



PRÁCTICAS Y COMPETENCIAS DOCENTES DE LOS PROFESORES DE INGLÉS: DIAGNÓSTICO EN SECUNDARIAS PÚBLICAS DE TABASCO*

Jesús Izquierdo, Silvia Patricia Aquino*, Verónica García**, Guadalupe Garza***, Hiroe Minami**** y Alexis Adame*****

Currículo: doctor en Enseñanza/Adquisición de Segundas Lenguas. Profesor-investigador en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Profesor adjunto de la Université du Québec à Montréal. Sus líneas de investigación se relacionan con las variables pedagógicas y cognitivas del aprendizaje de segundas lenguas.

***Currículo:** doctora en Ciencias de la Educación. Profesora-investigadora en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Sus líneas de investigación versan sobre la inclusión educativa y la evaluación educativa de programas educativos y profesores.

****Currículo:** doctora en Ciencias Sociales. Profesora-investigadora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Sus líneas de investigación versan sobre la tecnología y educación, tecnología y sociedad.

*****Currículo:** maestra en Ciencias. Profesora-investigadora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Sus líneas de investigación versan sobre formación y desarrollo de profesores de lenguas y diseño curricular.

******Currículo:** maestra en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Profesora-investigadora en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Sus líneas de investigación se relacionan con la evaluación del aprendizaje en segundas lenguas, cognición y formación de los profesores de inglés.

*******Currículo:** licenciado en Idiomas. Asociado de investigación en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Sus intereses de investigación se relacionan con la observación y análisis de las prácticas pedagógicas de los profesores de inglés.

Recibido: 19 de agosto de 2013. Aceptado para su publicación: 17 de febrero de 2014.

Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=42_practicas_y_competencias_docentes_de_los_profesores_de_ingles_diagnostico_en_secundarias_publicas_de_tabasco

Resumen

Las reformas educativas nacionales de los últimos años están promoviendo el aprendizaje del inglés en la educación básica y un cambio en la práctica educativa de los docentes para favorecer la función social del lenguaje en el perfil de egreso de los estudiantes de secundaria. Con base en las once competencias docentes propuestas en el Sistema Nacional de Formación y Educación Continua y Superación Profesional para los Profesores de Educación Básica en Servicio (SE,

^{1*} Este estudio se realizó con financiamiento otorgado al primer autor por el Conacyt –Fomix Tabasco, TAB-2010-C19-144479-. Los resultados fueron presentados en The 2012 Multidisciplinary Approaches in Language Policy and Planning Conference of Canada, the 2012 Symposium of the Applied Linguistics Association of New Zealand, y el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa en México. Agradecemos a los profesores de inglés de las secundarias públicas de Tabasco y a sus estudiantes, así como a Bélgibez Liliana Échalaz Álvarez y nuestro equipo de asistentes de investigación por sus valiosas contribuciones al estudio. Apreciamos los comentarios de los evaluadores y editores de la revista Sinéctica para ayudarnos a mejorar la calidad y el contenido del escrito.

2009, pp. 11-12), nuestro estudio analizó la práctica educativa de 74 profesores de 37 escuelas secundarias públicas de Tabasco para determinar sus fortalezas y necesidades de desarrollo profesional. Los datos recolectados a través de un cuestionario de perfil profesional, una autoevaluación docente, y observaciones de sesenta horas de clase indican que la práctica educativa de los profesores despliega elementos básicos de las competencias requeridas. No obstante, señalan la necesidad de fortalecer los perfiles profesionales de los profesores respecto a cada una de las competencias docentes analizadas para favorecer la transversalidad del currículo en su práctica educativa y la función social del idioma inglés en la educación secundaria.

Palabras clave: educación básica, aprendizaje del inglés, formación de profesores.

Abstract

The Mexican national educational reforms are favouring the learning of English in 10 grades of the public educational system and prompting a change in the instructional approach, to foster the social function of language use among secondary school learners in the last grade of public education. Building upon the national teaching competences put forward in the Professional Development Framework for in-service Public School Teachers (SE, 2009), this study analyzed the educational practice of 74 EFL teachers in 37 secondary schools of the Mexican state of Tabasco to identify teaching strengths and professional development needs. Analysis of the data collected through a professional development questionnaire, a teacher self-evaluation questionnaire and the observation of 60 EFL teaching hours suggest that teachers' practices deploy some minimal traces of the competences required. Moreover, the results point to various professionalization needs of the participants within the in-service teaching competence framework put forward by the National Ministry of Education to favour the integration of language across the curriculum and the social practice of language.

Keywords: public education, English language teaching, teacher education.

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, los gobiernos están impulsando el aprendizaje del inglés debido a la transformación económica y tecnológica vivida en la globalización (Burns y Richards, 2009). En México, con la Reforma Integral de la Educación, el Plan y Programas de Estudio de Educación Básica buscan, en el perfil de egreso de los estudiantes, la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes comunicativas para funcionar socialmente en la lengua extranjera (SE, 2011). La propuesta de este perfil es el resultado de diversas modificaciones curriculares en las últimas décadas. La primera permitió pasar del aprendizaje estructuralista, enfocado en la memorización de las estructuras de la lengua, al aprendizaje comunicativo del idioma inglés, centrado en la comunicación oral y escrita para funcionar socialmente en diferentes aspectos de la vida cotidiana (SE, 1993). Desde entonces, en el Plan y Programas de Estudio de Educación Básica se han delineado los procesos de aprendizaje, enfoques y contenidos para sustentar el aprendizaje del inglés (SE, 2006). La modificación de 2011 constituyó un cambio significativo, que favoreció el aprendizaje del inglés desde el tercer grado de preescolar hasta al tercer grado de secundaria para alcanzar el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (SE, 2011).

En México, para determinar los alcances del currículo de la educación básica en el perfil de egreso de los estudiantes, se efectúan evaluaciones de estudiantes y docentes. Martínez Rizo (2013, p. 5) sintetiza las políticas y los objetivos de la evaluación de los estudiantes mediante pruebas estandarizadas, como PISA (Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes) y Enlace (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), aplicadas para identificar el aprendizaje alcanzado durante la educación primaria y secundaria (Cordero, Luna y Patiño, 2013). Estas pruebas no consideran la enseñanza de la lengua extranjera. Contrario a lo deseable, los resultados no han tenido un impacto positivo en la planeación curricular, la imagen de las escuelas y las prácticas docentes. En relación con los docentes, la evaluación se enfoca en diferenciar a los buenos docentes de quienes no lo son a través de su habilitación académica, su antigüedad en el servicio, y análisis discrecionales realizados por directores y supervisores (Martínez Rizo, 2013, pp. 8-9). Los resultados adquieren carácter remunerativo, como beneficio salarial y acceso a mejores condiciones laborales.

Para alcanzar el perfil de egreso del estudiante de educación básica, no se requieren sólo modificaciones al Plan y Programas de Estudio de Educación Básica. Los docentes deben renovar su práctica educativa para que los procesos de aprendizaje sean relevantes y pertinentes para sus alumnos (SE, 2006, p. 45). El docente orquesta el currículo, los materiales, la infraestructura y los demás elementos del proceso educativo para lograr el aprendizaje (Gómez, 2013). Una forma de ayudarlo a reorientar sus conocimientos, habilidades y actitudes en el marco de los requerimientos del currículo es con el análisis de su práctica educativa (Aquino, Izquierdo y Echaz, 2013). No obstante, la evaluación actual del aprendizaje y del docente se distancia del objetivo primario de evaluar para la calidad: el empleo de los resultados para la toma de decisiones de manera positiva y no punitiva (Elola y Toranzo, 2000; Muñoz y Biel, 2008; OCDE, 2011). La evaluación no permite a los docentes identificar sus fortalezas y necesidades respecto a sus conocimientos, habilidades y actitudes, y el posible impacto de éstos en el perfil de egreso de los estudiantes.

El objetivo de este artículo es realizar un diagnóstico de los perfiles profesionales y la práctica educativa de los profesores de inglés de las secundarias públicas de Tabasco para identificar sus fortalezas y las necesidades de desarrollo profesional y fortalecer su práctica educativa.

LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y COMPETENCIAS DOCENTES DE LOS PROFESORES DE INGLÉS

La práctica educativa es el conjunto de interacciones, situaciones y eventos que ocurren en el aula entre el profesor, los estudiantes y el contenido para incidir en el aprendizaje y alcanzar los objetivos del currículo (García, Loredó y Carranza, 2008); integra lo ocurrido en el aula y los procesos antes y después de la intervención pedagógica (García y Espíndola, 2004; García y Navarro, 2001; Zabala, 2002). En segundas lenguas, el concepto ha sido abordado desde posturas psicolingüísticas (Simard y Jean, 2011), socioafectivas (Bell, 2005), socioculturales (Byran, 1997) y pedagógicas (Spada y Fröhlich, 1995). Con el advenimiento de la educación basada en competencias en las últimas décadas y su impacto en la evaluación del aprendizaje, diversos estudios han dimensionado la práctica educativa de los profesores de lenguas a través de competencias docentes (Australia: Penn-Edwards, 2010; China: Har Wong, 2008; EUA: Baslaw et al., 1977; Jordania: Tawalbeh, 2012; Reino Unido: BALEAP, 2008; Taiwan: Chen, 2008; Turquía: Kömür, 2010, entre otros).

No obstante, como lo señalan Perrenoud (2004), Rueda (2009) y Pavié (2011), la concepción de la práctica educativa por competencias docentes encierra desafíos frente a las diversas variables que pueden contribuir al constructo, su interpretación, así como a la descripción de sus componentes en distintos contextos educativos (Climént, 2010; Jovanova y Hristovska, 2011; Măță y Suciú, 2011; Morales y Cabrera, 2012; Tawalbeh, 2012). En el área de enseñanza de segundas lenguas, los conceptos de competencia y competencia docente han evolucionado desde que Chomsky (1968) propuso el concepto de *competencia lingüística* para referirse al conjunto de reglas que constituyen el sistema lingüístico de los hablantes de un idioma. Basándose en las limitantes de este concepto, Hymes (1972) presentó el de *competencia comunicativa* para ir, más allá del conocimiento del sistema lingüístico, a su producción y empleo con fines comunicativos.

Más tarde, Canale y Swain (1980) subdividieron el concepto en cuatro competencias más para caracterizar el empleo competente de una segunda lengua. Van Ek (1986), a su vez, llevó el concepto de competencia aún más lejos al considerar aspectos personales y sociales que deben caracterizar al hablante de segundas lenguas. Hasta la fecha se siguen discutiendo generalidades y particularidades epistemológicas del constructo en la enseñanza de segundas lenguas (Byran, 1997; Richards 2010).

En cuanto al concepto de *competencia docente*, Baslaw *et al.* (1977) y Purves (1973) fueron pioneros en argumentar que el profesor competente de inglés no sólo posee conocimientos acerca del idioma que enseña; también conoce los procesos que regulan la adquisición del lenguaje, la historia de la lengua, la teoría y la práctica retórica, y la literatura. Estos conocimientos se manifiestan en liderazgo, acciones, habilidades y estrategias que coadyuvan al desarrollo de valores, actitudes y experiencias significativas en torno al aprendizaje del inglés. Desde entonces, otros autores han enriquecido epistemológica y empíricamente el concepto (Güneş, Gökçek y Bacanak, 2010; Har Wong, 2008; Hol y Aktas, 2013; Măță y Suciú, 2011; Penn-Edwards, 2010; Kômür, 2010). Según Páez-Pérez (2001), por ejemplo, la competencia docente involucra aptitudes y formación motivacional para dirigir el aprendizaje de una lengua a partir de las necesidades colectivas o individuales de los estudiantes; también, conocimientos y habilidades en el uso del idioma para establecer un proceso de comunicación efectivo en diversos contextos de interacción con los estudiantes.

Organizaciones internacionales han hecho aportes al concepto de competencia docente considerando las características propias de los contextos del aprendizaje de lenguas en Canadá (Gouvernement du Québec, 2004), Estados Unidos (Southwest Educational Development Laboratory, 1997), Jordania (Tawalbeh, 2012), Japón (Jimbo, Hisamura y Yoffe, 2009) y el Reino Unido (BALEAP, 2008) entre otros.

En México, el Plan y Programas de Estudio (SE, 2006; SE, 2011) se han orientado a presentar recomendaciones pedagógicas para favorecer el aprendizaje del inglés sin abordar el concepto de competencia docente. No obstante, en la educación básica, la Secretaría de Educación ha empleado el concepto propuesto por Perrenoud (2004). Aun cuando este autor no adopta una perspectiva disciplinar, su propuesta de competencia docente coincide con las presentadas en el área de lenguas en que un profesor competente no sólo posee conocimientos teóricos, metodológicos o contextuales, sino que refleja habilidades, actitudes y valores para favorecer el aprendizaje y desarrollo humano de los estudiantes en distintas situaciones, facetas y contextos educativos.

Si bien la aproximación epistemológica al concepto de competencia docente es un proceso complejo (Pavié, 2011; Perrenoud, 2004), la identificación de las competencias que caracterizan la práctica educativa es una tarea más ardua, ya que puede responder a posturas epistemológicas, empíricas e institucionales (Abali, 2013; Kömür, 2010; Jovanova y Hristovska, 2011; Măță y Suciú, 2011; Rueda, 2009; Roelofs y Sanders, 2007; Selvi, 2010). En lo que concierne a las competencias docentes en segundas lenguas, a escala internacional, se han propuesto clasificaciones para:

- Los profesores de inglés con propósitos específicos (BALEAP, 2008; Byran, 1997; Göbel y Helmke, 2010; Măță y Suciú, 2011).
- La formación docente en programas de lenguas de pregrado (Jimbo, Hisamura y Yoffe, 2009; Kömür, 2010; Penn-Edwards, 2010).
- La educación permanente y el desarrollo profesional de los profesores de lenguas (Baslaw *et al.*, 1977; Güneş, Gökçek y Bacanak, 2010; Hol y Aktas, 2013; Páez-Pérez, 2001; Purves, 1973; Southwest Educational Development Laboratory, 1997; Tawalbeh, 2012).

En México, el marco de competencias de la práctica educativa de los profesores de educación básica y, en consecuencia, de inglés aún debe consolidarse. No obstante, las diez familias de competencias docentes de Perrenoud (tabla 1) han constituido un referente inicial para la Subsecretaría de Educación Básica (SE, 2009). Perrenoud (2004, p. 63) reconoce que, aun cuando estas competencias son prioritarias, ninguna clasificación puede “garantizar una representación consensuada, completa y estable de una profesión o de las competencias que lleva a cabo”. Las competencias docentes evolucionan con las continuas transformaciones de la actividad docente y la percepción que de ésta tienen las instituciones y sus políticas educativas (Jovanova y Hristovska, 2011; Măță y Suciú, 2011; Park y Lee, 2006; Pavié, 2011; Perrenoud, 2004).

Tabla 1. Familias de competencias docentes

Familia	Competencia
1	Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2	Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3	Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4	Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5	Trabajar en equipo.
6	Participar en la gestión de la escuela.
7	Informar e implicar a los padres.
8	Utilizar las nuevas tecnologías.
9	Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10	Organizar la propia formación continua.

Fuente: Perrenoud (2004).

Recientemente, para fortalecer la práctica educativa de los profesores en servicio y “generar las condiciones que promuevan el desarrollo de las competencias profesionales de la educación básica en el siglo XXI” (SE, 2009, p. 7), la Subsecretaría de Educación Básica inició el Sistema Nacional de Formación y Educación Continua

y Superación Profesional de los Profesores de Educación Básica en Servicio. En el documento que sustenta este sistema de formación, la Secretaría de Educación presentó las once competencias citadas, que los docentes del sistema educativo mexicano en servicio requieren (SE, 2009, pp. 11-12).

Estas competencias constituyen un referente institucional importante, ya que son el marco para el diseño y desarrollo de programas de formación continua y superación profesional para maestros de educación básica en servicio (SE, 2009, pp. 11-12). En virtud de que éstas aún deben delinearse para los docentes en los campos de formación del Plan de Estudios y Programas de Educación Básica 2011, la tabla 2 sintetiza cada competencia respondiendo a las necesidades propias de los profesores de lengua extranjera, inglés, en sus contextos educativos y disciplinares, con base en referentes teórico-empíricos del área de segundas lenguas (para una descripción detallada, ver BALEAP, 2008; Gouvernement du Québec, 2004; Jimbo, Hisamura y Yoffe, 2009; Pavié, 2011; Perrenoud, 2004; Purves, 1973; Tawalbeh, 2012).

Tabla 2. Adaptación para los profesores de inglés de Tabasco de las competencias de los profesores de educación básica en servicio

Competencias	Adaptación para los profesores de inglés
<p>Competencia 1</p> <p>Domina los contenidos de enseñanza del currículo y los componentes para el desarrollo de las habilidades intelectuales y pensamiento complejo en los estudiantes.</p>	<p>El docente favorece el aprendizaje a través de los campos de formación del currículo (Perrenoud, 2004). Para tal efecto, además de dominar los componentes del programa de lengua extranjera, el profesor comprende la estructura del currículo, sus conceptos, postulados y métodos fundamentales. Sobre la base de los principios que regulan la adquisición de una segunda lengua y de estrategias didácticas que favorecen su aprendizaje empleando los contenidos temáticos del currículo, los profesores favorecen y evalúan el empleo eficiente de la segunda lengua y habilidades cognitivas complejas en actividades de producción y comprensión centrados en temáticas de las diferentes áreas del currículo (Lyster, 2007).</p>
<p>Competencia 2</p> <p>Domina los referentes, funciones y estructura de su propia lengua y sus particularidades en cada una de las asignaturas.</p>	<p>El docente se comunica en la lengua que enseña, verbaliza y explica su estructura de forma clara, precisa y sencilla (Páez-Pérez, 2001; Kömür, 2010). El dominio de los referentes, funciones y estructuras de la segunda lengua se trasluce en todos los aspectos de la enseñanza: planificación de lecciones, elección de materiales y exposición al idioma dentro del aula, para proporcionar un máximo de exposición comprensible a un nivel apropiado del idioma a través del empleo comunicativo en contextos reales (Andrews, 2001). El profesor es capaz de negociar el significado y la forma correcta de los mensajes en la lengua extranjera, proporcionando una retroalimentación adecuada y juiciosa que favorece la exactitud en las producciones de los alumnos.</p>

<p>Competencia 3</p> <p>Identifica sus procesos de aprendizaje y los procesos transferibles a otros campos y áreas para su uso en los procesos de apoyo al aprendizaje de sus estudiantes.</p>	<p>El profesor conoce los procesos del aprendizaje de una segunda lengua en un medio natural y dentro del aula (Lightbown y Spada, 2006); por lo tanto, implementa actividades de aprendizaje que favorecen el desarrollo y la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes en diversos contextos sociales, culturales y académicos para propiciar los procesos cognitivos y socioculturales que intervienen en el desarrollo de la lengua (Lightbown y Spada, 2006). Los profesores evalúan la efectividad del aprendizaje para actualizar sus conocimientos e implementar estrategias que ayuden a los alumnos a superar los obstáculos en su aprendizaje del idioma.</p>
<p>Competencia 4</p> <p>Promueve la innovación y el uso de diversos recursos didácticos en el aula para estimular ambientes para el aprendizaje e incentiva la curiosidad y el gusto por el conocimiento en los estudiantes.</p>	<p>El profesor crea, adapta y explota de manera creativa materiales empleando diversos fundamentos teóricos, métodos y estrategias de enseñanza de segundas lenguas para favorecer aprendizaje del idioma a través de la comunicación efectiva en todos sus alumnos independientemente de sus características y necesidades individuales (BALEAP, 2008). El empleo de diversos materiales y recursos didácticos propicia el pensamiento complejo y favorece en los alumnos el interés por la lengua extranjera y las temáticas en ellos abordadas. El profesor emplea materiales de enseñanza novedosos, con buena presentación y contenido, por lo que tienen un alto grado de aceptación en los alumnos (BALEAP, 2008).</p>
<p>Competencia 5</p> <p>Contribuye a la formación de una ciudadanía democrática, llevando al aula formas de convivencia y de reflexión acordes con los principios y valores de la democracia.</p>	<p>Los profesores cuentan con los antecedentes y las herramientas para promover los valores de la ciudadanía y de los derechos humanos de las culturas de la segunda lengua (Consejo de Europa, 2001; Göbel y Helmke, 2010). Integran en su clase temas que propician la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno, con su realidad y los valores y principios más allá de las fronteras. Propician en los estudiantes comportamientos para convivir con sus compatriotas y los hablantes de la segunda lengua (Byran, 1997). Promueven la convivencia en un mundo multicultural y enfatizan la paz, los derechos humanos, la ciudadanía democrática y comportamientos para la preservación de la salud (Consejo de Europa, 2001).</p>
<p>Competencia 6</p> <p>Atiende de manera adecuada la diversidad cultural, lingüística, estilos de aprendizaje y puntos de partida de los estudiantes, así como relaciones tutoras que valoran la individualidad y potencializan el aprendizaje con sentido.</p>	<p>El profesor reconoce las características socioculturales, afectivas y cognitivas de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje de sus alumnos y el éxito de su práctica educativa (BALEAP, 2008; Lightbown y Spada 2006). El profesor de lenguas planea y ejecuta su práctica educativa partiendo del conocimiento previo y las características personales de sus alumnos, interrelacionando éstos con los conocimientos y las experiencias nuevas de los estudiantes (Lightbown y Spada, 2006). El docente emplea una gran diversidad de métodos, materiales y actividades que se adecuan y expanden los estilos de aprendizaje (Lightbown y Spada, 2006).</p>

<p>Competencia 7</p> <p>Trabaja en forma colaborativa y crea redes académicas en la docencia, para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa.</p>	<p>El profesor posee una visión común de las orientaciones y objetivos de la escuela (Perrenoud, 2004). Establece vínculos con grupos y asociaciones de profesores, especialistas y otros actores con quienes puede elaborar, desarrollar y evaluar de manera conjunta proyectos comunes. Para establecer vínculos entre el contexto escolar y familiar, y facilitar el desarrollo de proyectos comunes, el profesor conoce estrategias y procedimientos para establecer redes de colaboración con sus colegas, la administración y los padres de familia y valorar sus puntos de vista y contribuciones (Gouvernement du Québec, 2004).</p>
<p>Competencia 8</p> <p>Reflexiona permanentemente sobre su práctica profesional en individual y colectivo, y genera espacios de aprendizaje compartido.</p>	<p>Para mejorar la práctica educativa, el profesor identifica incidentes críticos y episodios significativos de aprendizaje para analizarlos y comprender su origen e impacto en el desarrollo de la lengua en sus estudiantes (Borg, 2006). Los profesores, por lo tanto, conocen los objetivos de tal proceso de reflexión y los factores que impactan el aprendizaje del inglés en su contexto, incrementan su repertorio de estrategias didácticas, y aumentan la calidad del aprendizaje empleando la autoevaluación, el automonitoreo de la práctica educativa, el análisis de incidentes críticos o significativos de aprendizaje y la reflexión grupal (Burns y Richards, 2009).</p>
<p>Competencia 9</p> <p>Incorpora las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de formación profesional, y en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>El profesor posee conocimientos y habilidades relacionados con la tecnología, los principios teóricos para que su uso propicie la adquisición del inglés, y la metodología para su uso (Chen, 2008). Emplea distintas aplicaciones tecnológicas para organizar su actualización didáctico-tecnológica y su práctica educativa (Admiraal, Hoeksma, Van de Kamp, y Van Duijn, 2011; Perrenoud, 2004); selecciona y adapta de manera crítica y reflexiva el uso de tales aplicaciones para crear condiciones y contextos de aprendizaje donde los alumnos empleen la segunda lengua de manera comunicativa (Admiraal, <i>et al.</i>, 2011; Chen, 2008).</p>
<p>Competencia 10</p> <p>Organiza su propia formación continua y se involucra en procesos de desarrollo personal y autoformación profesional, así como en colectivos docentes de manera permanente, vinculando a ésta los desafíos que cotidianamente le ofrece su práctica educativa.</p>	<p>Para una práctica educativa efectiva y acorde con los cambios disciplinares e institucionales, el profesor requiere conocimientos actuales sobre los cambios curriculares, la evolución de las posturas teórico-empíricas del área de enseñanza aprendizaje de segundas lenguas, y los enfoques y metodologías emergentes (Burns y Richards, 2009). Por lo tanto, el profesor conoce organismos, asociaciones disciplinares y programas inter- y extrainstitucionales que le permiten desarrollar su cognición, práctica, y desarrollo personal. Además, emplea principios, métodos y estrategias que le permiten reflexionar, organizar y mejorar una postura crítica respecto a lo aprendido, decidir de manera reflexiva y modificar sus creencias y actitudes pedagógicas (Borg, 2006).</p>

<p>Competencia 11</p> <p>Domina una segunda lengua (nacional o extranjera).</p>	<p>El Plan y Programas de Estudios 2011 establecen que, al completar la educación básica, los estudiantes deben demostrar competencia en el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Los estudios en el área de adquisición de segundas lenguas han demostrado una estrecha relación entre la calidad del discurso, oral o escrito, del profesor y el desarrollo del sistema lingüístico de los estudiantes (Lyster, 2007, pp. 25-57). Por lo tanto, el profesor realiza la función social del lenguaje demostrando habilidades de percepción y producción oral y escrita en un nivel por arriba del perfil de egreso del estudiante, B2 (Consejo de Europa, 2001).</p>
---	---

Fuente: SE, 2009, pp. 11-12.

MARCO METODOLÓGICO

Con base en las once competencias antes delineadas, el objetivo general del estudio fue identificar las fortalezas y necesidades en los perfiles profesionales y la práctica educativa de los profesores de inglés en servicio en las secundarias públicas de Tabasco para proponer vertientes de desarrollo profesional. Los objetivos específicos fueron: identificar las fortalezas y necesidades en la formación inicial de los profesores de inglés; identificar las fortalezas y necesidades en las competencias docentes que caracterizan la práctica educativa de los profesores; y determinar si estas fortalezas y necesidades eran representativas de los profesores de todo el estado o de algunas regiones en particular. Para alcanzar estos objetivos, se desarrolló un estudio cuantitativo-descriptivo, por conglomerados, y se emplearon tres instrumentos de recolección de datos.

Contexto y participantes

Un total de 74 profesores de 37 escuelas secundarias públicas federales, estatales y técnicas ubicadas en las cabeceras municipales de los 17 municipios de Tabasco aceptaron participar en el estudio. Los profesores fueron organizados según las cinco subregiones que agrupan a los municipios de la entidad. La selección de los participantes se realizó con base en los siguientes criterios: experiencia laboral mínima de cuatro años en las secundarias públicas del estado; experiencia mínima de dos años en la secundaria de adscripción al momento del estudio; y experiencia impartiendo tercer grado de secundaria en los dos años anteriores al estudio. Este criterio lo estableció el organismo financiador considerando que el perfil de egreso de la educación básica se logra en el tercer grado de secundaria. Por lo tanto, en este nivel la práctica educativa de los docentes debe favorecer el despliegue de las competencias docentes requeridas por la Secretaría de Educación.

En la fase piloto del estudio participaron 42 profesores y en la final, 32. La tabla 3 muestra las características sociodemográficas de los conglomerados del estudio; en general, la edad promedio de los participantes era cuarenta y dos años, la mayoría laboraba en la subregión Chontalpa y Centro, y el número de profesoras fue más elevado.

Tabla 3. Datos sociodemográficos de los participantes

Subregión	Fase piloto						Fase final							
	n	H	M	Fed	Est	Téc	Edad M	n	H	M	Fed	Est	Téc	Edad M
Centro	11	2	9	3	1	7	41.6	6	3	3	1	2	3	42.7
Chontalpa	17	4	13	6	4	7	41.8	13	7	6	4	4	5	45.4
Pantanos	5	3	2	4	1	0	48.2	4	1	3	2	1	1	38.2
Ríos	5	3	2	3	2	0	39.2	5	1	4	3	2	0	40.2
Sierra	4	3	1	3	1	0	42.5	4	3	1	3	1	0	45
Total	42	15	27	19	9	14	42.6	32	15	17	13	10	9	43.1

Instrumento 1: cuestionario de perfil profesional

Para determinar el perfil profesional de los participantes, el equipo de investigación revisó el Plan y Programas de Estudios 2011 para identificar las características profesionales de los profesores de lengua extranjera, inglés, y el marco de las once competencias docentes. De esta revisión, surgieron cinco secciones para el cuestionario. La primera presentaba el objetivo, organización y alcances del proyecto. En la segunda se solicitaban datos biográficos de los participantes. La tercera permitió conocer la experiencia laboral de los participantes en contextos educativos públicos y privados. La cuarta solicitaba información acerca del aprendizaje y dominio del idioma inglés de los docentes y su formación en la enseñanza de idiomas. Finalmente, la quinta pedía información acerca del interés de los profesores en actividades de educación continua y desarrollo disciplinar. Posterior al proceso de validación de este cuestionario con los profesores en la fase piloto, se reformularon algunas preguntas para aumentar su precisión y se excluyeron preguntas redundantes. La versión final contó con dos preguntas abiertas para la segunda sección, y 22 preguntas cerradas distribuidas en la tercera (n=10), cuarta (n=5) y quinta sección (n=7).

Instrumento 2: cuestionario de autoevaluación de la práctica educativa

La evaluación para identificar fortalezas y necesidades de mejora debe favorecer en los actores la reflexión de su desempeño al interior de las dimensiones que caracterizan su función en una institución (Muñoz y Biel, 2008; Elola y Toranzo, 2000). A partir de esta consideración, se diseñó un cuestionario Likert para que los profesores autoevaluaran su práctica educativa en el marco de las once competencias docentes establecidas en la Alianza por la Educación para el Desarrollo de los Profesores de Educación Básica en Servicio. El cuestionario se organizó en dos secciones (ver anexo 1). La parte A contaba con 80 ítems a valorar empleando una escala de acuerdo con cuatro valores: no de acuerdo, poco de acuerdo, algo de acuerdo, de acuerdo. La parte B contenía 79 ítems con una escala de cuatro valores de frecuencia: nunca, rara vez, a veces, frecuentemente. Para cada parte, se desarrollaron dos versiones: en ambas se presentaron los mismos ítems, pero en orden invertido para controlar efectos de fatiga (Mackey y Gass, 2005).

Los ítems se construyeron con los referentes teórico-conceptuales presentados en el marco conceptual, atendiendo las recomendaciones metodológicas de Morales (2006). En su validación participaron los 42 profesores de la fase piloto. El equipo de investigación discutió y reformuló los ítems con una correlación interna menor a .3 al interior de las dimensiones, y de las competencias con una congruencia interna por debajo del $\alpha = .7$ en la prueba de Cronbach (ver anexo 1).

Instrumento 3: esquema de observación de la práctica educativa

Las observaciones de clases permiten documentar, entre otros aspectos, eventos, procesos de interacción y episodios que los docentes y estudiantes propician en el aula para favorecer el aprendizaje de una segunda lengua (Mackey y Gass, 2005). Considerando este principio, se realizaron observaciones de clases a una submuestra de los profesores participantes en las cinco subregiones del estado para triangular los resultados de la autoevaluación docente. Empleando las consideraciones metodológicas propuestas por Mackey y Gass (2005) y Spada y Fröhlich (1995) para realizar observaciones en segundas lenguas, los 159 ítems de la autoevaluación se reformularon para construir las dimensiones e indicadores de un esquema de observación y mantener, así, la congruencia entre los instrumentos utilizados para diagnosticar la práctica educativa. Estos ítems se validaron con base en la opinión de jueces o expertos (Mackey y Gass, 2005), quienes conocían las reformas curriculares y tenían una experiencia mínima de diez años en la enseñanza del idioma inglés y estudios de posgrado afines. El anexo 2 muestra que, posterior a la validación de cinco jueces, la parte A del esquema de observación contó con 49 ítems y la B, con 63 ítems.

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS*Resultados del cuestionario de perfil profesional*

Las respuestas del cuestionario se analizaron por conglomerados empleando análisis de frecuencias. Como lo ilustra la tabla 8, los cursos impartidos en escuelas de lenguas (50%) y universidades (44%) constituyeron el principal medio de formación lingüística inicial y continua de los profesores del estado. Sólo 20% de ellos reportaron cursos de inglés fuera de México. En materia de acreditaciones internacionales, la gráfica 1 ilustra que 91% de los profesores aún deben tomar pruebas como CENNI, PET, First Certificate y CAE para certificar su dominio del idioma en el Marco de Referencia Europeo.

En relación con la profesionalización para la enseñanza del idioma inglés, la gráfica 2 muestra que sólo un pequeño número de profesores ha iniciado especialidades (16%) o maestrías (3%) en enseñanza de lenguas. En consecuencia, la mayoría de ellos aún requiere profesionalizarse más allá de una licenciatura (72%) o estudios técnicos (9%) en la enseñanza del inglés.

Tabla 4. Aprendizaje del idioma inglés de los profesores

Subregión	n	Contextos educativos					Países			
		Autodidacta	Esc. de idiomas	Clases privadas	Esc. primaria	Uni	Méx	País de habla inglesa	Otro	
Centro	6	2	3	1	1	3	6			
Chontalpa	13	6	5	3		5	9	4		
Pantanos	4	2	3	1		3	3	1		
Ríos	5	2	4	1		1	4		1	
Sierra	4		1			2	4			
Total	32	12	16	6	1	14	26	5	1	
		38%	50%	19%	3%	44%	81%	16%	3%	

Respecto a la docencia, la tabla 5 muestra que los profesores contaban con una experiencia mínima de cuatro años en las secundarias públicas del estado, y 88% de ellos habían laborado, por lo menos, dos años en la secundaria en la que fue realizado el estudio. Todos los profesores habían impartido tercer grado y muchos (75%) habían trabajado también con alumnos de primer y segundo grado. Además de esta experiencia laboral, varios participantes habían sido profesores de primaria (69%) o impartido clases de inglés en bachillerato (16%) o escuelas privadas (25%).

Tabla 5. Experiencia docente de los profesores de inglés

Subre- gión	En sec. públicas			En sec. actual		Grados			Otras instituciones		
	(n)	Entre 4 y 8	Más de 8	Entre dos y cinco años	Más de cinco años	1o.	2o.	3o.	Prim.	Bach.	Otro
Centro	6	5	1	2	4	6	3	6	6	1	6
Chontal- pa	13	11	2		13	8	11	13	13	3	1
Pantanos	4	3	1	2	2	2	2	4	1	1	
Ríos	5	3	2		5	5	5	5	2		1
Sierra	4	4			4	3	3	4			
Total	32	26	6	4	28	24	24	32	22	5	8
	100%	81%	19%	13%	88%	75%	75%	100%	69%	16%	25%

Procesamiento de los datos de la autoevaluación de la práctica educativa

Para identificar las fortalezas y necesidades en las competencias docentes, las respuestas se procesaron asignando un valor al grado de acuerdo (no de acuerdo=1, poco de acuerdo=2, algo de acuerdo=3, de acuerdo=4) o de frecuencia (nunca=1, rara vez=2, a veces=3, frecuentemente=4). Los datos obtenidos fueron primeramente sometidos a una evaluación de confiabilidad empleando la prueba Mann-Whitney para identificar diferencias entre la versión 1 y la 2, $p < .05$. Luego, los resultados de la prueba de Cronbach permitieron retener las competencias 4, 6, y 9 de la parte A y las competencias 1, 4, 5, 6, 9 y 11 de la parte B para el diagnóstico, $\alpha = .70$ (ver anexo 3). Finalmente, empleando una escala aditiva con cada competencia (Morales, 2006), la suma de los valores de los ítems retenidos se transformó en porcentaje para identificar las fortalezas y necesidades autoidentificadas por los docentes. La prueba Kruskal-Wallis reveló que estos resultados fueron similares a través de las subregiones del estado, $p \geq .05$ (ver anexo 4).

Resultados de la autoevaluación de la práctica educativa

En la parte A de la autoevaluación, los profesores de Tabasco percibieron la principal fortaleza de su práctica educativa en la atención que brindan a las diferencias individuales de los estudiantes (competencia 6, $M=92\%$), seguida por el empleo de diferentes materiales didácticos para favorecer el aprendizaje (competencia 4, $M=85.4\%$), como lo ilustra la tabla 6. La principal necesidad identificada en la práctica

educativa se vinculó a la incorporación de la tecnología en los procesos de formación y enseñanza (competencia 9, $M=50.7\%$). La tabla 7 muestra que, en la parte B de la autoevaluación, los profesores también percibieron la fortaleza de su práctica educativa en la atención que brindan a las diferencias individuales de los estudiantes (competencia 6, $M=78.2\%$), seguida por su dominio del idioma (competencia 11, $M=73.7\%$), y el empleo de diferentes materiales didácticos para favorecer el aprendizaje (competencia 4, $M=70.3\%$). En un nivel medio (69-60%), los profesores autoevaluaron su dominio del currículo (competencia 1, $M=68.6\%$) y su contribución a la formación de la ciudadanía y valores democráticos (competencia 5, $M=64\%$). De nuevo, la principal necesidad identificada por los docentes la constituyó el empleo de la tecnología en sus procesos de formación y enseñanza (competencia 9, $M=51.4\%$).

Tabla 6. Resultados de la autoevaluación docente, parte A

Comp.	Estadísticos	Centro	Chontalpa	Pantanos	Ríos	Sierra	Estado
4	Media	76.9	81.4	85.4	78.3	85.4	81.5
	Mediana	75.0	83.3	87.5	86.1	83.3	83.1
	Desv. típ.	10.3	9.1	12.1	21.4	10.7	12.7
6	Media	83.3	89.6	88.4	93.6	92.0	89.4
	Mediana	82.1	92.9	87.5	96.4	91.1	90.0
	Desv. típ.	12.3	8.4	9.8	10.5	7.4	9.7
9	Media	48.8	50.5	56.3	45.0	52.7	50.7
	Mediana	44.6	57.1	57.1	42.9	48.2	50.0
	Desv. típ.	16.5	22.9	31.3	17.6	22.3	22.1

Tabla 7. Resultados de la autoevaluación docente, parte B

Comp.	Estadísticos	Centro	Chontalpa	Pantanos	Ríos	Sierra	Estado
1	Media	62.5	67.3	61.3	72.0	80.0	68.6
	Mediana	60.0	70.0	60.0	80.0	82.5	70.5
	Desv. típ.	17.8	13.9	7.5	19.2	10.8	13.9
4	Media	64.6	72.1	80.2	62.5	71.9	70.3
	Mediana	66.7	75.0	79.2	62.5	75.0	71.7
	Desv. típ.	13.4	12.1	12.4	19.8	22.4	16.0
5	Media	59.7	63.5	66.7	63.3	66.7	64.0
	Mediana	62.5	62.5	58.3	54.2	62.5	60.0
	Desv. típ.	19.8	11.8	22.6	14.6	11.3	16.0
6	Media	74.3	77.2	82.3	79.2	78.1	78.2
	Mediana	75.0	79.2	83.3	83.3	70.8	78.3
	Desv. típ.	14.8	14.0	8.6	9.8	14.6	12.3
9	Media	47.6	51.4	57.1	47.1	53.6	51.4
	Mediana	48.2	53.6	50.0	57.1	53.6	52.5
	Desv. típ.	4.9	19.3	25.4	18.8	23.5	18.4
11	Media	72.9	68.5	79.7	75.6	71.9	73.7
	Mediana	71.9	71.9	78.1	81.3	67.2	74.1
	Desv. típ.	11.8	16.4	6.0	18.4	15.1	13.5

Procesamiento de los datos en la observación de la práctica educativa

En las observaciones se asignó un valor al grado de acuerdo (no de acuerdo=1, poco

de acuerdo=2, algo de acuerdo=3, de acuerdo=4) o de frecuencia (nunca=1, rara vez=2, a veces=3, frecuentemente=4) a los ítems del esquema. Para el análisis, se retuvieron aquellos ítems a los cuales, por lo menos cuatro observadores, asignaron el mismo valor, y aquellas competencias con más de dos ítems (ver anexo 5). En consecuencia, en el presente diagnóstico se consideran las competencias 1, 7, y 9 de la parte A y las competencias 1, 5, 6, 7, 8, 9 y 11. Los valores de cada competencia se procesaron empleando una escala aditiva, cuya adición se transformó en porcentaje.

Resultados de la observación de la práctica educativa

Los resultados de las sesenta horas de observación de clases efectuadas en Tabasco se muestran en la tabla 8. Éstos revelaron necesidades más acentuadas en comparación con la autoevaluación docente, ya que los porcentajes de valoración docente durante las observaciones fluctuaron entre 25% y 31%. Aun cuando se advirtieron variaciones individuales mínimas entre los profesores, los observadores reportaron prácticas similares independientemente de la región del estado.

En la práctica educativa, a través de la parte A del esquema de observación, se notaron debilidades en la incorporación de diversos recursos tecnológicos en los procesos de formación y de enseñanza (competencia 9); la integración de la lengua extranjera con otros campos del currículo (competencia 1); y la innovación a través de colaboración con pares (competencia 7). La parte B, además de corroborar estas debilidades, puso de manifiesto la necesidad que tienen los docentes de atender las diferencias individuales (competencia 6), la formación de la ciudadanía y valores democráticos (competencia 5), el dominio del idioma (competencia 11) y la evaluación de la práctica profesional (competencia 8).

Tabla 8. Resultados de la observación

Región	Prof	Hrs	Parte A			Parte B						
			C1	C7	C9	C1	C5	C6	C7	C8	C9	C11
	1	10	34%	30%	25%	42%	29%	32%	26%	28%	26%	28%
	2	10	26%	42%	25%	33%	28%	28%	25%	27%	29%	25%
Chontalpa		20	30%	36%	25%	38%	28%	30%	26%	28%	28%	26%
Pantanos	5	10	26%	37%	25%	27%	25%	26%	25%	32%	25%	28%
Ríos	6	10	28%	28%	25%	30%	30%	27%	33%	35%	26%	33%
	3	10	25%	25%	25%	27%	26%	25%	25%	33%	25%	25%
	4	10	29%	25%	25%	27%	26%	26%	25%	25%	25%	25%
Sierra		20	27%	25%	25%	27%	26%	25%	25%	29%	25%	25%
Estado		60	28%	31%	25%	31%	27%	27%	26%	30%	26%	27%

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Como parte de las reformas educativas actuales del país, este estudio examinó la práctica educativa de los profesores de inglés de las diferentes regiones de Tabasco a través de un sistema de evaluación diagnóstica que permitiera identificar sus fortalezas y necesidades de desarrollo profesional. No obstante, un sistema de evaluación con tales propósitos debe cumplir con aspectos metodológicos

que favorezcan la confiabilidad de los resultados y establezcan sus limitaciones mediante un proceso de triangulación de la información (Admiraal et al., 2011; Klieme, Hartig y Leutner, 2008; Mățã y Suciú, 2011; Tawalbeh, 2012). A partir de esta consideración, se emplearon tres instrumentos de recolección de datos. El cuestionario de evaluación profesional ayudó a identificar el grado de formación profesional y experiencia docente de los participantes. A su vez, el cuestionario de autoevaluación docente y el esquema de observación permitieron analizar la práctica educativa de los profesores.

Aun cuando se notaron variaciones mínimas entre los participantes, los análisis estadísticos de la autoevaluación docente y las percepciones cualitativas globales realizadas por los observadores hacen posible constatar similitud en los perfiles profesionales y competencias docentes de los participantes, independientemente de su ubicación geográfica, y formular propuestas de carácter estatal. A través del primer instrumento, se identificó que la mayoría de los profesores cuentan con una formación didáctica y lingüística anterior a las reformas educativas del Plan y Programas de Estudios de Lengua Extranjera que centran el aprendizaje del inglés en la función social del lenguaje (SE, 1993, 2006) y en la transversalidad del currículo (SE, 2011). Por su parte, los resultados de la autoevaluación y la observación indican que el aprendizaje del inglés en el ámbito estatal pone poco interés en la función social del lenguaje, y en la diversificación de contenidos y contextos que favorezcan la integración del idioma inglés con los otros campos del currículo y el desarrollo de habilidades y pensamiento complejo en los estudiantes (competencia 1), la contribución a la formación de la ciudadanía democrática y valores (competencia 5) y la función comunicativa de lengua extranjera (competencia 11).

En las observaciones realizadas en las diferentes subregiones del estado, las temáticas abordadas en las actividades de aprendizaje destacaban los aspectos estructurales del idioma y carecían de vinculación con los campos de formación del currículo. Estos resultados son congruentes con estudios anteriores que han documentado un aprendizaje centrado en el aspecto gramatical de la lengua extranjera, a partir de prácticas pedagógicas basadas en la memorización y la descontextualización del lenguaje en las secundarias públicas del país (SE, 2006; Trujillo, y Jiménez, 2013).

Esta práctica educativa puede estar relacionada con los modelos y las experiencias de aprendizaje que caracterizan la formación didáctica y lingüística inicial de los profesores participantes. Borg (2006) y Arioğul (2007) señalan que los profesores de inglés emulan sus experiencias de aprendizaje en su práctica pedagógica, y ejercen juicios de valor respecto a las actividades de aprendizaje que, a su criterio, les han permitido alcanzar su dominio del idioma. Para propiciar el aprendizaje con una visión transversal del currículo, como lo requieren las reformas educativas actuales (Perrenoud, 2004), los profesores necesitan programas de formación en los que el empleo de la lengua extranjera recupere conocimientos, habilidades, actitudes y valores desarrollados en otros campos de formación del currículo (Lyster, 2007); en el caso de la educación básica nacional, el aprendizaje del inglés debe integrar temáticas vinculadas al pensamiento matemático, la comprensión y exploración del mundo natural y social, así como el desarrollo personal para la convivencia.

Para desarrollar una práctica educativa que despliegue las competencias que involucran funciones sociales del lenguaje, transversalidad del currículo, y la formación de la ciudadanía y los valores democráticos en los estudiantes, los profesores requie-

ren programas de formación que les permitan alcanzar un dominio avanzado en la segunda lengua (Hol y Aktas, 2013; Kömür, 2010). Estos programas deben promover en los docentes el empleo del idioma inglés no como el objeto de su práctica educativa, sino como medio de interacción social dentro y fuera del aula (Páez-Pérez, 2001).

Dos alternativas para el desarrollo y empleo del idioma desde este esquema lo constituyen los programas de inmersión y la participación de los profesores en programas de acreditación internacional. Los programas de inmersión para el mejoramiento del idioma en los docentes pueden centrarse en la competencia intercultural (Byran, 1997; Göbel y Helmke, 2010) y metodologías para relacionar las actividades de aprendizaje del idioma inglés con los diversos campos del currículo (ver Lightbown y Spada, 2006; Lyster, 2007). La segunda alternativa la constituyen las acreditaciones internacionales para el manejo del idioma y la enseñanza (Kömür, 2010). Estos procesos de acreditación son en particular imperantes en los profesores de todas las subregiones de Tabasco, donde sólo un minúsculo número de ellos ha validado su dominio del idioma a través de pruebas estandarizadas internacionalmente y reconocidas por la Secretaría de Educación.

Otra área de desarrollo profesional que debe fortalecerse en los profesores de inglés de Tabasco la constituyó la integración de la tecnología en los procesos de aprendizaje y desarrollo profesional (competencia 9). Esta competencia requiere conocimientos y habilidades tecnológicas e informáticas que deben combinarse con principios pedagógicos y renovarse con el constante desarrollo tecnológico (Admiraal et al., 2011). No obstante, el diagnóstico señala que la debilidad en esta competencia es el resultado de una simbiosis en la que, por una parte, los docentes deben desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes tecnopedagógicas (Perrenoud, 2004), y por otra, carecen de infraestructura básica para integrar la tecnología en las diferentes actividades de su práctica educativa (Chen, 2008; Güneş, Gökçek y Bacanak, 2010).

En la competencia tecnopedagógica observada se hizo evidente la falta de empleo de la tecnología como un medio para lograr el desarrollo profesional, ya que los docentes, independientemente de su ubicación geográfica, sólo conciben la educación continua en modalidad presencial a través de talleres, seminarios, coloquios y conferencias, que no están disponibles en el estado. En consecuencia, el empleo de la tecnología no se percibe como un medio alternativo para el desarrollo profesional, la colaboración interregional en línea, y la innovación de la práctica educativa con el uso de videoconferencias, portafolios electrónicos, repositorios estatales de objetos de aprendizaje o foros de discusión (Admiraal et al., 2011).

En relación con las fortalezas de la práctica educativa de los profesores de inglés, los resultados de la autoapreciación de los docentes y las observaciones fueron menos congruentes. Los profesores identificaron fortalezas en las competencias relacionadas con los procedimientos para favorecer el aprendizaje a partir de las diferencias individuales de los estudiantes y el empleo de materiales didácticos. Durante las observaciones en las subregiones del estado, se documentó un trabajo centrado en el libro de texto, acompañado de materiales didácticos, como láminas, acetatos, audiograbaciones y textos escritos para la exposición de los estudiantes al idioma. Si bien esta diversidad de materiales pudiera satisfacer ciertas características individuales de los estudiantes, la frecuencia en el uso de estos materiales adicionales al libro de texto es poco constante; en su mayoría, los materiales complementarios y actividades de grupo se centran en ejercicios

relacionados con el empleo estructural del idioma.

La falta de sistematicidad en la variedad de los materiales empleados sugiere que el docente requiere programas de desarrollo profesional que le permitan desplegar una práctica educativa con materiales que potencien los estilos de aprendizaje visuales, aurales, analíticos, comunicativos y kinestésicos, entre otros, y las características individuales de los estudiantes relacionadas con la motivación, afiliación étnica, aptitudes, e inteligencia (BALEAP, 2008; Lightbown y Spada, 2006).

La diferencia en la apreciación de las fortalezas de la práctica educativa puede explicarse desde dos aspectos de la evaluación. El primero se relaciona con el grado de conocimiento de la evaluación diagnóstica de los distintos actores del proceso (para resultados similares, ver Admiraal et al. 2011; Struyven y De Meyst, 2010). Como se indicó, la formación inicial de los profesores del estado ocurrió antes de las reformas educativas. Los observadores, sin embargo, poseían fundamentos teórico-empíricos recientes para sustentar la evaluación. Aun cuando esta diferencia en la coevaluación no es recomendable (Elola y Toranzos, 2000; Aquino, Izquierdo y Echazalaz, 2013), los observadores se ubican en una posición menos subjetiva (Admiraal et al., 2011; Struyven y De Meyst, 2010).

El segundo aspecto lo constituye la representatividad de los participantes observados. Inicialmente, se consideraron dos profesores por subregión del estado; sin embargo, sólo los participantes observados tomaron una posición entusiasta respecto a la videograbación de sus clases para identificar áreas de crecimiento en su práctica educativa desde la mirada de actores externos, menos influenciados por sus contextos educativos. Este comportamiento puede explicarse por el hecho de que las observaciones de clase constituyen un instrumento percibido como de intrusión y poco aceptado por algunos docentes (Admiraal et al., 2011; Mackey y Gass, 2005), ya que los resultados pueden emplearse con carácter punitivo (Elola y Toranzos, 2000).

En conclusión, los participantes de las cinco subregiones del estado de Tabasco poseen una amplia experiencia docente en las secundarias públicas y cuentan con una formación lingüística y didáctica inicial. No obstante, su práctica educativa debe reorientarse a través de un programa de educación permanente que responda a las necesidades que emanan de la incongruencia observada entre las políticas y prácticas educativas (Burns y Richards, 2009). Para favorecer el desarrollo de las competencias requeridas en su marco institucional, esta educación debe enriquecer su dominio del idioma mediante procesos de acreditación nacional o internacional que destaquen la función social del lenguaje y permitirles concebir experiencias de aprendizaje centradas en la función social del lenguaje y la innovación educativa.

La integración de recursos tecnológicos debe constituir un factor esencial para promover la colaboración interregional y la innovación educativa y profesional. Es imprescindible, también, que el programa de educación permanente les ayude a reorientar su visión del aprendizaje del inglés en las secundarias públicas en el marco de un currículo transversal y promover, así, actividades de aprendizaje significativo que impliquen la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores a desarrollarse en los distintos campos de formación del Plan y Programas de Estudios de la Educación Básica Nacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abali, N. (2013). English language teachers' use of, competence in and professional development needs for specific classroom activities. *Procedia- Social and Beha-*

- vioral Science*, 70, 181-187
- Admiraal, W. et al. (2011). Assessment of teacher competence using video portfolios: Reliability, construct validity, and consequential validity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1019-1028.
- Andrews, S. (2001). The language awareness of the L2 teacher: Its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness*, 10, 75-90.
- Ariogul, S. (2007). Understanding foreign language teachers' practical knowledge: What's the role of prior language learning experience? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3, 168-181.
- Aquino, S., Izquierdo, J. y Echazal, B. (2013). Evaluación de la práctica educativa: una revisión de sus bases conceptuales. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13, 1-22.
- BALEAP (2008). *Competency framework for teachers of English for academic purposes*. UK: British Association of Lectures in English for Academic Purposes.
- Baslaw, A. et al. (1977). *Suggested guidelines for foreign language teacher preparation programs*. Revised Edition. New York: New York Association of Foreign Language Teachers.
- Bell, T. (2005). Behaviors and attitudes of effective foreign language teachers: Results of a questionnaire study. *Foreign Language Annals*, 38, 259-270.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. UK: Continuum
- Byran, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Burns, A. & Richard, J. (2009) (Coords.). *The Cambridge guide to second language teacher education*. UK: Cambridge University Press.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chen, Y. (2008). A mixed-method study of EFL teachers' Internet use in language instruction. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1015-1028.
- Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Climént, J. (2010). Sesgos comunes en la educación y la capacitación basadas en estándares de competencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12, 1-25.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Language Policy Division.
- Cordero, G., Luna, E. y Patiño, N. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica* (41). Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_evaluacion_docente_en_educacion_basica_en_mexico_panorama_y_agenda_pendiente
- Elola, N. y Toranzos, L. (2000). Campus on-line de la Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado http://www.campus_oei.org/calidad/luis2pdf
- García, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- García, B. y Espíndola, S. (2004). Las contribuciones de la investigación sobre la práctica educativa. En Rueda, M. (Coord.). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 251-262). México: UABJO-ANUIES.

- García, B., y Navarro, F. (2001). La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus implicaciones en la evaluación docente. En Rueda, M. (Coord.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior* (pp. 193-208). México: CESU-UNAM.
- Gómez, L. (2013) Presentación. *Sinéctica* (41). Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=610_presentacion
- Göbel, K. & Helmke, A. (2010). Intercultural learning in English as foreign language instruction: The importance of teachers' intercultural experience and the usefulness of precise instructional directives. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1571-1582.
- Gouvernement du Québec (2004). *Formación de docentes. Orientaciones, competencias profesionales*. Quebec: Gouvernement du Quebec.
- Güneş, G., Gökçek, T. & Bacanak, A. (2010). How do teachers evaluate themselves in terms of technological competencies? *Procedia Social and Behavioral Science*, 9 (special issue), 1266-1271.
- Har Wong, R. (2008). Competency-based English teaching and learning: Investigating preservice teachers of chinese's learning experience. *Porta Linguarum*, 9, 179-198.
- Hol, D. & Aktas, S. (2013). An evaluation of competency perceptions of non-native English instructors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1163-1173.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En Pride, J. & Holmes, J. (Coords.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Jimbo, H., Hisamura, K. & Yoffe, L. (2009). *Developing English teacher competencies. An integrated study of pre-service training, professional development, teacher evaluation, and certification systems*. Japón: JACET SIG on English Education.
- Jovanova, S. & Hristovska, D. (2011). Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia- Social and Behavioral Science*, 28 (special issue), 573-578.
- Klieme, E., Hartig, J. & Leutner, D. (2008). Competencies for successful learning: Developmental changes and constraints. En Hasselhorn, M. (Ed.). *Assessment of competences in educational contexts* (pp. 3-22). Canadá: HOGREFE.
- Kömür, S. (2010). Teaching knowledge and teacher competencies: A case study of Turkish preservice English teachers. *Teaching Education*, 21, 279-296.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. UK: Oxford University Press.
- Lyster, R. (2007). *Teaching and learning languages through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mackey, A. & Gass, S. (2005). *Second language research. Methodology and design*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. LEA.
- Măță, L. & Suci, A. (2011). Curricular innovative model focused on developing pedagogical competences of teachers of Language and communication. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 274-282.
- Martínez, F. (2013). El futuro de la evaluación educativa. *Sinéctica* (40). Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_el_futuro_de_la_evaluacion_educativa
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Tercera edición. España: Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Morales, R. y Cabrera, J. (2012). Competencias docentes transversales, el método de selección MiZona-CDT. *Revista de Docencia Universitaria*, 10, 75-101.
- Muñoz, G. y Biel, N. (2008). *La quinta generación: evaluación para la calidad*. Vene-

- zuela: CEINEDUCA.
- OCDE (2011). Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México. OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- Park, G. & Lee, H. (2006). The characteristics of effective English teachers as perceived by high-school teachers and students in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 7, 236-248.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14, 67-80.
- Páez-Pérez, V. (2001). El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias. *Revista Comunicando*, 11, 1-12.
- Penn-Edwards, S. (2010). The competencies of an English teacher: Beginning student teachers' perceptions. *Australian Journal of Teacher Education*, 35, 49-66.
- Perrenoud P. (2004). Introducción: nuevas competencias profesionales para enseñar. Diez nuevas competencias enseñar (pp. 60-71). En Secretaría de Educación (Coord.). *Las competencias docentes del siglo XXI*. SE: México.
- Purves, A. (1973). Competencies in teaching English. Ponencia presentada en *the Annual Meeting of the Texas Council of Teachers of English*. Ft. Worth, TX.
- Richards, J. (2010). Competence and performance in language teaching. *RELC Journal*, 41, 101-122.
- Roelofs, E. & Sanders, P. (2007). Towards a framework for assessing teacher competence. *European Journal of Vocational Training*, 40, 123-139.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11, pp. 2-16.
- SE (1993). *Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria*. México, DF: Secretaría de Educación Pública.
- _____(2006). *Programas de Estudio 2006. Lengua Extranjera, Inglés*. México, DF: Secretaría de Educación Pública.
- _____(2009). *Marco para el diseño y desarrollo de programas de formación continua y superación profesional para maestros de educación básica*. México, DF: Secretaría de Educación Pública.
- _____(2011). *Plan y Programas de Estudio 2011*. México, DF: Secretaría de Educación Pública.
- Selvi, K. (2010). Teachers' competency. *International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, VII, 167-175.
- Simard, D. & Jean, G. (2011). Drawing learners' attention to form. An exploration of L2 teachers' pedagogical interventions. *Language Learning*, 61, 759-785.
- Southwest Educational Development Laboratory (1997). *LOTE teacher competencies for professional development*. Austin, TX: LOTE Center for Education Development.
- Spada, N. & Fröhlich, M. (1995). *Communicative orientation of language teaching observation scheme*. National Center for English Language Teaching and Research. Macquarie University.
- Struyven, K. & De Meyst, M. (2010). Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1495-1510.
- Tawalbeh, T. (2012). *EFL teachers' competencies: A reflective model*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Trujeque, A. & Jiménez, M. (2013). *An observational study in the public secondary*

school context in Tabasco: A comparison between English teaching practices and curricular instructional guidelines. Tesis de licenciatura. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language learning, 1, Scope.* Strasbourg: Council of Europe.

Zabala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar.* Barcelona: Grao.

ANEXO 1

Organización y validación de la parte A del cuestionario de autoevaluación docente

C	Íts.	Análisis global (versión 1 + versión 2) (n=42)			Análisis versión 1 (n=22)			Análisis versión 2 (n=20)		
		α	Ítems sin contri- buir	Ítems con contri- bución	α	Ítems sin contri- buir	Ítems con cont.	α	Ítems sin contri- buir	Ítems con cont.
1	7	.54	3	4	.55	4	3	.58	3	4
2	7	.46	4	3	.41	3	4	.51	4	3
3	8	.75	1	6	.80	1	6	.68	2	5
4	9	.81	1	8	.79	0	9	.83	2	7
5	6	.80	2	4	.84	0	6	.77	2	4
6	7	.75	0	7	.81	1	6	.70	1	6
7	8	.80	0	8	.76	2	6	.84	0	8
8	7	.63	1	6	.72	1	6	.45	5	2
9	8	.85	0	8	.83	1	7	.89	0	8
10	6	.64	1	5	.67	1	5	.63	3	3
11	7	.71	3	4	.77	1	6	.67	2	5

Organización y validación de la parte B del cuestionario de autoevaluación docente

C	Íts.	Análisis global (versión 1 + versión 2)			Análisis versión 1			Análisis versión 2		
		α	Ítems sin contri- buir	Ítems con contri- bución	α	Ítems sin contri- buir	Ítems con cont.	α	Ítems sin contri- buir	Ítems con cont.
1	7	.78	1	6	.75	1	6	.79	1	6
2	7	.58	2	5	.41	5	2	.69	1	6
3	5	.62	0	5	.61	1	4	.65	0	5
4	7	.77	1	6	.75	1	6	.80	2	5
5	8	.75	1	7	.66	3	5	.79	2	6
6	9	.69	3	6	.67	5	4	.73	2	7
7	6	.78	0	6	.74	2	4	.81	0	6
8	6	.56	2	4	.49	3	3	.65	2	4
9	8	.82	1	7	.82	2	6	.85	0	8
10	8	.68	2	6	.67	3	5	.74	0	8
11	8	.76	1	7	.75	1	7	.79	1	7

ANEXO 2

Organización y validación de la parte A del esquema de observación

Comp	Núm. inicial de ítems	Primera valoración de los ítems			Segunda valoración de los ítems			Núm. final de ítems
		Sin modificar	Excluidos	A discutir	sin modificación	con modificación	excluidos	
1	7	3	0	4	0	4	0	7
2	7	4	1	2	2	0	0	6
3	8	0	2	6	2	2	2	4
4	9	3	1	5	3	1	1	7
5	6	4	1	1	0	1	0	5
6	7	0	0	7	2	2	3	4
7	8	0	4	4	1	2	1	3
8	7	2	3	2	0	0	2	2
9	8	2	2	4	2	1	1	5
10	6	0	6	0	0	0	0	0
11	7	2	0	5	1	3	1	6
Total	80	20	20	40	13	16	11	49
	100%	25%	25%	50%	16%	20%	14%	61%

Organización y validación de la parte a del esquema de observación

Comp	Núm. inicial de ítems	Valoración de los ítems en la fase 1			Valoración de los ítems en la fase 2			Núm. final de ítems
		Sin modificar	Excluidos	A discutir	Sin modificar	Con modificación	Excluidos	
1	7	0	2	5	2	3	0	5
2	7	0	0	7	1	6	0	7
3	5	1	0	4	1	2	1	4
4	7	4	0	3	3	0	0	7
5	8	6	0	2	0	2	0	8
6	9	6	0	3	1	2	0	9
7	6	0	2	4	3	1	0	4
8	6	2	1	3	2	1	0	5
9	8	7	1	0	0	0	0	7
10	8	0	8	0	0	0	0	0
11	8	4	1	3	3	0	0	7
Total	79	30	15	34	16	17	1	63
	100%	38%	19%	43%	20%	22%	1%	80%

ANEXO 3

Validación de la versión final del cuestionario de autoevaluación docente

Comp	Parte A: escala de acuerdo						Parte B: escala de frecuencia					
	Inicial	Luego de MW	Prueba de Cronbach			Ret.	Inicial	Luego de MW	Prueba de Cronbach			Ret.
			α	Ítems sin contrib.	Ítems con contrib.				α	Ítems sin contrib.	Ítems con contrib.	
1	7	7	0.40	6	1	0	7	7	0.73	2	5	5
2	7	6	0.30	5	1	0	7	7	0.42	3	4	0
3	8	8	0.68	1	7	0	5	5	0.25	5	0	0
4	9	9	0.80	0	9	9	7	7	0.77	1	6	6
5	6	5	0.53	3	2	0	8	8	0.73	2	6	6
6	7	7	0.75	0	7	7	9	9	0.73	3	6	6
7	8	8	0.54	5	3	0	6	6	0.62	1	5	0
8	7	7	0.45	5	2	0	6	6	0.65	2	4	0
9	8	7	0.87	0	7	7	8	7	0.84	0	7	7
10	6	6	0.67	2	4	0	8	8	0.57	4	4	0
11	7	6	0.58	1	5	0	8	8	0.80	0	8	8
Total	80	76		28	48	23	79	78		23	55	33

ANEXO 4

Prueba Kruskal-Willis para las diferencias de la autoevaluación docente entre subregiones

Parte	Competencia	Df	H	p
A	4	4	3.9	0.4
	6	4	4.4	0.4
	9	4	1.6	0.8
B	1	4	5.6	0.2
	4	4	6.4	0.2
	5	4	1.2	0.9
	6	4	3.1	0.5
	9	4	2.8	0.6
	11	4	5.6	0.2

ANEXO 5

Validación de la versión final del esquema de observación

Comp	Parte A: escala de acuerdo		Parte B: escala de frecuencia	
	Núm. inicial de ítems	Núm. de ítems con 80% de congruencia	Núm. inicial de ítems	Núm. de ítems con 80% de congruencia
1	7	4	5	3
2	6	2	7	0
3	4	0	4	0

4	7	1	7	2
5	5	0	8	8
6	4	0	9	6
7	3	3	4	4
8	2	1	5	3
9	5	5	7	7
10	0	0	0	0
11	6	1	7	4
Total	49	17	63	37
		35%		59%