



LA PRÁCTICA DOCENTE DEL PROFESOR DE INGLÉS EN SECUNDARIA. UN ESTUDIO DE CASOS EN ESCUELAS PÚBLICAS

Laura Elena Padilla González y Laura Espinoza Calderón*

Currículo: doctora en Educación por la Universidad de Claremont, California. Profesora-investigadora en el Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Sus líneas de investigación versan sobre profesión académica y docente, y trayectoria de estudiantes.

***Currículo:** doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Coordinadora académica en la Escuela Secundaria General número 17 en la ciudad de Aguascalientes y profesora de inglés en educación secundaria. Sus líneas de investigación versan sobre aprendizaje y formación del estudiante, desarrollo y aprendizaje, así como instituciones y actores de la educación.

Recibido: 3 de junio de 2014. Aceptado para su publicación: 3 de noviembre de 2014.

Como citar este artículo: Padilla, L. y Espinoza L. (enero-junio, 2015). La práctica docente del profesor de inglés en secundaria. Un estudio de casos en escuelas públicas. Sinéctica (en cursivas), 44. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=44_la_practica_docente_del_profesor_de_ingles_en_secundaria_un_estudio_de_casos_en_escuelas_publicas

Resumen

Este trabajo integra el estudio de la práctica docente de cuatro profesoras de inglés en secundarias públicas con diferente nivel de competencia lingüística en inglés en la ciudad de Aguascalientes. Mediante el estudio de casos de tipo múltiple y técnicas e instrumentos de diferentes niveles de estructuración como marco metodológico, este artículo indaga las acciones de enseñanza realizadas por las profesoras al interior del aula y las herramientas de formación como fundamento de su hacer y actuar. Asimismo, analiza los componentes del proceso pedagógico, así como elementos de formación de las docentes. En el trayecto de la investigación se identificaron particularidades como vocación docente, profesionalización permanente, elaboración de textos académicos, discurso docente y utilización dogmática de métodos de enseñanza. Como retos principales en la práctica de las profesoras se encontró la inexistente cimentación de conocimientos en la mayoría de los estudiantes, la divergencia en los niveles de inglés de los alumnos, así como la necesidad de preparación y actualización docente.

Palabras clave: práctica docente, profesor de inglés, formación docente, educación secundaria, competencia lingüística en inglés.

Abstract

This study analyzes the teaching practice in the personal and didactical dimensions of four English teachers in public secondary schools with different level of linguistic competence in English in Aguascalientes. The study was focused on teaching actions and elements of academic formation as a support of the doing and acting of the teacher inside the classroom. Throughout the multiple study of cases and the use of techniques and instruments of different level of structuration as the methodological frame, the research was developed with the exploration, identification, description and analysis of the components involved

in the pedagogic process and the teacher's training. Vocation for teaching, permanent professionalization, dogmatic and little variation in teaching methodology, teacher's discourse and academic text making as frequent strategies, were identified as components in the pedagogic process. Coincidences related to the trial that English teachers of secondary level have against the student unreal basis of knowledge, the different levels of English in most of them and the teacher's recognition of the need of permanent teaching updating and professionalization were found in the study.

Keywords: teaching practice, English teacher, teacher formation, secondary education, linguistic competence in English.

INTRODUCCIÓN

La calidad en la educación es una exigencia que remite a la necesidad de crear entornos escolares dignos y adecuados para lograr una sociedad capaz de hacer frente a los retos actuales. Comunicar ideas, entender y valorar la cultura de otros individuos, aparte de la propia, es una aptitud esencial de seres competentes en la era actual. En el proceso comunicativo, la noción y manejo adecuado de estructuras lingüísticas es fundamental; mayor aún, en el aprendizaje de una lengua extranjera que, además de haberse convertido en una exigencia social, es ya considerado por organismos internacionales un derecho lingüístico del ser humano (UNESCO, 2003).

Apropiarse del conocimiento de una lengua adicional a la propia y en particular del idioma inglés, es hablar de una herramienta indispensable para la inserción en la sociedad productiva y su dinámica. Es también la posibilidad de acceso a mejores oportunidades y a la adquisición de nuevos conocimientos a través de este idioma. En el manejo adecuado de elementos lingüísticos, intervienen el conocimiento y uso de reglas gramaticales, empleo de vocabulario e identificación de símbolos para una comunicación efectiva. Para ello, la labor del profesor a cargo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua es fundamental.

Parte importante del éxito en el logro de la competencia lingüística en inglés esperable en el estudiante radica en la actuación del profesor, sus concepciones, significados, acciones organizadas y desarrolladas en el contexto áulico, además del enfoque de su enseñanza. Todo ello encierra una labor compleja a la que se ha denominado práctica docente y en ésta el profesionalismo del educador, su responsabilidad y compromiso han de verse reflejados.

Lo anterior refiere aspectos particulares del profesor, de ellos depende parte importante del interés del alumno por aprender. En tal conjunto converge la labor de autoridades educativas y padres de familia como agentes de fortaleza institucional. No obstante, la responsabilidad mayor incide en el docente por ser el actor a cargo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa de una multitud de individuos con características, necesidades y mentalidades diversas.

En la complejidad de la práctica docente, además de la formación académica del profesor, entran en función sus habilidades, características personales, el sentido otorgado a su profesión, su ambiente cultural, la organización y normativa escolar, el contexto estudiantil y otros factores de igual trascendencia.

Esta investigación tuvo como tratamiento medular la práctica docente del profesor de inglés de tercero de secundaria. El objetivo se orientó a identificar cómo las dimensiones personal y didáctica se hacen presentes en la construcción de su labor de enseñanza con estudiantes de escuelas públicas con diferente nivel de competencia

lingüística en inglés (CLI) y, con ello, proponer acciones de mejora en la enseñanza de este idioma a autoridades educativas y al docente mismo en educación secundaria. Se indagó también en la formación académica que fundamenta la actuación y las acciones del profesor al interior del aula con la finalidad de identificar, desde la percepción del propio docente, las limitaciones y fortalezas en su labor y realizar un aporte a la mejora de la enseñanza del idioma inglés en secundarias públicas.

La investigación en el aula conduce a diferentes aspectos que deben ser observados; uno de ellos es el profesor y su práctica por ser quien ocupa un lugar destacado como agente responsable de lo que ocurre en el aula de clase (Madrid, 1998). En la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera existe aún poca investigación vinculada a la práctica docente. Para Ramírez (2009), el estado que guarda la investigación en este campo es todavía insuficiente. Este autor ha realizado estudios enfocados a la localización de trabajos en materia de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, hecho que le ha permitido considerar escaso el número de investigadores profesionales en esta área. A ello agrega que la formación y trayectoria de quienes han hecho investigación es poca y las características de los estudios muestran debilidad teórica y metodológica.

Estudios orientados a la práctica docente, como el de Chacón (2003) en Venezuela, han revelado cierta tendencia de los docentes a enfocar la enseñanza del idioma inglés en traducciones de enunciados y puntos gramaticales. Se ha identificado también carencia de estrategias efectivas para el control de la disciplina por parte de los docentes. Salazar (2009) realizó una valoración de tipo diagnóstico sobre la práctica del profesor de lengua inglesa desde la perspectiva de los estudiantes en la Escuela Secundaria Técnica número 66 de Hermosillo, Sonora. En ella, el autor identificó elementos como la organización del trabajo en clase, la socialización, la labor colaborativa, la atención a dudas, la implementación de la lectura en clase, el valor subjetivo otorgado a los trabajos de los alumnos, así como el manejo y control de grupo como aspectos de mejora en la práctica docente.

En la visión de la Secretaría de Educación Pública (SEP), los planes y programas de estudio de enseñanza de lenguas en educación secundaria, de manera específica el programa oficial correspondiente a 1993, "constituyó un cambio paradigmático fundamental sobre la concepción de la lengua extranjera y su enseñanza dentro de la educación básica. La idea de que el proceso de enseñanza se reducía a presentar aspectos formales o la simple traducción de enunciados quedó atrás para dar acceso a una visión comunicativa en la que el objetivo medular fue hacer de los alumnos usuarios competentes de la lengua" (SEP, 2006, p. 107).

No obstante, las acciones encaminadas a la transformación de planes y programas a nivel de conceptos han sido insuficientes para un impacto favorable en el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase. Investigaciones recientes han encontrado que estudiantes de nuevo ingreso a educación superior, al ser evaluados en CLI registraron resultados desalentadores en su desempeño al momento de ingresar a este nivel educativo. Después de haber recibido enseñanza del idioma inglés durante dos etapas de su educación (secundaria y preparatoria), la gran mayoría no alcanzó resultados aprobatorios (González, Vivaldo y Castillo, 2004).

En la perspectiva de la SEP (2006), el plan y los programas de estudio de 1993 no alcanzaron sus objetivos por la ausencia de medios para la difusión e implementación del enfoque, lo que provocó confusión y escasa claridad en los docentes. Más aún, la ausencia de precisión que tiene que ver con el nivel mínimo de dominio del

idioma tanto del profesor para realizar su práctica como el esperable en el alumno a su egreso de educación básica, limitaron la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa. De esta situación surgió la inquietud por llevar a cabo este estudio, así como una búsqueda relacionada con las actividades desarrolladas por el profesor y el sustento de formación del que parte para su ejecución.

Se buscó también conocer, desde la perspectiva del docente y la de sus estudiantes, las fortalezas y debilidades en el desarrollo de la labor docente y con ello generar una aportación a la mejora de la enseñanza en la lengua inglesa.

MARCO CONCEPTUAL

La práctica del profesor de inglés en educación secundaria se orienta a la enseñanza del idioma en calidad de lengua extranjera. Oxford (1996, en Celce-Murcia, 2001) hace dos puntualizaciones para distinguir el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y el de una lengua extranjera. El primero de ellos lo concibe como aquel que se desarrolla en un ambiente y contexto en el que el lenguaje es el medio principal para la comunicación diaria y en donde se da una aplicación directa de lo aprendido con un proceso adecuado. El segundo, relativo al aprendizaje de una lengua extranjera, lo distingue como aquel que se estudia en un ambiente y contexto en el que el lenguaje no es el vehículo principal de comunicación e interacción cotidiana y, por tanto, su inserción y procesamiento son restringidos.

Con la distinción anterior, se tiene el sustento de que el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera se lleva a efecto mediante un proceso formal y se desarrolla al interior del aula de clase. En tal trayecto, el profesor y su práctica son parte medular. En este estudio se habla de estudiantes de instituciones públicas con diferente nivel de competencia lingüística en inglés, por lo que se integra este concepto según la perspectiva de algunos autores. El aprendizaje adecuado, la exposición permanente y suficiente, así como la interacción con hablantes de la lengua meta, conduce al aprendizaje de ésta al logro de competencias adecuadas para la comunicación y el desempeño lingüístico según condiciones y contexto.

Competencia lingüística

La competencia comunicativa es un fenómeno que evidencia eficacia en la actuación de un sujeto al momento de comunicarse; implica también conocimientos, habilidades y hábitos que intervienen en tal actuación. En el ser humano se desarrollan distintas habilidades; en ellas un elemento fundamental es la interacción o práctica y la forma de comunicarse según el contexto (Sag, 2010).

Hacer referencia a la competencia comunicativa requiere puntualizar sobre el concepto como principio. La Red Europea de Información sobre la Educación establece que una competencia, para que sea básica, debe cumplir con tres premisas: la primera es que ésta sea necesaria y favorable para cualquier persona y para la sociedad en su conjunto; la segunda, que permita la integración adecuada de una persona en la sociedad conservando su independencia y la capacidad de actuar de forma eficaz en situaciones nuevas e imprevistas; la tercera, que admita la actualización de los conocimientos y destrezas a lo largo de la vida de las personas (Eurydice, 2002, p. 12, en Sag, 2010).

La competencia comunicativa, además de relacionarse con la comunicación, sugiere la habilidad de un individuo para intercambiar con otra persona sus ideas, sentimientos, emociones, puntos de vista y pensamientos a través de una conversación

o diálogo de manera efectiva (Loeza, 2009). Parte de esta competencia (comunicativa) es la denominada competencia lingüística, que comprende, según Hedge (2000), el conocimiento del deletreo, pronunciación, vocabulario, formación de palabras, bases gramaticales, estructura de enunciados y semántica lingüística.

Relacionada con los elementos teóricos antes descritos, la práctica del profesor debe orientarse al logro de objetivos en el aprendizaje de la lengua inglesa; en ello está implícita la competencia lingüística del estudiante y como resultado el desarrollo y enriquecimiento de la competencia comunicativa.

Práctica docente

El trabajo realizado por el profesor, también denominado práctica docente, no es una serie de acciones aisladas que se pueden analizar sin que se involucren aspectos que van más allá de la labor desempeñada dentro de un salón de clase. Para entender tal complejidad, es necesario separar en dimensiones su estructura, como lo hacen Fierro, Fortoul y Rosas (1999). Para las autoras, la práctica docente se divide en seis dimensiones: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral. Cada dimensión implica un conjunto particular de relaciones de la actividad docente.

En lo relativo a las dimensiones personal y didáctica –involucradas en el estudio aquí presentado–, para las autoras, en la primera de ellas (personal) se ubica al profesor como un individuo que realiza múltiples actividades, con rasgos físicos, características, capacidades y cualidades que le son propias. Un ser humano con ideales, proyectos, motivaciones y circunstancias particulares que definen su disposición profesional. En la dimensión denominada didáctica se ve al profesor como agente que, mediante los procesos de enseñanza, ejecuta múltiples acciones, como orientar, dirigir y guiar la interacción de sus alumnos con el conocimiento colectivo organizado a fin de que sean ellos mismos quienes construyan su aprendizaje (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

La práctica docente, además de desglosar dimensiones, registra acciones, condiciones y componentes integradores. Para Díaz y Gallegos (2002), en la labor del profesor la acción que circunscribe las actividades realizadas por el docente es la enseñanza; se efectúa a través de ella un proceso delimitado por los objetivos, el estilo de enseñar del profesor y el entorno al cual se dirigen las operaciones. Hablar de la acción de enseñar requiere orientar la mirada hacia el ambiente escolar. En múltiples contextos es posible identificar este proceso sin que éste sea de carácter formativo o en el que la instrucción formal está presente. Para Navarro (2004), la enseñanza es concebida como un proceso en el que se transmiten y comunican conocimientos de distinto orden, pueden ser especiales o generales sobre una materia.

Formación y saberes del docente

Un elemento fundamental para el desarrollo de la práctica docente es el profesor y sus saberes, su formación y preparación académica permanente como soporte esencial para llevar a cabo su encomienda. Es un hecho que el conocimiento del profesor toma diversos ángulos para concentrarse en un conjunto de acciones al interior del aula con el propósito de alcanzar el objetivo de su labor: el aprendizaje. Esta investigación tomó la perspectiva de Tardif (2004) como fundamento en el tema de la formación. En ella, el autor considera necesario tomar en cuenta la subjetividad de los agentes educativos en acción para comprender la enseñanza.

El saber docente, según Tardif, puede definirse como “un saber plural, forma-

do por una amalgama más o menos coherente de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (2004, p. 29). El autor identifica los saberes relacionados con la formación profesional (de las ciencias de la educación y la ideología pedagógica) como el conjunto de saberes transmitidos por las instituciones formadoras de profesores.

Otro saber es el correspondiente al aspecto pedagógico; para el autor, éste aparece como doctrina o conocimientos derivados de reflexiones sobre la práctica educativa, reflexiones legítimas y normativas que conducen a sistemas más o menos vinculados de representación y orientación de la actividad de enseñanza. Este grupo se entrelaza con las ciencias de la educación.

En el aspecto disciplinar, Tardif identifica un conjunto de saberes sociales definidos y seleccionados por la institución superior y que se integran mediante la formación inicial y continua de los docentes en las distintas disciplinas ofrecidas por la universidad. El currículo es otro aspecto considerado en los distintos saberes; el autor los relaciona con discursos, contenidos, objetivos y métodos categorizados, presentados y definidos por la institución. El autor los selecciona como modelos de cultura científica o de formación para esa cultura; se presentan en forma de programas escolares, objetivos, contenidos y métodos que los profesores aprenden a aplicar entre otros de igual relevancia (Tardif, 2004).

Otros saberes desarrollados de manera específica por el docente en el ejercicio de sus funciones, así como en la práctica de su profesión, corresponden al grupo denominado experienciales. Este conjunto se amplía con base en el trabajo cotidiano y el conocimiento del medio; emergen también de la experiencia que se encarga de validarlos y se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y saber ser. Tal cúmulo corresponde a elementos constitutivos de la práctica docente, por lo que el profesor ideal es quien conoce su disciplina y programa, posee conocimientos relativos a las ciencias de la educación y de la pedagogía, además de desarrollar un saber práctico fundamentado en su experiencia diaria con los estudiantes (Tardif, 2004).

Una vez presentados los conceptos centrales y generadores de sustento teórico de la investigación aquí expuesta, la fase correspondiente al marco metodológico se describe en las líneas siguientes.

METODOLOGÍA

El estudio de caso de tipo múltiple fungió como estrategia metodológica para llevar a efecto la investigación. Los casos se constituyeron a partir de la práctica docente de cuatro profesoras de inglés con uno de sus grupos de tercer grado de secundaria durante el ciclo escolar 2011-2012. La selección de las instituciones se hizo por el nivel de puntaje obtenido en inglés en la última emisión y aplicación oficial del EXANI I en 2009.

El criterio para la selección de los docentes fue la antigüedad de cinco años en la institución y su decisión de participar en la investigación. El escenario de la investigación se concretó al espacio áulico de las cuatro profesoras en su respectiva institución. Constituyeron las fuentes de información el alumno, las profesoras, además de los datos observados y registrados por el investigador. La tabla 1 concentra la información correspondiente a los casos participantes.

Tabla 1. Información de casos participantes

CASOS	MODALIDAD	TURNOS	CANTIDAD ALUMNOS	PUNTAJE EXANI INGLÉS (2008-2009)	DIAGNÓSTICO CLI del grupo (Media en % aciertos)
1 Esther	Técnica	Matutino	42	1189.3	43.7
2 Estela	Técnica	Matutino	39	1006.9	36.1
3 Esperanza	General	Matutino	42	1129.7	42.7
4 4. Elisa	General	Vespertino	28	900.9	27.0

Técnicas e instrumentos

La complejidad del objeto de estudio implicó la utilización de técnicas e instrumentos de recolección de información de distintos niveles de estructuración. Para el diagnóstico de CLI y test posterior de los estudiantes, se utilizó la prueba NELT (Nelson English Language Test), instrumento estandarizado y diseñado para medir el nivel de CLI en tres bandas de ejecución: básico, intermedio y avanzado, así como la prueba global en función del número de horas recibidas de instrucción. De esta prueba (NELT), se consideró sólo la banda básica para los dos momentos de aplicación por la característica de que ésta integra estructuras gramaticales y vocabulario que se esperaba fueran vistos en los dos grados previos a tercero de secundaria.

El diagnóstico se aplicó al inicio del ciclo escolar con el propósito de contar con un referente sobre el nivel de CLI con el que llegan los estudiantes a tercer grado de secundaria. El segundo momento de aplicación de la prueba se hizo al concluir el ciclo escolar con la finalidad de integrar un segundo dato de los estudiantes sobre CLI en cada caso. Además de la prueba NELT, se aplicó un cuestionario para obtener información sobre la formación en inglés y datos socio-demográficos de los estudiantes, así como conocer su opinión sobre la práctica de su profesora.

La aplicación del cuestionario consideró dos fases: al inicio del ciclo escolar para la obtención de datos relacionados con el contexto de los estudiantes y al cierre del ciclo para conocer su opinión sobre la práctica desarrollada por el profesor.

Para el estudio de la práctica docente se utilizó la entrevista semiestructurada, que se llevó a cabo en dos sesiones con cada profesora: una al inicio del ciclo escolar durante el semestre septiembre-diciembre, que se intercaló con las sesiones de observación, y otra al culminar el periodo educativo. A través de estas técnicas se obtuvo información correspondiente a la formación académica y disciplinar –en inglés– de las profesoras, sobre sus acciones enfocadas a la práctica, así como sus experiencias, retos y satisfacciones en la labor desarrollada en su enseñanza.

Análisis de la información

En la investigación cualitativa se tienen diversos modelos que permiten orientar el análisis de la información. Miles y Huberman (1994) crearon un modelo en el que se desarrollan tareas de reducción y presentación de datos o extracción y verificación de conclusiones. De manera anticipada, Tesh (1987) señaló tres momentos esenciales para el análisis.

El primero consiste en un análisis exploratorio enfocado al contexto con un marco conceptual previo a través de la recolección de datos en registros, notas de campo y entrevistas. El segundo, relativo a la descripción, examina segmentos de cada categoría mediante las interrogantes ¿qué?, ¿cómo? y ¿por qué sucede? El tercero, correspondiente a la interpretación, se orienta a integrar, relacionar y establecer conexiones entre las diferentes categorías y posibles comparaciones (Tesh, 1987, en Pérez, 2007).

El modelo de Tesh fungió como sustento para el análisis de la información del estudio aquí presentado. La fase exploratoria inició en el momento de ingreso al campo con el objeto de extraer información de interés con base en un marco conceptual que permitió tener categorías a priori y, con ello, un primer análisis en el diseño de instrumentos para el levantamiento de datos.

La etapa descriptiva exploró segmentos de cada categoría en las que se examinó a través de las interrogantes ya mencionadas. El proceso partió de los registros y las transcripciones, así como las notas de campo con la identificación de las categorías. La parte correspondiente a la interpretación orientada a integrar, relacionar y establecer conexiones entre las diferentes categorías se llevó a efecto en la construcción de los casos. En esta etapa se integró la información de cada profesor según sus afirmaciones, acciones y elementos observados durante la clase y con la opinión de sus alumnos sobre las actividades en clase. En la tabla 2 se integran las categorías intervinientes en la construcción de los casos.

Tabla 2. Categorías de análisis de la práctica docente en sus dimensiones personal y didáctica

DIMENSIÓN DE LA PRÁCTICA	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	COMPONENTES
PERSONAL	1. Aspecto histórico personal familiar y profesional	1.1 Antecedente familiar	Situación económica y cultural familiar previa a su preparación, docentes en familia, situación actual.
		1.2 Motivaciones	Por la docencia, ser un mejor ser humano, por prepararse, por desarrollar mejor su práctica.
		1.3 Aprendizajes	Como ser humano, en el ámbito familiar, de su práctica y alumnos.
		1.4 Retos	Retos personales y de su práctica, de las necesidades profesionales y las de sus alumnos.
		1.5 Aspiraciones	Profesionales, personales, motivaciones por ser mejor docente, alcanzar mejores resultados.
		1.6 Satisfacciones	Los logros alcanzados desde el seno familiar, personales, en su profesión y en la práctica con sus alumnos.
DIDÁCTICA	2. Aspecto didáctico-pedagógico	2.1 Planeación	Elementos de la planeación: bloque, contenidos, competencias, actividades, tiempos, etcétera.
		2.2 Ejecución	Acciones, interacciones, métodos, técnicas, recursos didácticos, roles, variedad de actividades..., elementos del proceso pedagógico.
		2.3 Estrategias	Formas de organización de la clase, de enseñanza situada, discursivas...
		2.4 Evaluación	Tipos de evaluación, instrumentos, periodos, rasgos a evaluar.
	3. Aspecto formación docente	3.1 Saber profesional	Estudios de formación relacionados con su profesión.
		3.2 Saber Disciplinar	Preparación, conocimientos y dominio de la disciplina (inglés).
		3.3 Saber curricular	Conocimiento y dominio de planes, programas, enfoques, metodología.
		3.4 Saber pedagógico	Trayectoria, preparación, concepción de práctica docente y conocimientos para la enseñanza.
		3.5 Saber experiencial	Conocimientos emanados de sus vivencias en la práctica docente.

Fuente: elaboración propia. Categorías establecidas de acuerdo con la revisión de la literatura pertinente.

Construcción de los casos

Con la finalidad de dar forma a cada uno de los casos participantes en el estudio, se realizó una construcción que constituye la realidad recabada sobre las dimensiones personal y didáctica, además de la formación académica de las profesoras participantes. Cada una de ellas desarrolla su labor en un contexto específico, con una diversidad de estudiantes y diferencias en sus condiciones personales, socio-culturales y académicas.

A lo anterior se agrega la característica institucional del contexto en el que se otorga apoyo diferenciado en instalaciones y servicios para los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en educación secundaria.

El profesor construye su práctica a partir de su historia personal, motivaciones, recursos y significados particulares sobre su labor. Con sus saberes y antecedentes de formación, motivación por la enseñanza, experiencias, apoyos institucionales y su hacer, el profesor edifica y esculpe su tarea en la medida que ejerce su desempeño en situaciones y propósitos de enseñanza. En todo ello se imprime un estilo propio que redundará más tarde en el cumplimiento o incumplimiento de una meta orientada al aprendizaje y a la transformación social.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Para la discusión de resultados, se ubicaron los cuatro casos a partir de la respuesta emitida por los alumnos en la segunda fase del cuestionario, en relación con el siguiente enunciado: “Las actividades organizadas regularmente por tu profesora de inglés en la clase te ayudaron en el aprendizaje de este idioma, siendo las opciones de respuesta: nada, poco, regular y mucho”.-De acuerdo con la mayoría de las respuestas, dos casos quedaron en percepción de poco apoyo, uno de apoyo regular y otro de mucho apoyo.

Estas diferencias se destacan en los resultados presentados en las líneas correspondientes a las categorías identificadas en la práctica docente de las profesoras, centradas en tres apartados: el primero, denominado la cimentación de la práctica del profesor de inglés, incluye hallazgos relacionados con la parte personal y profesional en la construcción de la práctica de las profesoras, sus semejanzas y diferencias. El segundo apartado corresponde a elementos constitutivos del proceso pedagógico como parte de la dimensión didáctica, y el tercero envuelve componentes en la formación del profesor como herramienta fundamental en la construcción de la práctica. Con ello abordamos los tres aspectos principales sobre la práctica docente; ámbito personal, didáctico y de formación académica.

La cimentación de la práctica del profesor de inglés de tercero de secundaria

En el primer segmento (dimensión personal) incluimos para discusión los componentes siguientes: antecedentes, motivaciones, significados, aprendizajes, satisfacciones y retos, cómo estos elementos se entrelazan con la formación docente y las acciones realizadas en el ámbito didáctico para dar origen a la denominada construcción de la práctica.

•Antecedentes socioeconómicos

Los hallazgos muestran que dos casos guardan antecedentes socioeconómicos débiles de origen y condiciones poco favorables para la superación profesional. Destaca el caso de la profesora cuyas actividades son consideradas por los estu-

diantes como de mucho apoyo para su aprendizaje de inglés. Aquí se evidencia la necesidad laboral desde la niñez, hecho que al parecer ha generado en la profesora la valoración de esforzarse cada día para el logro de metas; a su vez, este hecho parece reflejarse en forma positiva en su práctica y actitud docente.

•Motivación por la docencia

En este aspecto de la dimensión personal se identificaron, por un lado, dos casos con antecedentes de inmersión a la docencia por inquietud y gusto por la enseñanza desde la infancia y, por otro, dos de ellos que la tomaron como alternativa o solución a necesidades económicas. Respecto a los dos primeros, además de crecimiento personal, se identificó en ellos expectativa de aprendizaje derivada de su labor, trato amable y dispuesto, orientación humanística y comprometida en su práctica. Los dos casos contrarios registraron actitudes poco flexibles o indiferentes ante los estudiantes.

•Significados sobre la docencia

Encontramos semejanza en los significados de las profesoras respecto a la docencia en tres de los cuatro casos. Para las profesoras, el concepto implica guiar, orientar, evolucionar y aprendizaje permanente. La diferencia en el caso no coincidente radica en que la profesora concibe la labor de enseñanza como un acto de transmisión en el que otros reciben un cúmulo de conocimientos y con ello realiza una acción favorecedora al ser humano. Sin embargo, ese concepto hoy día ha quedado atrás para dar paso a nuevas perspectivas en las que la docencia como proceso vinculado a una labor humanística requiere verse como el desarrollo de actividades ajustadas a las necesidades, aspiraciones y capacidades de los alumnos, de manera que se logre, además del aprendizaje, la competencia (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

•Aprendizajes

En el aspecto relacionado con aprendizajes, encontramos semejanzas en la opinión de las profesoras de dos casos; ellas reconocen aportes importantes de la labor docente tanto para ellas y su práctica como para los estudiantes. De igual forma, con la participación, habilidades y talento de los alumnos perciben en ello un aprendizaje permanente. En forma divergente, en un caso no coincidente, la profesora reconoció aprendizajes de situaciones de incomprensión y ausencia de apoyo de los padres, lo que puede significar un esfuerzo aislado.

•Satisfacciones

En la categoría concerniente a satisfacciones de las profesoras en la labor que desempeñan, se registraron las primeras coincidencias, como la satisfacción por el trabajo desarrollado por los alumnos en clase y la respuesta otorgada a las actividades, así como el avance en el aprendizaje, en tres de los cuatro casos. La diferencia en este aspecto se registró en el caso complementario, en el que los estudiantes percibieron las actividades de poco apoyo a su aprendizaje; para la profesora, la mayor satisfacción que encuentra es el beneficio de su labor a la sociedad y a sus creencias.

Las profesoras de los cuatro casos coinciden en dos puntos: aprendizaje constante y evolución personal y profesional. En general, las profesoras están satisfechas de sus logros personales sin destacar beneficios económicos; reconocen su crecimiento académico y humano por el hecho de pertenecer al ámbito educativo.

•Retos

En los hallazgos vinculados con los retos percibidos por las profesoras, destaca uno de los cuatro casos con ir adelante en conocimiento y actualización para cubrir requerimientos y necesidades en torno a la enseñanza del idioma inglés en secundaria. En otros dos casos, identificamos como retos la importancia de conocer, comprender y adaptarse al contexto para la búsqueda de estrategias adecuadas y pertinentes, la inexistente cimentación de la lengua inglesa en los estudiantes, así como la disparidad de niveles de inglés en los alumnos.

Otro caso destaca la labor aislada del profesor por el escaso compromiso de padres de familia y autoridades educativas. En este aspecto de la dimensión personal relacionada con retos en la práctica docente del profesor de inglés se registraron más diferencias que coincidencias entre los casos, hecho que puede estar ligado a las características del contexto más que a la práctica y formación del profesor.

Elementos constitutivos del proceso pedagógico

En el segundo segmento de discusión relacionado con elementos constitutivos del proceso pedagógico, durante la parte analítica desarrollamos dos subapartados denominados formas de enseñar y formas de presentar el conocimiento, ambas descritas en tres fases identificadas como planeación, ejecución y evaluación. En este apartado incluimos en dicho orden los elementos integradores de la dimensión didáctica.

•Planeación

El punto inicial de este segmento es la planeación, en la cual se integran los elementos siguientes: el programa de estudios, su enfoque, las teorías que sustentan la actuación del profesor, los métodos y las técnicas de enseñanza desarrolladas en el aula de clase como apoyo a los estudiantes en su aprendizaje del idioma inglés en secundaria. En el primer elemento (programa) hubo similitudes entre los casos participantes; las profesoras conocen el enfoque por competencias del programa de inglés; y los cuatro casos reconocen la necesidad de práctica en el alumno para un manejo pleno del idioma. Coinciden en la necesidad de incremento en el número de tres horas semanales; para ellas es insuficiente el módulo vigente para lograr la competencia en los estudiantes.

Una diferencia identificada en este aspecto fue la opinión sobre la implementación del nuevo programa sin etapas de capacitación a docentes previas a su puesta en marcha. La planeación de actividades registró coincidencias en elaboración, formato y periodicidad en los casos estudiados, excepto la utilización de este documento durante la clase en uno de los casos. En general, las cuatro profesoras planean semanalmente y se ajustan a los lineamientos oficiales en este aspecto.

a) Método de enseñanza

La orientación en la enseñanza registró similitudes en tres de los casos: prevalece el enfoque humanístico en la enseñanza del idioma. La diferencia se registra en uno de los casos en el que se observó poca reflexión en el alumno, escasa flexibilidad por parte del profesor y excesiva exigencia que, al parecer, es factor proveniente del estilo de enseñanza de la profesora y parte también de la política del plantel educativo en el que realiza su práctica.

Los métodos utilizados por las profesoras coinciden en los cuatro casos. Al parecer, el sustento proviene de la formación de origen normalista, de las decisiones

en momentos determinados, de los juicios de valor, el planeamiento y los lineamientos de los programas, así como de las características de contexto; en general, de las condiciones y circunstancias vividas en cada clase. La diferencia radica sólo en uno de los casos: en la frecuencia de aplicación de métodos –uso repetitivo– y las técnicas de apoyo utilizadas por la profesora.

Destaca el método de traducción de la gramática y el directo como los más frecuentes en los cuatro casos estudiados. Las técnicas de enseñanza predominantes son la exposición de temas, conversaciones cortas, discurso docente, actuación y lectura, con mayor variación en uno de los casos y en menor dimensión en dos de ellos. Acontece en uno de los casos estudiados escasa variedad en la aplicación de técnicas para apoyar los métodos, y predomina la exposición y el discurso en la práctica de esta profesora.

•Ejecución

En esta fase denominada ejecución se incluyeron componentes relacionados con actividades desarrolladas en el aula de clase, como son las estrategias de enseñanza, las interacciones y relaciones, así como las normas de disciplina.

a) Actividades

Los hallazgos relacionados con actividades registraron semejanzas en tres de los cuatro casos, con mínimas diferencias respecto a la frecuencia de variación y aplicación. Destaca un caso con actividades diversas, como investigaciones, diálogos, debates, trabajo de complementación y presentación de temas por los alumnos. Similar en variedad, pero no en frecuencia, dos de ellos con personificaciones, diálogos, actuaciones, desarrollo de proyectos, ejercicios de traducción y creación de juegos con sus respectivas reglas establecidas por los estudiantes. De manera opuesta, identificamos en el cuarto caso debilidad en la variedad de actividades, coincide en explicaciones, exposiciones, complementaciones y ejercicios en libro de texto.

b) Estrategias

Las estrategias aplicadas por las profesoras a la práctica divergen y concuerdan entre casos. Al parecer, interviene en este aspecto el estilo de enseñanza, la visión y la experiencia profesional y personal. Destaca la estrategia del discurso como coincidencia en los cuatro casos, el diseño de textos académicos y la organización de información nueva por aprender son parte de las convergencias; sin embargo, con menor frecuencia en uno de los casos que registró poca variedad. Uno de ellos sobresale con estrategias variadas, entre ellas las de activación de conocimientos previos, proyectos situados, estrategias discursivas y de enseñanza, diseño de textos académicos en forma frecuente, organización de información nueva por aprender, estrategias para retroalimentación y repaso, así como proyectos situados.

El caso antes mencionado, en la percepción de los estudiantes, es considerado como de actividades de alto apoyo al aprendizaje del idioma inglés. En contraste, un solo caso con escasa variedad de estrategias; de ellas destacan el discurso y la elaboración de textos como los de mayor frecuencia en este caso.

Otra estrategia de cierta particularidad en los hallazgos en el caso antes citado es la retroalimentación por parte del docente y de los propios compañeros de clase. Este recurso permite a los aprendices valorar hipótesis y perfeccionar el conocimiento que están desarrollando sobre el sistema del lenguaje. Hedge (2000) argumenta

que ser estimulado a producir rendimiento obliga a los aprendices a sobrellevar su ausencia de conocimiento mediante la lucha por hacerse entender a sí mismos, hablando en forma lenta, o repetir y clarificar sus ideas a través del parafraseo.

c) Interacciones

Es este aspecto conviene recordar la perspectiva de Hedge. La autora argumenta que los aprendices de la lengua requieren práctica para producir rendimiento en la comprensión de la lengua meta. Una estrategia recomendable, según esta autora, es la utilización de los recursos del lenguaje que ya se han adquirido (Hedge, 2000).

Tres de los cuatro casos coinciden en interacciones con la organización de acciones que promovieron el uso del lenguaje de manera frecuente. Destaca uno de ellos con exposiciones grupales en las que el proceso se lleva mediante cuestionamientos constantes, correcciones, retroalimentación, agregados y diálogo con los expositores en forma previa, durante la presentación y al final de la exposición. En menor variedad están dos casos y de forma contrastante está el complemento de ellos con pocas interacciones, que se limitan al discurso de la profesora desde el pizarrón y el escritorio, indagaciones directas a los estudiantes y exposiciones grupales breves.

Los hallazgos anteriores, reveladores de poca interacción, alejan al estudiante de la posibilidad de ser apoyado en su aprendizaje del idioma inglés. Tal aseveración se fundamenta en la perspectiva de Ellis (1994), que destaca las interacciones y cómo éstas pueden fungir como hipótesis para favorecer el aprendizaje en dos vías: la primera a través de la recepción del alumno y su comprensión de la segunda lengua, y la otra mediante los intentos del aprendiz de la lengua por producir ejemplos del idioma que se intenta aprender.

En las interacciones, Ellis (1994) distingue que la intervención pedagógica tiende a influenciar la forma en que el interlenguaje se desarrolla mediante la instrucción formal, proceso enfocado a la propiedad específica de la lengua meta y la parte de instrucción se encarga de alertar al aprendiz de la lengua sobre la manera correcta del uso gramatical (Ellis, 1994).

d) Infraestructura y equipamiento

Se encontraron también diferencias en equipamiento de aulas en dos de los cuatro casos; destaca uno de ellos con elementos tradicionales, ubicado en la categoría de actividades de bajo apoyo al aprendizaje del idioma inglés desde la percepción del alumno. En menor desventaja está otro caso que registró equipamiento al interior de la institución, pero no en su respectiva aula de clase, lo que pone en situación favorable la práctica de la profesora. En contraste, se registró equipamiento de aula con tecnología en los dos casos restantes. Vale la pena mencionar que estos dos últimos pertenecen a contextos favorables y los padres de familia en su mayoría apoyan en el acondicionamiento y equipamiento de aulas de clase, así como en materiales indispensables para los estudiantes. Una de estos casos se ubica en la categoría de actividades de alto apoyo al aprendizaje.

e) Disciplina

La disciplina es un elemento trascendental en el proceso pedagógico. En este aspecto encontramos semejanzas en dos de los cuatro casos, ambos pertenecientes a contextos favorables. Destacan con normas y disciplina dependientes de la política de la institución y como un condicionante para la permanencia de los

estudiantes en ella. Además de los lineamientos establecidos por las profesoras, sobresale un caso en este sentido; en su institución se aplican normas de dependencia institucional al interior del aula y la profesora las ajusta a las necesidades de sus estudiantes. Existe flexibilidad a las inquietudes o intereses tanto de alumnos como de la profesora, hecho que es valorado en forma positiva por los alumnos.

•Evaluación

Los hallazgos recogidos en este rubro, además de concordantes entre casos, destacan elementos trascendentales, como son la participación individual y grupal, proyectos en equipo, trabajo en clase, tareas, exámenes parciales y bimestrales, investigaciones y exposiciones, además de actividades en libro de texto como rasgos considerados en este aspecto. Coinciden tres casos en este componente y uno de ellos difiere en varios elementos, ya que considera un menor número de rasgos para evaluar a sus estudiantes y excluye de examen bimestral a alumnos con participaciones continuas. Llama la atención éste y otro caso, ambos de contextos desfavorables por el hecho de que sólo pocos estudiantes en sus grupos se interesan por participar, hecho que acontece en forma contrastante en los otros dos casos.

La formación del profesor, herramienta esencial en la construcción de la práctica

Se encontraron detalles diferenciados en los distintos saberes. Respecto a la parte profesional, coinciden los cuatro casos en la valoración de insuficiencia en su formación normalista. Destacan sólo dos casos en profesionalización con nivel de maestría; las actividades organizadas por una de estas profesoras fueron valoradas por los estudiantes como de alto apoyo para el aprendizaje. En contraste, están dos casos con preparación sólo de nivel licenciatura de origen normalista, ambas insertas en la valoración de actividades de regular y poco apoyo para el aprendizaje del idioma inglés.

En el saber disciplinar, despunta uno de los cuatro casos con preparación en la disciplina (inglés) de forma continua. Los tres casos restantes registran debilidad en este saber, y la prueba de ello son los puntajes obtenidos en TOEFL que no rebasan los 500 puntos; esto manifiesta debilidad de las actoras educativas en este saber vital en la formación docente y su trascendencia en la práctica. En el saber pedagógico-curricular identificamos debilidades en los cuatro casos acerca del conocimiento a plenitud del plan y programa de estudios por su reciente implementación. Sin embargo, hubo disposición de las cuatro profesoras por mejorar sus nociones y el manejo a este respecto.

De igual forma, los cuatro casos manifiestan inconformidad por la acelerada implementación de un nuevo programa y el breve lapso destinado a la capacitación de los docentes. Finalmente, en los saberes experienciales se encontraron semejanzas entre los cuatro casos sobre el aprendizaje que genera a las profesoras sus actividades, las reflexiones y participaciones de los estudiantes, así como el desempeño en diferentes niveles educativos, como es el caso de uno de ellos, quien se inserta en la valoración de actividades de alto apoyo al aprendizaje del idioma inglés.

En general y de manera coincidente, las cuatro profesoras han aprendido de sus experiencias, lo que les ha permitido mejorar sus clases y ser mejores profesionales. No obstante, contrasta en este aspecto de la experiencia uno de los casos, el cual se ha desempeñado en dos sistemas de enseñanza (público y privado) y reconoce aprendizajes importantes durante su labor en escuela privada. Sin embargo,

en su práctica con estudiantes de escuela pública no se hace visible ese cúmulo de experiencias como sería esperable. En los cuatro casos pueden advertirse antecedentes relacionados con este saber (experiencial), pero hay uno que se ubica en la categoría de actividades de mucho apoyo al aprendizaje con saberes derivados de dos niveles educativos; esto, al parecer, abre la posibilidad de enriquecer la práctica de la enseñanza.

En lo relativo a CLI, es evidente el reto que enfrenta el profesor de inglés de secundaria con niveles distintos de este idioma en los alumnos y, en ocasiones, sin bases lingüísticas. Como observamos en los datos presentados en la tabla 1, los resultados en el porcentaje de respuestas correctas de CLI alcanzados por los estudiantes en ningún caso se obtuvo un porcentaje favorable en el diagnóstico ni un avance en el segundo momento de su aplicación. Sólo el caso con resultado más alto en la fase inicial registró un ligero avance de siete puntos porcentuales en el segundo momento de CLI. Destaca que este caso pertenece a la categoría de actividades percibidas de mucho apoyo al aprendizaje por parte de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Indagar acerca de la labor realizada por el profesor es referirse al conjunto de acciones desarrolladas en el contexto áulico con el propósito de alcanzar un objetivo en el que múltiples elementos entran en acción. Las reflexiones aquí expuestas pueden fungir como punto de partida para futuras investigaciones o servir de base para establecer estrategias de mejora.

En la dimensión personal se identificó el antecedente familiar de condición socioeconómica desfavorable como detonante de la motivación por la profesión docente y la inquietud por la superación personal. Al parecer, este antecedente se vincula con la perseverancia en la preparación profesional y el trato flexible y humano de las profesoras hacia los estudiantes. Contrario a ello, parece ser que el ingreso a la docencia como alternativa desvinculada del gusto por enseñar limita la disposición y atención del profesor a las necesidades de los alumnos.

La concepción que se tiene sobre la labor docente es componente trascendental en la práctica. Se identifican aún casos que al parecer no han traspasado la línea de lo tradicional para insertarse en las necesidades actuales y las realidades de la actividad docente. No obstante, otros casos se caracterizan tanto por una evolución permanente de su saber y actuar en el aula como por una apertura a los nuevos enfoques, lo que enriquece, en consecuencia, su práctica y el aprendizaje de los estudiantes.

Las satisfacciones son parte primordial en la labor de la docencia y su transformación; las profesoras encuentran benéplacito intrínseco en la respuesta de sus estudiantes en las distintas actividades organizadas, así como en sus logros de aprendizaje, lo que desdobra, a su vez, satisfacciones de orden profesional y personal como incentivo a su labor, además de interés por nuevas metas.

Cada profesión y labor realizada por el ser humano enfrenta retos e implica esfuerzo y actitud. Los retos principales que tienen ante sí los docentes aquí estudiados se orientan en cinco direcciones:

- La carencia de bases y heterogeneidad en el conocimiento de inglés de los estudiantes de tercero de secundaria, así como su baja motivación por aprender este idioma.
- El elevado número de alumnos por grupo, lo que reduce el tiempo des-

tinado por el profesor a cada estudiante en las interacciones.

- La falta de preparación permanente del profesor tanto académica como disciplinar que permita responder a las necesidades de sus estudiantes y los niveles de exigencia de las sociedades actuales.
- La falta de apoyo en el uso y manejo de tecnología de apoyo en el aprendizaje.
- La imagen degradada del docente ante la sociedad y su credibilidad y confianza.

En la dimensión didáctica identificamos que la planeación parece ser vista y utilizada por las profesoras como una herramienta esencial, ya que su práctica pende de este documento. Observamos diferencias en la variedad y uso tanto de material didáctico como en el diseño de actividades y técnicas de enseñanza. En este sentido, parece ser que las particularidades de los alumnos, el estilo de aprendizaje y su contexto no son considerados como se esperaría. La variación en la metodología es percibida como insuficiente para favorecer el gusto de los alumnos por la lengua inglesa. La estrategia de enseñanza basada en el discurso tiende a ser la de uso frecuente por las profesoras.

Las interacciones maestro- alumno se promueven en forma permanente; sin embargo, está ausente la de alumno con alumno, hecho que puede debilitar la posibilidad de que el aprendiz de la lengua mediante sus iguales favorezca su aprendizaje.

La disciplina en clase es esencial para apoyar el proceso de aprendizaje. Las profesoras de las dos instituciones reconocidas y de contexto favorable mostraron un adecuado control en la disciplina.

La distribución de tiempo en cada clase se orienta con frecuencia a la habilidad escrita (reproducción) y en menor medida a la lectora y de producción oral. No hay un balance en la distribución de tiempo para la práctica de las cuatro habilidades de la lengua de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

Las herramientas de formación que sustentan la práctica de las profesoras sugieren debilidad en la parte profesional. Sólo dos profesoras alcanzan el nivel de posgrado y el antecedente de origen normalista (considerado insuficiente por las profesoras) refleja la existencia de experiencias en las que la formación profesional no ha sido el óptimo para ellas. Los saberes disciplinares revelan necesidad de fortalecimiento, dado que se tienen puntuaciones bajas de certificaciones, las cuales no alcanzan un nivel B1 establecido por el Marco Común Europeo para la Evaluación y Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

No existe en las profesoras experiencia de exposición a la lengua en países angloparlantes, hecho que abonaría a su saber disciplinar y, en consecuencia, a un beneficio a su práctica docente. El discurso en inglés de las docentes durante la clase se limita a cerca de cincuenta por ciento, lo que reduce las posibilidades de aprendizaje del alumno por la poca exposición a la lengua meta.

Existe inseguridad en las profesoras respecto al manejo y dominio del programa; reconocen la implicación de tiempo para lograr un avance y exponen la necesidad de mayor acompañamiento.

Las cuatro profesoras tienen trayectorias largas en su profesión, lo cual les ha permitido agregar aprendizajes a su estilo personal de enseñanza a lo largo de su práctica y experiencia. Sin embargo, ésta se reduce al nivel de secundaria y puede limitar las posibilidades de ampliar el conocimiento a otras dimensiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. EUA: Heinle and Heinle Thompson Learning.
- Chacón, C. (2003). *Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la 3ª etapa de educación básica, evaluación de una experiencia*. Venezuela: Universidad de Táchira. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17124/2/articulo_11.pdf
- Díaz, M. y Gallegos, R. (2002). *Formación y práctica docente en el medio rural*. España: P y V Editores.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Ellis, R. (1994). *Instructed Second Language Acquisition. Learning in the Classroom*. EUA: Blackwell, Cambridge.
- Fierro, C., Fortoul, L. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación- acción*. México: Paidós.
- González, A. Vivaldo, J. y Castillo, A. (2004). *Competencia lingüística en inglés en estudiantes de primer ingreso a instituciones de educación superior en el área metropolitana de la ciudad de México*. México: ANUIES.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. UK: Oxford University Press.
- Loeza, P. (2009, julio). El uso de estándares para promover niveles avanzados de competencia lingüística. *Diálogos, Revista Semestral de Educación*, año 3, núm. 4. Recuperado de <http://www.udb.edu.sv/dialogos/PDF/revistasDIALOGOS4FINAL.pdf>
- Madrid, D. (1998). *Guía para la investigación en el aula de idiomas*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~dmadrid/Doctorado/Guia.InvestigacionAula.pdf>
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. EUA: Sage Publications.
- Navarro, R. (2004). Concepto de enseñanza aprendizaje. En *Red Científica. Ciencia, Tecnología y Pensamiento*. Recuperado de <http://www.redcientifica.com./doc>
- Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Ramírez, J. (2009, diciembre). Estado del conocimiento de las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México. *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educación* (51/1).
- Sag, P. (2010). La competencia lingüística. En *Innovación y experiencias educativas*. Recuperado de http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/PETRA_SAG_LEGRAN_01.pdf
- Salazar, A. (2009). *Diagnóstico de la práctica docente de la asignatura de inglés en la Escuela Secundaria Técnica núm. 66 de Hermosillo Sonora*. Tesis doctoral. Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Plan de Estudios de Educación Básica*. México.
- _____. (2006). *Programa de Inglés en Secundaria*. México.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.
- UNESCO (2003). Education in a Multilingual World. En *Guidelines in Language and Education*. París: UNESCO Education. Recuperado de www.unesco.org./education