia unidimensional interna favorable, también sugieren, a través de los coeficientes de correlación corregida, que los ítems cuentan con una relación conveniente con sus respectivas dimensiones. Estos resultados aportan pistas favorables en cuanto a la validez de constructo, como ya indicamos en un apartado anterior.

En lo concerniente a la interdependencia entre las dimensiones, los resultados de la prueba Spearman reflejan una correlación significativa, pero débil, entre las opiniones y las creencias ($p = .002$; $r = .308$), y entre las opiniones y la práctica pedagógica ($p < .001$; $r = .387$). La prueba también hizo evidente una correlación significativa, moderada, entre las creencias y la práctica pedagógica ($p < .001$; $r = .416$). Sin embargo, mostró que las emociones no se correlacionan con las opiniones ($p = .49$), creencias ($p = .47$) y práctica pedagógica ($p = .26$).

Tabla 1. Correlación corregida en la dimensión 1:
"Opinión de los profesores generalistas acerca de los cambios curriculares en la enseñanza del inglés"

Ítem	Correlación corregida	Alfa al suprimir el elemento
1	.888	.955
2	.931	.952
3	.923	.953
4	.866	.957
5	.874	.957
6	.837	.959
7	.779	.965

Tabla 2. Correlación corregida en la dimensión 2:
"Creencias sobre la importancia de la enseñanza del inglés en su contexto"

Ítem	Correlación corregida	Alfa al suprimir el elemento
1	.795	.903
2	.800	.902
3	.858	.890
4	.831	.896
5	.694	.923

Tabla 3. Correlación corregida en la dimensión 3: "Práctica pedagógica en la asignatura de inglés"

Ítem	Correlación corregida	Alfa al suprimir el elemento
1	.559	.855
2	.454	.864
3	.403	.871
4	.730	.841
5	.614	.850
6	.660	.846
7	.645	.848
8	.656	.846
9	.703	.842

Tabla 4. Correlación corregida en la dimensión 4: "Emociones ante los procesos de enseñanza-aprendizaje establecidos en el currículo para la asignatura de inglés"

Ítem	Correlación corregida	Alfa al suprimir el elemento
1	.585	.887
2	.644	.883
3	.709	.873
4	.797	.862
5	.828	.858
6	.617	.884
7	.665	.878

Resultados de la validación ecológica

Para el análisis de las respuestas en las entrevistas, comparamos las opiniones de los ocho participantes ante cada interrogante de la entrevista. En estas comparaciones, encontramos que el lenguaje y los enunciados en los ítems de la dimensión 1 fueron claros y pertinentes para los docentes de telesecundaria. En la dimensión 2, los maestros coincidieron en que los cinco ítems eran apropiados para explorar las creencias de sus colegas generalistas respecto a la importancia del aprendizaje del inglés en su contexto. En la dimensión 3, los maestros concordaron en que los nueve ítems exploraban situaciones que impactan la práctica cotidiana sobre la enseñanza del inglés. Finalmente, en la dimensión 4, los docentes indicaron que los ítems sondeaban emociones que los profesores de las escuelas telesecundarias podrían experimentar ante los procesos de enseñanza-aprendizaje establecidos en el currículo para la asignatura de inglés.

DISCUSIÓN

Ante los cambios curriculares que impulsan el aprendizaje del inglés en la educación pública, el propósito de este estudio fue conceptualizar, desarrollar y validar un cuestionario que permita documentar la percepción docente respecto a tales reformas. En particular, el cuestionario fue diseñado para docentes generalistas que,

sin una preparación en la enseñanza de L2s, se ven forzados a enseñar el inglés en la educación secundaria. Partiendo de referentes epistémicos, la percepción docente se conceptualizó como un proceso de interpretación individual (Slavin, 2006), que en la enseñanza de L2s supone opiniones, creencias, una práctica pedagógica, y emociones (Pajares, 1992; Borg, 2006; Saunders, 2013; Taylor & Marsden, 2014). Estas dimensiones sentaron las bases para cuatro grupos de ítems que incitaban a los docentes a externar un posicionamiento negativo o positivo a través de una escala de gradientes de opinión (Fabila, Minami e Izquierdo, 2012).

Con la finalidad de que los ítems permitan la sistematización, replicabilidad y generalización de los resultados, su pertinencia fue analizada por medio de procedimientos cuantitativos y cualitativos. Los hallazgos de los análisis empleados proveen evidencias empíricas que respaldan diferentes aspectos de la validez y confiabilidad que caracterizan a los instrumentos de la investigación cuantitativa (Cortina, 1993; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Hodge & Gillespie, 2007; Fabila, Minami e Izquierdo, 2012; Field, 2013).

Un factor que contribuyó positivamente tanto en el proceso de validación de contenido como en el de validación ecológica lo constituye el perfil de los investigadores y profesores que fungieron como expertos y valoraron las versiones iniciales del cuestionario (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Fabila, Minami e Izquierdo, 2012). Los investigadores poseían un amplio conocimiento de los cambios curriculares en la educación pública, las necesidades particulares del sistema de educación telesecundaria, y la literatura científica relacionada con la práctica pedagógica de los profesores que enseñan inglés en la educación pública mexicana.

Por su parte, los docentes generalistas de la educación telesecundaria que fungieron como expertos durante el proceso de validación ecológica contaban con conocimientos de los cambios curriculares de su sistema educativo y, principalmente, de la realidad de sus pares docentes y los contextos socioeducativos donde imparten la asignatura de inglés. Así, ambos grupos pudieron extrapolar sus conocimientos teóricos, empíricos y contextuales para nutrir el diseño del cuestionario; esto favoreció no solo la solidez conceptual, sino también permitió asegurar adherencia a los principios de unidimensionalidad y univocidad en los ítems del cuestionario de escala Likert (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Field, 2013).

Respecto a la estabilidad y consistencia interna del instrumento, los resultados de la prueba del alfa de Cronbach sugieren un alto índice de congruencia interna entre los ítems de cada dimensión. Este procedimiento estadístico no se encuentra libre de críticas acerca de la interrelación entre los ítems, pero la adherencia a dos recomendaciones metodológicas presentadas por Cortina (1993) Hodge y Gillespie (2007) y Field (2013) ayudaron a contrarrestar tales limitantes. Primero, la construcción de los ítems para cada dimensión se hizo con estricto apego a literatura correspondiente a la dimensión de interés (Dörnyei, 2003; Fabila, Minami e Izquierdo, 2012); por ejemplo, los ítems de opinión se basaron, de manera exclusiva, en revisión de la literatura enfocada al análisis de la opinión de los docentes de L2s sobre cambios curriculares. Por otra parte, para disminuir el margen de error estadístico por un exceso de ítems en cada dimensión (Field, 2013), todas las dimensiones contaron con un número reducido de ítems. En consecuencia, los coeficientes obtenidos en la prueba estadística nos permitieron sustentar adherencia al principio de unidimensionalidad (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

El diseño y los resultados presentados proveen evidencias que responden a los principios de medición, sistematización, consistencia, fiabilidad y replicabilidad en el uso del cuestionario propuesto (Boyle & Fisher, 2008; Creswell, 2015). Además, los resultados obtenidos sientan las bases de algunas reflexiones que permiten fortalecer, metodológicamente, el instrumento en indagaciones futuras.

Sin duda, la primera reflexión emana de las dimensiones consideradas en este estudio. Como lo señalan diversos autores (Borg, 2007; Altinyelken, 2010; Altaieb, 2013; Saunders, 2013; Taylor & Marsden, 2014), el estudio de la percepción docente en la enseñanza de L2s puede abarcar diferentes dimensiones dependiendo del posicionamiento epistémico del constructo central. En este trabajo, consideramos, de manera a priori, que la opinión docente se encuentra constituida por las opiniones, las creencias, la práctica pedagógica y las emociones. En consecuencia, los ítems fueron creados y agrupados, en forma específica, para cada dimensión desde los albores del estudio. Este procedimiento nos permitió recurrir a la validación de contenido y ecológica que son menos recurrentes durante el diseño del cuestionario Likert.

Estos procesos de validación no demeritan la replicabilidad, controlabilidad y generalización de los resultados (Cohen, Manion & Morrison, 2007). No obstante, el diseño del cuestionario podría fortalecerse a través de la validación de constructo, en virtud de que este es un proceso más recurrente para el cuestionario Likert (Fabila, Minami e Izquierdo, 2012), lo cual implicaría la reorganización de los ítems y la inclusión de nuevos ítems empleando análisis factoriales, con independencia de las controversias que el uso de esos análisis suponen para la validación de constructo (Cortina, 1993; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Hodge & Gillespie, 2007; Field, 2013).

Los resultados de los análisis de correlación sugieren que, al examinar la percepción docente con el cuestionario propuesto, las opiniones, creencias y práctica pedagógica se relacionan entre sí; es decir, a partir de los resultados en una de estas dimensiones, es posible predecir la tendencia de los docentes en las otras dos. No obstante, las emociones se presentan como una dimensión que no se interrelaciona con las demás.

Basados en el trabajo de Borg (2007), podemos explicar que el cuestionario permite explorar opiniones, creencias y situaciones de la práctica pedagógica que están arraigadas con mayor fuerza en los docentes. Sin embargo, las emociones son menos estables y, en consecuencia, menos predecibles. Este resultado es congruente con el argumento de Cuéllar y Oxford (2018), quienes sostienen que, a diferencia de las otras dimensiones, las emociones varían en un continuo de estables a fluctuantes dependiendo de la realidad que los docentes enfrentan en sus contextos educativos.

Una de las necesidades que guiaron el diseño del cuestionario se relaciona con la falta de instrumentos que permitan explorar la percepción docente ante los cambios curriculares en profesores generalistas que, sin poseer una formación inicial o permanente en el área de didáctica de L2s, se ven inmersos en la enseñanza del inglés en los sistemas de educación pública. En el contexto del estudio, estos docentes se localizan sobre todo en áreas rurales de difícil acceso y, en ocasiones, en centros educativos que no cuentan con todos los grados de la educación secundaria.

Partiendo de estas consideraciones, empleamos un muestreo no probabilístico con criterios para la selección de los docentes que participaron en los procesos de análisis de confiabilidad. Este tipo de muestreo facilitó la recolección de datos en centros

educativos con una dificultad de acceso moderada y, ante todo, con docentes que estuvieran impartiendo la asignatura de inglés en escuelas que ofrecían los tres grados de la educación secundaria. Así, recabamos datos de docentes con conocimiento de los diferentes niveles del currículo. No obstante, en futuros procesos de análisis de confiabilidad (Fabila, Minami e Izquierdo, 2012; Field, 2013) se pueden tomar en cuenta diversas consideraciones metodológicas; por ejemplo, mantener los principios de selección aquí empleados y utilizar un muestreo estratificado por áreas geográficas (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Este tipo de muestreo, además de diversificar el tipo de participante, permitiría examinar la confiabilidad del cuestionario mediante un análisis de estabilidad de respuestas entre grupos (Cohen, Manion & Morrison, 2007). En tal caso, el empleo de pruebas no-paramétricas, por la naturaleza ordinal de la escala (Field, 2013), ayudaría a comparar las respuestas de cada ítem con los distintos estratos de la muestra. La falta de diferencia entre los grupos confirmaría la confiabilidad del instrumento, y fortalecería la representatividad y generalización de resultados.

CONCLUSIÓN

Los cambios curriculares en la educación pública traen consigo retos y desafíos para la enseñanza del idioma inglés; un reto lo constituye la opinión de los docentes sobre este aspecto. Los estudios llevados a cabo en otros contextos se han enfocado en analizar cómo los docentes que cuentan con una formación disciplinaria en L2s perciben los cambios curriculares. No obstante, en México, estos cambios han permeado los procesos de enseñanza-aprendizaje de este idioma en centros educativos que carecen de profesores especializados. Ante la carencia de investigaciones, se acentúa la necesidad de desarrollar instrumentos que permitan comprender la percepción docente en estos ámbitos educativos “marginados”.

Los resultados de nuestro estudio constatan que el diseño de dichos instrumentos se ve favorecido cuando se atienden principios epistemológicos y metodológicos. Sin embargo, todo instrumento es perfectible, y del proceso de conceptualización del cuestionario aquí descrito se desprenden pistas para mejorar la representatividad y generalización de los resultados que pueden obtenerse con su uso.

Los estudios que proveen a los docentes y administradores de este tipo de instrumentos son en particular valiosas, ya que constituyen fuentes de información para la toma de decisiones; no obstante, es importante considerar que se requieren también investigaciones cuasiexperimentales o de investigación-acción que generen procedimientos y estrategias para transformar la realidad educativa en los contextos educativos marginados, y alcanzar las expectativas curriculares en beneficio de quienes egresen de la educación pública.

Agradecimientos

Expresamos nuestra gratitud a los docentes e investigadores que participaron en el estudio, así como a los asistentes de investigación. Sin su valiosa participación, no habría sido posible su realización. El estudio fue financiado parcialmente a través de una beca Conacyt otorgada al primer autor, quien cursa el doctorado en Educación de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, reconocido en el PNPC. Agradecemos

también a los editores y evaluadores de la revista *Sinéctica*; sus comentarios nos permitieron enriquecer el escrito. La correspondencia relacionada con el estudio deberá ser enviada a: jesus.izquierdo@ujat.mx

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altaieb, S. (2013). *Teachers' perception of the English language curriculum in libyan public schools: An investigation and assessment of implementation process of English curriculum in libyan public high schools*. Tesis doctoral. University of Denver. Recuperado de <https://digitalcommons.du.edu/etd/26/>
- Altinyelken, H. (2010). Curriculum change in Uganda: Teacher perspectives on the new thematic curriculum. *International Journal of Educational Development*, vol. 30, núm. 2, pp. 151-161. doi: 10.1016/j.ijedudev.2009.03.004
- Aquino, S., Izquierdo J. y Echaz, B. (2013). Evaluación de la práctica educativa: una revisión de sus bases conceptuales. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 13, núm. 1, pp. 1-21. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/11706>
- Banks, L. (2017). *English teachers in Mexico: Initial preparation and the realities of practice*. Tesis doctoral. California State University. Recuperado de https://csusmdspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.3/193053/BanksLeticia_Spring2017.pdf?sequence=1
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education. Research and practice*. Nueva York, NY: Continuum.
- Boyle, J. & Fisher, S. (2008). *Educational testing: A competence-based approach*. Londres: Blackwell.
- Canagarajah, S. (2017). *Translingual practices and neoliberal policies. Attitudes and strategies of African skilled migrants in Anglophone workplaces*. Pennsylvania: Springer.
- Coelho, F. & Henze, R. (2014). English for what? Rural Nicaraguan teachers' local responses to national educational policy. *Language Policy*, vol. 13, núm. 2, pp. 145-163. doi: 10.1007/s10993-013-9309-4
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Nueva York, NY: Routledge.
- Consejo de Europa (2001). *The common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Recuperado de <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- Cortina, J. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, vol. 78, núm. 1, pp. 98-104. Recuperado de http://psychweb.psy.umt.edu/denis/datadecision/front/cortina_alpha.pdf
- Creswell, J. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crystal, D. (2012). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuéllar, L. & Oxford, R. (2018). Language teaching emotions: Emerging from the shadows. En J. Martínez (ed.). *Emotions in second language teaching. Theory, research and teacher education* (pp. 53-72). Cham, Suiza: Springer.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Fabila, A., Minami, H. e Izquierdo, J. (2012). La escala de Likert en la evaluación docente. Acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas Docentes*, vol. 50, pp. 31-40. doi: 10.19136/pd.a0n50.589
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guy, R. & Norvell, M. (1977). The neutral point on a Likert scale. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, vol. 95, núm. 2, pp. 199-204. doi: 10.1080/00223980.1977.9915880
- Hatch, E. & Lazaraton, A. (1991). *Design and statistics for applied linguistics: The research manual*. Boston, Massachusetts: Heinle y Heinle.
- Hernández, M. (2019). Mexico's 2017 educational model of secondary education: A review from the lens of the teaching of English in tele-secondary schools. *Emerging Trends in Education*, vol. 2, núm. 3, pp. 97-101.
- Hodge, D. & Gillespie, D. (2007). Permanency for children in foster care: A competing risks analysis. *Journal of Social Service Research*, vol. 33, núm. 4, pp. 1-12. doi: 10.1300/J079v33n04
- Izquierdo, J., Aquino, S., García, V., Garza, G., Minami, H. y Adame, A. (2014). Prácticas y competencias docentes de los profesores de inglés: diagnóstico en secundarias públicas de Tabasco. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 42, pp. 1-24. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2014000100010&script=sci_arttext
- Izquierdo, J., García, V., Garza, G. & Aquino, S. (2016). First and target language use in public language education for young learners: Longitudinal evidence from Mexican secondary-school classrooms. *System*, núm. 61, pp. 20-30. doi: 10.1016/j.system.2016.07.006
- Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: Interpretations and attitudes. *World Englishes*, vol. 28, núm. 2, pp. 200-207. doi: 10.1111/j.1467-971X.2009.01582.x
- Kihlstedt, M. (2019). Foreign language teaching and learning in primary schools in Europe: Beliefs and realities. *Emerging Trends in Education*, vol. 2, núm. 3, pp. 71-96.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4a. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Luo, W. (2017). Teacher perceptions of teaching and learning English as a lingua franca in the expanding circle: A study of Taiwan. *English Today*, vol. 33, núm. 1, pp. 2-11. doi: 10.1017/S0266078416000146
- Meristo, M. & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, núm. 67, pp. 1-10. doi: 10.1016/j.ijer.2014.04.003
- Niu, R. & Andrews, S. (2012). Teachers' beliefs and practices about vocabulary pedagogy: A small cultural perspective. *TESOL Journal*, núm. 6, pp. 134-154.
- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *Tesol Quarterly*, vol. 37, núm. 4, pp. 589-613. doi: 10.2307/3588214
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo Sostenible 4*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). *Strong foundations for quality and equity in Mexican schools, implementing education policies*. París. Recuperado de <https://spec.sep.gob.mx/web/wp-content/uploads/2018/11/OECD-Mexico-Schools-Report-FINAL.pdf>
- Padilla, L. y Espinoza, L. (2015). La práctica docente del profesor de inglés en secundaria. Un estudio de casos en escuelas públicas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 44, pp. 1-18. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/164/157>
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, vol. 62, núm. 3, pp. 307-332. doi: 10.3102/00346543062003307
- Pennycook, A. (2017). *The cultural politics of English as an international language*. Nueva York, NY: Routledge.
- Phillipson, R. (2017). Myths and realities of 'global' English. *Language Policy*, vol. 16, núm. 3, pp. 313-331. doi: 10.1007/s10993-016-9409-z
- Roldán, A. & Peláez, O. (2017). English language policy in a Colombian rural area: A case study in Antioquia. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, núm. 22, pp. 121-139.
- Saunders, R. (2013). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Educational Change*, vol. 14, núm. 3, pp. 303-333. doi: 10.1007/s10833-012-9195-0
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *Sistema interactivo de consulta de estadística educativa*. Base de dato en internet. Recuperado de <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Recuperado de http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- SEP (2011). *Modelo educativo para el fortalecimiento de telesecundaria. Documento base*. Recuperado de https://telesecundaria.sep.gob.mx/Content/Repositorio/normatividad/Modelo_Educativo_FTS.pdf
- Slavin, R. (2006). *Educational psychology. Theory and practice*. Boston: Pearson.
- Taylor, F. & Marsden, E. (2014). Perceptions, attitudes, and choosing to study foreign languages in England: An experimental intervention. *Modern Language Journal*, vol. 98, núm. 4, pp. 902-920. doi: 10.1111/modl.12146
- Varghese, M. & Stritikus, T. (2005). "Nadie me dijo [Nobody told me]". *Journal of Teacher Education*, vol. 56, núm. 1, pp. 73-87. doi: 10.1177/0022487104272709
- Williams, F. & Monge, P. (2001). *Reasoning with statistics: How to read quantitative research*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Zein, M. S. (2017). Elementary English education in Indonesia: Policy developments, current practices, and future prospects. *English Today*, vol. 33, núm. 1, pp. 53-59. doi:10.1017/S0266078416000407

ANEXO 1. CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DOCENTE ACERCA DE LOS CAMBIOS CURRICULARES

Este instrumento explora las opiniones de los docentes sobre los cambios curriculares en el aprendizaje del inglés en la educación telesecundaria. Toda información será confidencial. Lea cada ítem, y marque (X) la opción de su opinión

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Totalmente desacuerdo
Opiniones				
Los principios pedagógicos en el modelo educativo 2017 para la enseñanza del idioma inglés favorecen su aprendizaje de manera efectiva en la educación secundaria				
Las estrategias sugeridas para la enseñanza del idioma inglés en el modelo educativo 2017 son adecuadas para los estudiantes de las escuelas telesecundarias				
Las estrategias sugeridas para la enseñanza del idioma inglés en el modelo educativo 2017 son adecuadas para los maestros de las escuelas telesecundarias				
Las estrategias sugeridas para la enseñanza del idioma inglés en el modelo educativo 2017 pueden ser adaptadas fácilmente por los maestros				
La cantidad de contenidos temáticos en la asignatura de inglés permite que los profesores de telesecundaria logren desarrollarlos apropiadamente con sus grupos				
La cantidad de contenidos en la asignatura de inglés permite que los estudiantes logren el dominio de este idioma				
Las estrategias docentes que poseo me ayudan a enseñar el inglés según lo sugiere el modelo educativo 2017				

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Totalmente desacuerdo
Creencias				
La opinión de los padres de familia acerca del aprendizaje del inglés influye en mi percepción de la importancia que tiene este idioma para los estudiantes de telesecundaria				
La opinión de mis estudiantes acerca del aprendizaje influye en mi percepción de la importancia que tiene este idioma para los estudiantes de telesecundaria				
Las opiniones de mis colegas acerca del aprendizaje del inglés influyen en mi percepción de la importancia que tiene este idioma para los estudiantes de telesecundaria				
Las opiniones de mi director acerca del aprendizaje del inglés influyen en mi percepción de la importancia que tiene este idioma para los estudiantes de telesecundaria				
Las opiniones de los dirigentes del sistema educativo acerca del aprendizaje del inglés en las telesecundarias influyen en mi percepción de la importancia que tiene este idioma para los estudiantes de telesecundaria				

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Totalmente desacuerdo
Práctica pedagógica				
La forma en la cual enseño el inglés es congruente con lo que me pide el programa de la educación de telesecundaria				
La forma en cómo mis compañeros de telesecundaria enseñan inglés, influye en cómo enseño el inglés a mis estudiantes				
Los libros de inglés que se recomiendan para la educación telesecundaria influyen en cómo les enseño el inglés				
El nivel de inglés que tengo influye en las actividades que implemento con mis alumnos				
El nivel de inglés de mis alumnos influye en las actividades que implemento con ellos				
La forma en que aprendí inglés influye en cómo enseño inglés en la telesecundaria				
Las opiniones de mis colegas acerca de la enseñanza del idioma inglés influyen en cómo enseño el idioma a mis alumnos				
Las expectativas de mi director acerca de la enseñanza del idioma inglés en las telesecundarias influyen en cómo enseño el inglés a mis alumnos				
Las expectativas de mis alumnos sobre cómo estudiar inglés influyen en cómo les enseño el idioma inglés				

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Totalmente desacuerdo
Emoción				
Mi nivel de inglés me hace sentir angustiado ante las nuevas expectativas para la enseñanza de este idioma en la educación telesecundaria				
Los cambios curriculares actuales en la enseñanza del inglés de telesecundaria ponen demasiada presión en los docentes				
La carga de contenidos temáticos de la materia de inglés me provoca ansiedad				
Me siento angustiado ante la metodología de enseñanza que plantea la asignatura de inglés				
Me siento angustiado ante los aprendizajes esperados en la asignatura de inglés				
Me preocupa la falta de recursos didácticos institucionales para lograr los aprendizajes esperados en la asignatura de inglés				
Me preocupan las estrategias didácticas que implemento para lograr los aprendizajes esperados en la asignatura de inglés				

ANEXO 2. INSTRUCCIONES PARA LA VALIDACIÓN DE CONTENIDO

VALIDACIÓN POR EXPERTOS
CUESTIONARIO DE OPINIÓN ACERCA DE LOS CAMBIOS CURRICULARES

El **objetivo** de esta actividad es validar por expertos los ítems de las dimensiones del Cuestionario de Opinión Acerca de los cambios Curriculares.

Directrices:
En las secciones siguientes se presentan las dimensiones y los ítems que las constituyen.

- **En la columna 1**, se presentan las dimensiones y los ítems que las constituyen. Por favor, lea cada ítem cuidadosamente y de ser necesario, por favor, marque **realizando en amarillo** errores de ortografía, sintaxis, puntuación, etc.
- **En la columna 2**, se presenta una escala de opinión. Como verá, se encuentra sombreada. Esto es, porque usted no debe responder en esta columna. En este cuestionario, se usa una escala de opinión con 4 valores:
 - Totalmente de acuerdo
 - De acuerdo
 - Desacuerdo
 - Totalmente desacuerdo
- **En la columna 3**, se le pregunta a usted si ve congruencia entre el ítem y el nombre de la dimensión. Aquí, por favor, para cada ítem marque con **✓** sólo una de las dos opciones siguientes:
 - **Sí**, si considera que hay una relación entre el ítem y el nombre de la dimensión;
 - **No**, si considera que no hay una relación entre el ítem y el nombre de la dimensión.
- **En la columna 4**, se le pregunta a usted si el ítem es fácil de entender. Para cada ítem marque con **✓** sólo una de las dos opciones siguientes:
 - **Sí**, si le es fácil entender la idea que se presenta en el ítem;
 - **No**, si no le es fácil entender la idea que se presenta en el ítem.
- **En la columna 5**, por favor, sólo en caso de haber marcado no en la columna 3 o la columna 4, deje algún comentario para mejorar el ítem.

1

ANEXO 3. GUÍA DE ENTREVISTA PARA LA VALIDACIÓN ECOLÓGICA

Objetivo:

Ampliar las respuestas del cuestionario de escala acerca de las percepciones de los cambios curriculares en la enseñanza del idioma inglés e identificar los factores que influyen en la apropiación de nuevas prácticas educativas en la enseñanza del idioma inglés.

Fase 1, Validación del cuestionario

Variable 1: Percepciones

Dimensión 1: Opinión acerca del modelo educativo

Maestro, nos gustaría conocer su opinión acerca del modelo educativo. ¿Alguna de las preguntas no le fue clara, o considera que alguna no sea pertinente? ¿por qué?

Dimensión 2: Creencias sobre la enseñanza del inglés.

Aquí le preguntamos acerca de sus creencias sobre la enseñanza de idioma inglés. ¿Alguna de las preguntas no le fue clara, o considera que alguna no sea pertinente? ¿por qué?

Dimensión 3: Práctica educativa

En este apartado le preguntamos acerca de la práctica educativa, ¿Alguna de las preguntas no le fue clara, o considera que alguna no sea pertinente? ¿por qué?

Dimensión 4: Emoción o sentimiento

En esta otra sección se le cuestionó acerca de sus emociones y sentimientos relacionados a la materia de inglés. ¿Alguna de las preguntas no le fue clara, o considera que alguna no sea pertinente? ¿por qué?